TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİNÎ BİLGİ ANLAYIŞLARI VE BUNUN DİN ÖĞRETİMİNE YANSIMASI

Doktora Tezi

Gülşen SAYIN

Ankara-2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİNÎ BİLGİ ANLAYIŞLARI VE BUNUN DİN ÖĞRETİMİNE YANSIMASI

Doktora Tezi

Gülşen SAYIN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cemal TOSUN

Ankara-2021

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

DİN DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİNİ BİLGİ ANLAYIŞLARI VE BUNUN DİN ÖĞRETİMİNE YANSIMASI

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cemal TOSUN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	**İmzası**
Prof. Dr. Cemal TOSUN	……..……
Prof. Dr. Yusuf BATAR	……..……
Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	……
Doç. Dr. Remziye EGE	…….
Doç. Dr. Tuncay AKGÜN	…….

Tez Sınavı Tarihi: 15/09/2021

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Cemal TOSUN danışmanlığında hazırladığım "Din Dersleri Öğretmenlerinin Dinî Bilgi Anlayışları ve Bunun Din Öğretimine Yansıması" doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

26.11.2021

Gülşen SAYIN

ÖNSÖZ

Bu araştırmada din eğitimi öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ve dini bilgi anlayışlarının öğretim süreçlerine yansıması durumu ele alınmıştır. Araştırma; giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve yorum ile sonuç ve önerilerden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, soruları, ilgili araştırmalar, araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve mülakat tekniğinin uygulanması; üçüncü bölümde bulgular ve değerlendirme, dördüncü bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın konu seçiminden tamamlanma aşamasına varıncaya kadar araştırmanın bütün süreçlerinde desteğini esirgemeyen, çetrefilli bir konuyu daha karmaşık hallerden her aşamada kurtaran kıymetli hocam Prof. Dr. Cemal TOSUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim ve tez sürecimde kıymetli fikirleri ile beni yönlendiren değerli Prof. Dr. Recai DOĞAN'a şükranlarımı sunmak istiyorum. Ayrıca tezimin son şeklini almasında önemli katkılar sunan Prof. Dr. Yusuf BATAR, Doç. Dr. Tuncay AKGÜN, Prof. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH ve Doç. Dr. Remziye EGE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

İfade etmem gerekir ki Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile zorunlu bağımın bitecek olması bende bir burukluk nedenidir. Başta Prof. Dr. Mualla SELÇUK olmak üzere akademiye ilişkin yöntem ve adımlarımın şekillenmesine katkı sunan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan kıymetli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Akademiye attığım ilk adımdan itibaren manevi desteğini her zaman hissettiğim değerli arkadaşım Nurten BAYRAM'a beni cesaretlendirdiği için teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak beni yetiştirip büyüten ve maddi manevi destekleri ile hayatımın bütün aşamalarında her zaman varlıklarını yanımda hissettiğim anneciğime, babacığıma ve aileme müteşekkirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET 392

ABSTRACT 394

ÖNSÖZ i

İÇİNDEKİLER v

TABLOLAR LİSTESİ ix

ŞEKİLLER LİSTESİ x

KISALTMALAR xi

BÖLÜM 1 1

Giriş 1

1.1. Araştırmanın Problemi 1

1.2. Araştırmanın Amacı 7

1.3. Araştırmanın Önemi 8

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

1.5. Araştırmanın Soruları 10

1.6. İlgili Araştırmalar 11

1.7. Araştırmanın Yöntemi 22

1.7.1. Araştırmanın Deseni 23

1.7.2. Çalışma Grubu 27

1.7.3. Verilerin Toplanması ve Analizi 31

1.7.3.1. Mülakat Tekniğinin Uygulanması 35

BÖLÜM 2 37

2. Kavramsal Çerçeve 37

2.1. Bilgi ve Bilgi Kuramları 38

2.1.1. Bilgi Kuramı Olarak Yapılandırmacılık 44

2.1.1.1 Yapılandırmacılık Bilgi Kuramının Eğitime Yansıması 46

2.2. Bilginin Bilişsel Boyutu ve Edinim Süreci 50

2.3. Öğrenme Türleri 56

2.3.1. Nesnel Öğrenme Kuramları 61

2.3.2. Öznel Öğrenme Kuramları 64

2.4. İnanç Bilgi İlişkisi ve İnancın Öğrenimi 69

2.5. Dini Bilgi 75

2.5.1. Dini Bilginin Bilişselliği 84

2.5.2. Dini Bilginin Öğretimi 91

2.6. Din Eğitimi Uygulamalarında Dini Bilgiye Yaklaşımlar 98

2.6.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı 105

2.6.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı 110

2.6.3. İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı 118

2.7. İslam'da Bilgi Anlayışı 123

2.7.1. İslam'da Dini Bilginin Öğretimi 130

2.7.1.1. Medreseler 138

2.7.1.2. Tekkeler 142

2.7.1.3. Mektepler 144

BÖLÜM 3 147

3. Bulgular ve Değerlendirme 147

3.1. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışları 149

3.1.1. Bilgi Anlayışları 149

3.1.2. Dini Bilgi Anlayışları 157

3.1.2.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı 158

3.1.2.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı 173

3.1.2.3 İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı 186

3.1.3. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarını Etkileyen Unsurlar 191

3.1.3.1. Dini Bilgi Kaynakları 191

3.1.3.2. Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı 202

3.2. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansıması 213

3.2.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi 213

3.2.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi 231

3.2.3. İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi 246

3.2.4. Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimini Etkileyen Unsurlar 259

3.2.4.1. Öğrenci Soruları 259

3.2.4.2. Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri 275

3.2.4.2.1. AİHL Meslek Dersleri Müfredat ve Ders İçerikleri 276

3.2.4.2.2. DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri 279

3.2.4.3. Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı 289

3.3. Dini Bilginin Öğretiminde Otoriteler 298

3.3.1. Dini Bilgide Otorite Yokluğu 299

3.3.2. Otoriteye Dayalı Dini Bilgi 305

3.3.2.1. Dini Bilgide Öğretmen Otoritesi 306

3.3.2.2. Dini Bilgide Kutsal Otorite 319

3.3.2.3. Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet 327

3.3.2.4. Dini Bilgide Otorite Olarak Popüler Dini Kültür 336

3.3.2.4.1. Kitle İletişim Araçları ve Güncel Dini Tartışmalar 336

3.3.2.4.2. Toplum 347

BÖLÜM 4 353

4.1. Sonuç ve Öneriler 353

KAYNAKÇA 379

EKLER 396

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunda Bulunan DKAB ve AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler 28

Tablo 2: Öğrenme Yaklaşımları ve Bilginin Doğası 68

Tablo 3: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgiye Yaklaşımları Temasına Ait Kodlama İşlemi 149

Tablo 4: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansıması Temasına Ait Kodlama İşlemi 213

Tablo 5: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimini Etkileyen Unsurlar Alt Kategorisine Ait Kodlama İşlemi..... 259

Tablo 6: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Dini Bilgi Öğretiminde Otoriteler Temasına Ait Kodlama İşlemi 298

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmanın Sınırlılıkları 10

Şekil 2 Çağdaş Epistemolojide Bilgiye Yaklaşımlar 43

Şekil 3: Bilginin Evreleri 56

Şekil 4: Öğrenme Kuramlarının Bilgi Yaklaşımları 61

Şekil 5: Dini Bilgi Öğretimi Üçgeni 94

Şekil 6: Dini Bilginin Öğretim Yaklaşımlarına Etkisi 96

Şekil 7: Çalışmada Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler Örüntüsü 148

Şekil 8: Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışlarının Temeli 157

Şekil 9: Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışları 191

Şekil 10: Dini Bilgi Anlayışları ve Din Öğretimine Yaklaşımlar 258

Şekil 11: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimine Yaklaşımlarını Etkileyen Unsurlar 275

KISALTMALAR

Kısaltma	Açıklama
AİHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
Çev.	Çeviren
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
İLİTAM	İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Programı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
Vd.	Ve diğerleri
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, soruları, ilgili araştırmalar ve yöntemi açıklanarak çalışmanın çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bilgi ile insan arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ her çağ ve dönemde insanlık için varoluşsal bir konu olmuştur. İnsanlık tarihi boyunca her evrede bilginin ve dini bilginin[1] mahiyeti konusu heyecan uyandırmış, bilginin doğruluğu, kaynağı, ölçütü, sınırı, kapsamı ve boyutları mevzubahis edildiği zamanın ruhuyla birlikte her dönemin önemli bir tartışma konusu olmuştur. Çünkü her dönemin kendine özgü bilgiyi ele alış yöntemi yani epistemolojisi olmuş ve "bilginin ne olduğu" her çağın şartları çerçevesinde gelişen sorular etrafında tekrar tekrar tartışılmıştır. Bu süreçte bazı bilgiler üretilmiş, bazı bilgiler ise yeni şartlara göre tekrar ele alınarak güncellenmiştir. Ancak bazı bilgilerin ise büyük ölçüde değişikliğe uğramasına imkân tanınmamıştır. Bu bağlamda dini bilgi de aşkın yönleriyle ön plana çıktığı noktalarda değişimden uzak kalmıştır. Bu durum her ne kadar dinin sistematiği ile ilgili olarak değerlendirilebilse de dini bilginin bir anlamda değişime kapalı olan bu yönü onun epistemoloji çalışmalarının merkezinde yer almasına engel olamamıştır.

İnanç ile doğrudan ilişkili olan din, yalnızca bir inanç sistemi değildir ve bir bilgi temelinde kendi gerçeğini açıklamaya yönelik çaba gösterir. Bilginin de bir evresi olan

[1] Din kavramı yerine dini bilgi ifadesinin kullanılmasının sebebi din kavramının günlük kullanımda dinin daha çok pratik boyutlarının kastedilerek kullanılmasıdır. Ayrıca çalışma eğitim alanı kapsamında öğretim temellerinde kurgulandığı için dini bilgi kavramı ile bu bilgi türünün bilişsel boyutunun vurgulanması hedeflenmiştir. Bununla katılımcı öğretmenlerin yaşanılan dine değil öğretime konu olan dini bilgiye dikkatlerinin çekilmesi sağlanmıştır. Pek çok anlam ve kasıt ile kullanılan bilgi kavramı burada din öğretimine malzeme oluşu yönü ile dini bilgi olarak ele alınacaktır.

inanç, insanlığın bilgi arayışı kadar kadim bir konu olup epistemolojinin bilginin tanımlanması noktasında yoğun olarak tartışılan bir alandır.[2] Dinin inanç ile ilişkiselliğine bilgi kavramı üzerinden yapılan açıklamalar dini bilgiye karşılık gelir. Bu çaba içerisinde dini bilgi büyük oranda teorik ve tarihsel bir nitelik arz eder. Bu yönüyle din, salt duyuşsal temelde varlık göstermeyip bilişsel temellere de dayanmaktadır. Bu anlamda bilgi de dinde yabancı bir öge olmayıp dinin pratikleri sürecindeki karşılaşmaları ile birlikte gelişip yetkinleşmeye dahil olmaktadır.[3] Dini bilginin entelektüel süreci meraklı zihinler tarafından yüzyıllardır devam ettirilen bir diyaloğun anlaşılmaya çalışılması üzerine sorulan soruları kapsamaktadır. İnsan aklının dini meselelere ilişkin arayışı sahip olunan inancın bilişsel boyutları ile ele alınma çabasını beraberinde getirmektedir.[4]

Felsefe ve din alanlarında yoğunlaşan bilgi ve inanç ilişkisi bilginin incelendiği felsefî bir alan olarak epistemoloji tartışmalarında, dine kaynaklık teşkil etmesi nedeniyle de teoloji tartışmalarında yer almaktadır.[5] Ancak her iki farklı alanın dini bilgi tanımlamasının yanı sıra pedagoji temelinde ele alınan dini bilginin teorik ve eğitim pratikleri, epistemoloji ve teoloji alanlarından uygulama boyutuyla farklı yaklaşımlar gösterebilmektedir. Böylelikle dini bilginin öğretimi epistemoloji, teoloji ve pedagoji üçgeninde ilerlemektedir. Çağdaş eğitim sistemi içerisinde daha çok pedagoji temelinde öğretimi gerekli görülen dini bilgi zaman zaman teolojik boyutunun ortaya koymuş olduğu bilgi sistemi gölgesinde kalabilmektedir. Ancak modern eğitimin bilgi sistemlerinin seviyelerini ve etkilerini belirleyen unsurun ise eğitim felsefelerinin

[2] Barry Stroud, "Understanding Human Knowledge in General", *Knowledge Readings in Contemporary Epistemology* (New York: Oxford University Press, 2000), 307.
[3] Theodor Deman, "Din ve Bilgi", çev. Zeki Özcan, *Din Felsefesi Yazıları I* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2001), 128-136.
[4] Michael Peterson vd., *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*, çev. Rahim Acar (İstanbul: Küre Yayıncılık, 2015), 563.
[5] Hanifi Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman* 7. basım. (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları Kasım, 2016), 10-12.

savunmuş oldukları bilgi kuramlarının olması beklenmektedir. Bununla birlikte eğitimin işlev ve hedeflerini gerçekleştirmede eğitime de yön veren tek üst yaklaşım eğitimde benimsenen felsefe olmayıp aynı zamanda toplumun benimsemiş olduğu değerler ve kültürü içeren eğitim anlayışı da yönlendirici olabilmektedir.[6] Eğitime norm ve değer katıcı olarak dinin etkisini tam olarak burada görmek mümkündür. Eğitimde benimsenen felsefi ve dini yaklaşımın tanımlamış olduğu varlık, bilgi ve değer kavramlarına yüklenen anlamlar üzerinden eğitime şekil verilmektedir. Ancak dinin eğitim noktasındaki işlevi ise sahip olduğu dünya görüşünü yansıtması itibariyle gerçekleşmektedir.[7] Dinlerin ve felsefi akımların sahip oldukları ideal insan modeli hedefi bu iki alanı birbirleri ile ilişkili kılan ve eğitimde buluşturan önemli bir alandır. Bu bağlamda din ve eğitim tarihsel süreçte de birbirini besleyen ve şekillendiren unsurlar olmuşlardır.

Dini, formal ve informal eğitimin her aşamasında bir şekilde görmek mümkündür. Bu durum eğitimin dini eğitim olduğuna işaret değil, eğitimin özünde dinin varlığına işarettir. Her ne kadar din eğitimde her zaman ilk ve görünür unsur olarak karşımıza çıkmasa da eğitimin derinliklerine bilgi, tutum, değerler, yetenek, duygular ve hedefler doğrultusunda sirayet etmiş bir din söz konusudur. Bu anlamda din, eğitimin sadece bir alanı değil, açık ve gizli onun özünde yer alarak eğitimin dinamiği ve çıkış noktasıdır. Özetle din ve eğitim iç içe geçmiş iki süreç ve yolculuktur.[8] Bugün de din eğitimi, dinin hedefleri ve terimleri, eğitimsel terimlere nakledilerek modern dünyaya uyarlanmıştır. İngiliz matematikçi ve filozof Alfred North Whitehead'in de belirttiği gibi bugün ve geçmişte medeniyet içerisinde var olan eğitimin özü dindir. Din eğitimi, insanlık ödevinin

---

[6] Muhittin Çalışkan, "Felsefe ve Eğitim", *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. M. Yavuz (Ankara: Anı Yayıncılık., 2018), 89-116.

[7] Hilmi Ziya Ülken, *Bilgi ve Değer* (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2016), 389-393.; Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2013), 51.

[8] Anne Hunt, "The Essence of Education is Religious", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian De Souza (Dordrecht ; London: Springer, 2006), 635-650.

ve derin saygının aşılanmasıdır. Bu iki olgunun eğitim ve din ile ilişkilendirmesi şöyle betimlenebilir; ödev duygusu, olaylarda izlenmesi gereken yola ilişkin insan potansiyelini arttırır. Ulaşılabilir olan bilgi de insana ortak olduğu sorumluluğun farkındalığını getirir. Kendi içerisinde varlığını, yaşamdan önce ve sonrasını, sonsuzluk olan bütünlük düşüncesini derin bir saygı içerisinde idrakini gerçekleştirir.[9] İşte bu bilinç ve yol alışta eğitim ve din birbirini tamamlamaktadır.

Eğitimin genel hedefleri ve bunun yanı sıra hakkında öğretimi yapılan alanın özel hedefleri bulunmaktadır. Eğitime konu olan bilgilerin öğretmen ve öğrenci tarafından algılanış şekli eğitim ve öğretimin süreçlerine de doğrudan etki etmektedir. Örneğin fen bilgisi, matematik gibi derslerin içeriğinde yer alan bilgiler daha çok yoruma kapalı nitelikte ve öğretmenin bu bilgilere kişisel katkı düzeyi oldukça düşüktür. Ancak din öğretiminin içerikleri müdahaleye açık olabilmektedir ve öğretim süreçleri de diğer branşlarda olduğu gibi program ve müfredata sadık bir şekilde gelişmeyebilmektedir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi anlayışı ve geliştirdiği inançlar dini bilginin öğretim süreçlerinde tercih edilen öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları fen bilgisi öğretmenlerinin fen alanındaki bilgiye ilişkin yaklaşımından görece farklı bir önem derecesine sahiptir. Dini bilginin kişisel tecrübelerden ve kazanılmış kültürden bağımsız olarak açıklanması imkân dahilinde değildir. Bu bağlamda dini bilginin öğretim süreçlerinde din eğitimi öğretmenleri tarafınca yapılan açıklama ve yorumların tespiti din öğretiminin niteliğini belirlemek açısından önemlidir.[10] Çünkü dini bilgi öğretim süreçlerinde farklı öğrenmeler ve tecrübeler temelinde günlük hayat ile ilişkilendirilerek çağın getirileriyle öğrenmeye

[9] Alfred North Whitehead - A. D Lindsay, *The Aims of Education And Other Essays* (London: Ernest Benn, 1970), 14.
[10] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988), 30.

konu edilmeyi gerektirmektedir. Bu anlamda dini bilginin öğretimi, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ekseninde imkân ve sınırlılıklara sahiptir. Çünkü öğretmenler bireysel dini bilgi anlayış, inanç ve bağlılıklarını öğretimde yer alan diğer kaynakların yanı sıra bir kaynak materyal olarak kullanabilmektedir.[11] Bu durum dini bilginin öğretim süreçlerinde en az genel eğitimde benimsenen felsefe ve din öğretimi yaklaşımları kadar din eğitimi öğretmenin de dini bilgi anlayışlarını önemli hale getirmektedir.

Değişen yaşam tarzı ve eğitim sistemi ile birlikte öğretmenin de öğretim süreçlerindeki rolü değişmiştir. Modernizm öncesi eğitim sistemlerinde öğretmen, eğitim ve öğretimin plan, içerik ve öğrenci seçimi aşamalarında etkin, merkezi ve belirleyici iken modern dönemde eğitim öğretim sisteminde öğretmenin etkisi ve rolü azaltılarak devlet merkezli eğitim sistemleri benimsenmiştir. Merkezi olarak tek bir plan, program ve sistem olarak ilerleyen eğitim, öğretmenin rolünün sınırlarını net bir şekilde çizmiş olsa da sınıfta öğrenci ile baş başa kalan öğretmen öğrenciye istediği bilgiyi iletme özgürlüğüne sahip olmaktadır. Sınırları eğitim sisteminde program, müfredat ve içerikler ile belirlenmiş olsa da dini bilginin öğretim süreçleri, öğretmenin sahip olduğu dini bilgi anlayışı ve dünya görüşünü istediği düzlemde öğrenciye iletmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin sunmuş oldukları dini bilgi anlayışları, öğrencilerin dünya görüşleri, bilgiye ve bilime bakış açıları gibi pek çok noktada etkili olabilmektedir.

Dini bilgi teorik ve tarihsel düzlemlerde ilerlemektedir. Ayrıca dini bilginin sahip olduğu geleneksel karakter son birkaç yüzyılda yaşanan paradigmal değişimlerin büyük hızda olması ile birlikte yaşam arasındaki farkı daha görünür kılmıştır. Bununla birlikte

[11] Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok, Özkan, M. Ali (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005), 213.

yalnızca denetimli ortamlarda sunulmayan dini bilgi farklı kanallar ve kaynaklar ile de beslenmektedir. Dini bilgiye ilişkin anlayışlar da aynı eksende denetimli veya denetimsiz olarak gelişip pekişmektedir. Denetimli olarak dini bilginin öğretimi bugün Türkiye'de örgün ve yaygın kurumlarda devam etmektedir ve okul dini bilginin en önemli aktarım yerlerinden biridir.

Örgün din öğretimi süreçleri eğitim felsefesi kuramlarından yola çıkılarak şekillendirilmektedir. Öğretim aşamasında benimsenen ve uygulanan her yöntem ve stratejinin belli bir eğitim akımı, eğitim akımının da temellerini aldığı bir eğitim felsefesi mevcuttur. Hiyerarşik bir düzen ile açıklanabilecek bu yöntemler zinciri öğreticiler tarafından genel eğitim yaklaşımına bağlı kalınarak branş ve konuya uygun olarak takip edilmektedir. Sistemli bir eğitimin gerekliliği olan bu eğitim süreci, öğreticilerin maharetleri ile uygulamalar sonucunda yeni yöntem ve stratejilere de kapı açabilmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenin öğretim konusunda bilgi ve becerileri önemli bir etkendir. Bu anlamda eğitim yazılı metinler dışında uygulamalar üzerinden açıklanmaya muhtaçtır.

"Din eğitiminin epistemolojisi ile eğitim kuramlarının epistemolojik zemini buluştuğunda ortaya nasıl bir öğretim süreci çıkmaktadır?" Sorusunun cevaplanması için din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve bu bilgilerin öğretim süreçlerine etkisi birlikte değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada, "din öğretiminin dini bilgiye din eğitimi öğretmenleri[12] perspektifinden nasıl katkıda bulunduğu, dini bilginin öğretim sürecindeki faaliyetlere nasıl yansıdığı?" Sorularına din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri ve Anadolu imam hatip okulları meslek dersi öğretmenlerinin dini

[12] Araştırmada "din eğitimi öğretmeni" ifadesi M. Şevki Aydın'ın *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* başlıklı eserinde sayfa 57'de yer alan tanımlaması esas alınarak DKAB dersi, seçmeli din dersler ve AİHL meslek dersi öğretmenlerini kapsayıcı şekilde kullanılmıştır.

bilgi anlayışları üzerinden ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırma, din kültürü ve ahlak bilgisi ile imam hatip ortaokulu ve Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarını, kendi kavramları ile tanımlayıp çalışma süresince onların kullanmış oldukları kavramlar ile şekillendirilmiştir. Nitel bir çalışma olması nedeniyle çalışma bir temsil iddiası taşımamaktadır. Araştırma özel ve sınırlı bir çalışmanın sonuçlarını içermektedir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının genellenmesi değil, ele alınan konunun geneli anlama ve yorumlama noktasında katkı sunması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı DKAB dersi öğretmenleri ile AİHL meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarını ve bu anlayışların din öğretimi uygulamalarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları dini bilgi öğretimindeki tecrübeleri üzerinden anlaşılmaya ve öğretmenlerin dini bilgi anlayışları kendi ifadeleri içerisinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın temel amacı olarak DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ile din öğretimi yaklaşımı arasındaki ilişkisi incelenirken din eğitimi öğretmenlerinin alan bilgilerini öğretim süreçlerinde nasıl aktardıkları ve öğrenciye nasıl bir dini bilgi anlayışı sunduklarının ortaya konulması da hedeflenmiştir. Öz olarak çalışmada var olan din öğretimi uygulamalarının teorisi yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri göz önüne alındığında; çalışmada din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarını etkileyen unsurlar, dini bilginin öğretim süreçlerinde ön plana çıkan dini bilgi anlayışları, din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgiye yaklaşımları da temel amacın daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için alt amaçlar olarak incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Din eğitimini anlamak için sınıfta yer alan öğretmen ve öğrencilerin dini bilginin öğretim ve öğrenme süreçlerine dahil olmak gerekmektedir. Çünkü yazılı program ve müfredatlar ile öğretmenlere uyulması tavsiye edilen adımların ne düzeyde uygulandığı ancak öğretim süreçlerine dahil olunarak tespit edilebilmektedir. Eğitimin yazılı boyutunda din öğretimine konu olan dini bilgi anlayışı kontrollü ve belirli sınırlara sahipken din öğretimi uygulamalarında yazılı boyutta olmayan öğretmen görüşleri öğretim süreçlerine dahil olmaktadır. Bu dahil oluş ile öğretmen sahip olduğu düşünce ekseninde öğretimi bütünüyle değiştirebilme imkanına kavuşmaktadır. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve bu anlayışlarını öğretim süreçlerine nasıl ve ne kadar yansıttıklarını önemli hale getirmektedir.

Din öğretimi alanındaki araştırmalara bakıldığında din eğitimi bilim dalı için zengin bir alanyazın olduğunu söylemek mümkündür. Din eğitimi alanında program, yaklaşım, ders kitapları, din eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri gibi konularla ilgili pek çok teorik ve uygulamalı çalışma yer almaktadır. Din öğretimi süreçlerinde din öğretiminin epistemolojisine ilişkin ise saha çalışması bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin dini bilgi anlayışları konusunda herhangi bir çalışmanın varlığı da söz konusu değildir. Araştırma var olan uygulamaları ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada bütünüyle uygulamalar üzerinden yola çıkılarak kavramsallaştırma ve tanımlamaların da din eğitimi öğretmenlerinin ifadeleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma dini bilginin neliği ve nasıl öğretildiği konusunu ele alması yönüyle din eğitimi alanına, öğretmenlerin alanlarındaki öğretimini yaptıkları bilgiye yönelik algılarını ortaya koyması bakımından da eğitim bilimlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bilgiye bakış açılarının öğrenme ve

öğretme sürecinde birbirini nasıl etkilediğine yönelik sorular önemli ve üzerine çalışmaların az olduğu bir alandır. Bu çalışmalar öğrenci ve öğretmen yetiştirme konusunda önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptirler. Eğitimin uygulamalarına yönelik sorular sormak ve pratikleri üzerinden sonuçlar çıkarmak eğitimde kuram geliştirmenin öncülü niteliğinde bir adımdır. Çalışma, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin öğretiminde nasıl bir dini bilgi anlayışına dayalı öğretim yaptıklarını ortaya koyma noktasında önem taşımaktadır. Din öğretim süreçlerinde dini bilgi anlayışının neliğini ele alan bu çalışmanın din eğitimi alanına özgü felsefe, dini bilgi anlayışı, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve dolayısıyla din eğitiminin bilimselleşmesi noktasında katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın toplanan verilerinde ön plana çıkan dini bilgi İslam literatürüne dayanmaktadır. Araştırmada dini bilgi ve dinsel ifadeleri öğretmenlerin görüşleri üzerine kurulu olup araştırma öğretmenlerin zihin dünyaları ve dini bilgi anlayışları ile sınırlıdır.

Ayrıca araştırma;

- Malatya merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenleri,
- Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan mülakat formu ve din eğitimi öğretmenlerinin formda yer alan sorulara verdikleri cevaplar,
- Din eğitimi öğretmenleri ile yapılan mülakat ve mülakatların yapıldığı zaman ile kesitsel veriler,
- Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve bu bilgi anlayışlarını din öğretimi süreçlerine nasıl yansıttıkları,
- Dini bilginin örgün öğretim süreçlerine konu oluşu,

- Din eğitimi öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Şekil 1: *Araştırmanın Sınırlılıkları*



1.5. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın temel sorusu "Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları nedir ve din öğretimi uygulamalarına nasıl yansımaktadır?" şeklindedir. Bu ana sorular ekseninde araştırmada ortaya çıkan diğer sorular da şunlardır;

- Din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgiye yaklaşımları nasıldır?
- Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları nasıldır?
- Din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları dini bilgi anlayışı öğretim süreçlerine nasıl yansımaktadır?
- Dini bilgiyi öğretme deneyiminin niteliği ve doğası nedir?
- Din öğretim süreçlerinde ön plana çıkan dini bilgi anlayışları nelerdir?
- Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi öğretimini etkileyen unsurlar nelerdir?

- Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgiyi öğretme deneyimleri nasıl bir öğretim süreci ortaya çıkarmaktadır?

Bu çalışmada din öğretiminin temel nesnesi olan ve insanlar aracılığıyla devamı sağlanan dini bilgiye ilişkin yukarıda zikredilen sorular, din eğitimi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında tartışılacaktır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma ile birinci, ikinci ve üçüncü boyutta ilgili olan eserler alanyazında taranarak burada belirtilmiştir. Zikredilen eserler bilgi, dini bilgi ve anlayışları ile din öğretimi şeklinde üç grupta toplanabilir. Araştırmada bu çalışmaların her birinin içeriklerinden dolaylı olarak araştırma ile ilintili olan kısımlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ile doğrudan ilişkili olarak saha çalışmasını içeren bir araştırma olmayıp yalnızca teorik düzlemde konuyu ele alan tek bir eser tespit edilmiştir.

- Remziye Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*[13]

Çalışma din eğitiminin bir hizmet alanı olan dini rehberlik noktasında yardımcı kaynak olması amacıyla hazırlanmıştır. "Kavramsal Çerçeve" ve "Dini Rehberlikte Bilgi Konusu" başlıkları ile iki bölümden oluşmaktadır. Eserin ikinci bölümü olan "Dini Rehberlikte Bilgi Konusu" başlığı araştırmada istifade edilen bölümdür. Eserde dini rehberliğin hangi bilgi ile yapıldığı ve yapılması gerektiği konusu ele alınmıştır. Dini bilginin üretilmesinde ve aşamalarında beşerî katkıya dikkat çekilmektedir. Bu bölümde din eğitimi uygulamalarında dini bilgi olarak neyin sunulacağı karmaşası giderilmek amacıyla dini bilgi, bilimsel ve din çerçevesinde bütüncül olarak bir şekilde

[13] Remziye Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri* (İstanbul: Şule Yayınları, 2015).

değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile doküman inceleme yoluyla yapılmıştır.

- M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*[14]

Çalışma din eğitimi alanında lisans ders kitabı olarak okutulması amacıyla hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşmaktadır ve İslam eğitim geleneğinde temel kavramların ve çağdaş din öğretiminin içeriğini dolduran kavramlar ele alınmıştır. Din eğitiminde iki önemli tecrübe varlığının alana farkındalığını yaşatmak hedeflenmiştir. İslam eğitim geleneğinin kazandırmış olduğu tecrübeler ve modern dönemde dini bilginin öğretiminin eksiklikler ve ihtiyaçlar temelinde din öğretiminin tekrar ele alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Türkiye'de örgün öğretim kurumlarında mevcut din öğretiminin Batı alanyazınına uygun bir şekilde kendi kültüründen uzak bir seyirde olduğu ve İslam alanyazını ve eğitim konusunda var olan tecrübeleri ile harmanlanmış bir din öğretiminin gerekliliği problemi yoğun olarak tartışılmıştır. Eserin özellikle ikinci bölümünde yer alan bilgi, dini bilgi ve din öğretimine ilişkin temel kavramların ele alındığı bölüm araştırmada istifade edilen bölümdür.

- William T. Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*[15]

Eserin orijinal dili İngilizce olup 1963 yılında Amerika'da yayınlanmıştır. Eser, makalelerin dokuz temada toplandığı dokuz bölümden müteşekkildir. Çalışmanın dini bilgiye ilişkin uluslararası alanyazında en kapsamlı ve en iyi tartışmaları içeren eser olduğu söylenebilir. Kitapta çağdaş epistemolojide pozitivist anlayış ile birlikte ortaya çıkan dine ilişkin eleştirel tutumların bilgi boyutunu irdelenmektedir. Eserde dinin

[14] M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2018).
[15] William T. Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, çev. Tuncay İmamoğlu (İstanbul: Ataç Yayınları, 2005).

mantıkçı pozitivizm, kavramsal çözümleme boyutları ile dini inancın anlamı gibi konular yer almaktadır. Bu anlamda ortaya çıkan tartışma ve analizlere yer yer reddiyeler sunarak dini bilginin neliğini çağdaş epistemoloji çerçevesinde tartışılmıştır. Eser felsefi temelde olup din felsefesi ve epistemoloji alanına hitap etmektedir. Eserden çalışmanın özellikle kavramsal çerçeve başlığı ele alınırken yoğun bir şekilde istifade edilmiştir.

- Abdulkerim Surûş, *Modern Durum ve Dini Bilginin Evrimi*[16]

Kitap akademik bir çalışma olmayıp Abdulkerim Surûş'un 1995 yılında Pendik Belediyesi tarafından organize edilen konferanslar serisinin beş sunumundan oluşmaktadır. Kitabın temel iddiası, modernleşme ile hızlı değişim içerisinde olan toplumların bilgilerinin de değişime entegre olduğu ve zaten bu durumun insanlık tarihi boyunca böyle ilerlediği şeklindedir. Bu minvalde dini bilginin de olması gerektiği gibi değişime tabi olduğu tartışması her başlıkta ele alınmıştır. Dini bilginin nasıl bir zeminde gelişip dönüştüğü eserin son bölümünde yer alan tartışmalarda yoğun olarak değinilmiştir. Esere göre dini bilginin ele alınışında ve toplum tarafından pratiği bağlama uygun olarak gelişen bir durumdur. Eser, seminer dizisinin sözlü sunumların bir derlemesi olmasından dolayı teorik bölüm yazılırken kullanılmıştır.

- Temel Yeşilyurt, *Dini Bilginin İmkânı*[17]

Bu eser dört temel bölümden oluşan yazara ait bir makale ve sekiz çeviri makale olmak üzere toplam dokuz makaleden oluşmaktadır. Eserde öncelikle İslam dini literatüründe bilgi kavramının ele alınış şekli özetlenmiş sonrasında ise günümüz bilim dünyasının perspektifi de göz önünde bulundurularak dini bilginin gerekliliği ve imkânı

[16] Abdulkerim Surûş, *Modern Durum ve Dini Bilginin Evrimi* (İstanbul: Pendik Belediyesi Kültür Yayınları, 1995).
[17] Temel Yeşilyurt, *Dini Bilginin İmkânı* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003).

tartışılmıştır. Kelamî boyutlar ve felsefi tartışmalar ışığında ele alınmış olan eserden çalışmanın birinci bölümü için istifade edilmiştir.

- Fernand Oullet, *Quelle Formation Pour L'éducation à La Religion*[18]

Çalışma Fransızca bir eserdir. Eser dört ana bölüm ve her bölümün içerisinde yer alan fasıllardan oluşmaktadır. Çalışma genel olarak din öğretiminin nasıl yapıldığı ve yapılması gerektiğini akademik olarak ele almaktadır. Çalışmanın birinci bölümü "Din Eğitiminin Gerekliliği", ikinci bölümü "Vatandaşların Din Eğitiminden Beklentileri", üçüncü bölümü "Programın Uygulanması İçin Yöntem Arayışları", dördüncü bölüm "Öğretmenlerinin Eğitimi" başlıklarını taşımaktadır. Eserde modern ve laik okullarda din öğretiminin nasıl devam ettirilebileceğine yoğunlaşılmıştır. Din eğitiminin model arayışı Kanada'nın Québec şehrinde yaşayan toplum üzerinden ele alınmıştır. Çalışmanın özellikle birinci ve dördüncü bölümleri din eğitiminin genel problemlerini kapsayıcı niteliktedir ve yapılan araştırma ile bu boyutlarıyla ilişkilidir.

- Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği Uluslararası Sempozyum Kitabı[19]

16-18 Ekim 2009 tarihlerinde Ankara İlahiyat Fakültesi tarafından Ankara'da düzenlenen Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği Uluslararası Sempozyumda sunulan 16 adet tebliğden oluşmaktadır. Çalışma dini bilginin neliği ve genel olarak eğitimde özel olarak ise yüksek din öğretiminde nasıl verildiği, nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin kuramsal ve felsefi tartışmaları içeren tebliğlerden oluşmaktadır. Tebliğler özellikle din eğitimi öğretmeni yetiştirmeye ve yüksek din

[18] Fernand Oullet vd., *Quelle Formation Pour L'éducation à La Religion*, ed. Fernand Ouellet (Québec: Presses de l'Université Laval, 2005).
[19] Mahmut Ay, Rabiye Çetin (ed.), *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği Uluslararası Sempozyumu*, (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016).

öğretimine yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte dini bilgide beşerî rol ve etki düzeyi zaman kavramı ile sıkça ele alınmıştır.

- Douglas Sloan, *Faith and Knowledge, Mainline Protestantism and American Higher Education*[20]

Araştırma İngilizce olup Amerika'da yüksek öğretim kurumlarında Protestan mezhebinin inanç ve bilgisi arasındaki ilişkiyi çağdaş epistemoloji kavramları, bağlamında ele almaktadır. Eser giriş bölümü dahil olmak üzere toplam sekiz bölümden oluşmaktadır. Tartışma alanı kilise için hala canlılığını korusa da yüksek öğretimde inanç ve bilginin hâkim paradigmalar paralelinde değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kilise etkisinde ve iş birliği içerisinde olan yüksek öğretimin inanç bilgi ilişkisinin dönüşümü ele alınmıştır. Dini bilgi ve inanca yönelik bu dönüşüm;

1. Kilise, Üniversite ve İnanç Bilgi Konusu: Arka Plan
2. Kilise ve Üniversitede Krizler,
3. Kiliselerin Üniversiteye Tutunması: Kampanya Başlıyor,
4. Teologlar ve Gerçeğin İki Diyarı,
5. Kampanyanın Çöküşü: Öğrenci Hareketleri,
6. Çöküş ve Hezimet: Fakülte,
7. Protestancılık ve onun Post Modernist Bakış Açısı: Bugün ve Geleceğe Bazı Yansımalar

başlıklarıyla değerlendirilmiştir. Eserin dini bilgiyi Hristiyanlık temelinde dini bilginin pratiklerini ise Kilise ekseninde ele almasından dolayı yalnızca kaynakça ve başlıklara ilişkin fikir edinme amacıyla yararlanılmıştır.

- Ahmet Özalp, Din Eğitiminde Bilgi Problemi[21]

[20] Douglas Sloan, *Faith and Knowledge, Mainline Protestantism and American Higher Education* (Kentucky USA: Westminster John Knox Press, 1994).
[21] Ahmet Özalp, *Din Eğitiminde Bilgi Problemi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020).

Araştırmada din eğitimine konu olan dini bilgi, İslam çerçevesinde kelâm, İslam felsefesi ve tasavvuf ilimlerinin ortaya koymuş oldukları dini bilgiye ilişkin alanyazın üzerinden betimsel analiz ile ele alınmıştır. İslam düşünce tarihinde bilgiye ilişkin temel araştırmalardan incelenerek din eğitimine konu olan dini epistemoloji ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre din eğitimine konu olan dini bilginin niteliği mevcut eğitim felsefelerinin sunmuş oldukları ana akımların yalnızca biri üzerinden ele alınmasına imkân vermemektedir. Böylelikle din eğitimi epistemolojisi klasik, analitik ve eleştirel kuramlar arasında İslam'ın sınırlarına uygun esnek bir kurama ve modele ihtiyaç duymaktadır. Dahası araştırmaya göre din eğitiminin epistemolojisinin kendine özgü bir eğitim yaklaşımını gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bizim araştırmamızdan ayrıldığı en temel nokta ise saha araştırmasına yer vermeyerek yalnızca İslam düşünce geleneği üzerinden İslam eğitim tarihi süreçleri de incelenerek din eğitimine konu olan dini bilgi ortaya konulmuştur.

- Paul W. Galetto, Building The Foundations of Faith, The Religious Knowledge, Beliefs and Practicies of Catholic Elementary School Teachers of Religion[22]

Araştırma 1996 yılında ABD'de din eğitimi öğretmenleri hakkında hazırlanmış bir doktora tezidir. Araştırmaya en yakın içerik ve başlık olduğu için çalışma bu başlık altında değerlendirilmiştir. 125 sayfadan olan doktora tezi beş bölümden oluşmaktadır. Tezde, Katolik mezhebi alanyazını sınırları içerisinde ilköğretim Katolik eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı Katolik eğitimi öğretmenlerinin; bilgi, inanç, uygulama, deneyim ve ilişkiselliğini Katolik mezhebi çerçevesindeki kavramlar ile ele almıştır. Katolik din eğitimi öğretmenlerinin

[22] Paul W. Galetto, *Building The Foundations of Faith, The Religious Knowledge, Beliefs and Practicies of Catholic Elementary School Teachers of Religion" , Washington, 1996.* (Washington,DC: National Catholic Educational Asociation Dept.of Elementary Schools Villanova University, Doktora Tezi, 1996).

dini bilgi ve inançları üzerine yapılan bu araştırma nicel bir çalışma olup 2676 öğretmene posta yolu aracılığıyla gönderilen soruların cevaplarının SPSS analizi yapılarak elde edilmiştir. Tezde yalnızca öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ortaya konularak öğretim uygulamalarına yansıması ele alınmamıştır. Daha çok Hristiyan yaşamı üzerinde yoğunlaşan tezin bulgularında, öğretmenlerin dini bilgilerinin ve inançlarının kilise tarafından şekillendirildiği, Katolik Hristiyan dogma, inanç, disiplini ve ahlaki inançları ile uyumlu olduğu, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgilerinin ve inançlarının öğretimde önemli olduğu, tespit edilmiştir.

- Ensar Çetin, Türkiye'de Akademik Dini Bilginin Yaygınlaşma Süreci ve Olgusu[23]

Araştırma doktora tezi olup basılmış kitap olarak da yer almaktadır. Araştırmada "bilimsel İslam'ın[24]" neliği ve nasıl üretilip ne kadar etkili olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada öncelikle dini bilgi, bilimsel İslam tanımlanmış akabinde bu dini bilgi türünün ele alındığı kurumlar incelenmiştir. Sosyoloji kuramları ekseninde ele alınan çalışma, dini bilginin bu anlayışının halktaki yansımasını da kapsamaktadır. Araştırmada nicel yöntem benimsenip anket aracılığıyla veriler elde edilmiş ve SPSS programında analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre "bilimsel İslam" akademik dini bilgidir ve üretildiği yerler ilahiyat fakülteleridir. Bu bilgi türünün yaygınlaşmasında din politikaları temel etkendir. Türk halkının dini bilgi kaynakları tercihinde sosyokültürel, sosyoekonomik ve siyasal düzlemler etkili olmaktadır. Araştırmaya göre bugün akademik dini bilgi (bilimsel İslam) önceki dönemlere nispi

[23] Ensar Çetin, *Türkiye'de Akademik Dini Bilginin Yaygınlaşma Süreci ve Olgusu* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012).

[24] Bilimsel İslam ifadesi için ayrıca bkz. Cemal Tosun, "Almanya'da İslam Din Dersleri İçin Bilimsel İslami Teolojik Temellerin Önemi" (İnsan Onuru İslam ve Hıristiyanlıktaki Temelleri, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2006), 123-131.

olarak daha çok ön plana çıkmaktadır ve bu durumda devletin din politikaları temel faktördür. Araştırmadan dini bilgiye yaklaşımları boyutu ile istifade edilmiştir.

- Mehmet Furkan Ören, "Türkiye'de Dini Bilginin Üretimi: Medrese ve İlahiyatlar"[25]

Araştırma din sosyolojisi alanında 2020 yılında hazırlanmış olan bir doktora tezidir. Toplam 396 sayfadan ve beş bölümden oluşmaktadır. Etnografik yaklaşım kullanılarak katılımcı gözlem ile ortaya konulan eser nitel araştırma yöntemi ile çalışılmıştır. Araştırmada İslam dinine ilişkin temel tartışma konuları çerçevesinde medrese ve ilahiyat fakülteleri üzerinden dini bilgi anlayışlarının ayrıştığı ve birleştiği yerler tespit edilmiştir. Araştırmada Türkiye'de ön plana çıkan birkaç ilahiyat fakültesi ve medreseler örneklemi ile veriler toplanmıştır. İlahiyat fakülteleri ve medreselerde okutulan eserler, öğrenci ve akademisyen profilleri, mekân ve sosyokültürel yapılanma ve kurumsallaşma temaları noktalarında ilahiyat ve medreseler mukayese edilerek dini bilgi anlayışları ortaya konulmuştur. Tezde ulaşılan en temel sonuç medreselerin literalist (nakilci), ilahiyat fakültelerinin ise yorumsalcı (akılcı) dini bilgi anlayışlarına sahip olduğu noktasındadır. Tezin araştırmaya katkısı normatif dini bilgi anlayışı ile örtüşen medreselerin sahip olduğu geleneksel dini bilgi anlayışının ele alındığı ikinci ve dördüncü bölümleridir.

- İsmail Demir, Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)[26]

Araştırma 2019 yılında hazırlanmış 170 sayfalık bir doktora tezidir. Araştırmada yedi farklı ilahiyat fakültesinde 986 öğrenciden anket yolu ile veriler toplanmıştır.

[25] Mehmet Furkan Ören, *Türkiye'de Dini Bilginin Üretimi: Medrese ve İlahiyatlar* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).
[26] İsmail Demir, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)* (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019).

Araştırmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin her ne kadar erken gençlik dönemlerinde sosyal medya ile karşılaşmış olsalar da dini bilgi konusunda sosyal medyaya mesafeli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların sosyal medyaya ilişkin mesafelerini ve oradaki bilgilere yaklaşımlarını yüksek din öğretimindeki kazanımları süzgecinden geçirerek elde etmektedirler. İlahiyat fakültesi öğrencileri sosyal medyadaki dini bilgilere mesafeli yaklaşmakla birlikte sosyal medyayı da önemli bir dini bilgi kaynağı olarak aktif şekilde kullanmaktadır. Araştırmanın çalışmamıza katkısı din eğitimi aday öğretmenlerinin dini bilgi kaynaklarını ortaya koyması yönündedir.

- Elif Bildik, Dini Bilgi Edinme Sürecinde Sosyal Medya[27]

Araştırma din sosyolojisi alanında dini bilginin kaynakları üzerine hazırlanmış bir yüksek lisans tezidir. Tez, kavramsal çerçeve ve araştırmanın bulguları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Türkiye'de dini bilginin edinilmesi, dini duygu, düşünceleri ve uygulanması sürecinde sosyal medyadan edinilen dini bilgilerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 18 yaş üstü halktan oluşmaktadır. Verilerin analizi ise SPSS programı ile yapılmıştır. Bireylerin dini bilgi kaynakları aile, resmi dini kurum, dini grupların, dini eserlerin baskın olduğu ve internet ile sosyal medyanın da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların YouTube, Instagram, Whatsapp gruplarını dini bilgi kaynağı olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yüksek lisans tezinden araştırmada Dini Bilginin Öğretiminde Otoriteler başlığında istifade edilmiştir.

- Münteha Yasa, Dini Epistemolojide Eleştirel Akılcılık[28]

[27] Elif Bildik, *Dini Bilgi Edinme Sürecinde Sosyal Medya* (Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).
[28] Münteha Yasa, *Dini Epistemolojide Eleştirel Akılcılık* (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1998).

Bu tez giriş bölümü haricinde üç bölümden oluşmakta ve dini epistemoloji kavramının eleştirel akılcılık, akıl-iman ilişkisi boyutu ile dini epistemolojiye bir perspektif kazandırmıştır. Dini epistemolojinin neliğine ilişkin bir kavram analizinin bulunmadığı tezde dini bilgi kavramının da içeriğine dair bir analiz yer almamaktadır. Tezin içeriğinde salt akılcı yaklaşımın ve fideist tutumun din felsefesi açısından dini bilgi ile ilişkisi tartışılmaktadır. Bu anlamda çalışmanın yalnızca felsefi akımlar bağlamında dini bilginin analizi boyutunda teorik aşamada yararlanılmıştır.

- Reçber, M. Sait, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramı Üzerine", *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner'e Armağan*[29]

Eser makale olarak "Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Dergisinin" özel sayısında yayınlamıştır. İçerik ve ele alınan noktalar itibariyle yapılmak istenen çalışmada elde edilen dini bilgi anlayışları ile paralellik arz etmektedir. Makalede öncelikle genel bir kavram olarak dini bilgiye izahat getirilmiş sonrasında ise dini bilginin problemlerine değinilmiştir. İnanç ve bilgi ilişkisi bu çalışmada epistemolojik temelde incelenmiştir. Bu eser hacim olarak küçük olmakla birlikte yapılan araştırmada sıkça başvurulan bir kaynak olmuştur. Çalışmanın özellikle teorik aşamasında eserden istifade edilmiştir.

- Fred Dretske, "The Epistemology of Belief", *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays*[30]

İnancın epistemolojisi üzerine ele alınan bu makale inancın dini bilgiye dönüşümünü ve bilişsel boyut ve diğer süreçlerdeki gelişim aşamalarını ele almıştır. Dini bilginin neliği üzerine belirgin zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı nitelikte felsefi

[29] Mehmet Sait Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner'e Armağan*, ed. Bahaeddin Yediyıldız (Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 2013), 263-274.
[30] Fred Dretske, "The Epistemology of Belief", *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays* (Cambridge University Press, 2000), 400-412.

analizlerin yer aldığı bir makaledir. Makale yalnızca bir din üzerine yoğunlaşmayarak dini bilgiye genel bir bakış açısı sunacak nitelikte geniş kapsamlıdır. Makale dini inancın nasıl geliştiğine ilişkin oldukça net bir çerçeve çizmektedir. Doğrulanmış inanç olan bilginin inançtan nasıl ayrıldığı din felsefesinin temel tartışmaları ekseninde ele alınmıştır. Bu anlamda inanmanın psikolojik boyutları bilmenin ise felsefi boyutları makalenin temel tartışma konusudur.

- Ali Bardakoğlu, Fıkıh Özelinde Dini Bilgi ve Günümüzde İslam Algısı[31]

Eser, 11 Mayıs 2015 tarihinde İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde vermiş olduğu bir konferansın konuşma metnidir. Metin daha sonra "İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi'nde" makale olarak yayınlanmıştır. Makalede dini bilgi anlayışları üzerinden İslam'ın nasıl algılandığı güncel fıkıh öğretimi ile de bütünleştirerek ele alınmaktadır. İslam dini bilgisinin ana kaynakları ve sistematiği üzerinden dini bilginin İslam çerçevesinde neliği tartışılmıştır. Bardakoğlu, bu çalışmasıyla dini bilginin nasıl ele alınması gerektiğine değinmiş, genel bir dini bilgi tanımlaması yaptıktan sonra İslam düşünce tarihinde bilginin nasıl oluşup meydana geldiğini dini bilginin gerekliliği kapsamında değerlendirmiştir. Bu makalede Bardakoğlu, dini bilgi üretmek ile yorum yapmak arasındaki ilişkiyi yorum yapmanın ancak var olan bilgiyi güncelleştirmek olduğu ve yorumun da dini bilginin kaynağı olamayacağı bunun ancak sübjektif bir bilgi olduğu tespitinde bulunur. İslam dini bilgisinin İslam'ın Hicaz bölgesinin dışına çıkması ile birlikte farklı kültür ve hayatlar ile karşılaştığında bir üretime tabi olduğunu bu anlamda sade ve yalın olan dini bilgide bu dönemde ciddi bir artış olduğunu ifade etmiştir. Dini bilginin sağlamasını karşılaştıkları kültürler karşısında yıkılmaması ile yaparak İslam dininde tek bilgi kaynağının Kur'an ve sünnet olduğunu beşerî bilginin yalnızca

[31] Ali Bardakoğlu, "Fıkıh Özelinde Dini Bilgi ve Günümüzde İslam Algısı", *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 25 (2015), 11-52.

yorum olabileceğini ve beşerin dini bilginin kaynağı olamayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmanın araştırmanın teorik ve bulgular bölümünde dini bilgi anlayışlarının analizi noktasında katkısı olmuştur.

Yukarıda ele alınan ilgili araştırmalarda da görüldüğü gibi din eğitimi öğretmenlerinde dini bilgi anlayışlarını ve din öğretimi süreçlerine bunu nasıl yansıttıklarını doğrudan ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Var olan çalışmaların bir kısmının alan araştırması olmadığı alan araştırması olanların ise öğretmenlerin dini bilgiye ilişkin görüşlerinin öğretim süreci ile birlikte değerlendirilmediği görülmektedir. Yapılan araştırmanın bu yönüyle önemli belirtilen boşluğu dolduracağı, din eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlara, din eğitimi öğretmenlerine, din eğitimi öğretmenlerine yönelik mesleki faaliyetler düzenleyen kurumlara ve konu ile ilgililere katkı sunması beklenmektedir.

1.7. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma tek bir model veya yaklaşımın olmadığı büyük bir çeşitliliği kapsayan yöntemin genel adıdır. Nitel araştırmalar varsayımlar ile bireylerin, grupların bir olgu üzerinde atfettikleri anlamları ve araştırma problemlerinin çerçeveleri üzerinden yorumlamalar ile işe başlar. Nitel araştırmalar araştırmacının bir problem hakkında doğal ortam ve kendi deneyimleri ile veri toplandığı araştırma türüdür. Nitel araştırma yöntemleri karmaşık, değişken, tartışmalı farklı yöntem ve uygulamaları kapsamaktadır. İç teknik tartışmalarından dolayı sürekli bir gelişim içerisinde olan nitel araştırma, yöntem ve desen açısından geniş bir yelpazeye sahiptir.[32] Bu yönüyle nitel araştırmalar çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temellere sahiptir. Bu disiplinlerin buluştukları ortak nokta ise insan

[32] Keith F. Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, çev. H. Bader Arslan Dursun Bayrak (Siyasal Kitabevi, 2011). Ankara: Siyasal Yayınevi, 44;132.

davranışının ele alınışında matematik ve fen gibi alanlarda kullanılan yöntemlerden farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmasıdır. Bir başka ifadeyle insan davranışı formülasyonlardan uzak olarak ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşım ekseninde doğru bir şekilde analiz edilebilir niteliktedir.[33] Bir anlamda insan davranışlarının analizi olan nitel veri analizleri yaratıcılık, entelektüel disiplin, analitik özen ve yoğun çalışma düzenini gerektirmektedir.

Çalışmanın derinlikli olarak ortaya konulabilmesi için toplanan veriler üzerinden dini düşüncenin bireylerdeki gelişimi ve yapılanmasının analizi amacıyla arka planını görebilmek için katılımcılar bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırılıp anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada 9 temel sorunun yanında detaylı bilgi edinebilmek ve verilerin derinleştirilmesi amacıyla sonda sorulardan yararlanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen veriler aşağıda oluşturulan ve açıklanmaya çalışılan tema, kategoriler ve kodlardan daha fazlasını ortaya çıkarmaya imkân tanımıştır. Ancak araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle çalışmada verilerin yalnızca araştırmanın ana sorusu ekseninde olanları ele alınmıştır. Araştırmaya açık kodlama ile başlanmış ancak sorular hazırlanırken ve okumalar sırasında farklı sorular geçiş amaçlı kullanmak durumunda kalınmıştır. Soru sayısının artması ile katılımcıları sıkmamak adına soru sayısının ve bu bağlamda kodlama ve temaların belirli bir aşamada kalmasını sağlamak için özel öğretim yöntemlerine girmeyerek sadece öğretmenlerin derste sahip oldukları dini bilgi anlayışlarını din öğretimi ile ilgili derslerde yansıtıp yansıtmadıkları durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.7.1. Araştırmanın Deseni

Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada bireysel deneyimler ön plana çıktığı için fenomonolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Geliştiği varlık alanına göre şekillenen bilgi

[33] Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2011), 35.

anlayışı yere, zamana ve içinde geliştiği kültüre ve diline göre değişim gösterir. Bu anlamda bir olguya ilişkin tek bir bilgi anlayışının varlığından söz edilemez.[34] 19. yüzyıl dini araştırmalara yönelik yaklaşım, betimsel tarihi araştırmalar eksenindedir. Bu araştırmaların akademik çevrelerde de tartışmalara sebep olmasıyla dini araştırmalar alanında yeni ve farklı yöntemsel çalışmaların önü açılmıştır. Eleştirel tarihsel yöntem ile birlikte ortaya çıkan dini metinlerde filolojik temelli çalışmalar da dini araştırmalarda son nokta olmamış, değişen bilimsel gelişmeler ve bilgiye bakış açısı paralelinde yeni gelişmeler olmuştur. Bu tarihsel bakış açısının karşısında din araştırmaları alanında ilk kez Chantepie de la Saussaye'nin Almanca olarak 1887'de kaleme aldığı Lehrbuch der Religionsgesichichte (Dinler Tarihi Öğretmen Kitabı) başlıklı eserinde kullandığı fenomenolojik yaklaşım ilk adımda dinleri anlamak amacıyla sistematik ve karşılaştırmalı olarak sınıflandırmak amacı ile ortaya çıkmıştır. Tarihsel yaklaşımda var olan diakronik yaklaşımın tersine fenomenolojik yaklaşım senkronik zamanda var olan verileri ortaya koymayı hedeflemiştir. En yalın haliyle dinî fenomenleri anlamak için inceleyen fenomenoloji, özü bulmaya yönelik düşsel imge (eidetic) ve hükümsüzlük (epoché)[35] olarak adlandırılan iki temel ilkeye sahiptir. Fenomenolojik yaklaşımda çağ bir parantez içi bağlam olarak ele alınırken düşsel imge fenomenin özünü empati ve niyetin açığa çıkarılması ile ortaya koymaya çalışır.[36]

Dini bilginin oluşumunda bireysel tecrübeler ve sosyokültürel anlamda var olan birikimin önemli bir etkisi olması sebebiyle bu bilgi yapısının tahlili ve tanımını yapmanın yollarından biri fenomenolojik metottur. Fenomenoloji tecrübe ürünü olan bilginin tahlilini ortaya koymanın çabası içerisindedir. Fenomenoloji bir nesne veya

[34] Peter Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, çev. Turgay Sivrikaya (İstanbul: Islık Yayınları, 2018), 21.
[35] Patton bu ifadeyi *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* başlıklı eserinde Yunanca kökenine inerek "ön yargılardan sıyrılma" olarak ele alır. Bkz. Patton, age., 484.
[36] Ursula King, "Historical and Phenomenological Approaches", *Contemporary Approaches to The Study of Religion*, ed. Frank Whaling (New York; Amsterdam: Mouton Publishers, 1984), 36-39.

olayın algılanabilen yönleri üzerine temellenmiş[37] olarak kimilerine göre felsefi bir akım kimilerine göre ise felsefi yönü ağır basan bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem veya bir akım olarak fenomenoloji, fenomenin bilgisine doğrudan ve dolaysız olarak ulaşmayı hedefler. Bu yönüyle fenomenoloji dolaysız bir bilgi edinmeyi vaat ederek gözlemlenebilen fenomenin saf betimleme bilimidir. Fenomenoloji bu dolaysız bilgiye ulaşırken duyusal, ampirik yollar ile değil sezgisel bir yaklaşımlar da sergileyebilir. Bu yaklaşım ile elde edilen bilgiler analitik ve a priori bir nitelik kazanır. Bu özellikleri ile fenomenolojik bilgide şeylerin kendileri, kendilerini doğrudan bilince verdikleri için doğru olarak ele alınır. Doğruluğunun kaynağı ise bir şeye referans ile olmayıp doğrudan betimleme iledir.[38] Fenomenolojinin felsefi, dini ve psikolojik gibi farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Farklı alanlarda uygulanan fenomenolojik yaklaşımların ortak yönü ise insanların tecrübeyi nasıl anlamlandırdıklarının özenli bir şekilde derinlemesine betimlenmesidir. Bu deneyimlerin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılması hedeflenmektedir.[39] Fenomenolojinin amacı bilgi ve nesneleri arasında bulunan yapay bağı yıkarak aradaki organik bağın görünürlüğünü arttırmaktır.[40] Bu yaklaşım, görünenin bağımsız değeri (value free) ile dinlerin özünü inceleyen bir yoldur. Bu özel bir yöntem olmanın ötesinde dini çalışmalar için bir yaklaşımdır.[41] Ancak bu araştırmada dinin kendisine yönelik bir öze iniş değil, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgiye ilişkin anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan görüşmelerin özüne inilmeye çalışılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım nitel araştırmanın yapısı ile paralel olarak

[37] Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), "Görüngü (fenomen)", 702.
[38] King, "Historical and Phenomenological Approaches".
[39] Micheal Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018), 104; 483-485.
[40] Erhan Güngör (ed.), *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, (İstanbul: İnsan Yayınları, 2011), 57.
[41] King, "Historical and Phenomenological Approaches".

kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmaya imkân vermeyebilir. Ancak ele alınan olguya ilişkin özel bilgiler ile bu olgunun tanımlanıp anlamlandırılmasına imkân tanımaktadır.

Araştırmada din olgusu dini bilgiye indirgenerek ele alınmaya çalışılmıştır. Böylelikle dini bilginin bir fenomenoloji olarak değil, anlaşılma şekli irdelenmiştir. Dini bilgiye yönelik öznel anlayışların din öğretimi uygulamalarında nasıl etkili olduklarını ortaya çıkarabilmek için yalnızca inanılan şey değil inanan bireyin bakış açısı da öncelenmiştir. Belirlenen hedeflerin ortaya konulabilmesi için katılımcıların bireysel değerlendirmeleri, özgün ve detayları yakalama çabası ile ele alınmıştır. Bu durum ise parçaların bütünden daha karmaşık gözükmesi riskini ortaya çıkarmıştır. Bu riski ortadan kaldırmak amacıyla bağlam hassasiyeti içerisinde tümevarımsal analiz ile parçalar anlamlı bir bütün olarak sonuca bağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde benimsenen bu yaklaşımın çalışmanın tutarlılığına katkıda bulunması hedeflenmiştir.[42]

Fenomenoloji en temelde dinlerin bağımsız değerlerini ortaya koyabilmek için objektifliği vurgulamaktadır. Amacı çok göstergeden bir olgunun biricikliğini ortaya koymaktır.[43] Ancak bu biriciklik öğretmenlerin dini bilgiyi öğretme deneyimlerini ortak paranteze almaya engel değildir.[44] Bu çalışmada da ortaya konulan her bireyin dini bilgi anlayışı kendi özünde biricik bir değer taşısa da bu dini bilgi anlayışlarını ortak noktalarda buluşturmak mümkün olmuştur. Araştırmada fenomenolojik yöntem ile amaç dini bilginin öğretilmesinde öğretmenlerin biricik olan dini bilgi anlayışlarının din eğitimi uygulamalarında nasıl tezahürler ortaya çıkardığını görünür hale getirmektir. Buna göre analiz aşamaları; mülakatlarda ön plana çıkan önemli ifadeleri belirlemek, anlam öbekleri

[42] Micheal Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ts.), 64.
[43] King, "Historical and Phenomenological Approaches".
[44] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 106-107.

oluşturmak, temaları gruplandırmak, yapısal betimlemeler sunmak, ele alınan olguya dair deneyimin temel ve değişmez olan yapısını betimlemek ile sonlandırılmıştır.[45]

1.7.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırma nicel araştırmaya nispi olarak daha küçük çalışma grupları üzerinden bir fenomenin derinlemesine anlaşılması ve incelenmesine imkân sunar.[46] Bu amaçla araştırmada derinlikli verilerin elde edilebilmesi için nitel araştırma yöntemi ve çalışma grubu olarak maksimum çeşitlilik örneklem stratejisi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem kapsamındaki maksimum çeşitlilik, geniş kapsamlı temaları yansıtma ve tanımlama noktasında avantajlıdır. Maksimum çeşitlilik örneklem stratejisi bireysel farklılıklardan doğan ayrışma üzerinden nitel araştırmaya atfedilen zayıflığı güçlü bir yöne evirmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklem stratejisinde büyük bir çeşitlilikten küçük bir örneklem seçilerek güçlü çalışmalar çıkarmak mümkündür.[47] Maksimum çeşitlilik örnekleminde doyuma ulaşıldığında ve kavram ve kategorilerin tekrar edilmeye (teorik doygunluk) başlandığı düşüncesi geliştiğinde örneklem bitirilmeyi gerektirmektedir.[48] Bu araştırmada da görüşme yapılan din eğitimi öğretmenlerinin görüşleri, kendi içinde ve aralarında, tekrara döndüğü andan itibaren mülakatlar sonlandırılmıştır.

Çalışma grubu bu bilgiler ışığında dini bilginin ve öğretiminin DKAB ve meslek dersi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda kadrolu yirmi bir DKAB ve meslek dersi öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada alternatif bakış

---

[45] Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş*,. 226.

[46] Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2011, 102-103.

[47] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 235.

[48] Aylin Yonca Gençoğlu, "Bir Kavram ve Kuram Üretme Stratejisi Olarak Temellendirilmiş Kuram", *Journal Of History School* 7/XVII (01 Ocak 2014), 681-700.

açıları yakalanması ve maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla görüşme yapılan öğretmenler; farklı okullarda, farklı derslerde deneyimli, farklı cinsiyetlerde, farklı yaşlardan ve özellikle farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden seçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenlerinin tercih edilmesinde din dersleri öğretmenlerinde mukayeseli bir yaklaşım değil, ders çeşitliliği açısından da maksimum çeşitlilik yakalanması hedeflenmiştir. Katılımcıların hak ve kimliklerinin korunması amacıyla katılımcılara rumuz verilerek görüşleri analiz edilmiştir (Tablo 1).[49]

Tablo 1: *Çalışma Grubunda Bulunan DKAB ve AİHL Meslek Dersi Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler*

Rumuz (K)	***Cinsiyet***	***Yaş***	***Öğrenim Durumu***	***Görev***	***Mesleki Deneyim (yıl)***
Katılımcı 1 (K1)	K	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	8
Katılımcı 2 (K2)	K	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	5
Katılımcı 3 (K3)	E	51	Lisans	DKAB Öğretmeni	28
Katılımcı 4	E	54	Lisans	DKAB Öğretmeni	31

[49] Katılımcılardan Diyanet, Emniyet teşkilatı gibi farklı kurumlardan MEB'e geçiş yapanlar bulunmaktadır. Ancak demografik yapının sunulduğu tabloda MEB'deki öğretmenlik tecrübeleri esas alınmıştır.

(K4)					
Katılımcı 5 (K5)	E	56	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	33
Katılımcı 6 (K6)	E	26	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	2
Katılımcı 7 (K7)	E	36	Yüksek lisans	Meslek dersi öğretmeni	4
Katılımcı 8 (K8)	K	32	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	7
Katılımcı 9 (K9)	E	55	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	35
Katılımcı 10 (K10)	K	40	2 Lisans/İLİTAM	Meslek dersi öğretmeni	2
Katılımcı 11 (K11)	K	27	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	2
Katılımcı 12 (K12)	E	56	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	33
Katılımcı 13 (K13)	E	32	Lisans	Meslek ve DKAB Öğretmeni	8
Katılımcı 14 (K14)	E	25	Lisans	DKAB Öğretmeni	1

Katılımcı 15 (K15)	E	34	2 Lisans/İLİTAM	DKAB Öğretmeni	2
Katılımcı 16 (K16)	E	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	15
Katılımcı 17 (K17)	K	27	Lisans	DKAB Öğretmeni	3
Katılımcı 18 (K18)	E	36	Lisans	DKAB Öğretmeni	10
Katılımcı 19 (K19)	K	26	Lisans	DKAB Öğretmeni	3
Katılımcı 20 (K20)	E	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	4
Katılımcı 21 (K21)	K	43	Lisans	DKAB Öğretmeni	3

Tablo 1'de de görüldüğü gibi katılımcılardan 8'i kadın 13'ü erkektir. Erkek katılımcılardan bir kişi yüksek lisans mezunu, 2'si yüksek lisans öğrencisidir. Kadın katılımcılardan 1kişi yüksek lisans yapmaktadır. Ayrıca erkek ve kadın katılımcılardan birer kişi İLİTAM mezunudur. İLİTAM mezunu olan her iki katılımcı da daha önceden farklı lisansları bitirmişlerdir. Katılımcılardan 6'sı 20-30 yaş aralığında, 9'u 31-40 yaş aralığında, 1 katılımcı 43 yaşında, 5 katılımcı ise 50-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların hizmet süreleri yaşları ile paralel olarak; 15'i 1-10 yıl, 1'i 15 yıl, 1'i 28 yıl, 4'ü de 30-40 yıl arası değişiklik göstermektedir. Katılımcılardan 13'ü DKAB öğretmeni, 8'i

AİHL'lerde meslek dersi öğretmeni, 1 katılımcı ise Anadolu lisesinde DKAB görevlendirme ile bir AİHL'de de meslek derslerine girmektedir. Erkek katılımcılardan bir kişi de hem işitme engelliler okulunda hem de ilköğretimde DKAB dersi vermektedir.

1.7.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan görüşme yolu ile veriler toplanmıştır. Görüşme yolu ile veri toplanması başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir.[50] Araştırma sürecinde katılımcıların görev yaptıkları okullar ziyaret edilmiş ve katılımcılar ile mülakatlar görev yaptıkları kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile sınıflarda, kantinlerde, öğretmen odalarında görüşmeler yapılmış ve bu araştırmacıya, öğrencileri ve okulların fiziki yapılarını gözlemleme şansı kazandırmıştır. Bu anlamda kişisel gözlem ve deneyimler de verilerin analizi ve değerlendirmesinde etken bir unsur olmuştur. Görüşmeler sonunda elde edilen ses kayıtları yapılan görüşmenin süresine ve araştırmacının yazma hızına bağlı olarak 2 ila 4 saat arasında değişen sürelerde yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmelerde toplam 680 dakikalık ses kaydı ve 233 sayfa ham veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin birbirlerine benzer ifadeler ile kendilerini tekrara düştükleri yerlerde mülakatlar sonlandırılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen dökümlerin analizi için Nvivo 10 programından istifade edilmiştir. Bilgisayar programları bu anlamda yardımcı ve kolaylaştırıcı bir faktör olsa da bütün süreçler araştırmacının yeteneklerine bağlı olarak ilerlediği için araştırmacının mülakatları idrak, anlam verme ve yorumlama yetisi ile daha çok ilişkilidir. Yarı yapılandırılmış sorular her öğretmene özgü farklı derinlikte diyalogların gelişmesini sağlamış ve her katılımcı kendi tecrübesi, idrak ve yetisi temelinde dini bilgi ve öğretim süreçlerinin farklı noktalarını ön plana çıkarmıştır.

[50] Keith F. Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* trans. H. Bader Arslan Dursun Bayrak, Zeynep Akyüz, 2 ed. (Siyasal Kitabevi, 2011), 166.

Analiz aşaması verilerden kavramsal kategoriler elde etmek amacıyla tekrar eden kodların belirlendiği açık kodlama, kategoriler arasında bağlantılar kurmak amacıyla gerçekleştirilen kuramsal kodlama ve bu kategorilerden merkez durumunda olan üzerine teoriyi inşa etmek amacıyla gerçekleştirilen seçici kodlama olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Fenomenolojik analiz ise kişi ya da kişilerin bir fenomene ilişkin yaşamış oldukları deneyimin yapısı ve özünü anlamayı ve daha belirgin hale getirmeyi hedeflemektedir.[51] Bu üst yaklaşımlar çerçevesinde görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi ile verilerden derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflenmiştir.[52]İçerik analizi verilerin derinlemesine analizini ve toplanan verilerin belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına imkân tanır.[53] İçerik analizi veri toplama aşamasında elde edilen yoğun ve hacimli olan nitel verilerin temel bir tutarlılık ve anlamları belirlemek amacı doğrultusunda bir nitel veriye indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır.[54] İçerik analizi toplanan verilerdeki ilk bakışta ön plana çıkan örüntüleri belirleme, kodlama, kategorize etme ve etiketlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu durumu bir kitapta indeks oluşturmaya benzetmek mümkündür.[55] İçerik analizinde var olan verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Çalışmada içerik analizi ile belirgin olmayan temalar ve boyutlar elde edilip ortaya çıkan temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya ve toplanan verilere kavramlar ile açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Benimsenen bu yöntemde yapılan mülakatların analizi sürecinde anlam ön plana çıkarılarak "Bu söylenen ne anlama gelmektedir?" sorusu üzerinde düşünülmüştür.[56] Toplanan verilerin analizi ile kavramsallaştırma yapılarak kodlamalar

[51] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 482.
[52] Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş*.
[53] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 223.
[54] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 453.
[55] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 463.
[56] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 108-109.

ortaya konulduğu için elde edilen verilerin analizinde kodlardan kategorilere ulaşılmış ve tümevarımcı bir yaklaşımla veriler incelenmiştir.

Verilerin analizinde katılımcıların açıklamaları ile betimledikleri dünya arasındaki ilişki, kullandıkları kavramların kullanılabilirliği ile birlikte değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda kullanılan kavramlar dışsal gerçekliğin tanımlanmasında dil merkezi bir konumda yer almaktadır.[57] Bu bağlamda mülakat yapılan öğretmenlerin bakış açıları, söylemler, kültürel, politik, sosyal, dilbilimsel ve ideolojik boyut ve katkıları derinlemesine bir düşünce ile göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Veriler analiz edilirken önce verilerin ne hakkında olduğunu tanımlamak amacıyla veriler kodlanmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen veriler düzenlenmiş ve kavramlaştırılmıştır.

Analizin ilk aşamasında katılımcıların anlamsal içeriklerini çözümleyebilmek adına ham veriler defalarca okunmuştur. Tanımlayıcı açıklamalar, öğretmenlerin sübjektif dillerine ait açıklamalar ve kavramsal açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan temalar ve kategoriler geliştirilerek bunlar arasındaki bağlantılar belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır. Her bir katılımcı görüşleri öncelikle kendi içerisinde kod ve kategorilere ayrılmış daha sonra bu analizler bütünleştirici bir analiz ile tekrar ele alınmıştır. Temalar, kategoriler ve kodlar katılımcıların ortak görüşleri üzerinden sınıflandırılarak veriler düzenlenmiştir.[58]

Verilerin analizinde açık kodlama ile çalışmaya başlanmış veriler bağlamından koparılmadan analiz edilmeye çalışılmıştır.[59] Kodlama paragraflar üzerinden yapılmıştır. Kodlamalarda her ne kadar bilgisayar programından istifade edilmiş olsa da araştırmanın

[57] Punch, *Sosyal Araştırmalara Giriş*. 173-174.
[58] John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, trans. Selçuk Beşir Demir Mesut Bütün (2018). 186.
[59] Gençoğlu, "Bir Kavram ve Kuram Üretme Stratejisi Olarak Temellendirilmiş Kuram".

hedefi doğrultusunda en uygun kod araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çalışmanın bütünlük içerisinde olması amacıyla toplanan verilerin bazıları ayıklanmıştır. Temalar daraltılarak dini bilginin öğretim süreçleri ve dini bilgi anlayışı olmak üzere iki bakış açısı altında toplanmıştır ve literatür ile ilişkilendirilmiştir. Analizlerde ilk adım olarak ön yargılardan sıyrılmak amacıyla dini bilgiye ilişkin yöneltilen sorularda İslam kavramı dile getirilmemiştir. Bununla birlikte dini bilginin bir fenomen olarak eğitim sistemi içerisinde öğrenciye sunumunun yollarını belirleyen herhangi bir öğretim modeli ve yaklaşımı da zikredilmemiştir. Din öğretimi alanında katılımcılar tarafından yapılan bu betimlemeler üzerinden din eğitimi öğretmenlerinin nasıl bir dini bilgi anlayışına sahip oldukları ve öğretilmesi aşamasında nasıl bir öğretim modelinin ve yaklaşımının din eğitimi öğretmenleri tarafından benimsendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda yapılan betimlemelerin altında yatan niyet ve sebep görülür hale gelmesi için çabalanmıştır.[60]

Araştırmada varılan sonuçların inandırıcılığı bilimsel bir çalışmanın temel hedeflerindendir. Nitel araştırmaların sahip olduğu en yüksek riskler geçerlik ve güvenirlik konusunda nicel araştırmalar kadar kesin koşullar barındırmamasıdır. Ancak nitel araştırmada da elde edilen sonuçların benzer gruplara aktarılabilmesi olan dış geçerlik, araştırmanın süreçlerinin ulaşılan sonuçlar için yeterliliğini kanaatine ulaşmayı sağlayan iç geçerlik koşulları söz konusudur.[61] Bu araştırmada da var olan riskler araştırmanın süreci, araştırmacının ön kabulleri ve önyargıları ile veri toplamada alınabilecek samimiyetsiz ve doğruluktan uzak ifadelerdir. Bu risklerin azaltılması ve sağlıklı bir çalışmanın ortaya çıkabilmesi için toplanan veriler ve verilerin toplanması sürecinde yapılan gözlemler, katılımcı öğretmenlerin bireysel dini bilgi kaynakları ile

[60] Micheal Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut BÜTÜN Selçuk Beşir DEMİR, 2. bs (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, t.y.), 482-487.
[61] Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255.

aynı şey üzerine her bir mülakat süresince tutarlı bir bakış açısı olup olmadığına dair kaynakların üçgenlenmesi[62] ile verilerin inanılırlığı arttırılmaya çalışılmıştır. Bu teyitler ve verilerin sunmuş olduğu imkanlar çerçevesinde araştırmada din eğitimi öğretmenlerinin din bilgi anlayışları ve din eğitimi uygulamalarına yansıması ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmanın güçlü ve güvenilir analizlerden oluşması için oldukça yoğun ve geniş kapsamlı bir okuma ve literatür tarama evresi olmuştur. Ayrıca araştırmanın inanılırlığını arttırmak amacıyla elde edilen veriler farklı bulgulara da ulaştırabilecek nitelikte düzenlenerek farklı düzlemlerde de ele alınmıştır. Rakip düzenleme şemaları ve çelişen açıklamalar[63] üzerinden araştırmanın hedefi doğrultusunda verilerin analiz edilmesinin güvenilirliği teyit edilmeye çalışılmıştır. Bu teyit etme işlemi ile toplanan verilerden araştırmanın problemine dönük olarak en uygun şema bulunmaya çalışılmıştır. Bu yöntem ile araştırmanın inanılırlığına katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Alternatif yapıları ve olumsuz durumları ortadan kaldırılıncaya kadar toplanan veriler ve en uygun şema ile yapılan analizler birden fazla kez düzenlenmiştir.

1.7.3.1. Mülakat Tekniğinin Uygulanması

Araştırmanın temel sorusu olan "Din eğitimi öğretmenlerinde dini bilgi anlayışları nedir ve din öğretimi uygulamalarına nasıl yansımaktadır?" problemi için en uygun verilerin toplanması amacıyla AİHL'lerde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ve DKAB öğretmenleri ile kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra mülakatlar gerçekleştirilmiştir. İlk elden ve yeterli sayıda nitelikli kişilerden sübjektif bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine bilgi elde etmek için yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

---

[62] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 559-560.
[63] Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 553.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat katılımcıların tamamına uygulanmadan önce 5 kişi ile pilot uygulaması yapılarak çalışmayan sorular tespit edilmiştir. Bu pilot uygulama ayrıca asıl mülakatlar için de deneyim kazanmayı sağlamıştır. Ayrıca araştırma sorularına son şekli verilirken uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile depolanmış ve daha sonra yazım kurallarına dikkat edilerek yazıya dökülmüştür. Mülakatlar yapılmadan önce her bir katılımcıya kişisel bilgilerinin saklı tutularak görüşme içeriğinin alıntılanabileceğine dair izin ve istendiği takdirde mülakatın bir örneğinin kendilerine iletilebileceği ifadelerinin yer aldığı *Gönüllü Onam Formu* imzalatılmıştır.

Din eğitimi öğretmenleri dini bilginin öğretimi süreçlerine ilişkin sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri ile araştırma konusunda araştırmanın içeriğini dolduracak düzeyde aydınlatıcı olmuş ve içgörü kazanmayı sağlamıştır. Katılımcıların konuya ve sorulara ilişkin tutumları heyecanlı ve ilgili bir temayül içerisinde olmuştur. Bu anlamda genel olarak katılımcılardan veri alma konusunda bir sorun yaşanmamıştır. Mülakat süreçleri genel olarak keyifli bir sohbet havasında geçmiştir.

Bütün insanlar doğası gereği bilmek isterler.

Aristoteles

BÖLÜM 2

2. Kavramsal Çerçeve

Din ve dini bilgi psikolojik, sosyolojik ve siyasi boyutlara sahiptir. Tüm bu yönleriyle dini bilgi daha iyi anlaşılması için akademik ve bilimsel çalışmalara sıkça konu olmaktadır. Dini bilgiye yaklaşımlar farklı boyutlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu çalışmada ele alınan konu, temelde dinsel inançların bilişsel boyutuna karşılık gelen dini bilginin, din eğitimi öğretmenleri tarafından nasıl anlaşıldığı ve din eğitimi derslerinde öğretim aşamalarına nasıl yansıdığının anlaşılabilmesi amacıyla irdelenmesidir.

Bu amaçla çalışmanın kavramsal çerçevesi dini bilgiye yaklaşımların inşasında etken olan unsurlar temele alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde tezin Bulgular ve Değerlendirme bölümünü anlaşılabilir kılmak için sıkça kullanılan kavramlar kastedilen anlamları ile birlikte sunulmaya çalışılmıştır. Eğitim ve din eğitimi alanlarında yapılan çalışmalarda eğitim felsefesi yaklaşımları, din öğretimi yaklaşımlarının bu alanlarda yeterli düzeyde ve çalışmamız için de zemin hazırlayıcı olduğu düşünülerek araştırmamızda bu konulara değinilmemiştir. Araştırmada çalışmanın anlaşılabilir kılınması amacıyla bilgi ve dini bilgi kavramları geniş bir çerçevede ele alınmış daha sonra tezin kapsamına indirgenerek bunlar İslam sınırları dahilinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle Kavramsal Çerçeve başlığı altında bilgi ve bilgi kuramları,

öğretim kuramları, bilginin edinim süreci, dini bilginin neliği, dini bilginin öğretimi, din eğitimindeki bilginin niteliği öncelikle genel bir yaklaşım ile sonrasında ise İslam özelinde incelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Bilgi ve Bilgi Kuramları

İnsanlığın düşünce tarihi, bilgiye yaklaşım noktasında dönemlere ayrılacak kadar farklı yaklaşımlara sahiptir. Düşünce tarihinin bu özelliği bilginin farklı şekillerde tanımlanmasını da beraberinde getirmiştir. İnsanlık tarihinin her döneminde dönemin birikimi ile tekrar tekrar ele alınan bilgi, algı ile başladığı yolculuğu mutmain oluşa kadar sürdürmektedir. Kümülatif yönüyle bilgi tarihsel sürecin bir ürünüdür. Nitelik olarak ise bilgi; bir olgu, olaya ilişkin derinliği olmayan yüzeysel bilgi (information/connassaince) ve bilinç düzeyine ulaşan derinlikli bilgi (knowledge/savoir) şeklinde ayrılabilir. Yüzeysel bilgi herhangi bir dönemde ifade bulan söylemler olup, derinlemesine bilgi ise o söylemin vuku bulmasına imkân tanıyan şartları öncelemektedir. Burada derinlikli bilgi (savoir) bilinç (connassaince) ile ilişkili olarak çözümleme ve bilimsel yaklaşımlar ile birlikte aşkın bir sorgulamaya da uğrar.[64] Özetle Foucault bilincin eşlik ettiği bilgi (connaissance) bilinç ve öznelliği ön plana çıkarırken bilme (savoir) eylem olarak öznenin kurucusu değil parçası olarak yer aldığı söylemsel pratiklere işaret eder.

Bilgiye ilişkin benzer bir çözümlemeyi Burke ise şu şekilde incelemiştir: Enformasyon (information/connaissance) ve bilgi (knowledge/savoir) birbirinden farklı şeylerdir. Enformasyon işlenmemiş ham bilgiye karşılık gelirken bilgi ise işlenmiştir ve enformasyona göre değişime kapalıdır. Enformasyon üretildiği yerden çıkarak farklı dillere çevrilir ve farklı şartlara uyumlu hale getirilir.[65] Bildiğinin bilincinde olan bir

[64] Michel Foucault, *Bilme İstenci Üzerine Dersler: College de France Dersleri (1970-1971)*, çev. Kerem Eksen (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016), xvi-5.
[65] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 58.

varlık olarak insan, bilgi ile hâkimiyet kurmuş, varlığını bilgi ve onu idrak üzerinden devam ettirmiştir. Bundan dolayı bilgiyi olgular ve olaylar düzleminden ayırmadan içinde geliştiği durumlar bağlamında ele almak gerekmektedir.[66] Görüldüğü gibi Foucault ve Burke bilgi kavramının analizinde insanın tercih etmesi gereken bilgiyi bilincin eşlik ettiği bilgi olarak işaret eder.

Bilgi ile ilgili olarak üç unsur söz konusudur. Bunlar; özne, nesne ve nesneye yönelik duruş.[67] Zaman ve mekân sürecinde gelişen bilgi, süje-obje bağlamında her daim var olma potansiyeline sahiptir. Bu anlamda bilgi hareket yönünden sürekli, tamlığı bakımından ise süreksiz ve özünde her daim değişim ve gelişimi barındırmaktadır.[68] Bilgi, öznenin gözlemci vasfıyla nesne ile kurduğu her türlü ilişki haline gelmektedir.[69] Bilgi kendinde bir kavram edinme olgusudur ve bilmek eyleminden türetilmiştir. Öznenin belirli bir şey ile ilgili kavrayışını, algısını açıklamaktadır.[70] İnsanın sahip olduğu mantık düzlemi, bir bilgiden hareket ile bir başka bilgiyi edinebilme potansiyelindedir. Bu yönüyle eğitimin de temel malzemesi ve hedefi olan bilgi; algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme süreci ile zihinde üretilen, insanın dış dünya ile ilgili algısını değiştiren veya bir bilinmeyene açıklık getiren anlam parçası veya kümesi olarak yer almaktadır.[71] Bu bilgi türüne bilincin eşlik ettiği söylenebilir.

Bilmenin birbirine benzeyen pek çok çeşidi bulunmaktadır. Ancak her biri birbirinden ayrılacak sınırlarda özelliklere sahiptir.[72] Bilgiyi zihinsel süreçlerdeki işlenişi

---

[66] Foucault, *Bilme İstenci Üzerine Dersler*, xii.
[67] José Ortega y Gasset vd., *What Is Knowledge?* (Albany: State University of New York Press, 2002), 2.
[68] Hilmi Ziya Ülken, *Bilgi ve Değer*, 3. baskı ed. (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2016), 71-75
[69] Humberto R Maturana - Francisco J Varela, *Bilgi Ağacı: İnsan Anlayışının Biyolojik Temelleri*, çev. Mahir Ünsal Eriş (İstanbul: Metis, 2010), 180.
[70] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 11-12.
[71] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 2.
[72] Fraser N Watts - J. Mark G Williams, *The Psychology of Religious Knowing* (London: G. Chapman, 1994), 151.

ile öğretim bağlamında değerlendirmek gerekirse bilgi türlerini i) veri (data), ii) enformasyon (information), iii) bilgi (knowledge), iv) hikmet (wisdom) olarak dört başlık altında toplamak mümkündür.[73] Bu bilgi türleri kişinin kendi üretimi olarak kendi anlam dünyasının yansımalarını taşımayıp kendine özgü bir şekle ulaşmadıkça yalnızca veri olarak zikredilebilir. Bu unsurları bilgi olarak nitelendirebilmek için bireyin kendi cümleleri ile bu ifadelerin yeniden takdimi bir gerekliliktir.[74] Malumat olarak zikredebileceğimiz veri, zihinsel bir süreçten geçerek işleme tabi tutulmadığı sürece bilgiye dönüşmez. Algılayan öznenin algıladığı nesneye ilişkin tahayyül ve tasavvuru bilginin teşekkülünü sağlar. Bu anlamda veriler insanı daha çok bilgili hale getirmez.

Bilgiyi farklı boyutlarıyla ele alan epistemolojidir. Epistemoloji alanı insan bilgisinin doğasını, kaynaklarını, ölçütlerini, sınırlarını, kavramlarını ve bilginin imkanlarını araştırır. Bu alanda yapılan çalışmalarla bilgi sistematik veya bilimsel bilgi haline gelir. Bilgi felsefesi insan bilgisine ilişkin nasıl, hangi yollarla bilgi edindiğini ayrıca edindiği bilginin sınırlarını, ölçütlerini, kaynaklarını araştırmaktadır. Bilginin kendisini nesne (obje) bilgiye ulaşanı ise özne (suje) olarak tanımlar ve bilinen nesne ile bilen özne arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaya çalışır.[75] Epistemoloji (bilgi felsefesi) tarihi klasik epistemoloji ve modern epistemoloji olarak iki temel başlıkta incelenebilir. Klasik epistemoloji, Aristoteles'in nesneyi kavrayış anlayışı temelinde bilim ve ilimi de içine alarak nesnenin bilinme imkânı üzerinde odaklanırken modern epistemoloji Descartes, Locke ve Kant'ın görüşleri ekseninde öznenin zihni imkanları ve bilme gücü üzerinde yoğunlaşarak özneyi ön plana çıkarmışlardır. Günümüz epistemoloji anlayışı da modern epistemolojinin bir devamı niteliğindedir. Modern dönemde analitik bir çözümlemeye tabi tutulan bilgi, artık ne dogmatizm ne de salt mutlak şüpheciliğin

[73] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 76.
[74] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 13.
[75] A.Kadir Çüçen, *Bilgi Felsefesi* (Bursa: Sentez Yayıncılık, 2014), 30.

konusudur. Öznenin zihni imkanlarının ön planda olduğu bu yöntem, yorum ve anlamı özneye bağlı olarak önemli kılmıştır. Bu minvalde çağdaş epistemoloji köklü bir sorun olan bilginin doğruluğu ve gerçekliği konusunu tekrar ele almaktadır.[76]

Çağdaş bilgi kuramlarını temel olarak iki temel tartışma üzerinden betimlemek mümkündür. Bunlar pozitivist (nesnel) bilgi felsefesi ve post pozitivist (öznel) bilgi felsefesidir (Şekil 3). Pozitivist bilgi felsefesinde bilimsel bilgi mutlak ve tektir. İçinde meydana geldiği toplumun değer yargılarıyla ilgisi olmayıp değişimi evrimsel ve bilim insanlarının çalışmalarının eklektik ve kümülatif sonucu olarak görmektedir. Bilimsel bilgi formal bir bilgi olup diğer bilgiler arasında bir tercih söz konusu değildir. Böylelikle sosyal ve psikolojik süreçlerin bilimsel çalışmalara etkisini reddetmektedir. Post pozitivist bilgi felsefesi ise her bilimsel doğru ve yargıyı mutlak doğru olarak görmemektedir. Post pozitivist yaklaşım ekseninde bilimsel bilgi hakikate ulaşmada mümkün olan alternatiflerden yalnızca bir tanesidir. Ancak hakikat tektir. Hiçbir bilgi de içinde zuhur ettiği toplum ve değerlerden bağımsız değerlendirilemez. Bilgi toplumsal bir oluşumdur ve bir bütündür.[77]

Bilgi, bilim ile felsefe arasında ortak bir kavramdır. Her ikisinin de amacı bilgiyi elde etmektir. Bilim felsefeye nispi olarak daha sınırlı bir alanda var olan nesnelerdeki mevcut problemler üzerinde yoğunlaşır ve bu sınırlı alandaki bilgisini derinleştirir. Bilginin neliği, niteliği, kaynakları, kesinliği ve öğelerine ilişkin sorular ise felsefe alanının sorularıdır. Bu sorular bağlamında felsefenin önemli bir araştırma alanı olarak bilgi edimlerine yönelik problemlerin dayanağı ve elde edilen bilginin hakikati ve bu hakikatin ölçütleri ele alınmaktadır.[78] Bilgi kavramının ne olduğu ve türüne ilişkin

[76] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 12.
[77] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 7-9.
[78] Mengüşoğlu, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*, (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2017), 17-18.

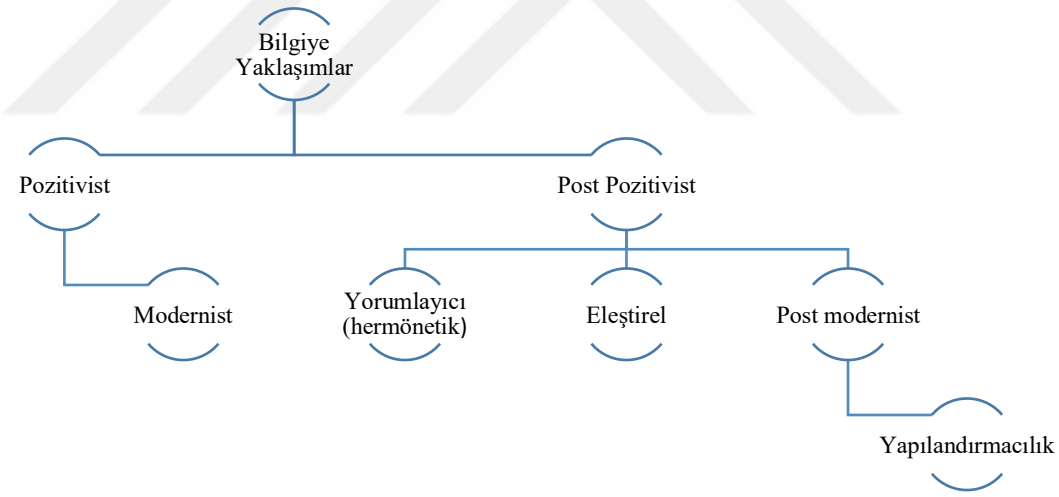
belirleyici en temel unsur, bilgiye ulaşmada kullanılan yöntemdir. Bilginin ne olduğuna ve türlerine ilişkin farklılaşma ise bilgiye yatay ve dikey olarak iki farklı yaklaşımı geliştirir. Dikey boyutta bilgiyi a priori (deneyimden bağımsız), a posteriori (deneyim ile bağımlı), sezgisel, çıkarımsal (tümdengelimsel veya tümevarımsal) şeklinde, yatay boyutta ise felsefi, mantıksal, matematiksel, bilimsel, dinî, ahlakî, şeklinde sınıflandırılabilir. Bu boyutlar hangi düzlemde olursa olsun bilişsel bir temel ve belli bir gerçekliğe dayanması gerekmektedir. Dikey boyutta epistemik sınıflandırma bilginin kaynağına yönelik bir tasniftir. Bu tasnif İslam dini gibi teistik dinlerde vahyin bir dini bilgi kaynağı olarak görülmesi dini bilginin epistemik bir tasnife tabii tutulamayacağı görüşünü geliştirebilir. Çünkü Tanrı kaynağından gelen bir bilginin yanlışlık veya noksanlık içermesi mümkün değildir. Bu anlamda yatay ve dikey boyutta olan bu tasnif insan bilgisine yöneliktir.[79]

Bilgi toplumsal bir ürün olarak yatay ve dikey bir biçimde inşa edilir ve sosyal hayat içerisinde kazanılır. Toplum içerisinde üretilmiş bilgi bireysel olarak üretilen bilgiden daha büyük olup adım adım kazanılmış ve kuşaktan kuşağa aktarılarak birikmiştir. Bu yönüyle bilgi süreklilik arz eder ve sıralı olarak ilerler. İnsan bilgisi ne düzeyde olursa olsun pratikte oluşan yeni bilgi genişlemelerine yönelik yeni talepler, bilgi edinme ve üretme sürecini her daim devam eder hale getirir. Var olan bilgilerin farklı bilgilere de öncülük edebilmesi için yeni ifadeler ile buluşarak var olan bilginin derinleşmesini sağlar.[80] Bir anlamda gelişen her yeni bilgi önceki haline nispi olarak eksiktir.[81] Bilgi teknik olarak ihtiyaçlardan zuhur ederek eksiklikler temelinde üretilmektedir. Bilginin muhafaza edilmesi, yok edilmesi ve tedavülden kaldırılması görevini yürüten kültür ve toplum belirli bilgi türlerini geriye atarak, belirli bilgi türlerini

[79] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[80] Maurice Cornforth, *Bilgi Teorisi*, çev. H. Salman (İstanbul: Yorum Yayınları, 1993), 200-201.
[81] Cornforth, *Bilgi Teorisi*, 210-211.

ise ön plana çıkaracak bilgi üretme ve yenileme sistemine sahiptir. Bu topluluklar içinde yaşatılarak varlığını devam ettiren bilgi, kolektif unutma eylemleri ile doğruluğuna inanılmayan inançların veya yanlışlanmış bilgilerin ortaya çıkmasıyla zaman içerisinde unutulur veya değişir. Bu yöntemle bazı bilgilerin toplumlar içerisindeki varlıkları son bulur.[82] Bilginin aktarımı bilginin doğasında olan bağlamsal nizamıyla ilişkilidir ve her biliş kültür ile vücut bulmuştur. Bilgi insana tabi olmasından kaynaklı olarak dinamik ve canlıdır. Ancak bilgi, üzerine yeni düşünceler geliştirilmeyip kendi haline bırakıldığında canlı ve dinamikliğini yitirmektedir. Nihai olarak bilgi, bir toplumun sahip olduğu yaşam felsefesini ve kültürel kodlarını içermektedir. Bu yönüyle bilgi, içinde doğup geliştiği kültürün ürünü olup kültürün tüm unsurlarının birleşerek meydana getirdiği bir olgudur.

Şekil 2 Çağdaş Epistemolojide Bilgiye Yaklaşımlar



[82] Peter Burke, *Bilginin Toplumsal Tarihi*, çev. Mete Tunçay (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2012), 157-165.

2.1.1. Bilgi Kuramı Olarak Yapılandırmacılık[83]

İngilizce "constructivism" olarak anılan yapılandırmacılık Türkçe alanyazında; "oluşturmacılık, yeniden kurmacılık, yapısalcılık, yapılandırıcılık" şeklinde farklı çeviriler ile yer almaktadır. Bu durum kavramsal karmaşaya neden olmakla birlikte çalışmalarda daha çok "yapılandırmacılık" ifadesi tercih edilmektedir.[84] Yapılandırmacılık bir öğretim yaklaşımı olmayıp aslında bir bilgi kuramıdır.[85] Bu kuram bilimsel anlayışları, yöntemleri, bilginin yapısını ve değerlerini etkilemektedir.[86] Bu paradigmanın beşerî bilimler için geliştirilmiş en önemli kuramlarından biri olduğu söylenebilir. Yapılandırmacılığa göre bilginin bilişsel sürecinde bilginin ulaştırıldığı birey tarafından tekrar bir tanımlaması söz konusu olup bilgi bireyin tecrübelerinde son bulan bir hal almaktadır. Yapılandırmacı bilgi anlayışı realist ontoloji ile zıtlıklar barındırır ve ona cevap niteliğinde bir sistematiğe sahiptir. Yapılandırmacılık kuramı Piaget tarafından özellikle bilginin bilişsel boyutunu bilgi ve bilen arasındaki organik bağ üzerinden derinleştirilmiştir.[87]

Yapılandırmacı bilgi kuramına göre bilgi keşfedilmez yorumlanır, ortaya çıkarılmaz oluşturulur. Yani bilgi bireyin dışında değil, ondan izler taşıyarak yapılandırılır. Birey bilgiyi olduğu gibi aynen almaz, her bilgi her bireyde tekrar onun birikimleriyle yeniden yapılanır. Böylelikle bilgi kişinin izlerini taşıyarak öznel bir hal almaktadır. [88] Yapılandırmacı bilgi kuramındaki bu öznellik onu epistemolojik temelde

---

[83] Bilgi kuramı olarak bütün kuramların ele alınması tezin sınırlarını ve amacını aşacağı düşüncesiyle bugün Türk milli eğitim sistemini de etkilemiş olan yapılandırmacı bilgi kuramı Bulgular ve Yorum başlığının daha açıklayıcı olacağı düşüncesiyle burada kısaca özetlenmiştir.

[84] Yıldız Kızılabdullah, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008), 19.

[85] Domenico Masciotra, "Le Constructivisme en Termes Simples", *Vie Pédagogique* 143/Avril-Mai (2007), 48-52.

[86] Marie-josé Avenier, "Les Paradigmes Épistémologiques Constructivistes: Post-modernisme ou Pragmatisme ?", *Management & Avenir* 43/3 (2011), 372-391.

[87] Avenier, "Les paradigmes épistémologiques constructivistes", 372-391.

[88] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 55.

yöntemler diyalektik ve hermönetik yöntemlere sevk etmektedir. Bu bilgi arayışında epistemolojik bir tutum görmek mümkündür.[89] Bu noktada yöntem ile buluşması yapılandırmacılık yaklaşımının bilgide bir sistem ortaya koymakla birlikte belirsizlikleri de tam anlamıyla bertaraf ettiği söylenemez. Ancak zaten yapılandırmacılık anlayışının tek bir hakikat iddiasından bahsetmek de zordur.

Bilgiye çağdaş bir yaklaşım olan yapılandırmacı epistemoloji iki temelde ele alınmaktadır. Bunlar; Glaserfeld ile Le Moigne'nin hipotezlerini temsil eden radikal veya pragmatik yapılandırmacılık ile Guba ve Lincoln'ün hipotezlerini temsil eden yapılandırmacı paradigmanın epistemolojileridir. Radikal yapılandırmacılık, fenomenolojik bilmeye dayanarak her bireyin kendi tecrübesinin kendi gerçekliği olduğu kabulü ile yola çıkmaktadır. Gerçekliğin ölçütü pragmatik olmakla birlikte bu durum herkesin sahip olduğu gerçekliği farklı kılmaktadır. Guba ve Lincoln'e ait olan hipotez ise rölativist ontolojiye dayalıdır. Buna göre doğa yasalarınca yönetilmeyen toplumsal yapıları oluşturan birden fazla gerçeklik söz konusudur. Bir fenomen ele alınırken özneden bağımsız değerlendirilemez ve gerçekliğin sunumu birden fazla bilgi içererek sofistike bir hal almaktadır.[90] Yapılandırmacı kurama ilişkin bu iki yaklaşımın her ikisinde de değişkenlik esas olmakla birlikte radikal yapılandırmacılıkta vurgulu olan bir pragmatizim söz konusudur. Aslında yapılandırmacı bilgi kuramının farklı versiyonları mevcut olsa da felsefi temelde ortak noktaları şu şekildedir:

- Bilgi kendisini üretenden bağımsız değerlendirilemez.
- Üreticisinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği için hakikat kriterini aramak uygun değildir.
- Bilgi dış dünyanın gerçekliğini değil bireyin tecrübelerini referans alır.

[89] Avenier, "Les paradigmes épistémologiques constructivistes", 372-391.
[90] Avenier, "Les paradigmes épistémologiques constructivistes", 372-391..

- Bilginin oluşumunda bireysel kavramsal yapılar etkindir.
- Kavramsal yapıları bireyler yaşam içindeki tecrübeleri ile ilişkilendirdikleri zaman bilgi oluşur.
- Bilgi tecrübe edilen gerçek olgunun uygun bir şekilde düzenlenmesidir.
- Rasyonel olarak gerçekliğe deneyim ile ulaşılır.[91]

Buna göre hem öznel olarak bireyin hem de kültürün ortaya koyduğu ve yapılandırdığı söylenceler bilgi olarak kabul edilmektedir. Bilginin doğasına yönelik yaşanan gelişmeler öğrenme ve öğretme alanlarına da yansımış ve yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak da eğitim bilimlerinde yer almıştır. Yapılandırmacı bilgi kuramının eğitime yansımalarının her bir disiplin için farklı tecrübeler ortaya çıkardığını ifade etmek mümkündür. Öznelliği ve yorumu kaçınılmaz kılan yapılandırmacı bilgi kuramının din eğitimine yansımaları daha çok bilgi anlayışı üzerinden tartışılmıştır. Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı yapılandırmacılık bilgiyi doğruluk kavramından ayırması ile birlikte bilgiyi inançla karıştırması eğitim bilimi ve özellikle din eğitimi bilimi açısından önemli etkenlerdir.[92]

2.1.1.1 Yapılandırmacılık Bilgi Kuramının Eğitime Yansıması

Yapılandırmacılığın eğitime yansımasında en büyük etki Piaget'nin çalışmaları üzerinden gerçekleşmiştir. Piaget, yapılandırmacılığı *bilişsel* ve *sosyal yapılandırmacılık* olarak iki başlıkta ele almaktadır. Eğitimde yer alan yapılandırmacılık yaklaşımının tamamı Piaget üzerine kurgulanmış olmamakla birlikte Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık anlayışı eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı için temel bir çıkış noktası olmuştur. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılık yaklaşımı yapılandırmacılığın

[91] Manuel Bächtold, "Les Fondements Constructivistes de l'Enseignement des Sciences Basé sur l'Investigation", *Tréma* 38 (01 Aralık 2012), 6-39.
[92] Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007), 89.

epistemolojik temelinden farklı değildir. Eğitime yansıyan yapılandırmacılık psikoloji ile bir bütün olarak "bireyin gelişimi mi yoksa öğrenme mi?" soruları ile ele alınmıştır. Güncel bilişsel psikolojiden ayrı değerlendirilemeyen Piaget'nin yapılandırmacılık anlayışı, bireyin gelişim basamaklarını göz önünde bulundurarak bir öğrenme planını zorunlu kılmaktadır.[93] Piaget, anlamanın yapısı üzerinden bir öğrenme anlayışı ortaya koymaktadır. Ona göre öğrenme;

- Yetenek, biliş ve düşünceler ile gerçekleşmesi,
- Bilginin işlenerek analiz ve yorumlanmasının yapılması,
- Kazanımların geçmiş deneyimler ile bütünleşmesi,
- Bilişsel gelişimin çevreyi özümseme (assimilation) ve ona uyum (accomodation) ile gerçekleşmesi şeklindedir.

Buradaki özümseme kavramaya (comprendre), uyum ise öğrenmeye (apprendre) karşılık gelmektedir.[94] Yapılandırmacılıkta bilgi değil bilme ön plandadır. "Bilmek nasıl gerçekleşir?" sorusuna yapılandırmacı anlayış "zekanın yeni durumlara adaptasyonu" şeklinde cevap vermektedir. Bu adaptasyon kişinin aktif deneyimlerini esas alarak gerçekleşmektedir. Buna göre bireyin deneyimlerinden bağımsız bir öğrenmenin gerçekleşme imkânı yoktur. Masciotra yapılandırmacılığın öğrenme sürecini yiyeceğin sindirilmesi süreci metaforu ile açıklamaktadır. Bu metafora göre yiyecekler her bireyin vücuduna ihtiyacı olanları besinleri her bireye bağlı olarak değişen sindirim süreci ile nasıl veriyorsa bireylerde öğrenme de böyle bir süreçte bireye bağlı olarak gelişmektedir.[95] Böylelikle öğrenci kendisine sunulan bilgilerden ihtiyacı olanı ve kendi geçmişi ile buluşturduğu bilgiyi öğrenmektedir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme

[93] Margot Phaneuf, "Les Grands Éducateurs: Piaget Chef de File du Constructivisme", 48-52.
[94] Phaneuf, "Les Grands Éducateurs: Piaget Chef de File du Constructivisme"; Masciotra, "Le Constructivisme en Termes Simples", 48-52.
[95] Masciotra, "Le Constructivisme en Termes Simples", 48-52.

doğrusal bir düzlemde ilerlememektedir. Bireylerin durumlarına bağlı olarak öğrenme zaman zaman komplike bir hal alabilmektedir. Ancak bu aynı zamanda derin bir öğrenmeyi de getirmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi veya inanç kendi dünyalarının ve içsel oluşumların getirdiği yeni bilmelere ve inanmalara dönüşmektedir. Bu süreç daha çok kişisel bir anlamlandırma sürecidir.[96]

Yapılandırmacılığın eğitim bilimlerinde ele alınışı bilginin bireylere ulaştırılmasında bilginin yapılanma süreci üzerine gelişmiştir. Yapılandırmacı bilgi anlayışı özneldir ve öğrenci bilgi ve önceki bilgilerinin bilişsel yapısını, öznel kavram ve tecrübeleri ile değerlendirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin var olan bilgisi ve bu bilgilerine referansları ile birlikte zihinsel yapıları temelinde deneyimlerini yeniden yapılandırmaları durumudur. Bilgi de bilişsel süreçlere dayalı olarak öğrenci tarafından yaratılmalıdır. Bilginin bireylerde yeniden yapılandırılmasının ön plana çıkarılması öğrenci ve öznelliğe vurgu yapmaktadır. Ön bilgiler, bilişsel yapılar, kullanılan kavramlar ve dil, içinde yaşanılan sosyokültürel ortam ve bireysel ilgiler bilginin yapılandırılmasında oldukça önemli etkenlerdir. Bireyler kendi deneyimleri, mensubu oldukları toplumun bakış açısı, zihinsel şemaları, kavramsal donanımıyla nesneleri ele aldığı için birbirlerinden farklı şekillerde dünyayı anlamlandırmaktadırlar. Bu yüzden de her bireyin kendi anlam dünyası farklı ve kendine göre doğrudur. Öğretmen ancak öğrencinin bu sürece odaklanma ve yorumlamasına yardımcı olmalıdır.[97] Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde yaşantı ve tecrübeyi esas aldığı için bilgi ancak sosyal bağlamda anlam kazanmaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinde de probleme dayalı öğrenme ve iş birlikçi öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme boyutu da öğrenmenin bir parçası olup öğrenmeye yön veren

[96] Jacqueline Grennon Brooks - Martin G. Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development, 1999), viii.
[97] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 127-130.

stratejilerin belirlenmesini sağlar.[98] Bilgi ancak kendisini yaratanların işlerine yaraması ile önem kazanmaktadır. Öğrenme eylemi bilgiyi yapılandırma ve onu yaratmaktan ibarettir.[99] Ön plana çıkan bu özelliklerinden dolayı yapılandırmacılık, post modernizmin eğitimdeki iz düşümü olarak görülür. Ortaya koymuş olduğu anlayış öğrenme sürecinde çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme gibi öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri sunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık gibi pek çok türü ortaya çıkmıştır.[100]

Yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencinin kendi yetenekleri, inançları, yetenek, tutum ve tecrübeleri ile öğrenmelerine rehber olarak eşlik etmeleri gereklidir. Bu durum öğretmeni; kendini sürekli yenileyen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktarmak yerine uygun öğrenme yaşantıları imkânı oluşturan ve her öğretime kendisi de bir öğrenen olarak katılan bir öğretici olmasını beraberinde getirmektedir. Buna göre yapılandırmacı eğitimi benimsemiş olan bir öğretmenin şu ilkeleri benimsemiş olmaları beklenmektedir:

- Öğrencinin özerkliğini ve inisiyatif almasını teşvik eder,
- Manipülatif, etkileşimli ve fiziksel materyallerin yanı sıra ham veri ve birincil kaynakları da kullanır,
- Bilişsel terminolojiyi kullanarak öğrenci görevlerini sınıflandırmak, analiz etmek, tahmin etmek ve oluşturmak şeklinde sınıflandırır,
- Öğrenci yanıtlarının dersleri yönlendirmesine, içeriği ve kullanılan öğretim stratejilerini değiştirmesine imkân tanır.

[98] Kesici, "Eğitimde Postmodern Durum".
[99] Aydın, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler".
[100] Bächtold, "Les Fondements Constructivistes de l'Enseignement des Sciences Basé sur l'Investigation", 6-39.

- Konuya ilişkin kavramları paylaşmadan önce öğrencilerin dersin kavramlarına ilişkin görüşlerini toplar,
- Açık uçlu sorular sorarak öğrencileri sorgulamaya ve soru sormaya teşvik eder,
- Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında bireysel farklılıkları gözetir,
- Öğrencilere önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmaları ve metaforlar yaratmaları için fırsat tanır.[101]

Görüldüğü gibi yapılandırmacılık anlayışı öğretici açısından klasik eğitim felsefeleri ve anlayışlarından oldukça farklı bir çizgide olup hümanist bir tutum içerisinde olmayı gerekli kılmaktadır. Bütünüyle öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı sunan yapılandırmacılığın, eğitim ve öğretime ilişkin klasik yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda ezber bozucu nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum öğreticilerin pedagoji ve psikoloji alanlarına daha hâkim olmalarını beraberinde bir zorunluluk olarak getirmektedir. Bunu dini bilgi öğretimi özelinde düşündüğümüzde psikoloji, pedagoji ve teoloji sac ayağı üzerine oturan bir din öğretimi kaçınılmaz hale gelmektedir.

2.2. Bilginin Bilişsel Boyutu ve Edinim Süreci

Bilgi, insan zihninin düşünme, idrak etme, problem çözme, hüküm verme, bilgiyi kullanma ve seçme, iletişim becerisi ile betimleme ve aktarma gibi tüm fonksiyonlarının işlevsel kılınması ile elde edilen bir kazanımdır. Bu özellikleri ile bilgi kavramı doğasında öğretme ve öğrenmeyi barındırmaktadır. Öğrenme sürecinde ortaya çıkan bilme eylemi insan için kasıtlı veya kasıtsız aktif bir faaliyet olup insanlığın varoluş sahasında etkin bir biçimde varlık göstermektir.[102] İnsan bilmeye dair aşamalara sahiptir ve bilgiye yönelik

[101] Brooks - Brooks, *In Search of Understanding*, 101-118.
[102] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 13-15.

ilk deneyimleri gündelik hayata ilişkin somut ve basit bir olgudur.[103] Ancak insanın bilme serüveni gündelik bilgilerin de ötesinde daha karmaşıktır ve salt nesnel olarak bilmek şeklinde gelişmemiştir. Bilme nosyonu insan algısı ve kavrayışının kendi zihinsel, kültürel ve toplumsal fenomenleri ile bütünlük içerisinde bir seyir izlemektedir. Bilgi ile insanın iki türden ilişki kurması söz konusudur. İlki bilgiye ulaşılması noktasındaki bilgi edinim süreci, ikincisi ise bireyin özne ve nesne ilişkisinde bireyin bilgiye karşı tutumudur. Bilgi edinim sürecinde faal olan her düşünüm ve bunun sonucunda ortaya çıkan her bilgi yeni bir dünya meydana getirir. Düşünüm, belirli bir yerde belirli bir bağlamda belirli bir insan tarafından ortaya konulmuş bir insan eylemidir. Böyle bir gelişim seyrine sahip olan bilginin bu yönü bilgiyi anlamanın anahtarıdır. Bu anlamda algı ve düşünümler her daim bilişsel varlığın köklerini yansıtmaktadır. Toplumsal ve bireysel hayatta da bu bilişsel kökler bütün faaliyetlerde kendini açık bir şekilde ortaya koyar. Bu yönüyle bilme fenomeni insan zihni için bir bütünlük sergiler ve yekpare bir temele sahiptir. Bu fenomen insanın bilgi edinme sürecini anlamaya dair bir netlik sunmamakla birlikte insan bilgisinin ancak yine insanın kendi içinden bir bakışla anlaşılmasını mümkün kılmaktadır.[104] İnsanın yalnızca bir yönüne odaklanarak değil bütüncül bir yaklaşım ile bireyde bilginin sürecini değerlendirmelidir.

Bilginin düşünme ve idrak boyutu farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır; örneğin birey hemen fark edilmeyen bir durumu kavrayıp fark ederse düşünmenin bu biçimine zeka; belli problemler üzerine yoğunlaşarak onu kavramlar ile birlikte açıklamalar ile izah ederse buna akıl; var olan durum ve olguyu olduğu gibi kavraması anlama; içinde bulunulan durumu hiçbir kavrama başvurmadan sezmesi seziş; düşünmenin hiçbir kayıt ve şarta bağlı olmadan ortaya çıkması hayal; reel alanla ilgili olarak gelişen algı aktını

[103] Ülken, *Bilgi ve Değer*, 20-21.
[104] Maturana - Varela, *Bilgi ağacı*, 18-19; 57-58.

sonradan tekrar zihinsel anlamda canlandırırsa imgeleme olur.[105] Bilgi fenomeninde esas olan insanın sahip olduğu psişik aktlardan herhangi birini mutlaklaştırmadan hareket noktası edinmesidir. Görüldüğü gibi insanın aktları arasındaki münasebet birbirini temellendirici ve tamamlayıcı niteliktedir.[106] İnsanın bilgi edinmede tamamlayıcılığı ve bütünlüğü hem bilişsel hem de duyuşsal alanların beslenmesi ile gerçekleşmektedir. Ancak bu bütünlük ekseninde tam bir öğrenmeden bahsetmek mümkün olur.

Bilginin bilişsel noktada iki tamamlayıcı boyutu bulunmaktadır; ilki organizmanın duyu-motor yapılarındaki çeşitliliğini sağlamak, diğeri ise bilgiye yönelik imkanlar yaratarak organizma için yeni yapısal bağlar oluşturmaktır. Bu süreç organizmanın yeni bilgilere yönelik bir yol açma girişimidir. İnsan sahip olduğu bu biyolojik ve sosyal yapısı ile eylem üretmeyi sağlayan öğrenme süreçleri içerisinde yeni fenomenlerin keşfinde varlık gösterir. Bir anlamda insan sürekli yeni bağlaşımlar kurma girişimindedir. Bilen kişinin yapısına bağlı olarak gelişim gösteren bilgi ve ona ilişkin bir süreç olan bilme eylemi yalnızca bilen kişinin bilgi edinmedeki nörolojik sürecini bilmek ile anlaşılabilecek bir konu değildir. Bilen kişinin kültürel-zihinsel kodları, bilişsel kökleri, bir canlı olarak içinde bulunduğu bağlam ve yaşantıları gibi insan bütünlüğünü önceleyen bir bakış açısı ile öğrenme ve öğretme süreçleri için ele alınması gereken bir durumdur.[107] Aksi halde bilgiyi ve onu edinim sürecini salt bir kavram ile tanımlayıp tek bir temele indirgemek mümkün değildir.

Bilgiyi elde etme noktasından onun kullanımına geçiş sürecinde dört aşama bulunmaktadır. Toplama, analiz, kullanma ve yaymadan oluşan bu aşamalar sabit değil, değişkendir.[108] İnsanın duyu organları aracılığıyla dışarıdan topladığı ve kendisine ulaşan

[105] Takiyettin Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, 2013, 72-73.
[106] Takiyettin Mengüşoğlu, "Bilgi Fenomeninin Felsefi Antropoloji Bakış Açısından Tahlili", (?), 53-75.
[107] Maturana - Varela, *Bilgi ağacı*, 179-181.
[108] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 76.

verileri, sahip olduğu birikimi ile kendi zihin süzgecinden geçirerek kendine özgü bir anlam yükleme bilgi üretimi sürecidir.[109] Bir açıdan bilgi üretimi öğrenmeyi de kapsayarak öğrenme süreci ile ilişkilidir. Bilginin bilişsel boyutu olan öğrenme yaklaşımlarından nörolojik öğrenmeye göre insanın bilgi edinme süreci zihinsel anlamda yapısal bağlar kurmaktan ibaret iken, felsefi yaklaşımda bilgiye ulaşma sürecinde insan ve nesne arasında bağ kurup bilgi edinmesini sağlayan unsur insanın bir yetisi olan bilgi aktlarıdır. Özne ile nesneyi birbirine bağlayan unsur olarak akt; insanın zihninde özne ile nesne arasında ilişki kurmaya yarar. İnsanlığın ortaya koymuş olduğu bilgi birikimi, bilgi ve duygusal aktların yönetilmesinin bir ürünü olarak varlık göstermektedir. Bu aktları; algı, düşünme, anlama ve açıklama aktı olarak dört grupta ele almak mümkündür.[110] Aktların en temelinde beş duyu organımızın çalıştığı algı aktı yer almaktadır. Algı, bireyin çevresi ve çevresinde bulunan nesneler ile iletişim kurarak onlara yönelmesini sağlar. Algı sayesinde insan gündelik hayatında yer alan fenomenleri tanır ve onlara ilişkin bilgi üretir. İnsanın bilgi edinme sürecinde neyi, ne kadar, nasıl bilebileceği ile ilgili var olan tezlerin tartışma alanı burasıdır. Algıdan bağımsız bilme eylemini düşünmek mümkün değildir. Algılamak bilmenin ön koşuludur ve bilginin ilk verisi, işlenmemiş ham halidir. Bilginin gerçekliği bilginin biricik kaynağı olan algılamanın varlığı içinde nükseder. Özne ve nesne arasında bağ kuran bir diğer akt düşünme aktıdır. Algı aktı reel varlık alanı ile sınırlı iken düşünme aktının böyle bir sınırı bulunmamaktadır. Bu anlamda algı kişinin kendisi ile sınırlıdır ve duyumdan duyuma değişen bilgiler verir. Düşünme ise soyut ve gerçeküstü alanı da kapsayarak zamana ve mekâna bağlı kalmadan sınırsız alanda varlık gösterir. Ancak düşünme, varlık alanlarındaki fenomenlerin içerisinde yer aldıkça bilgi üretimi gerçekleştirebilir. Bununla

[109] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 2.
[110] Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, 64; Aydın, "Bilgi Sosyolojisi ve Toplumumuzun Bilgi Sistemi."

birlikte düşünce aktı duyulardan bağımsız da değildir. İnsanın bir diğer bilgi edinme aracı olarak açıklama aktı; temel olarak kullanılan bir ilkeden yola çıkılarak bir olgunun özelliklerini belirtmektir. Bu akt dolaylı bilgi edinimini sağlar. Açıklama aktında biri dini bilgiye konu olan aşkın, diğeri ise yargılar, kavramlar ve sonuç çıkarmalar ile ilgili olarak içkin olmak üzere iki yön bulunur. İnsan zihni bütünlüğü yakalama noktasında başvurduğu bu aktların hepsine gereksinim duyar. Farklı bilgi türlerinde farklı aktlar ön plana çıkması ise olağandır. Zira tek bir bilgi yetisi ile tam bir bilgi edinimi elde etmek mümkün değildir.[111] Çünkü bilginin bilişselliği süreci uzun ve pek çok etken unsur içerisinde birbirini tamamlayıcı olarak gelişmektedir. Bu bilgi edinim, bir tecrübe oluşuyla değil algılanan nesnenin doğrudan kendisi olmaktadır. Algılanan nesne algılayandan bağımsız olarak varlık göstermektedir. Deneyimlenen şey algısal dizgenin dışındaki nesnedir. Zihinde var olan yalnızca bir algı parçası değildir. Algılanan nesnenin zihinsel ve varlık alanı ve algı kavramı epistemolojinin ciddi bir tartışma konusudur.[112] Bu eleştiriler ve tartışmalar eğitim alanında öğrenme modellerine yansıyarak farklı teorilerin gelişmesini sağlamaktadır.

İnsanın bilgiye ulaşmasının temelinde bilişsel bir süreç olup bilgi üretmesi; dış dünyadan gözlem, deney, okuma ve dinleme şeklinde beş duyu organı ile toplanan verilerin zihne kodlanarak malumat edinmesi ile başlamaktadır. Bir malumatın bilgiye dönüşebilmesi için insana özgü bir hal alarak içselleştirilmiş olması beklenmektedir. Bilginin edinim sürecine eşlik eden üretim için insanın ham bir halde edindiği bilgiye anlam katarak içinde bulunduğu düşünce sistemine dahil etmesi gerekmektedir. Bu haliyle bilgi üretme elde edilen verilerin içselleştirilerek kendine özgü bir anlam dünyası geliştirmek ve bir noktada ham veriyi anlamak demektir.[113] Bilginin elde edilme

[111] Mengüşoğlu, *Felsefeye Giriş*, 65-148.
[112] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 38.
[113] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 2.

sürecinde bir sonuç olan öğrenme eylemi her daim bireyin faaliyetleri doğrultusunda çevresi ile uyumu ifade eden yapısal bir bağlaşım içerisinde ilerler.[114] Böylelikle bireyin imana ilişkin bilişsel faaliyetler de yapabilmesi için inanç ve iman geliştirilebilecek sistem kurabilmek adına ön bilgiye, bilişsel bir muhtevaya sahip olması bir gereklilik halini alır.[115]

Bilgiye ulaşmanın pek çok nedeni mevcuttur. Bu nedenlerin bilgiyi edinmek için birer motivasyon kaynağı olduğu ortadadır. Ontolojik bir ihtiyaç denilebilecek nitelikte olan bilgi edinme bir ihtiyacı karşılama veya bir konu hakkında derinleşmeyi hedefleyebilir. Öğrenme de bilgi ediniminin bir boyutu olarak düşüncenin esas alınmasıyla açıklama, sentez, genelleme ve hipotez geliştirme yoluyla yeni bilgilerin nasıl öğrenileceğini öğretmektedir. Bilgi edinme, düşünme ile birlikte gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatların eleştirel, bilimsel, analitik düşünme, problem çözme yolları ve hüküm çıkarma aracılığıyla da gerçekleşebilir.[116] Böylelikle dışsal bir varlık olarak bilgi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarla insan tarafından keşfedilir. Öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürün de bilgidir. Doğal olarak öğrenme olayı da aslında bir bilgilenmedir.[117] Bütün bu yönleriyle öğrenme eylemi yeni bilgilerin edinim sürecini kapsamaktadır.

---

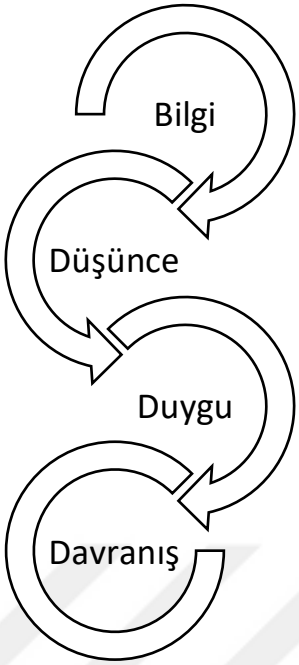
[114] Maturana - Varela, *Bilgi ağacı*, 178.

[115] Ali Ulvi Mehmedoğlu, *İnanç Psikolojisine Giriş* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013), 49-50.

[116] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 224.

[117] Firdevs Güneş v.dğr., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ed. Firdevs Güneş, 2. Bs (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016), 8.

Şekil 3: Bilginin Evreleri



2.3. Öğrenme Türleri

Eğitimin merkezinde öğrenme yer almaktadır. Öğrenme sonucunda gerçekleşen bireydeki değişikliğin nasıl geliştiğine ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Post pozitivist bilgi anlayışlarında öğrenmenin uyarıcı ve davranış arasında bir bağ ile gerçekleştiğine ilişkin davranışçı yaklaşımlar yetersiz ve öğrenme olayını basit kılarak davranışa indirgenmiş bulunduğu için bilişsel ve duyuşsal öğrenme yaklaşımları daha çok ön plana çıkmıştır.[118] Öğrenme kuramlarında davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçişte toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve dönüşümler de belirleyici niteliktedir. Örneğin demokratikleşme ve insan haklarına yönelik yoğun gündemin varlığı, eğitim ve öğretimin de aynı düzlemde ilerlemesinin önünü açmıştır. Bireyin ilgi, yetenek ve tercihlerine odaklanmasına ve doğal olarak da alternatif eğitim programları, okul

[118] Özden, *Eğitimde yeni değerler*, 68.

çeşitliliğinin artması ve öğrenmeyi toplumsal temellerden bireysel temellere geçmesini sağlamıştır.[119]

Öğrenme kuramları, davranış ve bilgide öğrenme eyleminin nasıl gerçekleştiğini anlama ve açıklama amacıyla geliştirilmiş kuramlardır.[120] Bir eğitim programının en işlevsel alanı öğrenme ve öğretme sürecidir. Eğitim ve öğretim basamaklarının sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi açısından bu süreç odak noktayı teşkil etmektedir. Öğrenmenin temelinde bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda bilgi, beceri, tutum ve değer kazanması yer almaktadır. Birey çevresi ile olan bu iletişiminin ve değerlendirmelerinin sonucunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler geliştirir. Bu tepkiler bir değişime yol açıyorsa orada öğrenmeden bahsedilir. Öğrenme kuramları klasik yaklaşım olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yaklaşımlardan hareketle öğrenme türlerinde çeşitlenme ortaya koyar. Bu alanların her birinde ayrı ayrı geliştirilen öğretim modelleri mevcuttur.[121] Bu modeller ve öğrenme kuramları bilişsel, duyuşsal ve davranışçı öğrenme alanlarında farklı yaklaşımlar altında incelenebilmektedir.[122] Öğrenme kuramlarının bazılarında davranış, bazılarında ise bilgi ön plana çıkarılmıştır. Davranış ve eylemlerin ön planda olduğu davranışçı öğrenmede; deneme yanılma ve şartlanma yoluyla öğrenme yer almaktadır. Bilginin ön planda olduğu bilişsel öğrenmede ise bilgiyi işleme yoluyla, taklit ederek, gözlemleyerek veya model alarak bilginin ön plana çıkarıldığı öğrenme türleri içeriğinde yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme; etkinliklerle, özümleyerek,

---

119 Özden, *Eğitimde yeni değerler*, 16-17.

120 Ahmet Cevizci, "Öğrenme Kuramları", *Eğitim Sözlüğü*, ed. Derya Önder (İstanbul: Say Yayınları, 2010), 387-390.

121 Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 13-14.

122 Öğrenme kuramlarına ilişkin kuramlara bilgi boyutu ile yaklaşılmış ve öğrenme kuramlarındaki bilgiye bakış temelinde nesnel öğrenme ve öznel öğrenme başlıkları altında ele alınmıştır. Ancak belirtmek gerekir ki eğitim bilimlerinde öğrenme kuramları alanında ele alınan başlıklarda ve kavramlarda bir fikir birliğinden bahsetmek zordur. Bu yaklaşımların başlıkları farklı eserlerde farklı şekillerde ele alınmıştır. (Bkz. Cevizci, A., (2010) Eğitim Sözlüğü, "Öğrenme Kuramları", 387-390; Güneş, F., (2016), Öğretim İlke ve Yöntemleri, 7-14; Özden, Y., (2008), Eğitimde Yeni Değerler, 68-80; Houssaye, J., (1988), Théorie et Pratiques de L'éducation Scolaire, 32-38.

anlayarak, bilgiler arasında bağ kurarak ve zihinsel yapıları değiştirerek gerçekleşmektedir.[123] Daha çok bireylerin yetenekleriyle ilgili olan öğrenme olayı parmak izi kadar bireysel ve kişiye özgüdür.

Öğrenme kuramları birbiriyle diyalektik bir ilişki içerisindedir. Her ideoloji ve felsefi görüşte olduğu gibi her bir ideoloji ve felsefi yaklaşım kendini meşrulaştırırken kendinden öncekinin eleştirilerinden yola çıkarak bu eksiklikler üzerinde temellendirilmektedir. Bu diyalektik ilişki biçimi eğitim bilimlerini dinamik ve gelişime hazır kılmaktadır. Eğitim felsefelerinin geliştirilip eğitim sistemine entegre edilmesinde süreç ve aşamalar bulunmaktadır.[124] Eğitim içerikleri düzenlenirken insan, toplum ve bilgi sac ayağı üzerine oturtulmaktadır. Mevcut öğretim kavramının içeriğinin çeşitlenerek bireylerin manevi dünyalarının kurulmasında insanın çeşitliliğine de hitap eder konuma gelmesi öznenin merkezde olmasının bir katkısıdır. Eğitimin bireyi iyi yönde değiştirme noktasında öğretimde biçimlenme ve içsel anlamda iz bırakmasının ölçüsü öğretim yolu ile gerçekleştirmektir.[125] Eğitime konu edinilen bilgiler felsefi yaklaşımlarda da klasik bir çatışma olan nesnel değer teorisi ve öznel değer teorisi üzerinden ele alınmaktadır. Bu kuramların aksiyoloji boyutu ile eğitim ve öğretime yansıması, iyi değerini oluşturan motiflerin evrensel ve her yerde geçerli yaklaşımı *nesnel* bir düzlemdeyken değerlerin kişi veya gruplara, zamana ve mekâna göre değişkenliği ve uygulamada ortaya çıkan tercihlerin değer motifleri ise *öznel* oluşu bir çatışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.[126]

---

[123] Firdevs Güneş vd., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 7-16.
[124] Çalışkan, "Felsefe ve Eğitim".
[125] Hans Berner, *Pedagojide Güncel Akımlar*, çev. Zekeriyya Uludağ vd. (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2013), 33.
[126] Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 4.

Bilginin doğasına ilişkin kabuller eğitime; ders hedefleri, öğrenme kuramları ve öğretmenin kullanmış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi konularında etkilidir.[127] Benimsenen paradigmalar öğrenme ve öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi noktasında belirleyicidir. Ancak öğrenme eylemi doğrudan öğrencinin var olan bilgilerinin üzerine yapılandığı için öğrencinin sahip olduğu bilgiler öğrenemeye doğrudan bir etken olarak dahil olmaktadır.[128] Öğrenme kuramlarının çeşitlenmesinin temelinde zekaya yaklaşımların farklılaşması ile birlikte [129] bilimsel anlamda bilgiye bakış ekseninde yaşanan değişimler eğitim alanındaki öğrenim yaklaşımlarını etkilemiştir. Bilim ve felsefi etkileşimlerden doğan yaklaşımlar ve eğitim akımlarına ilişkin görüşlerin ortaya çıkardığı iki temel öğrenme kuramı söz konusudur. Bunlar; pozitivist yaklaşımın ortaya çıkardığı modernist olarak da anılan nesnelci ve determinist anlayış ve bu yaklaşımı eleştiren post pozitivist, post modernist, öznelci ve göreceliliğe dayanan öğrenme yaklaşımıdır.[130]

Pozitivist kuramın bilgi anlayışında var olan evrensel ve nesnelliğe vurgu yapan davranışçı yaklaşım ve post pozitivizm etkisi altında gelişen öznel, yerel ve bilginin bireyde oluşum süreci ve geçmişine işaret eden yapılandırmacı yaklaşımdır. Modern yaklaşımların bilgi anlayışları, amaç, içerik ve öğretim yöntemleri daha belirgin ve çizgileri daha net iken post modernist yaklaşımda bilgi anlayışları ve buna bağlı olarak eğitim amaçları, içerik ve öğretim yöntemleri daha belirsiz ve bireyin zihin dünyası üzerine temellidir.[131] Postmodern dönemde öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak öğrenmenin gerçekleştiği davranışçı yaklaşım yetersiz bulunarak bilişsel ve

---

[127] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 7.
[128] Jean Houssaye, *Théorie et Pratiques de l'éducation Scolaire* (Berne ; New York: P. Lang, 1988), 33-42.
[129] Özden, *Eğitimde Yeni Değerler*, 72-74.
[130] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 6-7.
[131] Hasan Aydın, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler", *Bilim ve Gelecek* 33 (2006), 60-69.

duyuşsal yaklaşımlar ön plana çıkarılmış ve bu yaklaşımlar üzerinde çalışılarak yeni kuramlar geliştirilmiştir.[132]

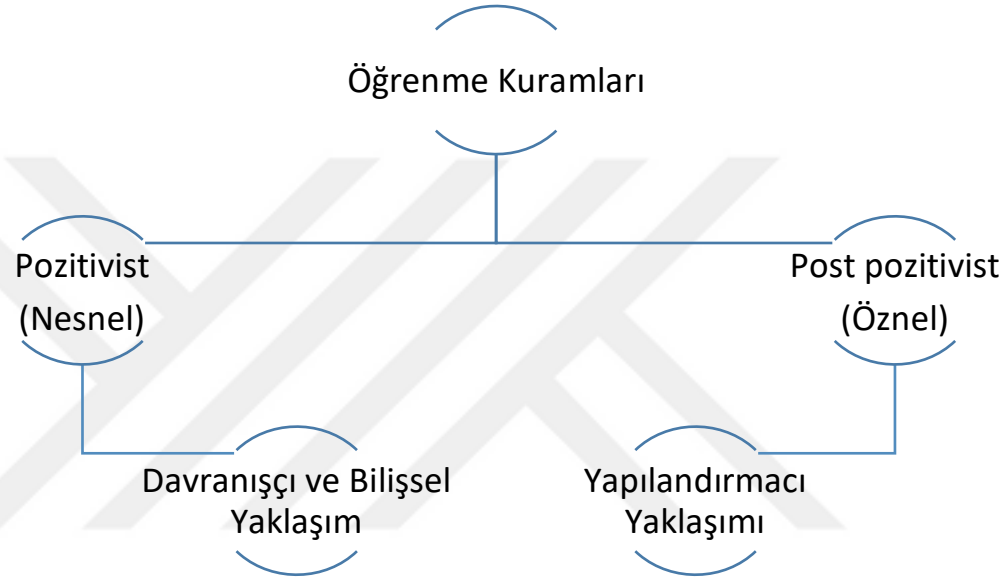
Bir metodoloji olarak kuramlar bilgi ve yetenekleri de kapsayan müfredat programı ile öğrenen arasında öğretim ve öğrenme süreçleri aracılığıyla ilişki kurmaktadır. Yani öğretim yöntemi, müfredatı belirleyen amaç ve hedeflerden bağımsız değildir. Öğrenme kuramlarında öğretmenin kullandığı yöntemler öğrencileri bu uygulamaların içerisine dahil etmek, onlara bir bilgi alanı kazandırmak gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öğrenme kuramları ile uyumlu öğrenme metotlarının etkinliği oranında eğitimden beklenilen sonuçların alınması söz konusudur. Öğrenme ve öğretim yöntemleri ile bunları belirleyen kuramlar epistemoloji, mantık ve doğru düşünme sistemleriyle iç içedir. Burada benimsenen bilgi edinme yolu, bilginin öğretilmesinde ve öğrenim kuramlarının belirlenmesinde etkilidir. Örneğin bilgi zihinde zaten var olan bir olgu şeklinde ele alınıyor ise Sokratik yöntem, sonradan kişi ile çevresi arasındaki iletişim sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak görülüyorsa deney, tecrübe yöntemi ön plana çıkmaktadır.[133]

Görüldüğü gibi bilgiye yönelik iki temel yaklaşım söz konusudur. Bunlar; bilginin özneden bağımsız olarak varlık gösterdiği ve özne tarafından keşfedilmeyi beklediği nesnel yaklaşım diğeri ise bilginin zaten öznenin içinde var olduğu ve öznede bunun farkındalığını oluşturmak gerektiğini savunan bilgiye öznel yaklaşımdır. Öğrenme yaklaşımları bilgiye bu bakış ekseninde gelişmiş ve öğrenme kuramları davranış ve bilişsel boyutta ele alınmıştır. Davranışçı yaklaşımın yalnızca uyarıcı davranış bağlamında bilgiyi basite indirgeyerek ele alınışı bilgiyi ön plana çıkaran bilişsel yaklaşım ile ele alınmaktadır. Bu durum eğitim ve öğretimde sunulan bilginin yeni eğitim

[132] Özden, *Eğitimde yeni değerler*, 68.
[133] Gerald Lee Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2019), 8-9.

yaklaşımlarında ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da din eğitim ve öğretiminde dini bilgi nasıl öğretildiği boyutu ele alındığı için bilişsel öğrenme kuramlarında yer alan bilgiye yaklaşımlar temelinde öğrenme olgusu incelenmiştir. Bundan dolayı çalışmada konu yalnızca nesnel ve öznel öğrenme kuramları kapsamında ele alınacaktır.

Şekil 4: Öğrenme Kuramlarının Bilgi Yaklaşımları[134]



2.3.1. Nesnel Öğrenme Kuramları

Pozitivist bilgi anlayışının bilgi temelini oluşturduğu modernist felsefeyi de içeren nesnel öğrenme, kişiler ve kişilerin temsillerinden bağımsız bir nesneler ve olgular dünyasının varlığını savunmaktadır. Böylelikle anlamın belirleyicisi dış dünya olarak kabul edilmektedir. Dışsal nesne zihinsel temsillerin oluşmasında temel etkendir. Modernist anlayışın epistemolojik görüşlerini yansıtan öğrenme yaklaşımları genel hatları ile davranışçı yaklaşımı benimsemektedir. Nesnelci yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve onun alt başlıklarını kapsayıcı niteliktedir. Davranışlar nicel ölçüme uygundur ve

[134] Mahmut Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım* (İstanbul: DEM, 2011), 29.

değerlendirme de davranış odaklıdır. Eğitimin başarısı disiplin içerisinde sunulan materyallerin öğrenilmesi ve davranışa dönüştürülmesinden ibarettir.[135] Okuldaki tüm bireyler okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için davranış ve eylemlerini düzenlerler. Rasyonel insan davranışları temelinde bir disiplin anlayışı mevcuttur.[136] Geleneksel okul modeli sunan bu yaklaşım modern dönemde de uzun süre devam etmiş ve hala bu uygulamaların olduğu okul modellerini görmek mümkündür.[137] Nesnel öğrenmede yalnızca bilişsel değil geleneksel eğitimde benimsenen davranışçı yaklaşım da etkili olmuştur.[138]

Pozitivist paradigmanın gerek yönetimsel gerek içerik ve diğer kuramlar okula ilişkin geliştirmiş olduğu bütün kuramlar tüm okullara uygulanabilir kuramlar olarak görülmektedir. Eğitimde standart hale getirilmiş her unsur benimsenen eğitimin nesnel bilgi ve pozitivist paradigma üzerine kurulu olduğunun bir delilidir. Çünkü nesnel bilgi anlayışı bilginin öğrenim ve öğretimi, ölçülmesi gibi öğretimin boyutlarını standart hale getirilmesini gerektirmektedir. Örneğin standardize edilmiş sınavlar ve ölçme testleri, merkezi ve hiyerarşiye dayalı okullar, sabit okul, ders, dinlenme süreleri pozitivist paradigmanın eğitime yansımasının en belirgin unsurlarıdır.[139] Bilginin kendisi test edilmeye açık ve uygun olsa da bireyin zihni, nesneler dünyasının yansıma bulduğu bir aynadır. Bu anlayış metafiziksel yargıları test edilebilirlik kriteri üzerinden elemektedir.[140] Bu yaklaşım, dini bilginin öğretimi noktasında dini bilgiyi bilimsel bilgi ile karşı karşıya bırakabilmektedir.

---

[135] Aydın, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler".
[136] Sabri Güngör, "Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar", *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1/3 (2014), 26-40.
[137] Houssaye, *Théorie et Pratiques de L'éducation Scolaire*, 50-52.
[138] Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, 30.
[139] Güngör, "Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar".
[140] Aydın, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler", 60-69.

Pozitivist bilgi anlayışına göre bilimsel doğrular tartışılmaz bir şekilde mutlak doğrudur ve içinde var olduğu toplumun değer ve inançlarından bağımsızdır. Bilimsel bilginin sorgulanmaz boyutta doğru olduğundan öğrencinin bu bilgi üzerinde yapabileceği bir şey yoktur. Bundan dolayı sunulan bilgilerin sorgulanmadan kabul edildiğini görmek mümkündür. Pozitivist yaklaşımda bilgi kümülatif ve eklektik ilerler ve bu ilerleyiş doğrusaldır. Öğrenme sürecinde öğrenci alıcı, öğretmen verici konumundadır. Bilgilenme süreci olan öğrenmede otorite olan öğretmenin sahip olduğu bilginin onu talep eden bireylere aktarılma sürecidir.[141] Öğrenme programları öğretme odaklı düzenlenmiştir ve öğrenci yalnızca hazır olan bilgiyi alır. Öğrenciye olgular hakkında "Ne?" sorusunun cevapları bilgi olarak sunulmaktadır.[142] Günümüz öğretim programları öğretmeni merkeze alan, nesnel ve didaktik aktarım yolu ile öğreten, otorite ve ilişkilerde mesafeyi savunmaktadır. Pozitivist bilgi anlayışı gerçek ve değişmeyen bilgi ile otorite olan öğretmen üzerinden yürür.[143] Nesnel öğrenmede bilgi bireyden bağımsız olarak vücut bulduğu için onun yalnızca aktarılmasından başka bir alternatif öğretme yöntemi bulunmamaktadır. Öğretmen didaktik bir üslup ile bilgiyi öğrenciye sunar. Bu durum öğretmeni, bilginin ve eğitimin otoritesi haline getirmektedir. Bilginin bu şekilde sunulması nakilci bir anlayışı ortaya çıkarmaktadır. Bilgi zaten dışsal, nesnel ve test edilebilir olduğu için öğrencinin bu nitelikte bir bilgiye katkı sunması çok olası değildir ve öğrenci pasif dinleyici konumundadır. Modern öğretim modeli de pozitivist bilgi anlayışına sahiptir. Bu anlamda benzer şeyleri modern öğretim modeli için söz etmek mümkündür. Nesnel bilginin kazanılabileceğini varsayarak öğrencilere hazır bilgi

[141] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 7-8.
[142] Özden, *Eğitimde Yeni Değerler*, 76.
[143] Ahmet Kesici, "Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık", *İnsan ve İnsan Dergisi*, (26 Nisan 2019), 219-238.

kalıplarının öğretilmesini gerekli görmektedir.[144] Eğitim bilgi aktarımına indirgenmektedir.

Öğretim programlarının modern modeli genel özellikleri ile ortaya konulursa; öğretmen bilgi noktasında otorite olduğu için öğrenci ve öğretmen arasında belirli bir mesafe olduğu görülür. Bu aynı zamanda duyguların da dışavurumuna bir engeldir. Öğrenci nesnel olarak dış dünyada varlık gösteren bilgiyi belirli kaynaklardan edinir. Bilgilerin ezberlenerek zihne yerleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi esastır. Nesnel ve genel geçer bilginin peşindedir. Nesnel gerçeklik ve bilginin de bu nesnel gerçeklik ile uyumlu olması beklenir. Öğretmen nesnel bilgiyi aktarır ve öğrenci potansiyeli kadarını alır. Öğrencinin kendisinde meydana gelen yeni düşünce ve bilgiye ilişkin görüşler, öznel ve içsel olup bir önem taşımaz. Pozitivist nesnelci yaklaşımda bilgilerin sınanması temel bir ilke olduğu için metafiziksel durum ve önermelerin bilgiye dönüşmesinin veya kabul görmesinin önünü kapatmaktadır.[145] Nesnel öğrenme kuramları bilişsel ve davranışçı olmak üzere ele alınmaktadır. Ayrıca bu iki kuram da kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Ancak bu başlıkların araştırmanın sınırlarını aşacağı düşüncesi ile burada ayrıntılarına girilmemiştir.

2.3.2. Öznel Öğrenme Kuramları

Bilgi birikimi ve bilginin kendisi çok hızlı bir değişime tabi olduğu için okullardan da eleştirel, yaratıcı, bilimsel, ilişkisel düşünme becerisi kazanmış öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu gereklilikler ile eğitimin yeni odağı öğrenciler olmuştur. Öğrenmede öznel yaklaşım; pragmatizm, natüralizm,

[144] Aydın, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler", 60-69.
[145] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 124-127.

yapılandırmacılık, ilerlemecilik yaklaşımlarını içerisinde barındırır. Öğrenmede bilgiye öznel yaklaşım bilginin kazanılmasından ziyade öğrenme süreçleriyle ilgilenmektedir.[146]

Bilimsel bilgilerin ekseninde gelişen post pozitivist paradigmanın bilgi anlayışına göre bilimsel bilgi bir tür olarak hakikate ulaşma konusunda kullanılabilecek yollardan yalnızca bir tanesidir. Hakikat tek olsa da ona giden yollar birden fazladır. Ancak ulaşılan sonuçlar mutlak gerçeklik olarak görülemez. Bilginin mutlaklığı kabul edilemez. Bugün doğru olan bilgiler yarın yanlışlanabilir. Bilimsel bilgi yalnızca yönteme bağlı olmayıp içinde geliştiği toplumun kültür ve tarihsel şartlarına da bağlıdır. Bu kadar değişkenlik söz konusu iken bilgilerin ezberletilmesi bir anlam ifade etmemektedir. Öğrenciye doğruyu bulmanın yolları öğretilmelidir. Evrenin yasalarının büyük kuramlar ve dogmalar ile sunulması yerine çoklu doğru ve onun gerçekliğinin kabulü ile sunulması gerekmektedir.[147] Algıları aracılığıyla bireyler zihinsel olarak idealar oluşturur. Ancak bu idealar tecrübeye dayalı olduğu için herkeste ortak değildir. Böylelikle gerçeklik algısı bireyin deneyim, gözlem, yorum ve mantıksal düzlemi ile ortaya konulur.[148] Öğrenciler bu yönleriyle biricik olup ona bağlı olarak algıları ve ortaya çıkan bilgileri de biriciktir.

Bilgiye yaklaşımların değişimi paralelinde pedagoji alanında yaşanan çeşitlenme ve değişim öznel yaklaşımlar üzerinden şekillenmektedir. Örneğin 1970'li yıllardan bu zamana ortaya çıkan antropolojik pedagoji, dışavurumcu pedagoji, materyalist pedagoji, analitik-ampirik pedagoji ve eleştirel rasyonel pedagojiler gibi pek çok eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bununla birlikte bu eğitim yaklaşımlarının özetlendiği hermenötik fenomenoloji, deneysel, materyalist, transandantal eleştirel pedagoji gibi anlayışlar da varlık göstermiştir.[149] Görüldüğü gibi post pozitivist bilgi anlayışı yorumsamacı bir

[146] Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 8.
[147] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 8-9.
[148] Kesici, "Eğitimde Postmodern Durum", 219-238.
[149] Berner, *Pedagojide Güncel Akımlar*, 3.

karakter ortaya koymaktadır. Yorumsamacı eksende gelişen epistemolojinin ortaya çıkarmış olduğu eğitim yaklaşımı ise öznel bilgiye dayalı olan yapılandırmacılıktır. Öznel öğrenme teorilerinden de en çok yapılandırmacılık yaklaşımı ön plana çıkmıştır.

Post modernist yaklaşım ile eğitim; sosyal yetenek, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki ve iletişim kurabilme gibi yetiler kazandırmayı eğitimin amacı olarak görmüştür.[150] Kazandırılan yetilerin ortaya konulmasında etkileşim ve öğrenmeye dair motivasyon oldukça önemlidir bundan dolayı etkinlikler öğrenmede önemli araçlardır. Zihinsel anlamda baskı oluşturabilecek her unsura temkinli yaklaşıldığı için her türlü otoriteye karşı bir duruş vardır. Bu anlamda öğretmeninin kendi öznel yargıları ideolojik baskı kurması açısından bir tehlike arz eder. Öğretmen kendi öznel yargılarından hareket ederek öğrencileri yönlendirmemelidir. Öğretmeninin dar bir yetkiye sahip olması öğrencilerin bilimsel boyutta yanlış olan bilgilerini de düzeltememekle birlikte öğrencilerin çoklu doğrular paradoksuna sürüklenmesine de neden olabilmektedir. Otoritenin zayıflaması ve öğrenci merkezli yaklaşım sebebiyle öznel öğrenme teorisinde okul daha az hiyerarşik bir yapıda karşımıza çıkar. Öğretmen öğrenciye bilgi düzeyinde yönlendirici olamazken modernist, klasik, geleneksel eğitim yaklaşımlarında görülen öğretmen ile mesafeli oluş ilkesini tersine çevirmektedir. Öğrenci ile öğretmen arasında güvene dayalı bir iletişim ön görür eğitim ve yaşam iç içedir. Bunun en büyük kazanımı güçlü bir toplumsal bağ getirmesidir.

Öznel öğrenme teorilerine bakıldığında post modern eğitim modellerinde bilgiye yönelik tutum bilgi ile bilgi olmayan arasında nesnel ve belirgin bir ayrım ortaya koymamasından dolayı bireysel düzeyde olan ön kabullerin, metafiziksel söylemlerin ve inançların farklı gerekçelerle eğitime dahil edilmemesinin önünü açmaktadır. Nesnel

[150] Güngör, "Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar".

bilgiye ihtiyaç duyan eğitim bilimlerinde bilimsel açıdan önemli riskler taşıyan bu durum, sistemli bilgi ile bilgi olmayan arasındaki farkı yok ederek bilim de dahil olmak üzere her şeyin öznel inançtan ibaret olduğu, din, bilim, felsefe, metafizik gibi alanların da aralarında ayrım yapılamayacağı savunusunu geliştirir.[151] Ancak eğitim, yapısı gereği yer yer nesnel verilere dayalı bir bilimdir ve eğitim içeriğinin nesnel bilgilerden oluşması eğitim programlarının ve sistemin organize edilmesinde kolaylık sağlayıcıdır. Post modernizmin sunmuş olduğu bilgi anlayışı ise içine falcılık, büyücülük, mistisizm gibi göreli unsurları da alan bir bilgi ve hakikat anlayışını da alabilmektedir. Post modernizme göre tüm bilgi türleri eşit düzeyde geçerliliğe sahiptir.[152] Bilgiye ve bu eksende gelişen derslere ilişkin bakış açısı, dersler ve bilgilerin kendi içlerinde hiyerarşik bir düzene değil eşitlikçi ancak karmaşık bir yaklaşım sergilenmesinin önünü açabileceği düşünülebilir.

Öznel öğrenme teorisinin felsefi altyapısının liberalizmi barındırdığı bireyin söylem özgürlüğüne dayanılarak söylenebilir. Örneğin bireylerin sahip oldukları temayül üzerinden davranışlarını geliştirmelerini olağan gören yapılandırmacı felsefe hastalanan birinin isterse doktora isterse mistik yöntemlerle tedavi sunan birine gitme hakkının olduğunu belirtir. Öznel öğrenme teorisi, öğrenme ve öğretme hakkında yeni değerler üzerine bina edilerek öğrenmede bireyselliği ön plana çıkarmıştır. Bu yönüyle eğitimde hangi paradigma benimsenirse benimsensin eğitimin doğasında bilginin öğretilmesi hedefinden kaynaklı kaçınılmaz bir nesnelliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum öznel öğrenme esas alındığı takdirde eğitimde ulusal bir program ve içerik sunulamaması gibi durumları ortaya çıkarabilmektedir. Aynı zamanda her bireyin kültürüne göre doğru bilgi değiştiği için birey ve yerel olan kültürü de göz önünde bulundurarak gerekirse bilim dışı içeriklere eğitim içerisinde yer verilebilmektedir.[153] Geleneksel nesnelci eğitim

[151] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 130.
[152] Kesici, "Eğitimde Postmodern Durum", 219-238.
[153] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 31.

anlayışının karşısında olan öznelci yapılandırmacılık nesnelliği kabul etmeyerek şüpheci bir epistemoloji ile ontolojik gerçekliği özneye indirgemesi yönleriyle eğitim uygulamalarında riskli yönleri bulunmaktadır. Bu anlamda eğitim uygulamalarındaki öğrenme yaklaşımlarında mutlak bir öznel öğrenmenin imkânı tartışmaya açıktır. Öznel öğrenmede en önemli öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık ön plana çıkmaktadır.

Tablo 2: *Öğrenme Yaklaşımları ve Bilginin Doğası*[154]

BİLGİNİN DOĞASI VE EĞİTİM	
Pozitivist Yaklaşım (Davranışçılık, nesnelcilik, didaktiklik)	**Post pozitivist Yaklaşım** (Yorumlamacı, post modernist, öznel, yapılandırmacı)
o Evrende düzen ve tekdüzelik hakimdir o Bilimsel süreç evrenseldir o Nesnel gerçeklik hakimdir o Gelecek tahmin edilebilir o Bilgi keşfedilir o Bilgi evrensel olup tarih ve sosyal süreçten bağımsızdır o Bilgi kesindir ve tek doğrulu anlayış hakimdir o Evrensel yasalar konuları oluşturur o Eğitimde ansiklopedik bilgi kazandırmak hedeftir o Bilginin kazanılmasındaki amaç gelecekte kullanmaktır o Bilgi edinme formal bilimin[155] aktarılmasıdır	o Evrende karmaşa ve çoğulcu bir yapı bulunmaktadır o Bilimsel süreç devrimseldir o Öznel gerçeklik anlayışı hakimdir o Gelecek kestirilemez o Bilgi oluşturulur o Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerin izlerini taşır bağlamından koparılamaz o Geçici ve çoğulcu bilgi anlayışı hakimdir o Duruma özel bulgular önemlidir o Eğitim konularda derinliğine bir anlayış geliştirmek için verilir o Bilgi yeni bilgiler üretmek amacıyla edinilir o Bilgilenme süreci formal bilimler ve öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir

[154] Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 10.

[155] Formal bilimler teorik formal sistemler ile ilişkili olan mantık, matematik, sistem teorisi, bilgisayar biliminin teorik dalları, bilgi teorisi ve istatistiği kapsayan teorik dallardır. Formal bilimlerin fen bilimleri ve sosyal bilimler dışında üçüncü bir bilim alanı olarak sayılması tartışmaları mevcuttur.

o Eğitimin temel hedefi yalnızca sözel ve sayısal zekayı geliştirmektir o Değerlendirme davranışa yöneliktir	o Eğitimin temel hedefi çok yönlü olarak zekayı geliştirmektir

2.4. İnanç Bilgi İlişkisi ve İnancın Öğrenimi

Fred Dretske "The Epistemology of Belief" başlıklı makalesine, "*inanmak kolay bilmek zor*" şeklinde başlar.[156] Bilinci bilgiden ayırmayan Platon da inanmak ve bilmek arasındaki ayrımı vurgulayarak bilgiyi *gerekçelendirilmiş doğru inanç* olarak ele almaktadır. Bu tanıma göre hiçbir delil ile desteklenemeyen ancak bir şekilde doğruluğu ispatlanmış olan inançlar da bilgi olarak kabul edilmektedir. İnanç[157] bilgi ilişkisini doğuran bu tanım ile inancın bilgi olma yolunda gerekçelendirilmesi şartı, akılcı öznenin bilişsel işlevi açısından olmazsa olmaz bir ilke olduğu sonucunu doğurmaktadır.[158] Bilginin en yalın tanımı olan "gerekçelendirilmiş inanç" ifadesi, epistemoloji alanında bilginin bilgi olma yolunda ilerleyebilmesi için inanç sistemini de içeriğinde barındırmasını gerekli kılar. Bu yönüyle inanmak felsefi ve bilişsel anlamda bir konfor ve rahatlık değildir. Çünkü inanmanın getirdiği bilişsel sorgulamalar ve bilgiye evrilmesinde bilişsel süreçler bulunmaktadır.[159] İnancın bilgi ile karşı karşıya kaldığı nokta olarak bilmenin özünde kesinlik kanaati ile gelişen emin olma duygusunun yer almasıdır. Buna göre bir olgunun doğru olduğunu bilip ondan emin olmamak bir çelişkidir. Çünkü "Biliyorum." ifadesi kesin bir yargı bildirir. Bilgi, bir önermenin kesin

[156] Dretske, "The Epistemology of Belief", 400-412.

[157] İman (faith) ve inanç (belief) kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da her ikisi de birbirine yakın ancak farklı kavramlardır. İnanç kavramı dini bir boyut içermekle birlikte ilk anlamı "bir düşünceye gönülden bağlı olma, öğreti" şeklindedir. İman kavramı ise "Tanrı vardır önermesinin kabulü, tasdik" anlamındadır. (H. Özcan, "İman", 3. Bölüm, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*; Özcan, Epistemolojik Açıdan İman, 79.)

[158] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 11-12.

[159] Dretske, "The Epistemology of Belief", 400-412.

kabulü ile tamamen emin olarak doğru sayılmasıdır. Bilgiyi zan, şüphe ve kanaat gibi bilişsel tanımlamalar üzerinden değerlendirmek ise ona inanç formu kazandırmaktadır. Bu durumda bilgi ve inanç arasında bir fark olmakla birlikte bilgide kesin oluş mutlak bir durum olmaktadır.[160] Ancak bilgiye ilişkin her olgunun çıkış noktası da inanç ile başlamaktadır. Bu anlamda empirik unsurlar ile metafizik unsurların çıkış noktaları arasında bir benzerlik söz konusudur.[161] Ayrıca bireyin inanma objesi karşısında sahip olduğu iman değiştirilemez olması bakımından bilgi ile benzerlik göstermektedir. Ancak yeterli kanıt bulunamadığında bilgi terkedilebilirken imana bağlılık devam edebilmektedir.[162] İnancın bilgiden ayrıldığı nokta için inançta zorunlu bir doğruluk arayışı bulunmazken bilgide inanılan önermelerin doğru olması beklentisinin var olduğu söylenebilir. Bilgi, sonuç odaklı kanıtlara sahipken bir inanç iyi nitelikte olsa dahi sonuca götürmeyerek problem çözücü olmayabilir. Onun zaman zaman bilgi ve henüz bilgiye dönüşmemiş salt inanç olma durumu söz konusudur. Bu durum önermesel bilgi olarak adlandırılır ve denilebilir ki önermesel bilgi de bir tür önermesel inançtır.[163] İnanç başkaları tarafından açıkça anlaşılabilir ve tamlık gösteriyorsa bilgiye evrilir. Bunun aksi olarak yapılan doğrulamalar başkalarınca tam ve açıkça anlaşılır bir nitelikte değilse bu durum inanç olarak tanımlanır. Doğru inanç bilginin, gerekçelendirilmiş doğru bilgi ise imanın ön koşuludur.[164] Salt inanç, bilgiye dönüşmemiş inancın bir ön adımı olarak bilgi ve inanç arasındaki ilişkiyi ve süreci özetleyebilir.

---

[160] Ferit Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004), 62.

[161] Hanifi Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016). 77.

[162] Anthony Kenny, "Bilgi, İnanç ve İman", çev. Tuncay Akgün, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2018), 213-229.

[163] Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme*, 63-64.

[164] Hanifi Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 7. bs (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016), 69-71.

İnsan bizatihi olayların arkasını anlamaya çalışan ve akleden bir varlıktır. Bilgiye dönüşmemiş olan inançtaki muğlaklık ondan kaçınmayı ve uzak kalmayı getirebilir. Çünkü aklın cevap veremediği bir bilgide sonu gelmeyen şüpheler doğar. Ancak insan varoluşu gereği hakikati ve tutarlılığı aramaktadır. Bu durum dini inançlar için de geçerlidir ve dini inançlar da diğer inançlar gibi akli olarak incelenebilir. Bu yönüyle dini bilginin de bilişsel süreçleri mevcuttur ve bu süreçlerdeki temellendirme dini bilgiye yönelik tutumlarda belirleyicidir.[165] Bir inancın bilgiye dönüşebilmesi için onun iyi ve gerekli nedenlere değil, yeterli ve doğrulayıcı nitelikte olan nedenlere dayalı olması gerekmektedir. Bu sebeple bilgi yalnızca doğru inanç olarak değil doğrulanmış inanç olarak tanımlanmaktadır.[166] İnanç bireyde yer alsa bile onu bilgi takip etmeyebilir. Ancak dini bilgi inanç üzerinden taşınır ve onun üzerine bina edilir.[167] Çünkü öncelikle bilgiye ilişkin yanlış-doğru bağlamında bir yargı geliştirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı bilgiye ilişkin sorgulama ve dini bilginin de en çok tartışmaya açık olan yüzü bilginin mutlaklığı konusudur.[168] İnanç olgusuna "doğrulanmış" ifadesi eklenmediği sürece bu alanda yapılan tartışmalar temelsiz ve subjektif çıkarımlar olmaktan öteye gidememektedir.

Böylelikle inanç ve imanda da insanın bilişselliği etkindir. Bu bilişsel boyutta gelişen süreçte hakikatin ilkeleri ön plana çıkmaktadır. Her nerede bilmeye ilişkin bir çaba var ise orada ya hata veyahut hakikat ya da bu iki unsur arasında geçişler olması olağandır.[169] Dinin iman boyutunun bilgi ile ilişkisi, hakikate ulaşma yolundaki ilkeler üzerinden bilgi ile temellendirilmesine dayanmaktadır. Ancak bu bilginin nesnesine

---

[165] Peterson vd., *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*, 19-36.
[166] Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme*, 67-68.
[167] Charles Y. Glock, "On The Study of Religious Committement", *Religious Education* 57/sup4 (Temmuz 1962), 98-110.
[168] John Hick, *Faith and Knowledge*, 2 ed. (Hong Kong: The Macmillan press 1967), 200-201.
[169] Paul Tillich, *İmanın Dinamikleri*, çev. Fahrullah Terkan (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000), 76.

gidilerek bütünüyle doğrulanmış bir bilgi türü olmama olasılığı bulunmaktadır. Bundan dolayı inanç bilgi olarak değil inanç olarak nitelendirilmiştir. Bu durum, dini bilginin temellendirmesini teşkil ederek dini bilgi için "inanç nesnesi hakkındaki bilgidir" ifadesini kullanmayı mümkün kılmaktadır. Her imanın zayıf veya sağlam, az veya çok temellendirilmiş bir inanç yönü bulunmaktadır. İnanç da bir olasılığın gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine veya bir şeyin gerçek olup olmaması hakkındaki hükümdür.[170]

İnsan zihni belirli bir sosyokültürel ve dilsel temel ile inançlar üretir. Ancak bir inancın bilgi olabilmesi için o inancın doğrulanmış olması beklenmektedir. Bilgi ile inanç arasındaki ilişki doğru inanca yöneliktir. Felsefe ise doğruluk, inanma ve gerekçelendirme aşamalarından geçmiş olan inançları bilgi olarak addetmektedir.[171] Ancak bilgi değerlendirmesi kesinlik ve mutlaklık sınırlılığı içerisinde ele alındığında yaşama rehberlik eden inançları herhangi bir yere konumlandırmak oldukça zor hale gelmektedir. Hatta bütün bilgilere ilişkin mutlakçı yaklaşım, bilginin kendisi için bile bir inkâr sebebi ve bunun da hiçbir şeyin kesin olarak bilinemeyeceği durumu ile sonuçlanmaktadır. Bu anlamda felsefi düzlemde genelde bilgi, özelde ise dini bilginin imkanının bilişsel boyutunun tanımlanma, mukayese ve sınıflandırılma süreçleri, inanç temelinde yaklaşımları olan filozoflar tarafından insan doğası üzerinden öznel bakış açısıyla inancın neliğine ilişkin epistemolojik bir model oluşturularak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum nesnelliğin geri planda kalması sebebiyle eleştiriye ve tartışmaya açıktır.[172] Dini bilgiye ilişkin bu değerlendirme hem öznellik hem de nesnellik üzerinden inanç, bilgi ve sistematiklerini ele alan yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. İnanç temelinde oluşturulmaya çalışılan epistemolojik teori ve bilginin geleneksel idealize edilişi yalnızca spekülatif değil, dini bilgiyi bütünüyle metafiziksel bir alana taşıyarak

[170] İlhami Güler, "İman ve İnkarın Ahlakî ve Bilişsel (Kognitif) Temelleri", *İslamiyat* 1/1 (1998), 7-24.
[171] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 79.
[172] Hick, *Faith and Knowledge*, 202.

bilişsel düzeyini de basitleştirmektedir. Öte yandan bilişsellikten uzak bir epistemoloji ise şüpheciliği beraberinde getirmektedir. Dini bilgide var olan yanılsamaya ilişkin tutumun bilginin tamamına genellenmesi durumunda insanın hiçbir şeyi bilmemesi veya bildiklerinin bilgi olarak adlandırılıp adlandırılamayacağı sorununu ortaya çıkarmaktadır.[173] Bir anlamda inanç, bilgi oluşumu süreç ve yaklaşımlarında sonucu belirleyen dikotomik bir durum ortaya çıkarır.

Bilgi konusu felsefe alanında epistemoloji başlığı altında incelenmiş olsa da imana temel teşkil eden önermesel inanç olarak kabul edilen dini bilgilere ilişkin epistemolojik tartışmalar din felsefesi alanında ele alınmaktadır. Bu tartışmaları *dini epistemoloji* olarak tanımlamak mümkündür.[174] Bu durum epistemolojide var olan bazı felsefi kriter ve açıklamalar ışığında dini bilginin değerlendirilmesini getirmiştir. Bu değerlendirme ilkelerinin inanç unsuru ile olan uyum sorunu zaman zaman dini argüman ve inanç unsurlarına ilişkin dışlayıcı bir tutuma neden olmuştur. Felsefi temelde bilgi ve inanç tartışmalarında iki olguyu dışlayıcı tutum ile karşı karşıya bırakan argümanlar daha çok önermesel bilgi ve salt önermesel inançlara yöneliktir. Bu anlamda dini bilgi inanç olgusunda önermelere dayalı bir tutum geliştirdiği, subjektif yönü daha baskın olduğu ve doğruluk iddialarını temellendirmede yetersiz kaldığı için bilgiye nispi olarak dini bilginin bilişsel yönü daha zayıf görülmektedir.[175] Örneğin epistemolojinin yaklaşımı ile inanç ele alındığında inanç ve bilgi ya birbirine bütünüyle zıt veya inanç bilginin doğrulanmadan bir önceki adımını teşkil etmektedir. Böylelikle bilgi ve inancın zıt olması durumunda birinin varlığı diğerinin yokluğunu getirmektedir. Yani insan bir şeyi ya bilir ya da ona inanır. Bilgi kesin olma durumunu; inanç ise bu kesinliği dışta tutmayı ifade

[173] Hick, *Faith and Knowledge*, 203.
[174] Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 16.
[175] Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme,* 71-72.

eder.[176] Dini bilgi ile inanç, bilgiye yeterli delile sahip olmadığı için benzemekle birlikte taahhüt ve delilsizliğe binaen gelişen teslimiyetten dolayı da bilgiden ayrılmaktadır.[177] Dini bilgi bu yönüyle özünde delilsiz oluşa karşı müsamahaya sahiptir. Tanrı'nın mükemmel ve aşkınlık sıfatıyla insana gelen dini bilgiye ilişkin bir hükme varmak inanca dayalı olarak gelişecektir. Nesnel ve somut bir kaynağa dayanmayan bu tür dini bilgi ise sadece inanan bireyi bağlayıp bu bilgiye inanmayanlar için bağlayıcı olmayacaktır.[178] Bilgi insanın var oluşuna katkı sunduğu ölçüde önem arz eder. Bireyin hayatına katkı sunmayan bilgi onun anlam dünyasına girmemiş olmakta ve bu noktada bilgi birey için herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Bireyde karşılığı olmayan bilginin birey için bir geçerliliği de bulunmamaktadır. Bu anlamda inancın ve bir sonraki adımda dini bilginin bilişsel süreçlere uygun olarak temellendirilmesi bu bilgi türünün anlamlandırılmasına katkı sunacaktır.

Bilgi ve inanç arasındaki ilişkiye yönelik yaklaşım farklılıklarının temelinde bilgiye yönelik yorum farklılıklarının yer aldığını ve felsefenin bir alt dalı olan epistemolojide uygulanan mantık ilkelerinin inanç, dini bilgi, iman konularına da uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Kadim bir tartışmanın ürünü olan inanç-bilgi ilişkisi modern dönem felsefe ve bilim paradigmaları ile gelişen kesinlik anlayışı çerçevesinde tüketilmeye çalışılmışsa da lehine ve aleyhine geliştirilen tez ve antitezlerin her iki taraf için de tatmin edici seviyede olmadığını ifade etmek mümkündür. İnanç ve bilgi ilişkisi inanç, bilgi ve bilginin çeşitlemesi yolundaki bir süreç olup bilginin de bu dinamikler içerisinde çeşitlenmesidir. Bu sürecin sonucu ise bilimsel bilgi, dini bilgi gibi ürünlerdir. Bu anlamda inanç bilgi ilişkisi dini bilginin gelişim ve bilişsel aşamalarından

[176] Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 39-40.
[177] Kenny, "Bilgi, İnanç ve İman", 213-229.
[178] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine" 263-274.

biridir. Bireyde gelişen bilgilerin süreç ve gerekçelerinin tartışılması aslında insanı anlamaya dair çabalardır.

2.5. Dini Bilgi

Din kavramı günlük hayatta daha çok dini bilginin psikomotor ve duyuşsal alanlarını karşılayan geniş bir kavram iken dini bilgi bir dinin bilişsel boyutlarıyla ilgili muhtevayı karşılayan ve din kavramına nispi olarak daha özel bir içeriğe sahiptir. Bu bilgi türünde ilahi olan ve ilahi kaynaktan türetilen beşer kaynaklı iki ana muhteva yer almaktadır. Dini bilginin ne olduğuna ilişkin genel bir tanımlama yapmak zordur. Ancak dini bilgi kavramı en yalın ve genel haliyle dine yönelik doğru veya ilkesel/sistematik olarak doğruluğu ispatlarıyla ortaya konulabilecek önermelere referansta bulunan bir bilgi türüdür.[179] Dini bilginin neliğini ve gelişimini açıklayan ifadelerin daha çok inanç bilgi ilişkisi, inanç-iman ayrımı tartışmalarında yer aldığı söylenebilir.[180] Çağdaş tartışmalarda dini bilginin imkanına yönelik ihtiyaç duyulan unsur ise daha çok dinsel bilgiyi dinsel olmayandan ayırt edebilecek kriterler üzerinedir. Bu noktada yapısal bir analizin ötesinde cümlenin anlam olarak işaret ettiği ve kaynağı ile ilişkili bir tartışma ortaya çıkmaktadır. Aslında önemli ve etkin olan dinsel ifade veya dini bilginin dini olup olmadığına ilişkin sınanması durumu değil, bu ifadelerin insan hayatında icra ettiği rol, fonksiyonu insanın anlam dünyasına katkısıdır. Bu anlamda bir ifadenin dinsel olup olmadığı noktasındaki kıstas veya dinsel ifadenin belirgin özelliği olarak şu zikredilebilir; eğer bir inanç bağlanma duygusuna ilişkin bir obje olma koşulu ile varlık ve işlevsellik gösteriyorsa ve kendisine kapsamlı bir yöneliş durumu söz konusu ise bu olgu dinsel bir özellik taşımaktadır.[181]

---

[179] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[180] Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 69-70.
[181] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 52.

Dini bilginin felsefi noktada sahip olduğu sorular göz önünde bulundurulduğunda dini bilgi Tanrı'nın varlığı ve mahiyetine ilişkin tartışmalar bağlamında bir hüviyet kazanabilir. Dini bilgi ontolojik boyutun manevi arka planı ile nihaî anlamına izah getiren metafiziksel bir perspektiftir. Dini bilginin geçerliliği ve doğruluğunun "*yüksek derecede muhtemel bilgi*"[182] olarak kabulü felsefi yönünü; "*hiçbir şekilde tam bir gerçek bilgi olarak tutulmamakla birlikte bir dinden diğerine değişen ve içeriğinde bir dogma ile belirsizlik barındırması*" ifadesiyle de metafiziksel ve teolojik yönünü vurgulu hale getirmektedir.[183] Bu belirsizlik üzerinden somut yaşam alanımızda deneysel yaklaşım ve bilgilerle erişemeyeceğimiz anlam ve değerlerden oluşan dini bilgi, diğer bilgi türleri ile eklemli olup onu tamamlayıcı niteliğe bürünmektedir.[184] Bu yaklaşım dini bilgiye iki boyut kazandırmaktadır. Biri ilahi olan metafizik yönü, diğeri ise dünyaya dönük yönüdür. Bu durum dini bilginin dinin temel saikleriyle olan bağına dikkat çekmektedir. Ancak her dini bilginin dinin temel saikleriyle olan bağı da aynı nitelikte değildir. Örneğin dini bilginin itikadî boyutu ile amelî boyutu dinin temel saikleriyle aynı düzeyde bir ilişkiye sahip değildir.[185] Dini bilginin teorik kuramsal inşaların ötesinde pratiğe dönük yönü daha baskındır.[186] Bu yönüyle dini bilgi diğer bilgilere nispi olarak daha kuşatıcıdır ve özünde bir yaşam felsefesi niteliğindedir. Bu anlayış dini bilgiyi daha çok inanç üzerine temellendirilmiş bir bilgi türü olarak içinde bulunduğu dinin ikliminde ve ona göre gelişim göstermeye iletmektedir. Bir anlam karşılığına sahip olması beklenen dini iddiaların dini bilginin bir parçası olarak dinsel söylemde ahlaki ve duygusal yönü ön plana çıkabilir. Dini bilgiye ilişkin genel bir ifade kullanmak gerekirse dini bilgi insan

---

[182] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 154.
[183] Paul F. Schmidt, *Religious Knowledge*, Oberlin College ed. (U.S.A. : The Free Press of Glencoe, INC, 1961), 53.
[184] Bardakoğlu, "Fıkıh Özelinde Dini Bilgi ve Günümüzde İslam Algısı".
[185] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 152.
[186] Theodor Oizerman, *Felsefe Tarihinin Sorunları*, çev. Celal Kanat (İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998), 72.

ve evren ile ilgili kozmoloji, yaratılış, yapı, gelişim ve evrenin amaçları, ölüm sonrası gibi konu başlıklarına ilişkin açıklamalar getirmektedir.[187]

İnsan, diğer canlı varlıklardan farklı olarak bilişsel, tinsel, sosyo politik ve estetik bir varlıktır. İnsan, yaşamında bütün yönleri için bir arayış içerisindedir. Bilişsel yönü onun gündelik, teknik, bilimsel, felsefi alanlardaki ihtiyaçlarına yönelik bilgi üretmesine imkân sağladığı gibi tinsel/spiritüel yönü de bilişsel yönünün desteği ile insanın dini bilgiye yönelik çabalarını ortaya çıkarmaktadır.[188] Dini bilginin gelişiminde ve üretilmesini teşkil eden zincir bu şekilde ilerlemektedir. Çünkü insan sahip olduğu inancı gerekçelendirme çabası içindeyken var olan argümanlara yenisini eklemektedir. Bir bilginin ilahi bir varlık, vahye dayandırılarak üretilmesi dini bilginin beşerî yönünü ortadan kaldırmaz. Duyular ile birlikte akıl, bilginin işlenmesi ve üretilmesi noktasında melekelere sahiptir. Bu anlamda "*dini bilgi, bilginin elde edilmesi sürecinde dinî metinleri temel alarak insan tarafından üretilen bilgi*" olarak tanımlanabilir.[189] Bu bağlamda dini bilgi beşerî çabalarla ortaya konulmuş alanyazındır. Dini bilgi pek çok süreç ve aşamasında insan aklı ile muhatap olmasından dolayı içeriğinde beşerî yönler barındırmaktadır. Bunlar beşerden kaynaklı olarak olgusal, tarihsel ve bağlamsal boyutlara sahiptir. Dini bilginin tartışmaya, yoruma açık ve öznel yönleri beşerin yapmış olduğu bu katkılar üzerinden şekillenmektedir.[190] Din öğretiminde ve dinin pratiklerinde de en çok tartışmaya açık olan bilgiler beşerî alanda üretilen bilgilerdir. Dini bilginin beşerî noktasını teşkil eden bu alan aynı zamanda yöntem ve paradigmalar açısından bilimsel bilgi ile de sıkça karşı karşıya gelinmesine sebep olan alandır. Burada temellendirme ve bilginin üretilmesinde yöntem ve teknikler ön plana çıkmaktadır. Bu

[187] Schmidt, *Religious Knowledge, 52*.
[188] Tillich, *İmanın Dinamikleri*, 15.
[189] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, s. 51-56; 79.; Fazlı Arabacı, "İslam'da Dini Bilginin Toplumsal Bağlamı", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/5 (2004), 1-16.
[190] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 150-154.

noktada dini bilgi diğer bilgiler ile aynı düzeye erişerek kaynakları itibariyle farklılık arz etse de aynı testlerden geçirilerek doğruluğunun ortaya çıkarılması çabası içerisine girilmektedir. İşte dini bilginin neliği ve diğer bilgi türlerinden hangi yönleriyle ayrıştığı konusu burada ortaya çıkmaktadır. O halde bir bilgiyi dinsel sıfatı ile tamamlayan şey nedir? Ege'ye göre; "*dinî bilgi, vahyin kendisini kapsamakla beraber Hz. Peygamber'in söz ve uygulamalarından başlayarak üretilmiş insanî bilgiyi de içine alır ve vahyin kendisinden başka, vahyi anlamaya dayalı olarak insani yönüyle insanın ürettiği bilgidir*."[191] Dini bilgi en özet hali ile dini inancın temellendirilmesinde kullanılan argümanları kapsamaktadır. Görüldüğü gibi dini bilginin beşerî boyuttan bağımsız değerlendirilmesi pek olası değildir.

Çağdaş din epistemolojisinde dini bilgiye yönelik konular dini bilginin neliğini değil daha çok dini bilginin imkânını içeren tartışmaları içermektedir.[192] Dini bilginin imkânı konusu bilgi teorisinin bir başka tartışma alanı olan bilginin kaynakları ile yakından ilişkilidir. Schuon'a göre dini bilgi, her biri kendi içinde bir mertebeye sahip olmakla birlikte üçe ayrılır; metafizik bilginin kaynağı anlayış/idrak, teolojik bilginin kaynağı vahiy, felsefi bilginin kaynağı ise akıldır. Dini bilginin yapısına göre bir dine bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşıldığında o din müntesiplerine yeterli gelecek kadar mutlak öğretiler içermelidir. Bu mutlak öğreti a priori, kişisel veya teistik olarak da anlaşılabilir.[193] Bilgi türü ve kaynağına ilişkin bu sınıflandırmayı keskin bir şekilde yapmak çağdaş epistemolojik yaklaşımdan biraz uzak olsa da dini bilgi aşkın bir güçten kaynağını alan bir bilgi türüdür. Bu bilgi türü her noktasında tam olarak ilahî bir mahiyet

[191] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 40.
[192] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[193] Frithjof Schuon, *The Transcendent Unity of Religions* (Wheaton, Ill., U.S.A: Theosophical Pub. House, 1984), 2.

taşımasa da temelde ilahî yönü olan bir bilgidir.[194] Çünkü teolojik bilginin kaynağı vahiydir ve tamamen Tanrı kaynaklıdır. Tanrı'nın bilgisi tümel ve birlik olduğu için yalnızca zihinsel süreçler değil varlık dünyasında bütün benliğin katılımı ile gerçekleşir.[195] Metafiziksel ve teolojik ifadelerin bilişsel düzeyde anlamlılık sorunu, bilginin empirik anlamda doğrulanabilirliği ilkesine yönelik tartışmalarından ortaya çıkmaktadır ve bu durum çağdaş felsefe içerisinde dini bilginin mahiyetine ilişkin çalışmalarda da belirleyici nitelikte olmuştur. Dinsel söylemin bağlamsal zeminde detaylarıyla incelenerek dinsel iddiaların anlaşılmasına dikkat çekilmiştir. Bu incelemeler ile dinsel söylemin fonksiyonu, dinsel söylemlerin farklı türleri dinsel söyleme ilişkin özel durumlar ve bu söyleme özgü kanıtlama tarzı alanda varlık bulmuştur.[196] Dinsel söylem ile ilgili bu farkındalığın dini bilginin mantığının farkındalığına olumlu etkilerinden bahsetmek mümkündür.

19. yüzyılda disiplinlerin çeşitlenmesi ile birlikte bilim insanları, dine psikolojik ve sosyolojik açıdan yaklaşarak dinle alakalı pek çok çalışma yapmışlardır. Bilgi edinme yönteminin şekillendirdiği 20. yüzyıl pozitivist bilgi anlayışının bilgiye yönelik yaklaşımlarda etkin oluşu ile bilgi konusunda bütüncül bir anlayışın konu temelli bir bölünmeye gittiği gözlemlenmektedir. Bu ayrılışta dini bilginin bir bilgi türü olarak ele alınışı da gerçekleşmiştir. Pozitivist anlayış temelinde bilginin doğrulanabilirliği ölçütünde ele alınışı dini bilginin önemini ve bu bağlamda bilimsel düzlemde tartışılabilirliğini azaltmıştır. 1920'lerden bu zamana özellikle mantıkçı pozitivizm geleneğinde yer alan filozoflar tarafından metafizik, teoloji ve din reddedilmemiş ancak bunlara ilişkin ifadelerin bilişsel bir anlama sahip olup olmadıkları sıklıkla

[194] Rahim Acar, "Dinî Çeşitliliği Değerlendirme Yetkisi: Frithjof Schuon Örneği", *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2013), 99-122.
[195] Frithjof Schuon, *Varlık, Bilgi ve Din*, çev. Şahabeddin Yalçın (İstanbul: İnsan Yayınları, 1997), 75.
[196] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 26-31; 46.

tartışılmıştır.[197] Buna göre dini bilgi bilimsel bilgiden yalnızca kaynakları ile değil araştırma yönü ile de ayrışmaktadır. Bir tür metafizik olarak nitelenen teolojiye yönelik beklenti, bilişsel boyutta bir anlama karşılık gelmesi için dini ifadelerin analitik, a priori veya empirik önermeler içermelidir. Ancak dini bilgiye ilişkin Blackstone'un da belirttiği gibi pozitivist yaklaşım ile birlikte gelişen "*dini iddialar deneysel olmaktan oldukça uzaktır. Çünkü bu iddialar aşkın bir varlığa ilişkin ifadelerdir ve Tanrı kavramının kendisi metafizikseldir. O'na ilişkin bütün söylemler bilişsel anlama sahip olmayıp yalnızca coşkulu anlamlara sahiptir.*" yaklaşımı ise teolojinin önünü kesmiş ve bir anlamda pozitivizm, teoloji ve metafiziği döven bir sopa halini almıştır.[198] Pozitivist bilim anlayışı dini bilgi ile diğer bilgi türleri arasındaki yöntemsel anlamda makasın açılmasına sebep olmuştur.[199]

Pozitivist eksende bilimsel bilgi bağlamında ele alınan bir olgunun nasıl ve nedenini araştırırken dini bilgi içeriğinde anlam yüklü olup bir değer bulundurur. Tabiatı itibariyle iki farklı olgu olan din ve bilgi farklı alanların araştırması içerisinde yer alsa da her ikisi de zihinsel süreç olarak benzer aşamalara tabidir. Bu yönüyle dini bilgi salt ilahi kaynaktan beslenmez. Ancak misyon ve kaynak olarak zaten her bilgi de eşit düzeyde öğrenmenin her alanını besleyemez. Din inanma ve itaat etme ile sahip olduğu değerler aracılığıyla bütün hayatı duyuşsal alanın da desteğiyle kuşatır. Bütün bilgi türlerinin süje ile obje arasındaki ilişkiden kaynaklı zihinsel süreçleri var olmakla birlikte bilgi türlerinin hepsinde bütün süreçler aynı düzeyde ve sırlamada yer almayabilir. Dini bilgi de din konusundaki bilişsel alanda süje ile obje arasındaki ilişkiden doğan bir zihinsel süreci kapsamaktadır. Dine ilişkin bilgileri kapsayan dini bilginin bu yönüyle bilimsel bilgiden farklılık arz etmediğini ifade etmek imkân dahilindedir. Epistemolojinin en önemli

[197] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 31.
[198] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 23-24.
[199] Schuon, *Varlık, Bilgi ve Din*, 94.

tartışma alanlarından biri olan bilginin geçerliği ve doğruluğu problemi, dini bilgi alanında da bir tartışma olarak yer almakta ve dini bilgiye ilişkin "*yüksek derecede muhtemel bilgi*"[200] kavramı ile izahat getirilmektedir. Dini bilgide yer alan hiçbir bilgi tam bir gerçeklikle ile eş değer tutulmamakla birlikte bir dinden diğerine değişen içeriğinde bir dogma ve belirsizlik de barındırır.[201] Söz konusu belirsizlik ve dogma Kierkegaarde'a göre bilimsel yollarla elde edilen bilginin de temelinde ön varsayımların bulunuşu sebebiyle yer almaktadır. Bu anlamda bilimsel bilgi de dini bilgi gibi dogmalara sahiptir. Bu durumda diğer bilgi türlerinin dini bilgiye nispi olarak bir üstünlüğünden bahsetmek mümkün değildir.[202] Çünkü bu bilgiler arasında ontolojik anlamda bir öncelik söz konusu değildir.

Dini bilginin kendisi nesnel, yorumu ve anlayışları ise özneldir. Bu anlamda dini bilgi anlayışları bilgi düzeninde olduğu gibi değişime tabidir. Dini bilginin kendisi bir nesne olarak statik, zihinlerde karşılık bulması ve yorumu yaşama dökülmesi ise dinamik bir yapıya sahiptir. Bilgiyi gündelik hayattan koparmak mümkün değildir. Çünkü bilgi bağlamı ile varlık bulmaktadır ve toplumsal alana konumlanmıştır.[203] Toplum, teorik yönünün baskın olması nedeniyle bilimsel bilgi üzerinde çok fazla etkiye sahip değilken dini bilgi gibi pratik yönlerinin daha ön plana çıktığı bilgi türlerinde bilginin şekillenmesi ve dönüşüme uğraması noktasında ihtiyaçları ve sahip olduğu birikim ile yön verici niteliktedir. Bu noktada dini bilgi öznellik kazanmakta ve dini bilgi beşerî bir imkân haline dönüşerek tarihsel bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Dini bilgiye ilişkin geliştirilen yorumlar kozmolojik oluşun ötesinde daha çok tarihi ve ontolojik düzlemde gelişmektedir. Ayrıca dini bilgi yorumunda bireyin benliğinin tarihsel süreci ile

[200] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 154.
[201] Schmidt, *Religious Knowledge*, 53.
[202] Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme*, 103.
[203] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 56.

varoluşsal anlamlandırmaları yer almaktadır.[204] Bu anlamda dinsel bilgiler anlam ve uygulama bakımından tarihin farklı süreçlerinde farklılık gösterebilmektedir.[205] Denilebilir ki dini bilginin değişimi ve şekillenmesi varlığa bağlıdır. Çünkü ontolojik zorunluluk epistemolojik zorunluluğu getirir. İnsan ürettiği bilgiye değer yükler değer yargısından bağımsız bir bilgi üretimi söz konusu değildir. İnsan etkinlikleri her daim bir değere bağlı olarak gelişir. Aksi bir durum zamanın dışında muhtevası olmayan bir oluştan ibaret olmayı gerektirir. Ancak insan hayatında yer alan bütün faaliyetlerinde bir değer olup bu değerlerin de zaman içerisinde değişime tabiliği söz konusudur. Bu faaliyetlerin bir değer olarak karşımıza çıkmasında bilginin amelî ve hayat ile iç içe oluşu yatar.[206]

Dinsel inanç veya dinsel bilgi keskin sınırlar ile belirlenemeseler bile dinsel ifade veya inançlar, diğer ifade veya inanç türlerinden ayırt edilebilir niteliktedir. Bu durum ise bir ifade, inanç veya tüm bunların bilişsel boyutunu teşkil ettiği dini bilgiyi dini yapan şeyin ne olduğunun tanımlanması ile başlamaktadır.[207] Dini bilgi salt referansı olan dinin naslarından müteşekkil olmayıp tarih, sosyoloji, psikoloji gibi aynı zamanda diğer farklı bilgi türlerine de zaman zaman atıf yapabilmektedir. Örneğin peygamber kıssaları günümüz için aynı zamanda tarihi bilgi niteliğindedir. Ancak dini bilgi kronolojik bir bilgi olarak değil, varoluşsal temelde süregelen bir geçmiş olarak Tanrı'nın süreklilik arz eden eyleminin bireysel ve toplumsal hafızasından ortaya çıkar. Dini bilgi hatırlanmaktan çok tarihsel bilgi gibi tekrarlanmak durumunda kalan bir bilgi türüdür.[208] Bir anlamda dini bilgide insan rolü insanın tarihteki yeri ile imkân bularak dini bilgiye ilişkin yorum

[204] Calvin O. Schrag, "'Ontoloji ve Dini Bilginin İmkânı'", çev. Temel Yeşilyurt, *Dini Bilginin İmkanı* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), 87-98.
[205] Adil Çiftçi, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bilimler Felsefesi Çalışması* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları 2015). 42.
[206] Mengüşoğlu, "Bilgi Fenomeninin Felsefi Antropoloji Bakış Açısından Tahlili".
[207] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 49.
[208] Schrag, "Ontoloji ve Dini Bilginin İmkânı", 87-98.

ve yaklaşımları bu düzlemde ontolojik ve tarihi değeri olan bir unsur halini alır.[209] "Sizden biriniz kendisi için sevip arzu ettiği şeyi din kardeşi için de sevip arzu etmedikçe gerçek anlamda iman etmiş olmaz"[210] veya "Onu sandığın içine koy, suya bırak böylece su onu sahile bıraksın; onu benim de düşmanım, onun da düşmanı olan biri alacaktır. Gözümün önünde yetişmen için Kendim'den sana bir sevgi yönelttim"[211] gibi bilgiler veya ifadeler dinsel olarak nitelendirilirler. Ancak aynı ifadeleri dinsel olmanın yanında betimleyici, açıklayıcı, tarihsel veya (dinsel tecrübe) otobiyografik bilgiler olarak da tanımlamak mümkündür. Dini bilgiye ilişkin insanın hikâyesi soru ve cevap olarak tarihi bir bağlam içerisinde şartlandırılmıştır. Doğal olarak dini bilginin varlığı tarihi ve kültürel şuur ile paraleldir. Dinsel ifadeler üzerinden dilin yapısal özellikleri ile cümle içeriğinin analizini yapmadan salt emir, yasak, isim, fiil cümlesi şeklindeki yaklaşım cümlede dile ilişkin yapısal özellikler ile ele alınması olup yüzeysel ve literal bir bakış açısı getirir ki bu durumun dini bilginin yalnızca zahiri anlamını karşılayıp dini metinlerin literal bir şekilde okunmasına sebep olduğu söylenebilir.

Dini bilgi dinin kaynağında olan, dinin tarihsel sürecinde kaynaklarına ilişkin geliştirilen soruları ve diğer dinlerle olan diyaloglardan ortaya çıkan bilgileri de içeriğinde muhteva eder.[212] Dini bilgi kendi sistematiği içerisinde genel geçer ve objektif bilgiye ihtiyaç duyar. Bu durum dini bilgiyi salt öznel bir olgu olmaktan kurtarıp bazı yönleriyle bireyden bağımsız bir varlık alanına sahip olduğunu ortaya koyar. Bilgi, din içinde uzak olmayan bir kavramdır. Din ile bilgi arasındaki bu ilişkinin incelenmesi aslında dinin özünde olan bir olguyu incelemektir. Bu olgu da salt dini duygular temelinde gelişen hissiyat ve bireysel tecrübeler üzerinden tümevarımcı bir yaklaşımla

[209] Schrag, "Ontoloji ve Dini Bilginin İmkânı", 87-98.
[210] Ebu Zekeriyya Nevevi, "27. Bab", *Riyâżü'ṣ-ṣâliḥîn*, 236 (Dimeşk: Darü'l-sagafetü'l Arabiyyetü, 1996), 110.
[211] *Kur'an-ı Kerim Meali*, çev. Elmalılı Hamdi Yazır, (İzmir: Akit Yayınları, 2011), el-Taha, 20/39.
[212] Glock, "On The Study of Religious Committement".

edinilmiş değildir. Dini bilgi ve ona ilişkin kaynakların ele alınışında zaman zaman zihinsel noktayı aşan bir durum olsa dahi bu durum onu anlamaya yönelik zihinsel çabaları engellememiştir.[213]

Dini bilgi ve dini bilginin imkanı her dönemde hakikat bilgisi, yaşamın anlamı, hayata ilişkin bilinmezlere yönelik arayışlar bağlamlarında tartışılan bir konu olmuştur. Modern dönem ile birlikte pozitivist temelde ele alınışı ise daha çok dini bilginin imkanı tartışmaları üzerinden şekillenmiştir.

2.5.1. Dini Bilginin Bilişselliği

Bilginin neliğine yönelik çalışmalarda temel olarak iki farklı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar; insan doğasının kökenlerindeki arayışta ulaşılan bilginin tarihsel yönü ve bununla özdeşleşmiş hakikat arayışı şeklindedir. Bu iki yaklaşımdan ilki, bilginin salt bir hakikat kovalamacası arayışını değil, insanlığın devamı için stratejik bir olgu olduğu ve hakikatin bilginin bir unsuru olmayıp sonradan ortaya çıkmış bir illet/ilinti oluşuna ilişkin iddia, diğeri ise bilginin aslında hakikat arayışı olduğu iddiasıyla ön plana çıkan metafiziksel yaklaşımdır.[214] Dini bilgide aşkın müdahale ile felsefî ve mistik yorumlar her din içinde tartışılmış ve zaman zaman dini bilgi bu bağlamda örüntülendirilmiştir.[215] Mistisizm ekseninde coşku kavramı ile ele alındığında dini bilginin hissiyat ve duyuşsal yönü ön plana çıkmaktadır. Ancak dini bilginin bilişsel düzlemi tamamen geri plana atılarak salt duyuşsal yönünün beslenmesi ise coşkulu ifadeler ile ayakları yere basmayan bir zeminde gelişme gösterebilmektedir. Bundan dolayı dini bilginin bilişsel düzlemde ne olduğunun belirlenmesi dini bilgiye netlik ve sabite kazandırmaktadır. Ancak dini inanç ile ilgili bilgi ve kabullerin bütünü, bilimsel

[213] Theodor Deman, "Din ve Bilgi", çev. Zeki Özcan, *Din Felsefesi Yazıları I* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2001), 128-136.
[214] Foucault, *Bilme İstenci Üzerine Dersler*, 38.
[215] Acar, "Dinî Çeşitliliği Değerlendirme Yetkisi: Frithjof Schuon Örneği".

ilkeler ile teyit edilip sınanmaya elverişli değildir.[216] Bu bağlamda dini bilginin varlığına ilişkin bazı dinsel ifadeler yanlışlayıcı kanıtları kabul etmez. Bu tür bilgiler literal olarak imanî boyutlarda açıklayıcı ifade olmaktan çok bağlanma fonksiyonu ortaya koymaktadır.[217] Din iman noktasında duyuşsal bir zemine sahip olmakla birlikte her dinin aynı zamanda bilişsel boyutu da bulunmaktadır. İnsan bütünlüğü içerisinde din, kendisine inanan bireylerin dünyaya ilişkin bilgilerini ya kendisi üretir veya dinin dışından gelen bilgileri din ile ilişkilendirerek bireyi şekillendirir. Bu durum dini bilginin beşerî yönünü ortaya çıkarmaktadır. Dinin yalnızca duygudan ibaret olarak varlık gösterdiği ve dine yönelik bilgilerin de duygulardan beslenip belirlendiği söylenemez. Böylelikle dini bilgi salt aşkın ve zekaya sır olan bir tanrı bilgisi olmaktan çıkmaktadır.[218]

İfade ve inançları dinsel yapan şeyin ne olduğuna bakmak gerekirse "Din nedir?" sorusu, inancın dinsel bilgiye dönüşümü ile ele alma ihtiyacını doğurmaktadır. Çünkü dini bilginin epistemik temellendirmesi ve açılımı zihinsel süreçler üzerinden izah getirilen bir alandır.[219] Ancak bu durum dini bilgiyi felsefi şüphe yaklaşımı ile felsefi zemine taşısa da tek başına filozoflar tarafından ele alınan bir konu haline de getirmemektedir. Bu haliyle dini bilgi, hem dinin içinden dinin inanırları tarafından hem de dinin dışında olup din karşıtları tarafından mahiyeti noktasında incelenmektedir.[220] Dini bilginin mahiyeti ve edinilme yöntemi dini bilgiye ilişkin en temel tartışmaları oluşturmaktadır. Bu tartışmaların daha çok pozitivist yaklaşım ile dini bilginin aklî bilgilerden farklı olduğu, sezgi ve duyguya dayalı olarak bireysel dini tecrübeler temelinde elde edilme imkânı olduğu yönündeki görüşler çerçevesinde oldukları ifade

[216] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, 86-87.
[217] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, 198-199.
[218] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[219] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[220] Watts - Williams, *The Psychology of Religious Knowing*, 46.

edilebilir.[221] Bu beşerî yönüyle dini bilgi, hakkında yapılan tartışmalar ile bir noktada eleştiriye, yanlışlanmaya ve tartışmaya açık haldedir.

İnsan aklı olan süje ile muhatabı nesne arasındaki bağı kuran akt, bilgiye ulaşmada bilginin kendisi kadar önemli olup aynı zamanda da ulaşılan bilginin türünü de belirleyici niteliktedir. Nesnel dünyadan elde edilen nominal bilgiler algı, düşünme, anlama ve açıklama aktları ile elde edilirken öznel dünya için bu aktlar sezgi ve vahiy olabilmektedir. Bu aktlardan alınan veriler herhangi bir nominal nesneye denk düşmediğinden dolayı diğer bilgi aktları ile elde edilen bilgiler ile eşdeğer bir karşılık bulamamaktadır. Ancak bu durum sezgi ve vahiy bilgilerini değersiz kılarak gereksizliğini ortaya koymaz.[222] İnsan bilgi için tutarlı olabilmek adına delil toplar, analiz yapar ve akıl yetilerini bu amaçla geliştirmeye çalışır. Sahip olunan inançlar arasında bir çelişki fark edildiğinde tutarsızlığa neden olan inançlardan doğru olanın hükmüne ulaşabilmek adına deliller toplayabilmek için çabalar ve bu doğrultuda yeni bir değerlendirme sürecine girer. İnsanın bilgiye ulaşmada en temel yolu budur. Bilgileri ve inançları delillendirmek adına verilen bu uğraşıda bazen inancın gelişmesi için var olan sebepler de delil sayılabilir.[223] İnsan inanmak için bir delile sahip olmadan sebepleri ile inandığı şeyin doğruluğuna kanaat getirebilmektedir. Dini bilgi bu anlamda sebepleri ve delilleri girift halde olan bir bilgi türüdür. Dindar bir insan bu bilgilerin doğru olduğu noktasında bir kanaat taşır. Örneğin peygamberlerden gelen ilahi kaynaklı bilgiler böyledir. Dinin iman boyutunda bilgisi irade ve duygusal bağımlılık ile iç içe yer almaktadır.[224] Bu yönüyle dini bilginin salt duyuşsal boyutu olmadığı gibi iman edilen

[221] Tahsin Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması* (İstanbul: Külliyat Yayınları, 2018), 58.
[222] Aydın, "Bilgi Sosyolojisi ve Toplumumuzun Bilgi Sistemi.", 195-222.
[223] W. V. Quine - J. S. Ullian, *Bilgi Ağı*, çev. A. Hadi Adanalı (Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2001), 20.
[224] Recep Kılıç, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi", *Dini Araştırmalar* 1/3 (Nisan 1999), 205-212.

şey de yalnızca bilgileri zihnen doğrulamak da değildir. Bu boyutlardan biri ön plana çıkarılarak diğerini görmezden gelmek de varoluşsal bir eksiklik doğurmaktadır.

Nesnel dünyadan elde edilen bilgiler günümüz bilim paradigmasının temelinde yer almaktadır. Bu anlamda nesnel dünyaya dayalı olan bilgi öznel dünyaya dayalı olan bilgiden daha çok teyit edilmeye ve sorgulanmaya uygundur. Dini bir iddia veya ifadenin dini bilgiyi oluşturup oluşturmadığı sorusu çağdaş felsefede dini bilginin imkanına yönelik yer alan tartışmalardan biridir. Dini bilginin bilişselliği tartışmalarında dinsel söylemin aşkın bir Tanrı'ya ilişkin olan ifadelerinden dolayı bilişselliğin ötesinde duyuşsal yönünün ağırlıklı olduğuna ilişkin eleştiriler yer almaktadır. Aşkın bir Tanrı anlayışı ifadesinde bilişselliğin yer almadığı iddiasını savunanlar bilginin empirik düzeyde doğrulanması kriterini öncelemektedirler. Bu kriter ise dinsel söylemlerin prensipte doğrulanamayacak bilişsel bir yönünün olmadığı ve belirli davranış türlerini ifade eden duyuşsal düzeyde olduğuna yönelik söylemlerdir. Bir bilginin bilişsel olup olmadığını sınama yönünde bir araca ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak pozitivist yaklaşımın ölçme araçları dini bilginin bilişselliği noktasında boşluklar ve çatışmalar ortaya çıkarmaktadır. Dini bilginin imkânı daha çok bilmek ile inanmak arasındaki bağ üzerine kuruludur. Örneğin "Allah'ın adil olduğunu biliyorum." cümlesi ile "Allah'ın adil olduğuna inanıyorum." cümlelerinin her ikisi de bilişsel bir zeminde ortaya çıkmıştır.[225] Dini bilginin imkanına yönelik tartışmaların yoğunlaştığı bu yerde dinsel söylem ve iddiaların bilişsel düzeydeki ölçüm ve deneysel anlamda teyit edilebilirliği sübjektif anlamda mutmain oluş ile ortaya konulabilmektedir. Ayrıca dini bilgi ve dinsel söylemlere yönelik doğrulanabilirlik kriteri ile analiz edilmesi ortaya çıkan teolojik düzeydeki bilişsel anlamsızlığı yine pozitivist ve empirist yaklaşımı benimseyenler tarafından keyfi ve yetersiz görülmüştür. Çünkü dindar biri tarafından savunulan dini

[225] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, 60-66.

bilgide bilişsellik problemi pozitivist kriterleri reddederek pragmatik bir zeminde ortaya çıkarılmaya ihtiyaç duyar.[226] Bununla birlikte dini bilginin bilişselliğinin kanıtlanması da bir zorunluluk değildir. Ancak bir inancın doğruluğundan bahsetmek mümkündür ve inanç doğru olsa bile bir bilgi niteliğinde de olmayabilir.[227] Burada duyuşsal anlamda bir doyum söz konusudur. Dini bilginin bilişselliğindeki doğrulanabilirliği noktasında ise dini bilginin de diğer bilgi türlerinde olduğu gibi bir önerme olarak kesinliğinin ve bilişselliğinin açıklanması beklentisi ile ele alınmaktadır. Dini bilgi gerçekliği salt empirik gerçeklik ile sınırlandırmayıp onu aşan birtakım gerçeklik kategorilerinin varlığı ile açıklanabilir niteliktedir.[228] Dini bilginin temelinde yer alan bilişsel anlam teolojik sistem içerisinde bir derece olarak nitelendirilmiştir.[229] Dini naslardan elde edilen bilgide inanç unsuru en önemli öğedir. Dini bilgi, dini naslardan elde edilen bilgilerin diğer bilgiler ve akıl ile birlikte mucizelerle desteklenmesine dayanır.[230] Ancak dinsel söylem ve dini bilgiye ilişkin tartışmalar yalnızca inanış düzeyi veya inanç noktasındaki coşku ve duyuşsallık zemininde değil bilişsel zeminde de tartışılmaktadır.

Tillich'e göre dini bilgi olan inanç, argümanları veya inanma iradesi imanı inşa etmez. Çünkü iman bir duygu/hissetme olayıdır. Bu görüşün kabul görmesinin sebebi din eğer sadece hissiyat boyutundaysa zararsızdır. Çünkü bu boyuttaki bir iman ile psikoloji, siyaset gibi hiçbir ilim ile rekabete girmez sadece bireylerin duygu dünyasını yansıtır. İnsanın günlük ve kültürel hayatından çıkmıştır. Ancak imanı bu dar alana hapsetmek mümkün değildir. Çünkü duygu imanın kaynağı olmayıp iman içeriği bakımından somuttur ve bir hakikat iddiasındadır. Mutlak bağlılık alanına yönelerek somut

---

[226] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, 64.
[227] Alfred J. Ayer, *The Problem of Knowledge* (Middlesex, England Penguin Books 1990), 31.
[228] Temel Yeşilyurt, "İnanç Önermelerinin Bilişselliği," *Dini Bilginin İmkânı* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003). 127-146.
[229] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, 30.
[230] Mustafa Yıldız, "Dini İnanç Bağlamında Gazzâlî'nin ve David Hume'un Bilgi Teorileri " (Doktora, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014).

gerçekliklerde ortaya çıkmaktadır.[231] Bu yönüyle dini bilgi akıllı varlıklarda bulunmakla aklı hedef almıştır. Akıl dini bilginin varlığının ön koşuludur.

Dini bilgi için genel bir ilke ifade edilecek olursa ilk adım olarak burada bilinen şeye tam iman ve inanç geliştirmiş bilen bir özne ihtiyacı var olmaktadır. Çünkü dini bilgi bilen bir süjenin varlık zemininde yükseliş gösterir ve gelişir.[232] Dinî bilgi içeriğinde aşkın ve insani olmak üzere iki boyuta sahiptir. Aşkın boyutu ile vahyi ve vahyi getireni kapsamakla beraber insani boyutuyla da vahyi getirenin söz ve uygulamalarından başlayarak üretilmiş insanî bilgiyi de içine alır. Bu anlamda dini bilgi vahyin kendisi başta olmak üzere vahyi anlamaya dayalı olarak insani yönüyle insanın ürettiği bilgiyi de kapsamaktadır.[233] İmandan yola çıkılarak elde edilen önermeler ve ilişkiler inanılan objeninin karşısında onu anlama çabası ile ortaya konulmaktadır. Bu tarz bir bilgi dini bilgi olarak adlandırılabilir.[234] Dini bilgi muhtevası itibariyle inanca, bir diğer deyişle imana hitap etmektedir. Var olan dini bilgiler ile iman, aşkın varlığa karşı aklın ve iradenin uyumunu karşılamaktadır. Dini bilgi aklî araştırmaya dayalı bilişsel süreçlerin irade yoluyla tatminidir.[235] Dini ilimler alanında üretilen bilgileri dini bilgi olarak zikretmek mümkündür. Dinin inanç ve itaate dayalı, dini bilginin ise entelektüel bir yapısı olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç itibariyle din her ne kadar imandan zuhur edip entelektüel uğraşılar ile ortaya konulmuş pratik sonuçlar ile elde edilmese de imanın ifadeleri ve zekâ ile karşılaşmaları sonucunda ortaya dökülen ibareler dini bilgidir. Bütün bunların sonucu olarak dini bilgi her zaman din kavramı ile eş değer olmayabilir.[236]

---

[231] Tillich, *İmanın Dinamikleri*, 43-44.

[232] Alfred J. Ayer, *The Problem of Knowledge* (Middlesex, England: Penguin Books, 1990), 35.

[233]Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 79.; Deman, "Din ve Bilgi".

[234] Deman, "Din ve Bilgi".

[235] Temel Yeşilyurt, "İmanın Rasyonel Temelleri", *Dini Bilginin İmkânı* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), 13-32.

[236] F. Kerim Kazanç, "İlahiyat Alanında Dinsel Bilgi Düzeyinin Niteliği: Üretme, Denetleme, Karşılaştırma ve Yükseltme Çabası", *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği*, ed. Mahmut Ay - Rabiye Çetin. (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016), 123-167.

Sonuç olarak günümüz dünyasında mevcut bilimsel gelişmeler ışığında bilgiye ulaşma yönünde belirli yol ve yöntemlerle oluşturulmuş kriterler mevcuttur. Bu kriterler düzleminde bilgi olarak kabul edilen olgular teorik ve pratikte çoğu kez açıklanabilir şeylerdir. Her birey bilişsel anlamda tatmin düzeyine ulaşamasa bile duyuşsal zeminde dini bilgiye inanç geliştirebilmektedir. Dinin epistemolojisi daha çok dinin müntesipleri tarafından neden, niçin, neye inanıyorum sorgulamaları bağlamında gelişmiştir. Bunu yapmaktaki amaç o dinin doğruluğunu veya yanlışlığı konusunda kesin bir yargıya varmak değil var olan inançlar üzerinde fikir yürütmektir. Bu inançlar tarafından çoğu kez bir bilim insanı edasıyla tam bir şüphecilik yaklaşımı ile değil inancı akıl ile temellendirme ve destekleme hedefi ile yapılmaktadır.[237] Dini bilginin bilişsel boyutu, dini bilgiye ilişkin kavramlar ve inançlara yönelik yapılan akli soruşturmalar sürecinde ortaya çıkan malumat ve tartışmalar olarak nitelendirilebilir.[238]

Dini bilginin imkânı, kaynakları, sınırları ve kriterleri gibi dini bilgiye yönelik getirilebilecek araştırma soruları her dinin kendi iç meselesini teşkil etmekte ve cevaplar da yine kendi iç dinamiklerinden üretilmelidir. Bu durum öncelikle dini bilginin şekillenmesinde kaynakların öncül olarak belirlenmesini gerekli kılmaktadır. İnsanların dini bilgi kaynakları inandıkları dinlerin kutsal metinleri veya kutsallık atfettikleri bireylerdir.[239] Dini bilginin edinilmesi ve dahil olduğu süreçler dini bilgi kaynaklarının sınırlarının çizilmesini yani belirli bir din temelinde ele alınmasını gerekli kılar. Çünkü dini bilginin tanımı ve beşerî düzlemdeki süreçleri dinler temelinde değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin Hristiyanlıkta olduğu gibi sezgi, duygu ve mistik temellerde yükselen bir yorum olarak dini bilgi anlayışı ile İslam'da var olan dini bilgi kaynaklarını sadık haber ile birlikte beş duyu organı üzerinde geliştirmiş olduğu akli ilimlerin ortaya

[237] Schmidt, *Religious Knowledge,* 111-112.
[238] Peterson vd., *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*, 563.
[239] Schmidt, *Religious Knowledge*, 4.

koyduğu dini bilgi anlayışları oldukça farklıdır.[240] Bu anlamda her ne kadar felsefi temeller ışığında genel ifadeler ile dini bilgi kavramına burada izahat getirilmeye çalışılmışsa da dini bilgi kavramı bir din temelinde ele alınmadığı sürece tam olarak açıklanmış olmaz. Dini bilginin bir dinin sınırları, kaynakları ve imkanları doğrultusunda kendi sistematiği içerisinde ele alınması daha anlaşılabilir kılmaktadır. Bu amaçla çalışmanın ilerleyen kısımlarında İslam dininin bilgi anlayışı ve sistematiği ele alınmaya çalışılmıştır.

2.5.2. Dini Bilginin Öğretimi

Bireyde her öğrenme bir davranış kazanma hedefinde gerçekleşir. Bu davranışlar, insanın zihninde, duygularında ve hareketlerinde meydana gelir. Bu alanlardaki öğrenmeler, sırasıyla ve farklı düzeylerde ve zayıftan güçlüye doğru gelişmektedir. Öğrenme bir sürece tabi olup hedefler doğrultusunda planlı, programlı ve birbirine bağlı süreçler olarak belirli öğretim yöntem ve ilkeler çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Çağdaş epistemoloji "İnsanların inanca ve yargılara nasıl varıyor oldukları" sorusundan bağımsız değerlendirilemeyeceği ile de ilgilenmektedir. Yani burada bilginin yalnızca bir sonuç olarak değil süreci ve edinilme şekli de çağdaş epistemolojide temel bir tartışma alanıdır. Bu durum epistemoloji ve başta deneysel psikoloji alanı olmak üzere fen bilimleri arasında bilgisel anlamda birbirini besleyici nitelikte sıkı bir alışverişin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bilginin öğrenim süreci çağdaş epistemolojide ortaya konulması hedeflenen bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum epistemolojiyi normatif etkiden uzaklaştırarak bilginin her türünde insan aklının oynadığı rol üzerinden anlama çabasını ortaya çıkarır.[241] Dini biliş bireyin kendisini bilmek ile birbirine dolanmış bireysel bir süreçtir. Din boyutunda ve kişisel boyutta aydınlanma benzer

[240] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 182-183.
[241] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 41-42.

bilişsel süreçler üzerinden doğan ortak özelliklere sahiptir.[242] Bir bilgiyi öğrenme bilginin alanı her ne olursa olsun bireyin öğrenmesi, kapasitesi ve imkanları yani bireysel farklılıkları ile sınırlıdır. Bu anlamda öğrenilen her şey bir noktada göreceli durumundadır. Bilginin bu düzeydeki öznelliği, vahye dayalı ve mutlaklığı olan dini bilginin öğretiminde bir çatışma alanı gibi görülebilmektedir. Ancak İslam açısından ana kaynaklar süreklilik arz eden Kur'an ve Sünnet olsa da nihai noktada buradan alınan dini bilgiler bireylerin öznel kapasite ve yaşantıları ile şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretimin konusu olan dini bilginin bireyler tarafından kazanılmasında öznellik bir etken olarak öğretimde belirmektedir. Bunun sonucunda ise bireyin her türlü bilgi ile buluşmasının mahiyeti, dini bilginin de öğretilmesinde ön plana çıkmaktadır. Öğretimin içeriği din ile doldurulduğunda dini bilgi ve öğretim yaklaşımları öğretimde belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla dini bilginin niteliği din öğretiminde bir etkendir. Benzer olarak bireylerin kavrama düzeyi bireyden bireye, öğretim yaklaşımları da birinden diğerine değiştikçe edinilen dini bilginin niteliği de bu etkenlere bağlı olarak değişmektedir. Dini bilginin öğretiminin niteliğinin belirlenmesinde; bilginin öznesi, bilgiye yönelik tutumu ve öğretim yaklaşımları da birer etken konumuna gelmektedir.[243]

Doğruluğuna inanılan bilgi ile pratikleri ve davranışlar arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Din, yalnızca dini bilgilerin bireylere iletilmesini hedeflemez dini bilginin ulaştığı bireylerde dini bilgilerin davranışlarına yansımasını da bekler. Dinin prensip ve hedefleri ile eğitim biliminin yöntem ve tekniklerinin bütünleşme çabası; eğitim bilimleri alanının her gün yeni bir bilgi ile güncellenmesi, dinin eğitim bilimlerindeki bilgilere nispi olarak statik zemini açısından bir güçlük getirmektedir. Din eğitiminde beklentiler pedagojik sürecin toplumsal gerçeklikten uzaklaşmadan öğrenciye sunulması

[242] Watts - Williams, *The Psychology of Religious Knowing*, 152.
[243] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 162-163.

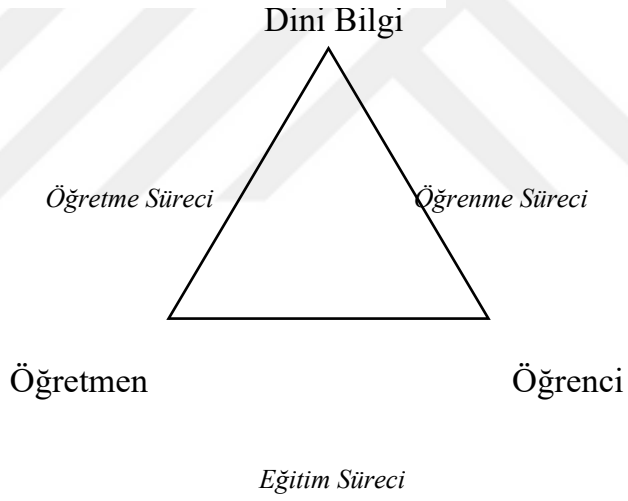
yönündedir. Genel olarak pedagojik yaklaşımlarda, özelde de din eğitiminin pratiklerinde karşılaşılan bir sorun olarak pedagojik nesnellik ve pedagojik deneyimlerin nesnelliği mevcuttur. Pedagojinin içerisinde öğretime konu olan ders ve pedagoji olmak üzere çift taraflı olarak eğitim gerçekliğinin bilimsel teorilere dayanmak zorunda olduğu radikal bir olgusallık (fenomenalizm) söz konusudur.[244] Bunlar dini bilginin öğretiminde sınırlandırıcı olarak da tanımlanabilir. Çünkü uygulamalarda yer alan öğretim süreçleri öznel ve özel durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Dini bilginin öğretiminde din dili, din politikaları, sosyokültürel yapı gibi pek çok etken dini bilginin ve öğretimi süreçlerinde yer almaktadır. Bu yönleriyle din eğitimi ve öğretimine yönelik beklentiler de bireysel, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi ve hukuki temellerde gerçekleşmektedir.[245] Nitekim İslam düşünce geleneği, din öğretimi kuramlarına önemli katkılar sunacak kadar ciddi bir birikime sahiptir. Var olan alanyazında din öğretiminin psikolojik, sosyolojik, felsefi temellerini bulmak mümkündür. İslam'da din öğretimini kendi teolojik temellerinden şekillendirmek imkân dahilindedir.[246]

Eğitimde üç sac ayağı üzerine oturan bir sistem mevcuttur. Bunlar; öğretici, öğrenen ve bilgidir. Bu temel üçlü arasında var olan uyum eğitimin kalitesini belirlemektedir. Bu uyum ise şu sorular üzerinden yakalanmaktadır; öğrenciye aktarılacak bilgiler nelerdir?, Öğrenciler aktarılan bilgileri nasıl birleştirecek? Bu bilgilerin aktarımında hangi öğretim yöntem ve teknikleri tercih edilecek? Bu sorular öğretimde pedagoji üçgenini ortaya çıkarmaktadır. Bu üçgende öğretici, öğrenen ve bilgi arasında uyum sağlamak hedefiyle; öğretilen konunun kavramları, bu kavramlar arasında nasıl ilişkiler kurulacağı, hangi aşamada hangi bilginin hangi yöntem ve yaklaşımlar ile

[244] Berner, *Pedagojide Güncel Akımlar*, 56.
[245] Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 92.
[246] Yusuf Batar, "Teolojik Temellendirmenin Din Eğitimine Katkısı: İslam Dini Açısından", *Yakın Doğu Üniversitesi Ilahiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2018), 221-134.

verileceği ilişkisi/ağı sunulmuştur (Şekil 5).[247] Yöntem ve teknikler pratiğe yansıyabilmektedir. Öğrenmenin sürecini ele alan pedagoji bilimi geleneksel, davranışçı, bilişsel, yapılandırıcı ve beyin temelli gibi öğrenme türlerini ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dünyada var olan dini bilgi öğretimindeki genel yaklaşıma bakılırsa inanç, din, maneviyat, ahlak, teoloji, müntesiplik, dini otorite gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Aslında burada dini bilginin salt öğretilmesi değil bu bilgiler aracılığıyla bireylerin dini bir terbiyeye tabi tutulması söz konusudur.[248] Bu anlamda öğretimde ilkesel olarak benimsenen yöntem ve teknikler ne olursa olsun öğretime konu olan dini bilgi anlayışı bu öğretim süreçlerinde etkileyici rol oynamaktadır.

Şekil 5: Dini Bilgi Öğretimi Üçgeni



Eğitim bir gelenek işi olup kendi içerisindeki branşlaşmalara rağmen süreç ve yöntemler itibariyle bir bütünlük içerisinde olması beklenmektedir. Din eğitimi de genel eğitim ile aynı mahiyete sahiptir. Din eğitiminin farklılaştığı nokta olarak sahip olduğu muhtevayı belirtmek mümkündür. Her branş açısından muhteva farklılığı söz konusu

[247] Houssaye, *Théorie et Pratiques de L'éducation Scolaire*, 41.
[248] John M. Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", *British Journal of Religious Education* 26/1 (Mart 2004), 7-19.

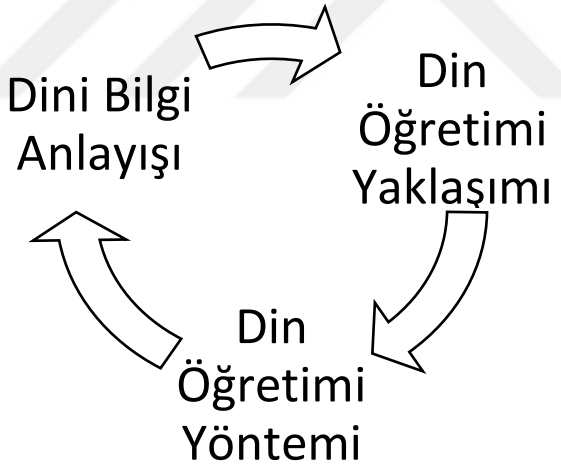
olmakla birlikte din eğitiminin içeriğini dolduran din olgusu kendisine has bilgi edinme yöntemleri ve hayata ve olgulara bakış açısında farklı yaklaşımlar sunabilmektedir. Bu yaklaşım ve bakış açısı haliyle zaman zaman öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Genel eğitim içerisinde yer alan din eğitimi de salt dini bilgi aktarımından ibaret olmayıp sahip olduğu değerler ve felsefeyi yansıtma durumu gelişebilmektedir. Dini bilginin öğretiminde esas alınması beklenen bu teorik zeminin pratik boyutlarında dini bilginin öğretilmesine yönelik bir kısım özel yöntemler mevcuttur. Eğitimde yeni yaklaşımlar ekseninde ele alınması beklenen din öğretiminin pratiklerinin genel, özel amaçları, içerikleri, öğrenme ve öğretme sürecinde ön plana çıkan ilke ve uygulamaların yazılı olarak belirtildiği yer eğitimin de temeli olan öğretim programlarıdır. Eğitimde hedefler, yeni değerler ve yaklaşımlar doğrultusunda yeniden şekil almaktadır. Bu süreçte derinlemesine öğrenmeyi hedef alan az konulu programlar düzenlenmekte ve bu programlarda bilginin öğretilmesi değil, üretilmesine yani öğrenme etkinliğinin sonucundan çok sürecine yönelik içerikler yer almaktadır. Eğitimde yer alan bilginin sınıf duvarlarını aşarak hayatın içinde yer alan bilgilerle yeniden yapılandırılması esastır. Bugün dini bilginin öğretimi klasik eğitimde olduğu gibi davranışçı temelde değil, bilişsel temelde yapılandırmacı yaklaşım ile yürütülmektedir. Ancak kavramları yıllarca klasik davranışçı yaklaşım üzerine kurulu olan dini bilginin öğretilmesine yönelik din eğitimi kavramlarının yapılandırmacılık çerçevesinde içeriklerinin tekrar ele alınmasını gerekli kılmaktadır.[249]

"Sınıflarda din öğretimi süreçlerine konu olan şey nedir?" sorusu din eğitiminin içeriği ve dini bilginin nasıl sunulacağı konusunda belirleyicidir. Dini bilginin nerede, ne zaman, ne kadar, hangi hedefler ile verileceği din eğitiminde benimsenen yaklaşım

[249] Cemal Tosun, "Müzakereler" *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyum: 8-9 Mayıs 2009*, 2010, 114-117.

ekseninde gerçekleşmektedir. Her dersin ait olduğu üst başlık o dersin konu ve içeriğini yönlendirici niteliktedir. Din eğitimi de dinsel bir faaliyet olmayıp öğretim hedefi taşıyan eğitimsel bir faaliyettir. Öğretim kavramının pratikleri dinin de öğretimini kapsayarak eğitim ve dinin hedeflerinin örtüştüğünü söylemek mümkündür.[250] Bu anlamda öğretimde yer alan aşamalar ve süreçler din öğretimi için de geçerlidir (Şekil 6). Dolayısıyla din eğitiminin organize edilmesinde, sisteminde, kullanılan yöntemlerde ve ilkelerinde değişimlerin yaşanması olağandır. Bu değişim temayülü ve insan faktörü ile birlikte din eğitimi; öğrettiği konu, hedefleri, yöntemleri, beklentileri, değerleri ve değer ölçüleri, iddiaları ve ilkeleri kendi içerisinde bir bütünlük teşkil etmektedir. Bir öğretinin ürünü olan bu unsurlar yalnızca öğretinin normlarından değil aynı zamanda bu öğretiye bağlı talepleri de içeren bir hayat planı ve programını da sunmaktadır.[251]

Şekil 6: Dini Bilginin Öğretim Yaklaşımlarına Etkisi



Felsefe eğitimin, "neden, ne amaçla yapıldığı" sorusuna cevap arama çabası içerisindedir. Eğitimin içeriğine yönelik bu soruların cevaplanmasında bilgi felsefesi ve eğitim felsefesinin zorunlu bir işbirliği söz konusudur. Epistemoloji ile işbirliği içerisinde

[250] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*. 77.
[251] Kerim Yavuz, *Günümüzde Din Eğitimi* (Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1998).55-56.

olan eğitim alanında "eğitimde hangi bilgi, kime, ne kadar öğretilecek?" sorusu doğmaktadır. Özetle öğretime konu olan bir bilgi öğretimine ilişkin bütün çaba ve düşünceleri etkilemektedir.[252] Bununla birlikte dinlerin ve felsefi akımların ulaşmak istedikleri insan modelleri mevcuttur. Felsefe ve din bu ortak yönleri itibariyle eğitim ile her daim yakından ilgili olmuşlardır. Bu yönüyle dinlerin ve felsefi akımların sahip oldukları dünya görüşü paralelinde eğitim yaklaşımları mevcuttur. Öğretim süreçlerinde öğretim yöntem ve teknikleri ön plana çıkmakla birlikte dinin de kendine özgü yöntem ve yaklaşımları söz konusudur.[253] Dolayısıyla dini bilgi yalnızca dini bilginin neliği veya anlayışı ile değil, dini bilgiyi öğrenme ve öğretme sürecinin de niteliğini ele almayı gerektirmektedir. Bu durum hem sahih dini bilginin üretilme süreçleri hem de sahih güncel bilginin öğretim süreçlerinin niteliğini tekrar ele almayı gerekli kılmaktadır.[254]

Din ve eğitim her ikisi farklı metodoloji ve içeriklere sahiptir. Bununla birlikte her ikisi de oldukça geniş bir muhteva içermektedir. Dinin insanları iyiye, doğruya ve güzele sevk etmek temel hedefi iken aynı hedefler eğitimin de örtülü hedeflerindendir. Ayrıca eğitim kavramı ile eğitimin metodolojisini araç edinerek genel eğitim içerisinde şekillenen din kavramının kendi özünde de davranış değişikliği amaç olarak yer almaktadır. Bu anlamda iki kavramın ortak paydası insanda iyiye, güzele, doğruya yönelik davranış değişikliği meydana getirmektir. Her ikisinin ortak hedefi insanın insan-ı kâmil olma yolunda ilerleyişine katkı sunmaktır. Dini bilginin varoluşunda eğitim ve öğretimin ruhu mevcuttur.

[252] Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 6.
[253] Reçber, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine", 263-274.
[254] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 160.

2.6. Din Eğitimi Uygulamalarında Dini Bilgiye Yaklaşımlar

Eğitimde bilginin değerlendirmesi pozitivist ve post pozitivist yaklaşımlar üzerinden şekillenmektedir. Pozitivist perspektifte gelişen bilgi geleneksel, post pozitivist perspektifte gelişen bilgi ise yeni değerler olarak adlandırılmıştır.[255] Din alanında yapılan çalışmalar da paralel yaklaşımlar ile ele alınmaktadır. Dini bilgiye ilişkin yaklaşımlar, çalışmalarda dini bilginin tabiatı ile din bilimleri alanında var olan araştırma yöntemlerindeki yaklaşımlar ile ilişkilidir. Bu durum, dini bilimlerdeki akademik çalışmaların amacı doğrultusunda dinin tabiatının anlaşılmasına katkı sunan dini söylemler ve imanı açıklayıcı niteliktedir. Teoloji ve dini düşünceyi birbirinden ayrılmaz kılan da budur.[256] Dini bilginin öğretiminde eğitimin muhtevasını teoloji ve dini düşünce oluşturmaktadır. Bununla birlikte din öğretiminde muhteva ve bu muhtevayı öğrenciye ulaştırmadaki yöntemin uyumluluğu verimliliğin artmasında önemli bir etkendir. Bu anlamda din eğitimi bu iki boyutta yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmayı gerektirmektedir.[257] Bu amaçla din eğitimi muhtevasının ve yönteminin nasıl ve ne olması gerektiğine yönelik bir çerçevenin ortaya konulması bir ihtiyaç halini almaktadır. Muhtevaya yönelik çalışmalar teoloji ile, dini bilginin ulaştırılması noktasındaki yöntemler pedagoji ile, din eğitimi öğretmenlerinin teoloji temelinde gelişen dini bilgiye ilişkin yaklaşımları ise felsefe ile ilintilendirmek mümkündür. Din öğretiminin muhtevasında yer alan dini bilgi anlayışlarının öğrencilerin hayatlarında etkili olabilmek adına bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda program, müfredat, benimsenen eğitim felsefesi ve amaçları ile uyumlu olması beklenmektedir. Çünkü dini bilginin öğretiminde

[255] Özden, *Eğitimde Yeni Değerler*, 55-58.
[256] Schubert M. Ogden, "Theology and Religious Studies: Their Difference and the Difference It Makes", *Journal of the American Academy of Religion* 46/1 (1978), 3-17.
[257] M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*.182.

öğretmen tarafından benimsenen yaklaşım, bir inanç yaklaşımı haline gelebilmekte ve din eğitiminde yaşanan öğretim faaliyetlerinin kontrolünü ortadan kaldırabilmektedir.

Bireylerin dinin bilgi edindikleri en önemli yerlerden biri okullardır. Dinin teorik boyuttaki değerleri inanan bireyler için bağlayıcı olmaktadır. Bu durum okullarda dini bilginin öğretiminde kuram eylem ilişkisinin nasıl olacağı sorusunu ön plana çıkarmaktadır. Sahip olunan kuram, eylemde belirleyicidir. Din eğitimine konu olan dini bilginin kuram eylem ilişkisi açısından ele alınışında üç seçenek mevcuttur. Bunlar; din perspektifi, psikoloji perspektifi ve eğitim politikaları perspektifi şeklindedir. Din eğitimi her ne kadar dini bir etkinlik olmayıp eğitim faaliyeti olsa da sahip olunan dini perspektif zaman zaman eğitim perspektifi ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu uyum veya çatışmaların nasıl olacağına ilişkin en temel unsur eğitimde benimsenen felsefi anlayıştır. Benimsenen eğitim felsefesinin yanında; devlet ve rejim anlayışı, insan anlayışı, din anlayışı, bilgi anlayışı ve eğitim anlayışı da kuram eylem ilişkisini yönlendirici niteliktedir.[258] Genel eğitim içerisinde dini bilginin öğretilmesi noktasında karşılaşılan zorlukların bu farklı perspektiflerin ortaya çıktığı noktada belirginleşmektedir. Çünkü din, farklı halleriyle hayatın tamamında yer almakta ve buna göre bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca dini bilgi, formel veya informel alanlarda öğretim durumu fark etmeksizin kaynakları yönüyle süreklilik arz eden bir yapıdadır.

Eğitime değer katması bakımından dini bilginin öğretimi, eğitimi tamamlayıcı niteliktedir. Din, eğitim pratiklerindeki kavramların belirlenmesini etkiler. Böylelikle din ile eğitim arasında karşılıklı bir diyalog söz konusudur.[259] Eğitim bilimi insanın genel olarak eğitilmesi durumunu ele alırken; din eğitimi bireyin kutsal ile olan bağını ve

[258] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 115.
[259] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.

ilişkisini ayrıca bu ilişkisinin davranışlarına yansımasını ele almaktadır.[260] Bir anlamda din öğretiminde bireylerin değer dünyalarını belirleyebilecek nitelikte bilgiler sunulmaktadır. Bu din eğitiminin doğasında vardır. Çünkü din eğitimi, eğitimin özel bir alanı olup içeriği de büyük ölçüde değerler sisteminden oluşmaktadır.[261] Bu durum dini bilginin öğretiminde teolojik tartışmalara kapı aralayarak din öğretimine din perspektifinden yaklaşımı ortaya koymaktadır. Eğitimin amaçları ve eğitimde benimsenen değerler, normatif bir ilim olan ahlak ilmi tarafından belirlenir; bizzat eğitimin kendisi eğitimin değerlerini belirlemez. Eğitim kazandırılmak istenen davranışlar için gerekli öğrenme ortamlarını hazırlar ve bu süreçte gerekli yöntemleri uygular. Bir davranışa ilişkin iyi, kötü, güzel, çirkin nitelikler tartışmasını yapan ilim ise ahlak ilmidir. Bu yönüyle eğitim ve ahlak ve dolaylı olarak da din arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.[262]

Dini bilgiye ilişkin gelişen iman bir obje olarak süjeye bağlı bir şekilde tekâmül sürecindedir. Her insan için geçerli olan standart, basmakalıp bir imanın varlığından söz etmek mümkün değildir. Dini bilgi ile ona inanan süje arasında inanandan kaynaklı sübjektif bir bağ bulunmaktadır.[263] Bireyden bireye değişen din anlayışı burada ortaya çıkmaktadır. Dini bilgiye yönelik bu anlayışlar ise din eğitiminde program geliştirme, eğitimin diğer basamaklarını oluşturma, öğretim yöntem ve teknikleri belirlemede ve özellikle de dersin işlenişinde doğrudan etki etmektedir. Bu yönüyle din eğitimine konu edinilen dini bilgi anlayışı öznellik ve mutlaklık üzerinden sıkça tartışılmaktadır. Bireyin dinlere ilişkin sahip olduğu tutum ve anlayış, mensubu olduğu toplum, cemaat, grup veya mezhebin kural ve kaideleri çerçevesinde şekillenebilmektedir. Burada bir olgunun *kutsal*

[260] Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Akçağ Yayınları, 2015), 102.
[261] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.
[262] Şakir Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 27.
[263] Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman,* 32.

görülmesi ve *kutsal görülen* olarak bilinmesi ayrımı söz konusudur. Birinci yaklaşım teolojik temelli bir tutumu gerektirirken ikinci yaklaşım bir başka olguya bağlı olarak gelişmektedir. Her iki yaklaşım da din eğitimi derslerinin işlenişinde önemli farklar getirmektedir.[264] Din eğitiminin içeriğinde belirleyici olan bu iki yaklaşımın ilki dinler hakkında bilgi vermeyi hedef edinen ve içeriği de bir dinden müteşekkil olmayan bilimsel-antropolojik yaklaşım, ikincisi ise belirli bir dinin epistemolojisini içeren teolojik yaklaşım şeklindedir. Teolojik yaklaşıma göre din eğitiminin hedefi inanılan dinin müntesiplerini yetiştirmektir. İçerik, öğretilen dinin teolojisinden müteşekkildir. Bu yaklaşımda içeriğin din öğretimi dersinde bilimsel yönü değil teolojik yönü ağırlıktadır. Bir diğer yaklaşım olan bilimsel-antropolojik yaklaşımda ise din kavramına özel bir din isnat edilmeyerek genel anlamıyla kullanılmaktadır. Bütün dinlerin eğitimi için bilimsel bilgiler ışığında ilkeler ve teoriler geliştirilmeye çalışmaktadır.[265] Bu durumu *dini biliş* ve *din hakkında bilmek* şeklinde de ifade etmek mümkündür.[266]

Dini bilginin öğretilmesinde ortaya konulan yaklaşımlar din, din hakkındaki çalışmalar ve din eğitiminin eğitim boyutuyla ortaya konulan çalışmalar arasında gelişmektedir. Bu sac ayağı Cush tarafından din hakkında çalışmalar (religious studies) *abi*, din eğitimi (religious education) *küçük kız kardeş* ve din (theology) de *ruhban amca* şeklinde betimlenmiştir. Bu ilişkide din eğitimi her daim dinin veya eğitimin bir alt başlığı olarak yer almaktadır. Bu üçgende ana kaynağı kimin oluşturacağı sorusu ise dini bilgiyi nakleden din eğitimi öğretmenlerinin yaklaşımı ile daha çok şekillenmektedir.[267] Doğrudan din ekseninde ele alınan din eğitiminde teoloji temelli bir dil gelişirken dini

---

[264] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 117.

[265] Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş,* 7-8.

[266] Watts, Fraser & Mark Williams, *The Psychology and Religious Knowing*, Cambridge: Cambridge University, 1988,

[267] Denise Cush, "The Relationships Between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and The Clerical Uncle?", *British Journal of Religious Education* 21/3 (Haziran 1999), 137-146.

çalışmalarda çalışan bireylerin dine ilişkin tutumları ön plana çıkmaktadır. Din hakkında elde edilen bilgilerin belirli ön kabullere dayanıp dayanmadığı veya ne ölçüde dayandığı din ve din bilimlerinin mantığının anlaşılması[268] ve bu doğrultuda bir öğretimin gerçekleştirilmesi noktasında belirleyici niteliktedir.

Dini bilginin bağlayıcı ve ona uyma noktasındaki gereklilik yönü tartışılamaz olsa da din hakkında bireylerin tecrübelerinin değerlendirilmesi veya tecrübelerin dini bilgi açısından ele alınmasında yorum farklılıkları olabilir.[269] Din öğretiminde dini bilgiye yaklaşımları ortaya koyarken öğretmenlerin din öğretiminin muhtevasına nasıl yaklaştıkları din öğretiminin bilimsel yönü olan öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkendir. Din öğretimi derslerinde dinin mi yoksa eğitimin mi öğretimi tayin edeceği sorusu din öğretiminde evrensel bir sorundur. Bu amaçla din eğitimi ve teoloji ilişkisinin ne düzeyde olması gerektiğine dair pek çok teori bulunmaktadır.[270] Dini bilginin öğretiminde ilahiyat bilimleri ve eğitim bilimleri alanlarının ile eşit mesafede ilişkisi söz konusudur. Bu durum din eğitimi biliminin deneysel bilimler ve dinî anlayışı birleştirerek din eğitimi bilimine özgü bilim ve ahlak kurallarını gerekli kılmaktadır.[271] Din eğitiminde var olan eğitim yaklaşımlarındaki farklılıklar bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bu tartışma "Dini, dinin içinden mi yoksa dışından mı ele alarak öğretmeliyiz?" sorusunu da beraberinde getirmektedir. Dini bilginin öğretilmesinde benimsenen dini bilgi anlayışı derslerde verilen dini bilgiyi doğrudan etkilemektedir. Öğretimin şeklinde benimsenen eğitim yaklaşımları yönlendirici olsa da özellikle din öğretiminde dini bilgiye bakış açısının öğretimi de şekillendirebilmektedir. Örneğin öğretmenin dini bilgi anlayışının

---

[268] M. Sait Reçber, "İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine", ed. Mahmut Ay, - Rabiye Çetin *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği*, (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016), 103-121.

[269] Suat Cebeci, "Din Eğitimi Biliminin Metodolojisi Üzerine" *İslami İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes'elesi 1,* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 91-108.

[270] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 47-54.

[271] Cebeci, "Din Eğitimi Biliminin Metodolojisi Üzerine".

normatif düzlemde olması dini bilginin öğretiminde idealist bir tutum ile anlatan merkezli bir eğitimi benimseyebilmesine neden olabilir. Veya yorumlayıcı yaklaşımın daha çok *abi* olan dini çalışmalar ekseninde gelişim gösterirken normatif yaklaşımın daha çok doğrudan *ruhban amca* olan din ekseninde geliştiğini söylenebilir.

Din eğitiminde dini bilgiye yaklaşımları belirleyen unsurlar; bilgi kaynakları, bu kaynaklara verilen anlamlar, bu anlamların geçerliliğinin değerlendirilmesi ve yargılanması süreçleri şeklinde belirtilebilir. Bu süreçlerde bir bireyin dinin inanırı ve uygulayıcısı olmasıyla dini anlamaya çalışan olması arasında farklar bulunmaktadır. Dinin inanırı olarak öğretilen ve öğrenilen dininin bilgiye idealist temelde öğretime konu edilmesi doktriner yaklaşım, ilmihal eğitimi ve dini terbiye şeklinde inananlar arasında inanç birliğini hedefleyerek derinleşme sürecini içerebilmektedir. Bu anlamda ulaştırılan dini bilgilerin hakikat olduğu inancı ile birlikte normatif bir yaklaşım ortaya koyması olağan bir durumdur.[272]

Dini bilginin varoluşçu eğitim felsefesi bağlamında ele alınışı fenomenolojik bir yaklaşımı gerekli kılar. Bununla birlikte bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin derslere tartışma ortamında katılımlarını sağlamaları temel bir yöntem edinmeleri beklenmektedir.[273] Bu tartışma ortamları sayesinde dini bilginin anlamaya ve anlamlandırılmaya çalışarak ona bir fenomen olarak yaklaşılması yorumlayıcı bir anlayışı getirebilmektedir. Din öğretiminin örgün eğitimde uygulamaları sırasında öğretmenlerin benimsemiş oldukları dini bilgi anlayışları ve din öğretimi uygulamaları resmi olarak belirlenen çerçeveden zaman zaman bu anlamda farklılaşabilmektedir. Dini bilgiye yaklaşım bir anlamda gizil öğrenme açısından etkili bir unsurdur.

---

[272] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.

[273] Bayraktar Bayraklı, *Mukâyeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları), 151.

Din eğitiminde dini bilgiye yaklaşımların teoloji ve pedagoji temelinde tartışılması her dinin eğitimi için genel bir tartışma alanıdır. Ancak dinler özelinde dini bilgiye yaklaşımların dini bilginin öğretimi noktasındaki etkisi, dinin sahip olduğu bilgi kaynakları özelinde bir yaklaşımı geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. İslam dini bilgisinin öğretim uygulamalarında Batı alanyazınında var olan din eğitimi-teoloji ilişki modellerinden yola çıkılarak ortaya konulan din öğretimi modellerinden bazı noktalarda farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu farklılıkların temelinde yatan sorunun daha çok dini bilgiye yaklaşımlardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca dini bilgiye yaklaşımlarda belirleyici tek etken unsur dinin kendi kaynakları değildir. Öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ve bununla birlikte dini bilginin öğretildiği öğrenci kitlesinin de homojen veya heterojen olup olmadığı da dini bilginin öğretilmesinde benimsenen yaklaşım için birer etkendir.

Eğitimin neyi, niçin, kime, nasıl, ne kadar, nerede, ne zaman öğretebiliriz sorularına vermiş olduğu cevapların din eğitiminde genel eğitimdeki kadar sistemli cevaplandığını ve metotlu bilgi üretmenin din ile eğitim arasında başarılı bir ilişki kurulduğunu söylemek zordur.[274] Dini bilgi; aile, okul, sosyal çevre, kitle iletişim araçları, cami ve din görevlilerinden edinilmektedir. Bireyler için dini bilginin öğrenildiği bu kaynakların hepsi dinin ayrı boyutlarını öğretebilir veya ön plana çıkarabilir. Dini bilginin öğretilmesine yönelik iki temel hedef söz konusudur; dinin ruhunu ve dini bilginin özsel niteliklerinin öğretim süreçlerine hâkim olduğu dini eğitim ve pedagoji temelinde şekillenen ve herhangi bir bilgi öğretmek kadar öğretmek eylemini hedefleyen din öğretimi şeklindedir. Bu yönüyle din eğitiminde öğretime konu olan şey dindir veya din ile ilgili başka şeylerdir. Bu yaklaşımın öğretimdeki yansıması ise dini bilginin dinin

[274] Cemal Tosun, "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 2/1 (2009), 293-303.

kendisini öğrenme hedefi ile ezberlenmesi gereken bir bilgi mi veya bireyin pedagojik temellerde eğitim hedeflerine odaklanılarak kendisine yeni bir bilgi şeklinde hayatında konumlandırması beklenilen bir bilgi olarak sunulması şeklindedir.[275] Dini bilginin kendine has sistematiği ve eğitimin temelleri dini bilginin öğretim süreçleri ile uyumlu olup olmadığı tartışmalarını doğurmaktadır. Bu yönüyle dini bilginin yalnızca eğitimin formal çerçevesinde tutularak sunulması bir güçlük ortaya çıkarmaktadır. Dini bilginin öğretiminde bir yol benimsenecek olursa iki ana akımın varlığı söz konusu olmaktadır. Biri kutsal metinleri dikkate alan konu merkezli yaklaşım diğeri ise bireyin deneyim ve yaşantısını dikkate alan öğrenci merkezli yaklaşımdır. Bu akımlar dini bilgiye indirgenecek olursa; normatif ve yorumlayıcı olarak başlıklandırmak mümkündür. Bu yaklaşımlar dinin kendisini anlamaya dair çabalar olarak adlandırılabilir.

2.6.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı

Normatif ifadesi Fransızca kökenli olup anlamı "kural koyucu yönergedir." Epistemoloji, teoloji ve din sosyolojisi gibi alanlarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bilgi kavramının doğasında bulunan normatiflik, çağdaş epistemolojide de bilgiye ilişip ilişmediği konusunda sıkça tartışılan bir noktadır. Normatiflik bilgi olgusu için zaman zaman kullanılan sıfatlardan biridir. Bilgiye normatifliğin ilişmesi onun süje açısından gerekçelendirilmesine dayanmaktadır. Çünkü bilgi süje bakımından normatif ve içsel olabilmektedir. Yani birey için doğruluğuna inandığı bilgi, inanan açısından yaptırım gücüne sahiptir ve bu yönüyle normatifdir. Bu anlamda gerekçelendirilmiş doğru inanç bir yönüyle normatif değer taşımaktadır. Bilginin normatifliği süjenin katkısı yönünde

[275] Cemal Tosun, "Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleşmesi" (İslami İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes'elesi 1, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 17-30.

gelişmektedir.[276] Kısacası bilgiye normatif değer yükleyen veya bilginin normatifliğinin derecesini belirleyen süjenin ona yaklaşımıdır.

Normatifliğin dini bilgi ile ilişkisi genel bilgi kavramı ile olan ilişkisinden daha görünürdür. Dinin inanç boyutunun içerisinde yer alan dini bilgiler çoğunlukla doktrinsel niteliktedir. Normatif yaklaşım ile dini bilgi üzerinde ortaya konulan beşerî çabaların gayesi teslimiyeti sağlamaktır. Çünkü teslimiyet, din dilinin önemli bir özelliğidir.[277] Bu anlamda teolojik söylemleri onu yaptırım gücünden uzaklaştırarak bilimsel bir açıklama gibi yorumlama yaklaşımı imkansızdır.[278] Normatif dini bilgi anlayışının özünde bir dini yönelim olduğu söylenebilir. Ancak bu dini yönelimleri ve din algısını şekillendiren o dinin bilgisine yaklaşımlardır. Dini bilgiye normatif bir anlayış ile yaklaşım da dini bilgiyi dogmatik ve donuk bir yapı içerisine koyabilmektedir. Normatif dini bilgi anlayışı zaman zaman dini bilginin beşerî yönünün göz önünde bulundurulmayarak salt ilahi kökenli olduğu düşüncesi ile geliştirilebilmektedir. Normatif bir dini bilgi anlayışı, dinin özünden kaynaklandığı düşüncesiyle, fundamentalist, tümdengelimci ve kuralcı bir anlayış eksenindedir.[279] Normatif yaklaşım bir hakikatin varlığı ve doğru bilginin varsayımı üzerine epistemolojisini inşa eder. Normatif dini bilgiyi Cabirî'nin *beyân* olarak nitelendirdiği bilgi anlayışı ile de açıklamak mümkündür. Nihai olarak normatif eksen gücünü Kur'anî söylem üzerinden onun kanunlaştırılması ile kazanmaktadır.[280]

Din öğretiminin konusu olan dini bilginin normatifliği ise dini bilginin pratik boyutlarına yansıması durumu ile ilgilidir. Eğitim tarihinde uzun bir süre dinin yön

---

[276] Güngör, *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*, 227-252.

[277] Kazanç, "İlahiyat Alanında Dinsel Bilgi Düzeyinin Niteliği: Üretme, Denetleme, Karşılaştırma ve Yükseltme Çabası".

[278] Yeşilyurt, "İnanç Önermelerinin Bilişselliği", 127-146.

[279] Hasan Meydan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2016), 85-114.

[280] Muhammed Âbid Câbirî, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*, çev. Akbaba (İstanbul: Kitabevi, 2001), 118.

verdiği bir eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Dini bilgi anlayışı din öğretiminde yönlendirici bir etkiye sahip olmuştur. Bugün de dini bilginin sahip olduğu sabiteler din eğitiminde hedefler, konular, eğitim ve öğretim durumlarını etkileyebilmektedir.[281] Din eğitimine konu olan dini bilgi anlayışı normatif olması durumunda çoğunlukla mutlak doğru olarak görüldüğü için ezber yöntemi ile ancak öğrenilebileceği düşüncesi söz konusu olabilmektedir. Normatif dini bilgi yaklaşımında öğrencilerin vahiy ve Peygamberin ifadelerine ilişkin yorum ve fikir geliştirmesi dini bilginin mahiyeti açısından sakıncalı bulunabilir.[282] Din eğitimi biliminin din dili olarak da tanımlanabilecek olan bu yaklaşımlardan normatif yaklaşımda dine dinin içinden bir bakış söz konusudur. Din burada eğitime teoloji temelinde değer koyucu bir hal alabilmektedir.

Normatif dini bilgi anlayışının din öğretiminin de tebliğ anlayışının olduğu bir dini öğretime evrilmesinin önünü açabileceği öngörülebilir. Normatif dini bilgi anlayışının din öğretiminin materyali çoğunlukla, ana kaynaklara ve geleneğin sunmuş olduğu literatüre dayalı dini bilgidir.[283] Dini bilgiye normatif yaklaşım, onun nakledilmesi, bildirilmesi gereken bir olgu olarak ortaya koymaktadır. Normatif dini bilgi anlayışı ekseninde ortaya çıkan din öğretimi süreçlerinde kutsal kitabın mesajlarını öğretme, kutsal kitaptan ve dini gelenekten müteşekkil ilmihal öğretimi, terbiye ve telkin kavramlarını birlikte anmak mümkündür.[284] Dini bilgiye bu yaklaşımın; kutsal olarak değerlendirilip Kur'an'dan çıkarılan öğretim metotları, Hz. Peygamber'e atfedilen öğretim metotları ve alim zatların öğretim metotlarını esas alarak oluşturulmuş öğretmen ve ilmihal merkezli öğretim yöntemleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca normatif

[281] Batar, "Teolojik Temellendirmenin Din Eğitimine Katkısı: İslam Dini Açısından".
[282] Tosun, "Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleşmesi", 17-30.
[283] Robert Jackson, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok - Özkan, M. Ali (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005), 213.
[284] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.

bir dini bilgi anlayışı öğretimde gelenekselleşmiş olan takrir ve soru-cevap yöntemi gibi İslam eğitim tarihinde yoğun olarak kullanılmış yöntemlerin tercihini arttırabilmektedir.[285] Normatif etken, bilgiyi eksiksiz olarak açıklayabilme hedefiyle konu merkezli bir yaklaşım gerektirmektedir. Bununla birlikte hakikati tek olarak kabul etmesi idealist eğitim felsefesi ile uyumlu olduğunu düşündürtebilir.

Normatif dini bilgi anlayışında bireysel tecrübenin varlığının inkârı söz konusu olmamakla birlikte dini bilginin lafız açısından varlığı görünür niteliktedir. Dini bilginin lafzına takılıp dini bilgide bireysel tecrübeyi ve bağlamsal etkileri göz önünde bulundurmayan bir din eğitiminin doktriner yaklaşımı benimsemesi kaçınılmaz hale gelmektedir.[286] Din eğitimi bilimini öğretimine konu olan dinden bağımsız düşünmek din eğitimini eksik bir yapıya büründürebilir. Din öğretimi her ne kadar bilimsel yöntemlerin desteği ile yürütülse de bu durum dini bilginin ontolojik yapısında olan normatif değerleri eğitimin dışında tutmaya yeterli değildir. Din eğitimi nihai noktada dogmanın kabulü ile kurulan ilişkisi üzerine kurulabilmektedir. Din eğitiminin ve öğretiminin manevi düzeyi ve kalitesi eğitimin içeriğine bağlıdır.[287] Dini bilginin öğretilmesinde hedef, muhteva ve yöntem arasındaki diyalektik ilişkide konu temele alınarak hedefler belirlenerek ve öğretim yöntemleri de bu bağlamda şekillendirmektir. Yalnızca konu öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde tek etken olmasa da ağırlık ve öncelik konu olmaktadır.[288]

Normatif dini bilgi anlayışı öğretimde yöntem olarak telkin (indoctrination) ile öğretme ile uyumlu bir öğretim süreçleri geliştirebilir. Ancak telkin niyet ve sonuçlarla birlikte içeriğinde doktrin de barındırmaktadır. Doktrin ise değer ve inançları açıklayan

[285] Tosun, "Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleşmesi", 17-30.
[286] Hasan Meydan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme", 85-114.
[287] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.
[288] Tosun, "Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleşmesi", 17-30.

bir öneridir. Bu yaklaşımın temelinde zamanın getirileri önemsenmeden sabit bir gerçeklik söz konusudur.[289] Bu yönüyle normatif dini bilgi anlayışı eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşıma mesafelidir. Daha fazla dini motiflerini içerisinde barındırır.[290] Bu durum geleneğin bir adım ön planda tutulmasını ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerini baskılayabilmektedir. Dini bilgi yapısı gereği hem bilgilendirir hem de yönlendirmeyi hedefler. Hatta bilgilendirme kısmını geleneksel din eğitimi karşılığında tebliğ yöntemi ile de uyumlu bulmak mümkündür. Bu yönüyle dini bilgi doğasında normatif ve mutlak bir anlayışın ve teoloji temelinde değer koyucu olduğu söylenebilir.

Normatif yaklaşımda daha çok inanılan din hakkında insanları daha fazla bilgilendirerek inandıkları dine ilişkin inanç ve bağlılıklarını güçlendirmek bir hedeftir. Dinin getirmiş olduğu ilahi kaynaklı normlar etrafında bireyleri toplamaktır. Burada dini bilginin doğruluğuna odaklanmış bir anlayış söz konusudur. Dini bilgiye bu yaklaşım konu ve kültür merkezli eğitim felsefelerine daha yakın bir içerik oluşturmaktadır. Normatif yaklaşımı buyurgan, emir verici olarak ifade etmek mümkündür. Normatiflik daha çok ahlak öğretiminde kullanılan bir dildir. Normatif anlayış dini bilgi ile yaşam arasındaki mesafeyi esas almayabilir. Normatif dini bilgi yaklaşımın din bilimsel yaklaşıma nispi olarak daha savunmacı bir dile sahip olması onu bilimsellikten uzaklaştırmamakla[291] birlikte bu dini bilgi anlayışının öğretmen merkezli olarak nakil temelli bir öğretimi veya doktriner, ilmihal öğretimi dahası mezhebe/dine dayalı bir din eğitimi yaklaşımını getirebilmektedir.[292] Ancak bu yaklaşımın betimsellikle sınırlılığı

[289] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.
[290] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.
[291] Reçber, "İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine", 103-121.
[292] Recep Kaymakcan, "Religious Education Culture in Modern Turkey", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian De Souza, International Handbooks of Religion and Education, v. 1 (Dordrecht ; London: Springer, 2006).

yetersiz kalabileceği endişesi ile bilimsellikten uzak görülebilmektedir. Dine içeriden bir bakış sunan normatif yaklaşım alternatifi olmayan bir bakış açısı ile dini bilgiyi temsil edebilir. Normatif dini bilgi anlayışını içeren doktriner yaklaşımın uzantısı radikal tutumların gelişiminin önünü açabilir ve belirli mezheplerin, tarikatların, hareketlerin ve hatta kurumların görüşlerini yansıtıyor olabilir.[293] Dini bilginin öğretiminde normatif dini bilgi anlayışı içerik olarak ilahi emirlere odaklanılmış ve bu emirleri nakleden bir uzman eşliğinde aktarım şeklinde gelişebilir. Normatif dini bilgi anlayışı bütün sosyal yaşamı din referansı ile düzenleme girişimleri de ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda her şeyi din temelinde açıklama temayülü geliştirilebilir.

2.6.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı

Din, bireyin kendilik bilinci ile iç içe gelişen bir olgudur. Bununla birlikte dini bilgi kutsal kavramı ile eşleştirilmiştir. Dine insanın dahil oluşu, bireydeki gelişim süreci ve etkileri onu yalnızca bir olgu olmaktan çıkarıp çok boyutlu geniş bir konu haline getirmektedir. İnsan kimliğinin oluşumu sürecinde sahip olduğu zihinsel örüntüde inanç olgusu aidiyet duygusu ile birlikte önemli bir etki alanına sahiptir. Çünkü bir olguya inanç geliştiren bireyin kişisel özellikleri bu inançtan etkilenmektedir. Ayrıca herhangi bir dini önerme veya dini bilgi ile kurduğu inanç bağı ve güvenilirlik düzeyi inanan birey üzerindeki etki gücüne de yansımaktadır.[294] Bu anlamda obje konumunda olan dini bilgiyi dini bilginin muhatabı olan süjeden bağımsız olarak değerlendirmek eksik bir değerlendirmedir.

Yorumlamacı yaklaşım köklerini sosyal antropoloji ve etnografiye dayandırır. Bilgiye bakış açısı bir fenomen olarak bireysel ve sosyal temellerde kuruludur ve farklı

[293] Jackson, *Din Eğitimi*, 210; Meydan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme".
[294] Özcan, *Epistemolojik Açıdan İman*, 13.

dini gruplardan toplanan empirik veriler ile ilgilenir. Dini ve kültürel çoğulculuğa dayanmaktadır. Sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından getirilen eleştirel bakış açısıyla ne kadar çeşitli olabileceğinin farkındalığı kazandırılmak istenir. Öğrencilere kendi yaşam yollarını çizmeleri öğretilir. Yorumlamacı yaklaşım daha çok diyaloğa dayalı bir dini bilgi ortaya koyar. Dini bilginin çağdaş epistemoloji bağlamında bir bilgi olarak değil, metafiziksel önermeler olarak görülmesi ve bu önermelerin kültürel ve bireysel boyutlarını ön plana çıkartarak bunların ispatlanmasına değil bireylerin bu önermelere ilişkin tutumlarına odaklanmaktadır. Din hakkında ve din eğitimi hakkındaki bilginin bağlamı bütünüyle sosyal yapı ile ilişkilendirilmektedir.[295]

Bir olgu, olay, nesneye anlam verme, olanın "ne için olduğu" sorusuna mukabil bir cevap içerir. Anlam verme öznenin değerleriyle ilişkilidir. Bir olgunun anlam vermek ile inanç oluşu arasındaki temel fark, düzenlilikten amaçlılığın gelişimidir ve bu durum bilgi için bilişsellikten farklı boyutlara bir sıçrayış niteliğindedir. Dini bilgiye ilişkin yorum yapma ve anlam vermede de böyle bir iç içe geçmişlik ve sıçrama söz konusudur. Bu durumu din öğretimine konu olan dini bilgi için de söylemek mümkündür. Yorumlayıcı yaklaşımda yer alan bu beşerî gnostik tutumu Cabirî İrfan kavramı ile ortaya koymaktadır. Buna göre irfan İslamî beyanın dayandığı kıyas yöntemine bir alternatif olarak zuhur etmiştir. Bu irfanî sistem gnostik sisteme karşılık gelmektedir. İrfanî sistem mistik boyutlarıyla insanlığın kadim kültürü ve tecrübelerini kapsayıcı niteliktedir.[296]

Dini bilgiler sıklıkla şifahi yöntemle yayılmış ve süreç içerisinde sözlü bir kültür de oluşturmuştur. Bu anlamda tarihsel süreçte dini bilgiye çokça sübjektif görüş karışmıştır. Bu evrede kaçınılmaz olarak din hakkında bilgi edinme sürecinden bilgi

---

[295] Clive Erricker, "Religious Education And Spiritual Developement: Pedagogical Insufficiecy And Possibility", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian De Souza (Dordrecht ; London: Springer, 2006), 697-715.
[296] Câbirî, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*, 246.

üretimine geçilmiştir.[297] Bu bilgi türünün taşınmasında öğretenin bilgiye yüklediği anlam ve değer ile öğrenenin bilgiye yüklediği anlam ve değer bireysel yetenekler ve birikimler ile şekillenmektedir. Bu anlamda hem öğrenen hem de öğreten dini bilgiye dahil olmaktadır. Din öğretiminin materyali öğretmenin veya öğrencilerin dini bilgiye ilişkin bireysel yolculukları da olabilmektedir. Yorumlayıcı yaklaşımda din eğitimi için toplumsal ve bireysel noktada pragmatik temel, teolojik veya epistemolojik temelden daha önceliklidir.[298] Yorumlayıcı yaklaşıma göre normatif yaklaşımda var olan mantıksal doyuma ulaşma çabası duygusal açlığı getirmektedir. Ancak yorumlayıcı yaklaşımın da epistemolojik temelinde yer alan bilgi kaynakları zaman zaman bireyin sezgi, duygular ve kazanmış olduğu deneyimlere indirgenebilmektedir.[299]

Yorumlayıcı dini bilgi anlayışına dayalı din öğretimi, din hakkında çalışmalar ekseninde ortaya çıkan malumatın da öğrenciye göre yorumlanarak ulaştırılmasını hedeflemektedir. Dini bilgi durağan olmayıp bireysel problemler ile tekrar yorumlanabildiği gibi pedagojik eksende de yorumlanabilmektedir.[300] Yorumlayıcı yaklaşım dinler arası çoğulcu yaklaşım ile paralel olarak kullanılmakla birlikte din içindeki farklı yorum ve yaklaşımları da kapsamaktadır. Zira inanç olgusu din içinde de bir yelpazeye sahiptir.[301] Dini bilginin öğretimi dini veya dini olmayan birbirinden farklı içerik ve düzeyde dini bilgilere sahip olan bireylere yapılmaktadır. Varoluşçuluk ekseninde ele alınan dini bilgi, öznel ve bireysel bir yaklaşım ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir yaklaşımı dışarıdan bir bakış açısı ile açıklayıcı bir şekilde ele almak mümkündür.[302]

---

[297] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 147.
[298] Jackson, *Din eğitimi*, 213-218.
[299] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 58-60.
[300] Cush, "The Relationships between Religious Studies, Religious Education and Theology", 137-146.
[301] Jackson, *Din Eğitimi*, 193.
[302] Reçber, "İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine".

Eğitimde dini bilgi teolojik boyutu ile değil sosyal-bilimsel bir bilgi olarak görülmektedir. Dini bilgiye, epistemolojik olarak zihinsel bir mütevazılık (epistemological humulity) veya metodolojik bir şüphe (methodological agnosticism) ile yaklaşılmaktadır. Yorumlayıcı anlayışa duyulan ihtiyacı normatif anlayışta yer alan zihinsel mütevazılığın din öğretimi süreçlerindeki sınırlarının etkisidir. Dini bilginin zihinsel bir mütevazılık içerisinde ele alınması onun yalnızca geleneksel dini sınırlar içinde değerlendirilmesini getirmektedir. Bu da onu dini literatür içerisinde ele almayı ve iletmeyi ortaya çıkarır. Ancak yorumlayıcı yaklaşımın dini bilgi anlayışı, bilgi olarak nitelendirilmeyip yalnızca metafiziksel önermeler olarak görülmektedir. Bununla birlikte bu metafiziksel önermelerin de epistemolojik bir yaklaşım içerisinde temellendirilmesine ve bilişsel süreçlerine odaklanmadan yalnızca bireysel bir tutum ile inanç geliştirilmesinin karşılık bulması söz konusudur. Dini bilginin öğretiminde böyle bir yaklaşımın pedagojik imkanlarında ise belirsizlik ile karşılaşmak olağandır. Öğretim faaliyetleri açısından öğrencinin aktif olduğu ancak öğrenmek için ve öğrenilen bilgiler açısından nerede duracağı konusunun karmaşık bir sürece girmesine neden olabilmektedir. Ancak dini bilginin öğretimi için; belirli bir içerik, strateji, yöntem ve tekniğe ihtiyaç vardır. Bu belirsizlik öğrencinin dini bilgi anlayışı ekseninde yorum, soru ve tecrübeleri ekseninde de dersi salt dini, ilmihal ve teolojik bir eksene kaymasına neden olabilmektedir.[303] Hatta öğrencilerin dini grup mensubiyetleri daha özel ve küçük grupların dini bilgi anlayışlarını derslerde gündeme getirmelerinin önünü açabilmektedir. Bu yönüyle yorumlayıcı yaklaşım dini bilginin öğretiminde daha çok eğitim boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda dini bilginin öğretimde eğitim hedefleri için araçsallaşması söz konusudur.

[303] Erricker, "Religious Education And Spiritual Developement: Pedagogical Insufficiecy And Possibility", 697-715.

Dini nasların birey merkezli eğitimden ne bütünüyle uzak ne de tam uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Dini anlamlandırabilmek için dini bilgi ile bireyin müspet bir ilişki ve iletişim içerisinde olması bir gerekliliktir. Müspet olmayan ilişki ve iletişim ise dini bilginin tenkidini getirmektedir.[304] Bilgi edinme yolunda dış dünyadan insana ulaşan şeylerin zihinsel süreçte işlenmesi durumu bilginin bireyde anlam kazanmasıdır. Ancak bireyin dış dünyayı algılaması, zihinsel süreçlerde topladığı şeylere yüklediği anlamlar, dış dünyadan alınanlara ilişkin geliştirdiği yorum ve yaklaşımlar belirli kabuller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu kabullerin temelinde içine doğulan sosyokültürel ortam başta olmak üzere bu düzlemde gelişen; yaşam biçimi, kültür, genetik özellikler, inanç, değer ve ön bilgiler gelmektedir. Bu anlamda her bireyin referans noktası farklıdır. Bireyin bütün bunları içine alan bu süzgeç mekanizması olguları anlamlandırmada ve yaklaşımlarında tutumlarını belirleyicidir. Dış dünyadan edinilen her şey bu süzgeçlerden geçerek anlam dünyasına ulaşır. [305] Dini bilgiye yorumlayıcı yaklaşımın arka planında böyle bir süreç yer almaktadır.

Dini tecrübeler dini bilgiye ulaşmada bir yoldur. Çünkü dini tecrübeler bireyin sorgulama ve yargı dünyası ile ilgilidir.[306] Bu anlamda dini söylemleri içeren bir bilgi; sosyal, doğal, tarihsel, gündelik, estetik ve felsefe gibi oldukça kapsamlı boyutları olan bir bilgi kuramına ihtiyaç duymaktadır.[307] Dini öğrenme öncelikle doğrudan tecrübelerden alınmış olan dini yaşantı veya iman temelinde gerçekleşmektedir. Bu durum öğrenme noktasında büyük bir değişiklik olarak karşımıza çıkmasa da nasıl öğrenildiği konusunda farklılık bulunmaktadır. Dini bilgi doğrudan tecrübe ile ilgilidir. Dini bilgi imanın lehine olmakla birlikte zihinsel argümanlar ile de desteklenmeye

[304] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 48.
[305] Özden, *Öğrenme ve Öğretme,* 3-4.
[306] Schmidt, *Religious Knowledge*, 62.
[307] Yeşilyurt, "İnanç Önermelerinin Bilişselliği", 146.

muhtaçtır.[308] Yorumlayıcı yaklaşım dini bilgiye eleştirel bakış açısıyla dışarıdan bakışı kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle yorumlayıcı yaklaşım dini bilginin bilişselliğini daha çok ön plana çıkarmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşım bir din, inanç hakkında konuşmayı saçma veya gereksiz bulmayarak çeşitli sınırlar ve nitelikleri konuşma gereğini ortaya koymaktadır. Dini bilgiyi eleştiri ve incelikli olarak ele alma üslubunu öğretmektedir. Bu noktada din eğitiminin hedeflerinden biri de bireye yorumlama ve eleştirme yeteneği kazandırmak olmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşımın süreci, dinin içerisinden başlayan dil ve deneyimin öğrencinin dil ve deneyimi arasındaki gidiş gelişidir.[309] Süreç olarak bilimsel-antropolojik yaklaşımla örtüştüğünü söylemek mümkündür.[310]

Yorumlayıcı dini bilgi yaklaşımı öğrencilerin dini bilgiye ilişkin ana saikleri sezerek onları yorumlayarak öğrenmelerini sağlar. Bu yönüyle yorumlayıcı yaklaşımda dini bilgi kaynaklarının geniş bir bağlamda ele alınışı zorunlu hale gelmektedir. Çünkü her birey dini bilginin oluşumunu sağlayan dini geleneğin bütünü hakkında konuşma noktasında yeteri kadar cesur olamayabilir. Bireylerin kendi inançları ve değerleriyle birlikte gelişimini ve şekillendiriciliğini kendi deneyimleri üzerinden gerçekleştirme imkânı sunan dinden öğrenme modeline kapı açar.[311] Yorumlayıcı yaklaşımın fenomenolojik ve hermenötik temelleri bulunmaktadır. Dini bilgi geleneklerinin oluşumundaki beşerî etki de göz önünde bulundurulduğunda farklı yaklaşım ve yorumların dinlerin doğasında var olduğu görülmektedir.[312] Yorumlayıcı yaklaşım, öğrencinin kendini ifade etme becerisi ve inancını ve benliğini ortaya koyma imkânı sunmakla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin geçmişlerini çok iyi bilmelerini gerektirmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinden din eğitiminin bir

[308] Watts - Williams, *The Psychology of Religious Knowing*, 3.
[309] Jackson, *Din eğitimi*, 197.
[310] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 9.
[311] Jackson, *Din Eğitimi*, 204-210.
[312] Jackson, *Din Eğitimi*, 197-201.

parçası olma şansı tanımaktadır. Yorumlayıcı yaklaşım farklı dini inançlara sahip olan veya herhangi bir dini inanca sahip olmayan bireylerin interaktif olarak birbirlerinin deneyimleri üzerinden bir öğrenme imkânı sunmaktadır. Din eğitimi biliminin aynı zamanda bir ilahiyat bilimi olmasına[313] rağmen bu yaklaşımın köklerini teolojik veya epistemolojik temelde değil, eğitimin pragmatik temelinde bulmak mümkündür.[314]

Bu yaklaşım dini öğretmekten ziyade din hakkında neyin öğretilebileceği noktasını ele alır. Dinin anlamı ve doğruluğu din bilimsel yaklaşımın çıkış noktasıdır.[315] Dine dışarıdan bakmayı getiren bu yaklaşımın en temel sorunlarından biri dışarıdan ifadesinin açık ve net bir şekilde sınırlarının belirtilmemiş olmasıdır.[316] Dini bilgiye ilişkin yorumlayıcı yaklaşımın ortaya çıkış, uygulanış ve hedefleri yönüyle pek çok türü bulunmaktadır. Burada ele alınan yorumlayıcı yaklaşım, bilimsel-antropolojik yaklaşımda olduğu kadar bütünüyle dışarıdan bir göz olarak tanımlanamaz. Dinin içinden olmakla birlikte bireyin anlam dünyasını da görmezden gelmeyen bir anlayış olarak sınırlarını çizmek mümkündür. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı, İslam dini özelinde ele alındığında yorum yerine bireydeki karşılığı olarak anlam kavramını oturtmak daha kolay olabilmektedir.[317] Vurgu yapılan anlama, metnin arkasında yatan anlamı kavramaktır yorumda var olan metnin an'a ve geleceğe açılması durumu değildir.[318] Bu bağlamda "Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin öğretim süreçlerinde öğrencilerden metnin an'a ve geleceğe açılması gibi bir beklentisi söz konusu olmakta mıdır?" sorusu gündeme gelmektedir. Bu yönüyle yorumlamacı yaklaşım din eğitimini böyle bir yola sürükleyebilmektedir.

---

313 Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 46-48.
314 Jackson, *Din eğitimi*, 218.
315 Ogden, "Theology and Religious Studies: Their Difference and the Difference It Makes", 3-17.
316 Reçber, "İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine".
317 Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 67-183.
318 İlhami Güler, *Sabit Din Dinamik Şeriat* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2017), 200.

Vahyin mutlaklığı tartışılmaz olsa da insanın anlama, kavrama ve yorum ile vahiyden damıtılan bilgiler mutlak değildir. Bu bilgilerin referans noktası vahiy ve sünnet olsa da insan yorumu karışmış olarak elde edilen bilgilerdir. Dini bilgi her haliyle mutlak kabul edildiği takdirde din eğitiminde ve din eğitimine ilişkin bütün süreç ve adımlarda bu mutlak anlayışın yansıması birey merkezli eğitim anlayışlarına müsaade etmesi zordur. Birey merkezli eğitim yaklaşımlarında ise bilgi ancak her insanın kendi kazanımıdır.[319] Bu yaklaşım bilgiyi her birey için farklı kılmaktadır. Her bireyde farklı bir oluşum olan bilgi hiçbir bilginin birbirine benzememesi durumunu ortaya çıkarır. Bu durum ise genel geçer doğruların varlığını ortadan kaldırır. Yorumlayıcı yaklaşımın din öğretiminde uygulaması salt bireylerin dine ilişkin tecrübelerinin paylaşımına dönmesi halini alabilme riskini de içinde barındırmaktadır.[320] Bu bağlamda İslam dini bilgisi açısından sınırları belirlenmiş bir yorumlayıcı dini bilgi anlayışı ele alınabilir.

Dini bilginin yapısı gereği din öğretiminde öğretme ve öğrenme, bilgi ve anlama kavramları ön plana çıkmaktadır. Öğrenciyi merkeze alarak düzenlenmiş olan eğitim; onun kapasitesini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hayatını ve sorunlarını ele almış olma öncülü ile gerçekleşmektedir.[321] Bireyin ön planda olmasından dolayı yorumlayıcılık öğretim aşamasının önemli kısmını kapsamaktadır. Bu noktada ön plana çıkan unsur öznellik ve hermönetik bilgidir. Farklı anlam ve yorumların ortaya konulabilmesi için metinleri yorumlamak büyük önem taşımaktadır. Özde bir metin olsa da metnin anlamı metnin ortaya çıktığı zaman, bağlam ve yazarında değil, okuyan öznededir. Doğal olarak metnin anlamı okuyan kişiye bağlı olarak değişir. Bu durumun her şeyin her anlama gelebilmesi, anokrizme düşmek, uzlaşının imkansızlaşması gibi doğurabileceği problem

[319] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 117.
[320] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 65.
[321] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 165.

riskleri bulunmaktadır.[322] Dini metinler ancak toplumsal, zamansal ve mekânsal şartlara bağlı olarak anlam bulur. Hüküm tamamen doğru veya ifade oldukça etkileyici olabilir ancak dini bilginin öğretilmesinde yalnızca hükmün doğruluğu tek başına bir öğrenme veya öğretme sebebi değildir. Dini bilginin öğretildiği bireyin toplum ve dönem içerisinde karşılık bulması esastır.[323] Din eğitimi açısından bu oldukça önemli bir ayrıntıdır.

Bir dinin anlaşılması en nihayetinde insana ve onun imkanlarına bağlı bir durumdur. Bu açıdan değerlendirildiğinde insanın anlam dünyasının dışında kalan bir dini bilgiden bahsetmek mümkün değildir. Dini anlayış her din için dinin teolojik boyutu temelinde farklılık gösterebilmektedir. Bu yönüyle dini bilginin yorumlanması her din özelinde ayrı ele alınmalıdır. Bu anlamda İslam dini bilgisinin ele alındığı bu çalışmada da tam anlamıyla bir yorumlayıcı anlayıştan bahsetmek bulgular ve analizler bölümündeki yorumlayıcılık ile eş değer olmamaktadır. Araştırma içerisindeki yorumlayıcılık kavramının karşılığını daha çok anlamlandırıcı şeklinde ifade etmek daha doğru bir tanımlama olmaktadır. Bu bağlamda bireyin bilişsel ve duyuşsal birikimi ile ortaya çıkan anlam dünyasının dini bilgiye yansıması ve kendi anlam dünyası ile buluşturmasıdır. Deneyim, idrak ve farklı yaklaşımlara cevaplar üreterek bireysel bir yükseliş ve sıçramaya karşılık gelen anlamlandırmak eyleminin çalışma ile daha uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

2.6.3. İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı

Genel eğitimde var olan işlevselci yaklaşım daha çok toplumun bir parçası olarak bireyleri toplumun tamamlayıcısı rolüyle yetiştirmeyi hedeflemektedir. Durkheim'ın

[322] Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, 38-39.
[323] Meydan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme".

görüşleri üzerinden şekillenen bu anlayış, eğitimin ve okulun açık ve gizli görevlerini tanımlamaya odaklıdır. Bu görevler her daim değişen toplumda; bilginin aktarılması, bireyin mesleki yaşama hazırlama, toplumsal değer ve normlar, kültürü yeni nesillere aktarmak ve toplumun yaşanan değişimlere uyumunu sağlamak şeklinde sıralanabilir.[324] Bununla birlikte eğitimin temel işlevini toplumun varlığını sürdürebilmek için normatif ve bilişsel çerçeveler vasıtasıyla bireysel yetilerin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi şeklinde de ifade etmek mümkündür.[325] Din de ibadethaneler, toplum ve bireysel yaşamın organizasyonu üzerinden teorik ve pratik yönüyle işlevsel bir alana sahiptir. Bu anlamda eğitimin işlevleri paralelinde dini bilginin de ahlak temelinde bireysel ve toplumsal işlevleri bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının bazı işlevlerinin, dini bilginin ahlak temelinde bireysel ve toplumsal işlevleri ile örtüştüğü söylenebilir.

Dini bilginin ana kaynaklarda ve ana kaynakları konu edinen ikincil kaynaklarda ele alınışında toplumsal yönlerine yapılan açık vurguyu görmek mümkündür. Toplumsal boyut ile dini bilginin ele alınması ise daha çok değerler üzerinden yapılmaktadır. Toplumun değerlerini inşa etmede din önemli bir etken olup devamının sağlanmasında da din öğretimi rol oynamaktadır. Dini bilginin bu boyutu din öğretiminin toplumsal temellerinde yer almaktadır.[326] Bu aynı zamanda genel eğitim sistemi içerisinde yer alan din eğitiminin gerekliliği tartışmalarını da kapsayıcı niteliktedir. Dini bilgiye duyulan gereksinim üzerinden şekillenen mevcut din öğretimi, hayatın gerçekliği olarak karşımıza çıkmaktadır.[327] Hayatın bu gerçekliğini işlevselci dini bilgi anlayışı daha çok toplumun norm ve değerleri üzerinden ahlaki tutumlarını din temelinde şekillendirme çabası ile ortaya koymaktadır. Her eğitim anlayışının kendine özgü bir birey ve toplum modeli

[324] Yücel Gelişli, "Eğitimin İşlevleri", *Eğitim Bilimine Giriş* ed. M. Çağatay Özdemir (Ankara: Pegem Akademi., 2011), 31-52.
[325] Gelişli, "Eğitimin İşlevleri", 33.
[326] Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012), 97.
[327] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 35-36.

oluşturma hedefi bulunmaktadır. Din eğitiminde de dini bilginin öğretiminde öğretime konu olan dinin egemen olduğu bir birey ve toplum modeli bulunmaktadır. İslam dini bilgisi ekseninde gelişen işlevselci dini bilgi anlayışındaki toplum vurgusu onun salt toplum odaklı olmadığını aslında asıl hedefi bireyi bilinçlendirerek onu edindiği dini bilgiler noktasında harekete geçirmek şeklinde belirtilebilir. Bir toplumda gelişen görüş ve bilgiler o toplumun inanç mekanizmalarında yer alan bilinç ve bilinç altını etkileyen din olgusundan bağımsız değerlendirilemez. İnsanî şartlar içerisine doğan din, bu şartları etkilediği gibi kendisi de insanî/toplumsal şartların etkisi altındadır. Bu karşılıklı etkileşim neredeyse ontolojik bir zorunluluktur. Din, en nihayetinde bir tutumun bireysellik yönünü ön plana çıkarsa dahi bir yönüyle de toplumsal çıkışa veya uzanıma sahip olabilmektedir. Dinde gündelik yaşama dönük olarak aksiyolojiye sevk eden bilgiler görülür konumdadır. İşlevselci dini bilgi anlayışı ile sosyal yaşamla ilintili bir dini bilgiye yoğunlaşılmaktadır. Toplumda yer edinmiş dinî geleneklerdeki ilahî boyut, insanî-kültürel ve tarihsel etkileşimleri her dinde eşit derecede birbirinden ayırmak mümkün değildir. Dinin içine doğduğu toplum ve koşulları ile süregeldiği toplumun şartları, geçirdiği evreler değişim ilkesi temelinde bir araştırma nesnesi niteliğindedir. Değişim odaklı bir incelemede ilk yaklaşım tözsel (substantive) olup dinin ne olduğunu anlatırken ikinci yaklaşım da dinin toplum içerisindeki rolünü ön plana çıkaran işlevsel yaklaşımdır.[328] Birinci yaklaşım dinin daha çok teolojik boyutu ile ilişkili iken ikinci yaklaşım din, birey ve toplum ilişkisindeki işlevselliği ile tanımlanır. Buna göre din, toplum içerisinde bireyleri aşan bir düzen meydana getirir.[329]

Bilginin işlevselcilik yönü ile ele alınışında; psikolojide yapısalcılık, felsefede ise pragmatizmde karşılık bulmak mümkündür. İşlevselci bilgi, bir yönüyle bilginin

[328] Adil Çiftçi, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bilimler Felsefesi Çalışması,* 24-26.
[329] Çiftçi, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bilimler Felsefesi Çalışması* , 32

haklılandırma boyutunu sergilemektedir. Bu durumda inanç veya bilgi türü ne olursa olsun bir bütünün parçası olarak ancak onun bileşeni olduğu, istikrarına ve sürekliliğine katkıda bulunduğu sürece haklılandırılabilir. İnancın doğru bilgiye evrilmesinde onun bilginin bütününe ilişkin işlevi üzerinden tanımlanmasını getirmektedir. Bu yönüyle bilgi bir bütünün içinde işlevsel bir görevi üzerinden değerlendirilmektedir.[330] Dini bilginin işlevini de bir bütün olan toplumun değerlerini parça olan bireyin katkısı, tamamlaması ve sürdürmesi üzerinden değerlendirmek mümkündür. Değerler ile örüntülenen dini bilgi ise bireysel ve toplumsal ihtiyaçların belirlemiş olduğu bir çizgide olabilmektedir. Bu ihtiyaç insanın hayatı anlamlandırabilmesine yönelik keşfinde dini bilginin sunmuş olduğu bir yardımdır.[331] Dini bilginin işlevsel boyutu bu alanda bilinçli olmak üzerinden de okunabilir. İşlevselci dini bilgi anlayışını din eğitiminin toplumsal yönü ile de açıklamak mümkündür. Burada daha çok kolektif bir zihin söz konusudur. Dini bilginin öğretim süreçlerinde dini bilginin toplumsal işlevi vurgulanırken eğitim sosyolojisinde de yer aldığı gibi bozuk işlevleri bertaraf etmeyi gerekli hale getirebilir. Örneğin farklı inanç ve inanç içindeki yorumlar bir çatışma unsuru olarak ortaya çıkabilir. İşlevselci dini bilgi anlayışı dini bilgide teolojik değil toplumsal bir temel ile şekillenebilmektedir. Düzen, istikrar, uzlaşı ve toplumsal bütünlük temennisinin varlığı dini bilginin vurgulanan yönleridir. Dini bilginin teolojik temelindeki sorumluluklarını da göz ardı etmez. Dini bilgi işlevleri yönüyle zaman ve mekân üstü olmayıp işlevi ele alındığında zaman ve mekânı vurgulu ve öncelikli hale getirebilmektedir. İşlevi söz konusu olduğunda dini bilgide özne, nesne ve zaman ilişkisinin daha da önem kazandığı söylenebilir. İnsan tecrübesi ile önem kazanan işlevsel dini bilgi bu tecrübe üzerinden birey ve toplum yaşamına yönelik düzenlemeleri hedefleyebilmektedir. Bununla birlikte dini bilgi için bilişsel, duyuşsal ve davranış alanlarında eş değer bir çaba söz konusudur.

[330] Çüçen, *Bilgi Felsefesi*, 108.
[331] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 92-93.

Dini bilginin faaliyete ulaştırılmaması edinilen bilgi ile birlikte eğitimin de işe yaramadığı düşüncesini getirmektedir. Bu yaklaşım ise dini bilgi ve din öğretimi için itibar kaybı olarak değerlendirilebilir.

İşlevselci dini bilgi anlayışı ile din toplumsal bütünlüğü esas alarak topluma ekonomi, ahlak, düzen ve dinamizm kazandırması söz konusudur. Dini bilginin işe yararlığı vurguludur. Burada insanlığın tecrübesi de işlevselci anlayışın ruhunda sezilebilir. Dini bilginin İslami bakış açısıyla işlevselliği onun insana sağlamış olduğu fayda ile eş değerdir. Dini bilgi ulaştığı kişinin bakış açısına katkıda bulunmadığı, günlük yaşantısındaki sorunlarına çözüm sunmadığı bir anlamda üzerinde görünmediği takdirde güdük bir malumattan ibarettir. Burada fayda ifadesinden kast edilenin çıkara dayalı mekanizma geliştiren salt bir pragmatist anlayıştan öte dini bilgi sistematiği içerisinde toplumsal düzeni ortaya koyan ve insani yönünü besleyen bir faydadır. Yaratıcı da Yaratan olarak insan için en faydalı olan bilgiyi vahiy ile göndermiştir. Toplumsal düzen ve ahlaki normları dini bilgi ile besleme söz konusudur. Dini bilginin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyi onun işlevselliği ile paraleldir. Dini bilginin işlevselliği ise bireyin ve toplumun hayatı, karşılaştıkları sorunlar ile ilişkilendirilerek uygulanabilir nitelikte olması ile ilgilidir.[332] Kullanılabilir nitelikte olmayan dini bilgi ise işe yaramayacağı için bireyde yüktür.[333] Dini bilginin bu işlevselliği bireyin tutum ve davranışları ile dini bilgi arasında kurulan organik bir bağ geliştirmektir. Dini bilgilerin bilinmesi aynı zamanda onun da uygulanması da demektir. Birey din temelinde oluşan değerlerden kendine uygun olanları özümseyerek kendi değerlerini inşa ettiğinde davranış ve tutumlarının da bu değerler ekseninde şekillenmesi beklenmektedir.[334]

[332] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 146.
[333] el-Cuma 62/5.
[334] Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011), XI-XII.

Bireyin anlam arayışı açısından dini bilgi ayrı bir işlev taşımaktadır. İşlevselci dini bilgi anlayışı aslında dinin görünür yönünü dışarıdan bir bakış ile ele almanın bir sonucu olduğu söylenebilir. İşlevselci dini bilgi anlayışının bireyleri sahip oldukları dini bilgiler düzleminde aktif hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda işlevselci dini bilgi anlayışı daha çok bireysel ve toplumsal yaşam alanlarının organizasyonu, Allah-insan, insan-insan ve insan-toplum ilişkilerine yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Bu hedeflerin din öğretimine yansımasını, öğrencilerin dini bilgi ile yalnızca ibadet konusunda değil sosyal yaşamda da amel etmeleri şeklinde özetlenebilir.

2.7. İslam'da Bilgi Anlayışı

Dini bilgi doğası gereği belirli bir dinin atmosferinde gelişir. Bu yönüyle dini bilgi ilişkili olduğu din ile şekillenip kaynaklar ve sistemler geliştirir. Doğal olarak dini bilgi, bireylerin din tasavvuru ile yakından ilişkilidir. Dini bilgi sistematiğinde ve oluş sürecinde din referansı ile yapılanır. Dini bilgi ifadesinin tam bir açıklıkla sınırlarını belirlemek imkân dahilinde olmasa da belirli bir dinin bilişsel boyutunu ifade etmek mümkündür.[335] Bu başlık altında da "İslam dini özelinde bilgi anlayışı nedir?" Sorusuna cevap aranmıştır.

İslam'ın varlığı, alemi ve dünya görüşünü belirlemesi sahip olduğu bilgi anlayışına ekseninde gelişmiştir. Temel öğreti olarak ilm kavramı alem yapısı için büyük önem arz etmektedir. Bu açıdan Kur'an bilgi kavramını oldukça kapsamlı olan ilm kavramıyla açıklamaya çalışır.[336] Kur'an-ı Kerim'de bilgi kavramına kapsayıcı bir anlayış ile "maneviyat, hikmet, ahlak, sınırsızlık" özellikleri hasredilmiştir.[337] İslam bilgi nazariyesinde ilim kavramı, Kur'an'da geçtiği haliyle mutlak bilgi, vahiy ve vahiy temeli

[335] Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri.*, 150-153.
[336] Alparslan Açıkgenç, *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim* (İstanbul: İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM)), 45.
[337] Musa Bilgiz, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2013), 45.

ve iman çerçevesinde ulaşılan bir bilgi anlayışını nitelemektedir. Kur'an-ı Kerim'de bilgi kavramını dört farklı kasıt ile anlamak da mümkündür. Bunlar; i) sözlükteki içeriği, ii) Allah'ın bilgisi, iii) vahyin insana getirdiği bilgi ve iv) mümin bireyin imanın ışığında elde ettiği bilgi şeklindedir.[338] İslam'ın ilk üç asrında ilm kavramı Kur'anî tanımlamanın dışında bir tanımlama ile karşılaşmamış ancak III. asrın sonunda başlayan tercüme hareketleri bilim, hikmet gibi ilim kavramının farklı yorum ve tanımlamalarını İslam dünyasına dahil etmiştir. Süreç içerisinde Kur'an'ın ilm kavramı öğretisel bir içeriğe bürünmüştür. Bir öğreti olarak İslami perspektifte bilgi, daha çok vahiy-iman-bilgi ilişkileri ve davranış boyutuyla işlenmiştir. Bilginin bu yönüyle nitelenmesi onu ahlaki bir boyuta taşımaktadır. Teorik olarak İslam'da bilginin kaynağının pratik boyutları ile insana hasredilmesi epistemoloji ile ontolojinin bir araya gelmesini sağlamıştır.[339]

Bilginin kendisi de dahil olmak üzere bütün var oluş tevhid ilkesi bağlamında Tanrı'ya atfedilmektedir. İnanan bireyler için Kur'an'da yer alan bilgiler hem lafzi hem de manen doğrudur. Tanrısal bir otorite ile örüntülenen dini bilgi, İslam'da yalnızca ulaşılması imkân dahilinde olan bir olgu değil aynı zamanda inanan bireyler için ulaşılması zorunluluk arz eden bir olgu şeklinde kabul edilmektedir.[340] İlmi, imanın ışığında mümin feraseti ile yakalamak olarak tanımlayan Kur'an, alimin zıttı olan cahil kavramını hiçbir bilgiye sahip olmayan şeklinde değil, sahip olduğu bilgiyi iman ışığında vahiy kaynağı ile temellendirmemiş olduğu için cahil olarak tanımlamıştır. [341] İslam'da her Müslüman tarafından bilinmesi gereken bilgi, vahye dayalı olan dini bilgidir. Bu anlamda vahiy çerçevesinde var olan bilgi başta olmak üzere İslam her türlü bilgiye

[338] Alparslan Açıkgenç, "İslam Bilgi Nazariyesi", *İslam'a Giriş*, ed. Bünyamin Erul (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007), 11-30.
[339] Açıkgenç, *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim*, 48.
[340] Daud, *İslam bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansıması Malezya Örneği*. 85.
[341] Açıkgenç, "İslam Bilgi Nazariyesi", 15; Bilgiz, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri*, 13-31.

ulaşmanın önünü açmaktadır. Bu yaklaşımda İslam bilgi anlayışında vahyi bilgi ve vahyi olmayan bilgi; dini bilgi ve gayri dini bilgi gibi bir ayrım bulunmamaktadır. Çünkü Kur'anî epistemolojide bütün ilimler Allah'ın ilmidir. Ancak, bilgiye ilişkin mutlak bir ayrım yapılacaksa da bunu ilahi kanallarla bildirilen; ilim ve beşerî kabiliyetlerle elde edilen bilgi şeklinde iki başlık altında ele almak mümkündür. Bu bilgiler arasında da önem sırasına göre hiyerarşik bir sınıflandırma söz konusudur.[342] Bu ayrımda insanın her bilgiye ulaşmaya imkânı bulunmaması vurguludur. Kur'an'a göre bilgiye ulaşmada insana yönelik olarak iki bilgi boyutu sunulmaktadır. Duyular aracılığıyla elde edilen bilgi şehadet, duyularla elde edilemeyen alanın ilmi ise gayb ilmi olarak adlandırılmaktadır.[343] İnsanın şahadet aleminde elde ettiği bilgiler kanıtlanabilir ve tartışmaya kapalı iken gayb alemine ilişkin salt vahye dayalı olarak elde ettiği bilgiler ise çağdaş epistemolojide çatışma ve tartışmaların önünü açabilmektedir. Çağdaş İslam düşünürlerinden olan Cabirî de İslam'da bilgiyi üç ana grupta toplamaktadır;

I) *Beyan İlimleri*; nahiv, fıkıh, kelam, belagat şeklinde sıralanan Arap dilinin yapısal özellikleri ekseninde gelişen tek bir bilgi sisteminin tesis ettiği ilimler,

II) *İrfân İlimleri;* tasavvuf, Şiî düşüncesi, İsmailiyye felsefesi Kur'an'nın batınî tefsiri, İşrakî felsefesi, astroloji, büyü, tılsım gibi unsurları içeriğinde barındıran keşf ve visal ile irrasyonel düzlemde ortaya konulan ilimler.

[342] Bilgiz, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri*, 299-302.
[343] Açıkgenç, "İslam Bilgi Nazariyesi".

III) *Burhân İlimleri;* mantık, matematik, fizik, ilahiyat, gibi deneysel gözlem ve akıl yürütme yöntemleri ile ortaya çıkarılan aklî rasyonel düzlemdeki ilimlerdir.[344]

İslam'da üç bilgi kaynağı bulunmaktadır bunlar; beş duyu, sadık haber, akıl ve nazardır.[345] İslam bilgi anlayışında akıl dinin dinamiğini oluşturmaktadır.[346] Bu kaynaklar aracılığıyla Kur'an'a göre farklı düzeylerde bilmenin üç mertebesi vardır. i) Bilişsel düzeyde kesin bilgiye karşılık gelen, *ilme'l-yakîn*; ii) görme duyusuna dayalı kesin biliş, *ayne'l-yakîn*; iii) tecrübeye dayalı olarak elde edilen, *hakke'l-yakîn* şeklindedir. İlme dair bu üç mertebe içerisinde şüphesizlik ve kesin doğruluk barındırmaktadır.[347] Vahiy kaynaklı olmayan bilgi insanların değer yargılarının ve yorumlarının karışmış olabileceğinden İslam dini bilgisinde bilginin geçerlik ve güvenilirliği açısından bir derecelendirme mevcuttur.

İslam'da bilgi, mantık ve psikoloji çerçevesinde ele alınmıştır. Bu sınırlar insanın bütünlüğü ilkesi ile bilginin değerlendirilmesini sağlamıştır. İnsanın bilgiye nasıl ulaştığı konusu ancak bütün duyu, algı, vehim, duygu, hayal, düşünce ve bilme seviyeleri göz önünde bulundurularak sistematik bir yaklaşım ile analizi mümkündür. Bu yaklaşımda; akılcılık, duyumculuk, deneycilik, sezgicilik sınırlamalarına ihtiyaç duyulmadan duyu, akıl, deney, sezgi ve ilham yolları işlevsel bir şekilde sürece dahil edilmektedir.[348] İnsan bütünlüğü temelinde bir bilgi anlayışı olmakla beraber İslam'da bilgi daha çok zihinsel tatmin arayışı olmuştur.[349] Anlamayı esas alan İslam dininde bilgi sadık haber, beş duyu,

[344] Câbirî, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*, 379.
[345] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 179-180.
[346] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 153.
[347] Bilgiz, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri*, 10-72.
[348] Necip Taylan, "Bilgi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* (Erişim. 06.04.2020)
[349] Mark Halstead, "An Islamic Concept of Education", *Comparative Education* 40/4 (Kasım 2004), 517-529.

akıl ve nazar yöntemiyle kaynaklar ve onlardan işlenmiş bilgi birikimine dayanarak yeni durumlar ve değişen şartlar için yeni bilgiler ortaya koymaktadır. Burada her ne kadar yeni durumlara ilişkin elde var olan bilgilere yorum aracılık etmiş gözükse de aslında anlama ve idrak ile yeni bilgi üretimi söz konusu olmuştur.[350] Bu anlamda İslam'da bilgi edinme ve yeni bir bilgi ortaya koymada var olan üzerine nazar edip idrak geliştirerek anlamak esastır.

İslam dini bilgisinin en temelinde dini bilginini kaynağı olan mütekellim bir Tanrı anlayışı yer almaktadır. Yaratıcı, Tanrı tanımlamasının en temelinde yer aldığı tartışma sonrasında bilginin kaynakları bağlamında farklı bir yöne evrilir. İslam'da dini bilgi Yaratıcı'nın bilgisi üzerinden sınırlandırılır ve tanımlanır. İnsana bildiği her şeyi öğretmesinden dolayı insanın sahip olduğu bütün bilginin kaynağı Tanrı'dır.[351] İslam'ın bilgi nazariyesi yalın olarak kaynağı yorumsuz bir şekilde Kur'an ve sünnettir. Ana kaynaklar bunlar olmakla birlikte bu kaynaklarda yer alan bilgilerin toplum bağlamında içtihatlarla hayata geçirilmesiyle ortaya çıkan kültür ve medeniyetin adı da İslam'dır.[352] Bir diğer bilgi kaynağı olarak peygamberin eylemleri İslam dini bilgisinde de Kur'an kadar normatif ve eş değer bir bilgi niteliğinde görülmüştür.

İslam'ın bilgi anlayışının toplandığı kaynakları üç başlık altında özetlemek mümkündür. Bunlar:

I. İslam'ın ana kaynakları olan Kur'an ve hadiste ortaya konulan bilgi anlayışı,
II. Kur'an ve hadis çerçevesinde felsefi yaklaşımlar ile ortaya konan bilgi nazariyesi,
III. Bilgi nazariyeleri ışığında farklı düşünür ve bilginlerin ortaya koydukları bilgi nazariyeleridir.[353]

---

[350] Görgün, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*, 183.
[351] Daud, *İslam bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansıması Malezya Örneği*, 87.
[352] Açıkgenç, "İslam Bilgi Nazariyesi", 12.
[353] Halife Keskin, *İslâm Düşüncesinde Bilgi Teorisi.* (İstanbul: Beyan, 1997), 147.

Çağdaş epistemoloji ve İslam dini temelinde ortaya konulan bilgiye bakış açısı ve tanımlamaları zaman zaman birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir. İslam dini bilgisinin dayandığı Kur'an'a göre iman bilgiden önceliklidir ve *hikmet* ile ilişkili olarak daha dar anlama sahip olmasına rağmen bazen bilginin yerine kullanılmıştır. Felsefeye göre ise iman bir yargıdır ve ispatlanabilir bir delile dayanmamaktadır. Bu yönüyle felsefi yaklaşımda iman bilgiden daha aşağı bir konumdadır.[354] İslami bağlamda bilgi kavramı vahiy, inanç ve iman kavramları ile iç içe değerlendirilmiştir. İslam vahiy temelinde ortaya konulan bilgiyi Müslüman zihinlerde uyandırmış ve bu bilgi yapısı temelinde pratikler oluşturmuştur. Kur'an tarafından oluşturulan dünya görüşü Müslümanları bilgi arayışına teşvik edici olmuştur. Bu perspektif ile Hz. Peygamber öncülüğünde bir eğitim modeli oluşturulmuş ve İslam'ın vahiy temelli dünya görüşü ve İslam bilgi geleneğinin öğretim yoluyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu süreç ulema denilen zümrenin doğmasını gerekli kılmış ve Müslüman toplumlarda bilgiye ulaşma çabalarının bu yolla dinamik kalması sağlanmıştır.

Bilgide var olan hiyerarşik düzen insanın sahip olduğu bilgi ölçütünde inşalar arasındaki konumuna da aksettirilmiştir. Peygamberlerden sonra "Allah'ı hakkıyla bilip O'ndan hakkıyla korkan âlimler"[355] gelmektedir. Çünkü alimler İslam dinine ilişkin bilgide peygamberlerin varisi konumundadırlar.[356] İslam bilgi nazariyesine göre Allah'ın hikmetini yalnızca bilgiye sahip olanlar elde edecektir. Bundan dolayı peygamberlerin insanlar arasındaki üstünlüğü de onlara bilgi ve hikmet verilmesiyle ilgilidir.[357] Ancak İslam'da bilme eylemi yalnızca bilgi olarak kalmayıp eylem dönüşmesi de

[354] Daud, *İslam Bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansıması Malezya Örneği*, 95-102; Bilgiz, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri*. 45.
[355] el-Fâtır, 35/28.
[356] Ebu Zekeriyya Nevevi, "Kitabu'l İlm", *Riyâżü's-ṣâliḥîn*, 1388 (Dimeşk: Darü'l-sagafetü'l Arabiyyetü, 1996).
[357] Daud, *İslam Bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Siistemine Yansıması Malezya Örneği*, 53.

beklenmektedir. Ana kaynak Kur'an'da bilginin bu düzeyde yüceltilmesi İslam ilim geleneğinde bilgiye kutsiyet atfederek yüce bir konuma yerleştirilmesini sağlamıştır. Bireyler arasındaki statü, sahip olunan bilgi ile eşleştirilerek insana bu düzlemde üstünlük atfedilmiştir.

İslam'da bilgi Kur'an'ın neliği ve mesajı ile başlayarak dünya ve ahiret hayatına yönelik, Allah, Peygamber, insan ve bunlarla ilişkisi ile İslam geleneğini oluşturan Kur'an ve Sünnete dayanan geçmişte ve bugün de varlığını sürdüren bütün inanç ve kabullerdir.[358] İslam dinine yönelik bilgi teorilerinde Kur'an'ın getirmiş olduğu kriterler ön plana çıkarılmıştır. İnsanın sahip olduğu kuvvelerin birer bilgi kaynağı olduğu duyular ve akıl İslam bilgi teorileri ile ortaya konulmuştur.[359] İslami literatürde ortaya çıkan disiplinler bilgi kavramını farklı boyutları ile incelemişlerdir. Kelam ilmi bilginin imkanına odaklanırken İslam felsefesi alanı bilginin psikolojik ve rasyonel yönlerini vurgulamıştır. Tasavvuf alanı kazanılmış (kesbî) bilgi ile tasavvufî sezgi (ilm-i ledünnî)'ye daha çok önem vermiştir.[360] Bilginin kaynağı odağından bir Müslümanın düşünüş dünyasını; nas, akıl ve keşf değişik nispetlerde inşa etmektedir. Bu inşa sürecinde nas ve nakil ağır bastığında; selefi, akıl ağır bastığında mütekellim, keşf ve ilham ağır bastığında ise mutasavvıf şeklinde adlandırılmaktadır.[361] İslam'ın bilgiye ilişkin var olan literatüründe ve anlayışının şekillenip gelişmesinde bu alanların kendi içlerinde ve aralarında yapmış oldukları tartışmaların büyük etkisi ve katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

---

[358] Çiftçi, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bİlimler Felsefesi Çalışması,* 42.
[359] Keskin, *İslâm Düşüncesinde Bilgi Teorisi,* 147.
[360] Necip Taylan, "Bilgi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Erişim 06.04.2020).
[361] Süleyman Uludağ, *İslâm Düşüncesinin Yapısı: Selef/Kelâm/Tasavvuf/Felsefe* (İstanbul: Dergâh Yayınları), 236-237.

İslam dininin bilgi anlayışı tevhid temellidir. İlahi kökenli olan ana bilgi kaynaklarının ulaştırmış olduğu bilgilere insan akıl, idrak ve anlayışı üzerinden belirli ilkeler temelinde beşerin de katkısı dahil olmuştur. Bu durum, İslam dini bilgisini dinamik ve sistematiğinden koparmadan kökleri ile varlık göstermesini sağlamıştır. Bu anlamda İslam dini bilgisi yorumdan öte anlama ve idrake dayalı bir sistematik üzerine kuruludur ve kuram eylem ilişkisi içerisinde temellenir. İslam'ın kendisine ait bilgi sistemi onun yine kendisine ait dünya görüşü temelinde kültürel ve toplum idealleri geliştirmesini sağlamıştır. Felsefi açıdan ise İslam dini bilgisi temel ilkeleri ile mutlak ve nesnel bir özelliğe sahiptir.

2.7.1. İslam'da Dini Bilginin Öğretimi

İslam dininin ilim ve ilim arayışına teşviki Müslüman toplumlar üzerinde etkili olmuş ve ilk Müslüman topluluklardan itibaren eğitim toplum içerisinde bir şekilde varlık göstermiştir. İslam'ın insan anlayışı din temelinde şekillenerek eğitim faaliyetleri de bu paralelde ilerlemiştir. Her yönüyle gelişmiş, dengeli bir bütünlük arz eden olgunlaşmış ve kendini gerçekleştirmiş tam ve ideal bir insan modelinin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. İslam eğitimi Daru'l Erkam ile başlamış ve Kur'an ve Sünnet gibi sabit bir bilgi zeminine sahip olmasına rağmen içinde bulunduğu şartlar değiştikçe zamana ve mekâna bağlı olarak bağlam içinde varlık göstermiştir. Böylelikle İslam'ın tarihsel sürecinde zengin bir eğitim tecrübesi var olmuştur.[362]

İslam Hz. Peygamber döneminde tebliğ, bildirme ve ilan etme ve kabul edenler için de bir dönüşüm faaliyeti olarak başlamıştır. Yeni kültür ve toplumlarla buluşması onun detaylı bir bilgilendirme, öğretme aşamasına geçmesini sağlamıştır. Bu öğretimde İslam'ın teorik zemini temel prensiplerini içerisinde barındırsa da öğrenme ve öğretme

[362] Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988), 12-17.

faaliyetleri beşerî bir eylem olarak insan tecrübesi ile bağlantılı bir değişim ve dönüşüme uğramıştır. Ancak eğitim kurumlarının temelini yine İslam dini ve kültürü şekillendirmiştir.[363] İslam eğitiminin konusunu oluşturan Kur'an ve Sünnet eğitime dair temel ilkeler getirmiş olsa da eğitim öğretim faaliyetlerinin farklı bireyler tarafından farklı kişilere sunulması bu yönüyle beşeriliğinin esas olması farklı metot ve yöntemlerin gelişmesini gerekli kılmıştır. Zaman ve şartların değişimi ile birlikte bir tebliğ faaliyeti olarak başlayan İslam eğitiminde daha planlı ve düzenli bir sisteme ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim, felsefe ve dinin ortak konularındandır. Felsefe ve din, alanlarında yoğun bir şekilde insanı yetiştirmeye yönelik ilkeler ve görüşler sunmuşlardır.[364] Eğitim, hedeflenen ideal insanın yetişmesinde öğretmen yardımı ve bilgi aracılığıyla tamamlama çabası ile işlev kazanmaktadır. Bununla birlikte din yalnızca eyleme dönük olmayıp eylemin sınırlarını çizen teorik bir sisteme de sahiptir. Din ve eğitim bu yönüyle ayrı teorik zeminlerde ilerlese de insan yetiştirmede buluşmaktadır. Eğitimin teorik zemininde benimsenen eğitim felsefesi ve dünya görüşü yer alırken dinin teorik zeminin temelini Kur'an ve sünnet oluşturmaktadır. İslam eğitim anlayışını şekillendiren görüşler felsefenin İslam dünyasına girişinden öncesine dayanmaktadır. Bu anlamda İslam eğitim anlayışının çeviri faaliyetleri ve dış kültür karşılaşmalarından önce şekillendiği belitilebilir. Çünkü İslam dünyasının eğitiminin temelinde dinin beslediği fikir yapısı yer almaktadır.[365] Eğitimde felsefi yaklaşımların göz önünde bulundurulması modern döneme özgü bir durum olarak algılansa da dini eğitimin var olduğu mekanlarda eğitimin içeriğini oluşturan dini bilginin sahip olduğu felsefe ve dünya görüşü eğitimin şekillenmesinde her zaman etken olmuştur.

---

[363] Recai Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde Yenileşme Hareketleri-Batılılaşma Açısından Tahlili", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37/1 (1997), 407-442.
[364] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 57.
[365] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 66.

İslam eğitim geleneğine bakıldığında eğitimin özel bir anlamı ve muhtevası bulunmaktadır. Dini bilginin öğretimi İslam özelinde ele alındığında te'dip, terbiye ve ta'lim kavramları ön plana çıkmaktadır. Te'dip kavramı eğitim kavramından farklı olarak kibarlaştırmak, arıtmak, güzelleştirmek incelik kazandırmak anlamlarını içeriğinde barındırmaktadır.[366] Kökeninde edep kavramı bulunan te'dip, bireyin sahip olduğu bilgilerde düzeni sağlar ve adalet anlayışını besler. İslam eğitimi edep olmadan bireye bilgi arayışı içerisinde olsa da doğru bilgi öğretilmesini doğru bulmaz. Zihinsel olarak bir düzene sahip olan kişi için edep bireyin kendi kendine öğrenmesine kapı aralar. Örneğin ibadetler Allah'a karşı bir edebin ifadesidir.[367] Bu yönüyle edep bireyin değerler noktasında epistemolojik zeminini belirlemekle birlikte kişisel bir eğitime de karşılık gelmektedir. İslam'da eğitim hem bir öğretici hem de kişinin kendi kendisini eğitmesini kapsamaktadır. Terbiye ise edebin nefiste özümsenmesidir.[368] Terbiye, insanı bulunduğu seviyeden daha üstün konuma taşıma çabasını bireysel potansiyel temelinde olgunlaşma hedefi ile gerçekleştirmesidir.[369] Bulunulan konumdan her daim daha üst konumu hedeflediği için olumlu bir anlam içermektedir. İnsan terbiye olmaya müsait olmakla birlikte terbiye edilmeye de muhtaçtır. Terbiye bu kapsayıcılığıyla eğitim, öğretim kişiye içinde bulunduğu toplumun hayat anlayışı, bilgi ve kültür düzeyine göre kişilik kazandırmayı hedefler.[370] İslam eğitiminde ön plana çıkan bir diğer kavram ta'lim ise bilgiyi algılamak ve açığa vurmak, söylemek anlamlarını içerir ve genellikle öğrenmek ve öğretmek anlamlarında kullanılmaktadır. Terbiye, ta'lim ve te'dip kavramlarının İslam'da eğitim anlayışını en iyi şekilde yansıttığı söylenebilir. Bu kavramların özüne bakıldığında

[366] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.
[367] S. M. Nakib el-Attas, *İslami Eğitim* (İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991), 22-23.
[368] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 29.
[369] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.
[370] Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 9-10.

I) Bireysel gelişimi desteklemesi

II) Toplumun ve toplumun sahip olduğu ahlaki normların idrakinin arttırılması

III) İslam düşüncesinde var olan bilgi birikiminin aktarılması yer almaktadır.[371]

Bu üç boyutuyla İslam eğitim anlayışı, bireyin her yönü ile gelişimini gerekli görerek bütüncül gelişimini bir amaç haline getirmiştir. İslam eğitim kurumlarında ilk okunan ve okutulan kitap Kur'an'dır.[372] İslam geleneğinde eğitimde Kur'an-ı Kerim'in mesajlarının öğretilmesi, dini bilginin anlaşılmasıyla varılan hükümleri kapsayan ilmihal bilgisi ve ilmihal bilgisinin üretilmesi yöntemi olan fıkıh usulü, terbiye, telkin, tekrar ve talimat yöntemleri ile yürütülen bir dini öğretim süreci söz konusudur. Bu yöntemler eğitimin farklı aşamalarında kullanılmıştır. Örneğin tahsilin (training) tekrar kademesi yeteneği de içeren bir taklittir. Eğitimin (educate) bilişsel yönünü tekrar ve ezber yeteneği ile tamamlayıcı olmuştur. Eğitimin içeriğinde yer alan talimat (instruction) aşaması ise eğitimin sözlü olarak bilişsel hedef ile aktarılmasıdır. Burada tahsil (training) yetenek merkezli, talimat (instruction) içerik merkezlidir. Nihai olarak eğitim (education), böylelikle daraltılmış anlamda kişi merkezlidir.[373] Tüm bu süreçler din eğitimi için birbirini tamamlayıcı niteliktedir. İslam'da eğitim insanın bütünlüğü üzerine kuruludur. İslam'da eğitimin tek işlevi salt ilmi bir faaliyet değildir. İslam'da eğitim iman ve amel bütünlüğü içerisinde Allah'ın rızası çerçevesinde bireyi şekillendirmeyi hedeflemektedir. İslam'da eğitim her yönüyle İslami değerler ile örüntülendirilmiş insan yetiştirme faaliyetidir.[374] İslam eğitim anlayışında Kur'an ve Sünnet temelinde kurulan bilgi

[371] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.
[372] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 148.
[373] Hull, "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1", 7-19.
[374] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 158.

sistematiği insanın doğuştan taşıdığı özellikleri içeren fıtrat ekseninde geliştirmiştir. İslam eğitim anlayışı eğitimi müfredat ve okul ile sınırlı tutmaz. İslam, eğitimde; eğitim (educate), okullaşma (schooling), öğrenme (instruction), tahsil (training), tedris etmek (teaching) ve yetişmek (upbringing) kavramlarını birbirinden ayırmamıştır. Bütüncül bir yaklaşımla temel hedefi, İslamî kuralları inanç bütünlüğü içerisinde güçlü bir bilgi ile davranışlarına yansıtmış iyi bir Müslüman yetiştirmektir.[375]

İslam eğitim geleneğinde Kur'an'a göre ilim hem ahiret hem de dünya için gereklidir. Bütün ilimler de Allah'ı daha iyi anlayabilmek amacıyla öğrenilir ve öğretilir. İslam eğitiminde klasik dönemde eğitim ve öğretim zaman zaman bölgesel ve dönemsel koşullar, dersin konusu, hitap edilen kitle üzerinden şekillenmiştir. İslam düşünce tarihinde yer alan itikadi tartışmalarda mezheplerin görüş ayrılıkları eğitime materyal olan eserlere de yansımış ve şartlara göre mezhepler kendi medreselerinde kendi görüşlerini içeren materyalleri tercih etmişlerdir. Eğitimde medrese geleneği oturduktan sonra yapısal anlamda tam bir değişim uzun süre yaşanmamış olsa da İslam düşünce sistemlerinde var olan münazara, müzakerelerin etkisi altında olan değişimlerden eğitim içerikleri de etkilenmiştir.[376] Böylelikle İslam düşünce ve siyaset tarihinde meydana gelen bazı olaylar İslam eğitim anlayışını ve içeriklerinde yönlendirici olmuştur.[377] Denilebilir ki modern döneme kadar ortak bir müfredat ve içerikten bahsetmek zordur. İslam'da eğitimde içeriği tam anlamıyla kesin olarak belirlenmiş bir müfredat bulunmamakla birlikte toplumun kültürel durumu, tabi olunan mezhep ve baskın olan düşünce temayülleri müfredatta belirleyici olmuştur. Örneğin Mihne olaylarının akabinde güçlenen geleneksel dini bilgi anlayışına sahip olan ehli hadis, hadis yayınlarının artması

[375] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.
[376] George Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, çev. Hasan Tuncay Başoğlu (İstanbul: Klasik, 2009), 3.
[377] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 65.

ve İslam eğitim kurumlarının tekelleşerek fakih yetiştirmeye yoğunlaşılmasının önü açılmıştır.[378] Bu bağlamda İslam'da eğitim süreçlerindeki dini bilgide asıl otorite Kur'an ve Sünnet olmakla birlikte çağın ön plana çıkan düşünce ekolleri ve isimleri de dini bilginin şekillenmesinde belirleyici olmuşlardır. Ancak İslam eğitim felsefesinin genel ve özel amaçları bulunmaktadır. Genel amacını Allah'ın istediği onun rızasına uygun bir şekilde yetiştirmek[379] özel amaçlarını da öğretimi yapılan derse bağlı olarak o bilginin öğretimi olduğunu söylemek mümkündür.

İslam eğitim anlayışında ders konusu ve içeriğinin de dersin yönteminde belirleyici olduğunu bu derslerin alanlarına ilişkin ele alınan eserlerden yola çıkarak söylemek mümkündür. Örneğin hadis derslerinde nakil yöntemi esas olup bu yöntem ezber yapmayı gerekli kılmaktadır. Ancak eğitimin genelinde öğretmen merkezli öğretim varlık gösterse de bazı derslerde münazara ve müzakere yöntemleri de etkin olarak kullanılmıştır. Özelikle cami merkezli eğitimlerde de müstemli veya mübelliğlerin uzakta olan katılımcılara iletmek amacıyla müderrisin dersini tekrar etmeleri bazı derslerde nakil ve anlatım merkezli bir öğretim anlayışını benimsediklerini ortaya koymaktadır.[380] Kurumsallaşma öncesi ve sonrasında yoğun olarak kullanılan yöntemler; hıfz, müzâkere, münazara, yazma, imla ve kendi kendine öğrenme yöntemleri ile dini bilginin öğretilmesinde sorgulama, doğrulama, eleştirme, değer biçme ve yargılama süreçleri yer almaktadır.[381] Kullanılan bu yöntemlerden yola çıkılarak denilebilir ki öğretim yöntemlerinde nakilci bir anlayış temel olsa da Bireysel yorum ve görüşlerin ön plana çıktığı tahlil ve tenkide dayalı öğretim de İslam eğitim geleneğinde sıkça kullanılmıştır. Hatta bu derslerin nasıl olması gerektiğine ilişkin Osmanlı medreselerinde âdâbu'l-bahs

[378] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, 277-278.
[379] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 148.
[380] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, 208.
[381] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, 241-272.

ve'l-münazara veya kısaca âdâb başlıklı dersler okutulmuştur. Bu eleştiri ve tartışma hem sözlü olarak dersin sunumunu yapan öğretici ile hem de materyal olarak kullanılan derslerde okutulan eserler üzerine uygulanmıştır.[382] Derslerin işlenişlerinden yola çıkılarak İslam eğitim geleneğinin konu merkezli eğitim yaklaşımlarının izlerini taşıdığını söylemek mümkündür.

İslam'da eğitim hem dünya hem ahiret mutluluğunu hedeflemiştir. Ancak burada "VIII. ve XXI. yüzyıllarda dini bilgiyi öğrenmek ve öğretmek arasında ne gibi farklar vardır?" sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun farklı cevapları olabilmekle birlikte sunulan dini bilgi anlayışları ve eğitimin amaçlarının bu duruma etkisi bulunmaktadır. Klasik eğitimi temsil eden dini eğitimde, dini bilginin öğretilmesi ile modern eğitim sistemi içerisinde din öğretimi derslerinde dini bilgi öğretiminin, amaçlar ve dini bilginin ele alınışı noktasında farklılıkları bulunmaktadır. Bu anlamda VIII. yüzyılda dini bilgi öğretimi ile XXI. yüzyılda dini bilginin öğretimi konusunda amaçlar ve doğal olarak öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri arasında birtakım farklılıkların olması olağandır. Ayrıca İslam'da eğitim bireysel anlamda bir elitist bir tutum kazandırsa da bu elit oluş bireyi toplumdan koparan bir zihin inşa etmeyi hedeflememiş ve inşa etmemiştir. Çünkü toplumun ihtiyaçları temelinde onun değerleri ve inançlarını koruyarak eğitimsel faaliyetlerin dinamiğini toplumun köklerine dayandırılmıştır.[383] Bireyin akademik gelişiminin yanı sıra davranışlarının terbiye edilmesi ve manevi gelişimi, bireyin ihtiyaç duyduğu seviye ve içerikte belirleyici olarak bireyin toplumun norm ve ilkelerine uygun davranması öğreticiler için bir sorumluluk teşkil etmiştir.[384] İslam eğitim anlayışında öğrencinin bireysel gelişimi kadar topluma uyumu da eğitimde belirleyici olmuştur.

[382] Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*, 2014, 149.
[383] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.
[384] Halstead, "An Islamic Concept of Education", 517-529.

Eğitim anlayışı daha çok bilginin ezberlenerek hafızada saklanmasını, uygulamaya dönük bir bilgi ise davranışa dökülmesini gerekli görmüştür. Eğitimde değişmeyen bir hedef olarak dini bilginin davranışa dönüştürülmesi gerçeği varlık gösterse de dini bilginin büyük ölçüde hıfz edilerek saklanmasının temel hedef olması bugün var olan eğitim anlayışı açısından tartışmaya açıktır. Din eğitiminde uzun süre, öğreten ve konu merkezli bir eğitim yaklaşımın varlığı söz konusu olmuştur. Eğitim ve bilgiye ilişkin yaşanan değişimler paralelinde genel eğitim ve din öğretiminde konu merkezli eğitimden birey merkezli eğitime geçiş yaşanmıştır.[385] Bu süreçte teorik zemini birbirinden farklı olan eğitimin ve dinin yetiştirmek istediği insan modellerinin farklılaştığına yoğunlaşılmıştır. En nihayetinde İslam dini bilgisinin öğretimi İslam teolojisi ve İslam felsefesinden beslenmektedir. Burada şu soru ortaya çıkmaktadır "İslam inancı ile eğitim teori ve pratikleri arasındaki ilişki yeterli ve uyumlu mudur?" İslam medeniyetinde eğitim sisteminin Kur'an kaynağında ortaya çıktığını ve bilgi aktarımının genellikle öğretmen merkezli olarak nakil yöntemi ile gerçekleştiği eğitim kurumlarında eğitimin bütün yönleri ile din üzerinden tayin etmiştir. Değişim her yönüyle devam eden bir süreç olduğu için dini bilginin bireylere en iyi şekilde nasıl sunulabileceğine ilişkin arayış da her daim var olmaktadır. İslam dininde eğitime ilişkin var olan birikim bugün eğitim alanında var olan eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin ölçülü olarak uygulanması esastır.[386] Din eğitimi bir din özelinde ele alındığında burada o dinin dini bilgi yapılanmasındaki sistematiği din öğretiminde dini bilgi anlayışlarına ve dini bilginin öğretim yöntemlerine aksetmektedir. İslam eğitiminde de Kur'an'ın okunması ve klasik pedagojik yöntemlerle Müslüman bireyler yetiştirilmesi en belirgin özellikler olarak ön plana çıkmaktadır. İslam eğitim anlayışı daha çok insanın gelişimi ve şekillenmesi ile

[385] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 116.
[386] Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 3. Bs (İstanbul: Akçağ Yayınları, 2015), 47-48.

ilgilidir. Ayrıca Kur'an'a göre eğitim ilahi bir emirdir. Bütün bu yönleriyle İslam eğitim anlayışı idealist felsefe ile uyumludur.[387]

İslam dini bilgi anlayışı özelinde dini bilgi anlayışına göre; Kur'an'ın mesajlarını öğretmek, ilmihale dayanarak din öğretimi yapmak ve öğretimi yapılan dinin ortaya çıkarmış olduğu medeniyet anlayışı içerisinde gelişen irfani ve örfi temelde bir terbiye söz konusudur. Bu anlamda eğitimde Allah'ın buyruklarına vurgu söz konusu olduğu söylenebilir. İslam eğitim geleneği daha çok idealizme dayalı bir felsefe ortaya koymuştur. Hayatın bütününü ele alan bir yaklaşım ile İslam eğitim anlayışı iman, ibadet ve ahlak temelinde olan İslam dinin pratikleri ile şekillenmiştir. Bundan dolayı din eğitiminde davranışsal ve İslam'ın belirgin yönleri olan mesaj taşıyan yönleri vurguludur. Uzun süre boyunca İslam eğitimi eğitimin bir alt başlığı değil eğitimin kendisi olarak varlık göstermiştir. Tarihsel süreçte İslam din eğitiminin iman ve dini bilginin bilişsel boyutu ile uyumlu bir pedagoji içerisinde geliştiği söylenebilir.

2.7.1.1. Medreseler

İslam eğitiminin karakteristik özelliklerini oluşturan unsurlar dinamiklerini İslam dininin sistematiğinden almaktadır. İslam eğitim sisteminin en önemli kurumu medreseler olmuştur. Medreseler kuruluncaya kadar Müslüman toplumlarda eğitim mescit, cami, evler, kitapçılar, alimlerin evleri ve zenginlerin saraylarında örgün değil yaygın eğitim denilebilecek şekilde devam etmiştir. Birer hukuk okulu olarak görev yapan medreseler hukuk öğretimi için kullanılan "ders" fiiliyle adlandırılmıştır. Zaman içerisinde medreseler farklı bir yapıda şekillenmiş ve zaman zaman ilimlere göre de kurumsallaşmıştır. Bu anlamda medreseleri ortaöğretim ve yükseköğretimi içine alan inanç esaslı okullar olarak tanımlamak mümkündür.[388]

---

[387] Bayraklı, *Mukâyeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*, 47.
[388] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 267.

Medreseler İslami ilimlerde var olan dini bilgilerin eğitim ve öğretimini hedeflemiştir. Bu bilgilerin üretilip aktarılması süreklilik arz eder ve bu aktarım profesyonel kişilerce yapılmıştır. Ayrıca medreseler kendi varlıklarına katkı sunan bireyleri de kendisi yetiştirmiştir. Bu anlamda devam eden bir eğitim geleneğinden bahsetmek mümkündür. Önemli bir özellik olarak medrese eğitimi alan bireyler aşağı yukarı aynı programın eğitiminden geçerek bu eğitimin de belgelendirilme zorunluluğu söz konusudur. Bütün bu özellikleri ile medreseler gerçek bir öğretim kurumu olup soyut, kavramsallaştırılmış, kurumsal nitelikte bilginin üretildiği ve aktarıldığı eğitim kurumları olmuştur.[389]

Kesin hatlarla belirlenmiş bir müfredat ve içerikten söz etmek mümkün olmasa da medrese, mescit ve camilerde fıkıh öğretimi esas olmuştur. Ancak kurulum ve idame süreçleri, hoca atamaları, görevliler ve sınıflarda takip edilen prosedür, öğrenci kabulü ve diğer faaliyetlerde ortak bir işleyiş söz konusudur. Bu eğitim kurumlarının temel hedefi, hangi mezhebin adına kurulduysa o mezhebin, toplumun ve kurumların ihtiyaç duydukları fakih, hoca, müftü, kadı gibi uzmanlarını yetiştirmek olmuştur.[390] Bir anlamda medreseler daha çok istihdam temelinde gelişmiş ve ilerlemiştir. İslam eğitiminde mesleki eğitim esas alındığında bütünüyle din temelli ve dini hakkıyla bilen, idealist ve İslam'ı en doğru ve detaylarına vakıf bireylerin yetiştirilmesi hedeflendiği için daha normatif bir dini bilgi anlayışının varlığından bahsedilebilir.

İslam eğitim geleneğinde derse başlama ve ders sürecinde öğreticilerin dikkat ettikleri bazı hususlar bulunmaktadır. Başlarken mutlaka Kur'an'dan birkaç ayet okunur, derslerin tekrarının yapılmasına özen gösterilirdi. Derslerde müzakereye önem verilir ve

[389] Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde Yenileşme Hareketleri-Batılılaşma Açısından Tahlili", 4017-442.
[390] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşeri Bilimler*, 217.

eğitim içeriği yoğun dini bilgiden oluşurdu. Özellikle medreselerde her şeyden önce aklın mantık ilmi aracılığıyla terbiye edilmesi ile eğitimine başlanırdı. Çünkü dini bilgi anlaşılmaya, kavranmaya, zaman zaman da sarih bir dil ile nakledilmeye dayalıdır. Dini bilginin bu boyutu onun öğretilmesi, anlaşılması ve idraki noktasında mantık ilmine ihtiyaç duymuştur.[391] Medreselerde daha çok teorik bilgi üzerinden bir öğretim söz konusudur.

Dini bilginin öğretilmesi takrir, taklit ve anlatım gibi öğretim yöntemlerinin öğreticiler tarafından sıklıkla kullanılmasını gerekli kılmıştır.[392] Netice itibariyle medreselerde ezber, nakil ve anlatım metodunun sıkça başvurulduğu konu ve kültür merkezli bir eğitim yaklaşımı sergilemiştir. Bununla birlikte var olan dini bilgi anlayışı normatif ve dogma içerikli olduğunu söylemek mümkündür. İslam dini bilgisinin öğretim süreçlerinde dini eğitimde normatif bir yaklaşım ile varlık göstermesini İslam dini bilgisinin yapısal özelliği ve dönemin dini bilgi anlayışı ile açıklanabilir. Dini bilginin öğretilmesinde tartışmaya geniş yer veren, bireysel yorum ve görüşlerin de ön plana çıktığı dersler azımsanmayacak düzeydedir. Medreselerde sıkça kullanılan ve adeta İslam eğitim sistemi ile bütünleşmiş olan münazara yöntemi dini bilginin yayılmasında ve üretilmesinde büyük katkı sağlamıştır. Bazı ders ve konuların içerikleri öznel bir bilgi anlayışının önünü açarak müzakere ve münazara yoluyla dini eğitimde bireyselliği ön plana çıkarmıştır. Münazara yönteminin sıkça kullanılmasının altında yatan sebebi toplumda okuma yazma becerilerinin düşük olmasının eğitimde şifahi yöntemin baskın bir şekilde kullanılması olarak açıklanabilir. Eğitim tarihinde her alanda önemli olan

[391] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 136.
[392] Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, 136.

sözlü iletişim zaman içerisinde okuma ve yazmanın ön plana çıkmasıyla münazaranın da bir eğitim yöntemi olarak önemini yitirmesinin önünü açmıştır.[393]

Medreselerde var olan öğretme yöntemi daha çok telkin, aşılama (indoctrination) ve bilginin bir yönerge (instruction) olarak öğrenciye sunulması şeklindedir. Medreselerde kullanılan öğretim yöntemlerinden tenkid ve tartışmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Öyle ki nakledilen bilgilerin doğruluklarının ilmi bir metot ile münazara yönteminden geçirilmeden aktarmacı ve dogmatik bir yöntem ile kabul edilmesi medreseler için gerilemenin bir işareti olarak yorumlanmıştır.[394] Bu haliyle medreseler özellikle Ortaçağda eğitim öğretim yöntemi olarak klasik skolastisizm ile büyük bir benzerlik içerisine girmiştir.[395] Bu skolastik yaklaşım Hıristiyan pietizm anlayışının baskın olduğu Ortaçağ'ın birçok yönüne sirayet etmiş olan spiritüalist felsefe ile Aydınlanma dönemine kadar varlık gösteren din eğitimin temel felsefesi olmuştur.[396] Medreselerin öğretimdeki bu özelliklerinin onu normatif dini bilgi anlayışına yakın kıldığı söylenebilir.

Büyük medreseler öncesinde müderris ve öğrencilerin geçimlerini eğitimin dışındaki alanlardan edinmeleri gerekmektedir ve her birinin bir mesleği bulunmaktadır.[397] Bu anlamda ilk dönemlerden XII. yüzyılın ilk yarısına kadar eğitime yönelik çabalar istihdama değil daha çok toplumun dini konularda danışabileceği din adamı yetiştirmeye yoğunlaşmıştır.[398] Dolayısıyla medreselerin sistemleştiği XII. yüzyıla kadar İslam'da eğitimin varoluşsal bir olgu olduğu söylenebilir. Medreseler başta olmak

[393] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 118-119.
[394] Ziya Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*, (İstanbul, Kayıhan Yayınları, 2014). 163.
[395] George Makdisi, *İslâm'ın Klasik Çağında Din Hukuk Eğitim*, çev. Hasan Tuncay Başoğlu (İstanbul: Klasik, 2007), 19.
[396] Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 65.
[397] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, 252.
[398] Makdisi, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşerî Bilimler*, 275.

üzere İslam medeniyetinde eğitim veren kurumlar süreç içerisinde sistemleştikten sonra eğitim amaçlarının dini ilimler ihtisas etmenin yanında meslek edinmeye yönelik amaçlar da kazandığı ifade edilebilir.

2.7.1.2. Tekkeler

İslam eğitim geleneğinin bir diğer ayağı da tekkeler olmuştur. Yaygın eğitim denilebilecek nitelikte olan tekkeler salt bir eğitim hedefi ile kurulmamış ve bu mekanlarda yalnızca eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunulmamıştır. Tekkeler, halktan her yaştan bireyin katılım sağlayabildiği Müslüman toplumların dini kültürüne uzun süreler katkı sunmuş kurumlardır. Varlık gösterdiği dönemlerde İslam medeniyetinde sosyal hayatta önemli bir yer tutmuştur. Burada var olan eğitim daha çok tasavvuf ehli kişiler tarafından rol model yöntemiyle öğretilmiştir. Eğitimde adab-ı İslamiyye ve insaniyye istikametinde terbiye etmeyi amaç edinmiştir.[399] Bu anlamda tekkelerde daha çok terbiye (nurture) ve öğretme (instruction) yöntemlerinin kullanıldığını bu yöntemlerin ise bilen bir otorite gözetiminde öğretmen merkezli bir eğitim sürecinde gerçekleşmesi söz konusudur. Tekkelerde kullanılan terbiye (nurture) kavramı daha çok insanın kendine dönerek kendini bilmesi aracılığıyla gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında tekkelerdeki eğitimin varoluşçu bir çizgide olduğunu söylemek mümkündür.

Tekke, zaviye, dergâh gibi yerlerde daha çok dini bilginin pratik boyutunun ön planda olduğu söylenebilir. Şifahi eğitimin yoğun olduğu tekkelerde bir müfredatın varlığından veya medreselerde olduğu gibi ortak bir organizasyon düzeninden bahsetmek güçtür. Buradaki terbiye daha çok dini sohbetler şeklinde ilgililerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Daha çok halka hitap eden bir öğretim şekli ve içeriği sunan

[399] Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde Yenileşme Hareketleri-Batılılaşma Açısından Tahlili", 407-442.

tekkelerde, medrese gibi yerlerdeki öğretime konu olan dini bilginin damıtılarak halka sunulması söz konusudur. Tekkeler medreselerden bilgi üretimi, hitap ettiği kitle, eğitim amaçları gibi yönleriyle ayrılmaktadır. Tekkelerdeki eğitimi tanımlamak gerekirse "kâl ilmi değil hâl ilminin" öğretilmesi şeklinde özetlenebilir. Bu haliyle tekkelerde yazı ve konuşma ile aktarılan bilgi geri planda olup davranış ve sezgi ön plandadır.[400] Tasavvuf temelinde bir eğitim yaklaşımı gelişmiştir. Bu yönüyle medrese ve tekkede yürütülen eğitimlerin her ikisi de İslam dini bilgisine dayanmakla birlikte tarihsel süreçte her daim ikilik içerisinde yürümüştür.[401]

Allah'ın emir ve yasaklarına uygun bir hayat öğretisi söz konusudur. Bu anlamda Kur'an ve İslam'a ilişkin kaleme alınmış dini metinler esastır. Rol model alarak öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmektedir. Allah'ın buyrukları esas alınarak Hz. Peygamber örnekliğini tekkenin şeyhi temsil eder. Tekkelerde yaratıcıya ulaşan yolların çokluğu ve dini tecrübenin esas olması terbiye anlayışını yoruma açık kıldığı ve eğitimi çeşitlendirdiğine bir göstergedir. Tekkelerde de zaman zaman öğretici merkezli olarak anlatım yöntemi ile dini bilgi sunulmuş ve gerekli görüldüğü durumlarda da bu sunumların akabinde soru cevap yöntemi uygulanmıştır.[402] Dindar bir pedagoji söz konusudur. Buradaki eğitimin nihai hedefi dindar insan yetiştirmektir. Öğretim ve bilişsel eğitimden ziyade tekkelerde irade eğitimi ve duygu ön plandadır. Duyuşsal alanın ağırlıkta olduğunu söylemek mümkündür. Manevi doyumu esas alan bir eğitim vardır.[403] Bu amaçla tekkelerde zaman zaman şiir, minyatür ve musiki öğretimine yer verilmiştir.[404] İslami hedefler doğrultusunda eğitici ve öğretici menkıbeler üzerinden nefsler terbiye

[400] Mustafa Gündüz (ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler* (Ankara: Doğu Batı, 2013), 53.
[401] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 268.
[402] Kazıcı, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*, 181.
[403] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 268.
[404] Ülken, *Eğitim Felsefesi*, 268.

edilmeye çalışılmıştır. Bu nefs terbiyesinde kişilerin ihtiyaç duydukları eğitim araçlarının bireysel olmasının yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışı ile uyumlu olabileceğini düşündürmektedir. Menkıbeler daha çok tasavvuf ile iç içe olan tekkelerdeki eğitim için önemlidir. Çünkü menkıbeler dini öğretilerin yaşanabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda rol model alma, örnek olay yöntemlerine sıkça başvurulduğu söylenebilir. Halka hitap eden bu kurumlarda daha çok İslami tarikatların terbiye konusunda usûl ve adabları eğitimi şekillendirmiştir.

Tekkelerde irfanî dini bilginin hâkim olduğu bir eğitimden bahsetmek mümkündür. Spritüal yaklaşım ile ortaya çıkan bir mistisizm söz konusudur. İrfan yolu ile edinilen bilginin akıl ile kazanılandan üstün olduğu anlayışı mevcuttur.[405] Tekkelerin daru'l-irfan olarak anılmasından[406] yola çıkarak İslam ilim geleneğinden süzülen bir eğitimden bahsetmek mümkündür. İslam eğitiminde hiyerarşik bir düzen içerisinde dini bilginin eğitim ve öğretime konu edilişi malumat, marifet, ilim, hikmet ve irfan olarak görünür hale gelmektedir. Malumatın irfan ile toplumda davranış değişikliği noktasında zuhur edişini İslam eğitim tarihinden çıkarmak mümkündür.

2.7.1.3. Mektepler

İslam'ın ilk ve yayılma dönemlerinde küttab da denilen mekteplerdeki eğitim cami ve mescitlerde, hocaların evlerinde veya özel eğitim olarak da öğrencilerin kendi evlerinde yapılmıştır.[407] Mektepler daha çok modern dönem ürünü olarak görülse de İslam eğitim müesseselerinde çocuklar için her daim özel bir eğitim alanı var olmuştur. Çünkü her seviyeden eğitimin dini bilgi ile bütünleşmesi önemli görülmüştür.[408] Ancak

[405]Ömer Mahir Alper, "İrfâniyye". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Erişim 14. 05. 2020).
[406] M. Şevki Aydın, *İslamcıların Din Eğitimine Bakışı: Mehmet Şemseddin Günaltay Örneği* (Ankara: Sarkaç Yayınları, 2013), 100.
[407] Mustafa Gündüz (ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası*, 45.
[408] Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 17.

bunun adı ve içeriği zaman zaman birbirinden farklılaşmıştır. İslam eğitiminde ilk merhale olarak bilinen mektepler mahalle mektebi, darü't-tal'im, beytü't-ta'lim, küttap olarak da adlandırılmaktadır. Öğrencinin gelişimine göre 5 ila 7 yaş arasında başlanan eğitim hayatının ilk merhalesi 13-14 yaşlarında tamamlanmaktadır. İslam eğitiminde ilk merhale olan mekteplerde çocukların hazırbulunuşlukları önemli görülmüştür. Öğrencinin ilerlemesi bütünüyle onun yetenek ve becerileri ile ilgili bir durumdur. İçeriği zaman ve mekâna bağlı olarak değişen bu eğitimde genellikle çocuklara önce Kur'an-ı Kerim eğitimi ve okuma yazma öğretilir. Bununla birlikte Kur'anın mümkünse ezberletilmesine ek olarak Arapça nahiv, sarf öğretilirdi. Müfredatın temelinde Kur'an ve hadis temelli bir eğitim benimsenmiştir. Bu eğitim merhalesinden geçen çocukların Kur'an-ı Kerim'i iyi anlayıp istedikleri takdirde bu alanda derinleşebilecek seviyeye gelmekteydi.

İslam din eğitimi bir içeriğe ilişkin bir düşünceden çok bilinçli olarak uygulanan faaliyetler bütünüdür. Mekteplerde müeddib, okuma yazması olmayan çocuğa önce ayeti okur ve sonra çocuk ayeti tekrar ederek ezberlerdi. Çocuğun bunu güzel bir okuyuşla yapması gerekirdi. Bazı müeddibler önce kısa surelerden başlayarak bazıları ise mushafın düzenine göre ezber yaptırırdı. Bu merhalede müeddibleri sınırlayan veya onlar açısından uygulamaları zorunlu olan bir müfredatın var olduğu söylenemez. Müeddib ve ilmi talep edenlerin ilgileri doğrultusunda dersin içeriğini şekillendirdikleri söylenebilir. Bu anlamda İslam eğitiminde ilk merhalede öğrenciyi merkeze alan beceri temelli bir eğitimden bahsetmek mümkündür.[409] Bu bilgiden yola çıkarak mekteplerde eğitim yöntemi olarak da telkin (indoctrination) yönteminin de uygulandığı söylenebilir. Ezbere ve takrire dayalı olan bu eğitim yaklaşımı telkin, terbiye (nurture) ve ilmihal temelli olup

[409] Muhammed Abdülhamid İsa, *Tarihü't-ta'lim fi'l-Endelüs* (Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabi, 1982), 204-228.

eğitimin kutsal kitap ekseninde şekillenmesinden dolayı idealist bir eğitim yaklaşımının varlığından bahsedilebilir.

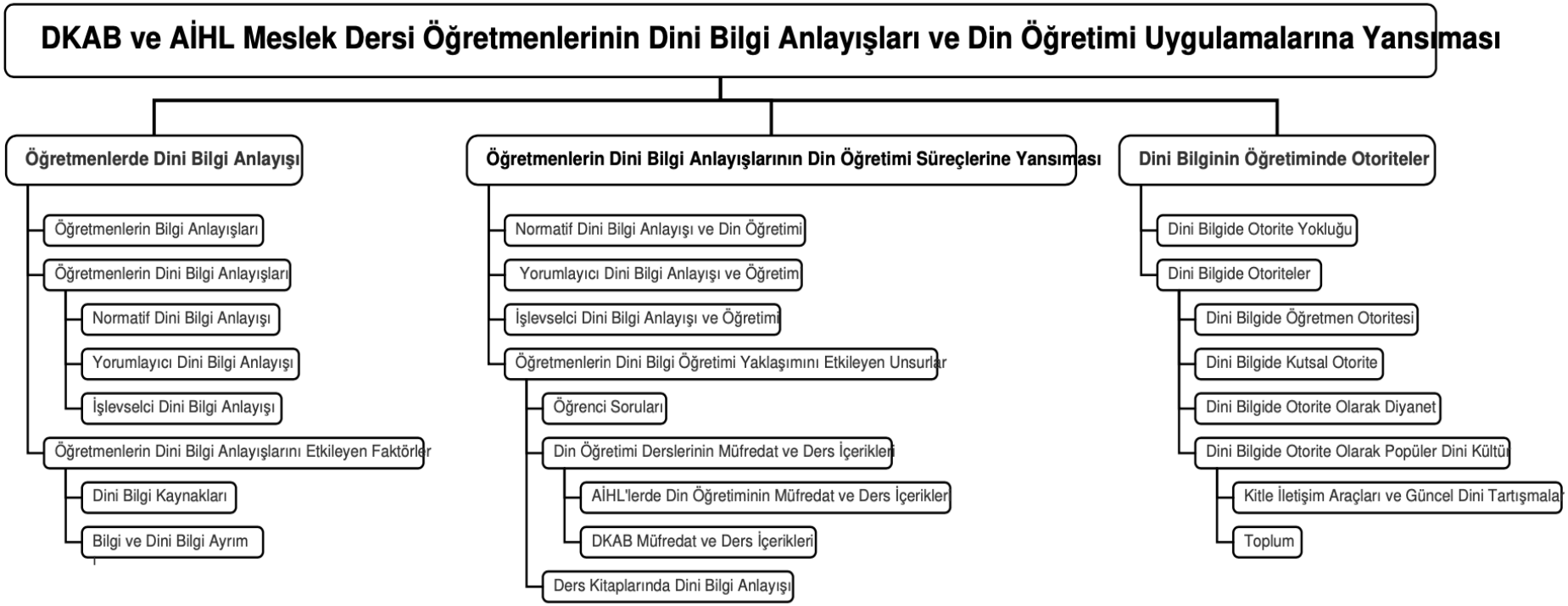
İslam'da eğitimin tarihsel süreçteki misyonu temel olarak dini öğretmek olmuştur. Ayrıca İslam'ın bilgi anlayışı temelinde yükselen ilim arama yolculuğu insan ve hayata dair bütün bilgilerin edinimi için teşvik edici olmuş ve ilim her yönüyle İslam eğitim tarihinde kendisine yer bulmuştur. İslam eğitim geleneğinde ortaya konulan eğitim öğretim örnekleri Müslümanların dini öğrenmek amacıyla katılarak birebir eğitim aldıkları kurumlar olmuştur. İslam eğitiminin özü Hz. Peygamber'in örnekliğinde şeriat temelinde Allah'ın iradesini öğrenmek ve ona itaat etmeyi sağlayacak bir terbiye ve edeb din olmuştur.

BÖLÜM 3

3. Bulgular ve Değerlendirme

Bu bölümde araştırma sonucu toplanan verilere "Bu ne anlama gelir?" sorusu sorulmuş ve içerik analizleri ile beraber verilerin yorumları yapılmıştır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve din eğitimi uygulamalarına yansıması konusu; öğretmenlerin dini bilgiye yaklaşımları, öğretmenlerin bilgi ve dini bilgi anlayışlarının din öğretimi süreçlerine yansıması, dini bilginin öğretiminde otoriteler şeklinde üç temaya ayrılarak analiz edilmiştir. Bulgular ve Değerlendirme başlığı altında ele alınan tema ve kategorilere analizler esnasında oluşturulan kodların sistematik bir şekilde örüntülendirilmesiyle ulaşılmıştır. Ulaşılan üç tema, kategoriler ve bu kategorilere bağlı alt kategoriler aşağıda belirtildiği gibidir (Şekil 7).

Şekil 7: *Çalışmada Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler Örüntüsü*



3.1. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışları

Tablo 3: *Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgiye Yaklaşımları Temasına Ait Kodlama İşlemi*

Tema	***Kategori***		***Kodlar***
Öğretmenlerin Dini Bilgiye Yaklaşımları	Bilgi Anlayışları		*Hayatın kendisi, davranışa dönüştürme, Allah vergisi*
	Normatif Dini Bilgi		*Normatif, rivayet, aşkın, yorumlanamaz, dogma*
	Yorumlayıcı Dini Bilgi		*İhtiyatlı yorum, sorgulayıcı, değişim*
	İşlevselci Dini Bilgi		*Yaşam, işlevselci, değişim*
	Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışını Etkileyen Unsurlar	Dini Bilgi Kaynakları	*Ana kaynaklar, ikincil kaynaklar*
		Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı	*Ayrılamaz, farklıdır*

3.1.1. Bilgi Anlayışları

Bu başlık altında "Sizce bilgi nedir? Bilgiyi nasıl tanımlarsınız? sorularına öğretmenlerin verdikleri cevapların kodlanmasıyla oluşmuş veriler ve yorumları yer almaktadır. Katılımcıların bilgiye ilişkin görüşlerinden *hayatın kendisi, davranışa dönüştürme, araç* ve *Allah vergisi* kodları elde edilmiştir (Tablo 3).

Hayatın Kendisi: Bilginin eylem boyutu onu, bağlamsal bir şekilde bilişsel bir eylem olmanın ötesine taşımaktadır. Kuram ve eylem arasında zorunlu bir ilişkinin

olduğu düşüncesi eğitimde bilginin neliği açıklamalarında önemli bir hareket noktası olmuştur. K12, *"uygulamadığın hiçbir şeyin anlamı yok. Bir kürek, bir balta tutmayı öğrenmiştir bu da bir bilgidir. Bilgi dediğimiz şey hayatın gerçekleri. Bilgi sadece oturup okumayla olmuyor."* Bilgi yalnızca bilişsel düzlemde gelişen ve gerçekleşen bir olgu değildir. İnsanın günlük yaşantısını devam ettirebilmek adına yaptığı bütün eylemleri bilgiye dayanmaktadır. K9, *"Bilgi ulaşılması, öğrenilmesi gereken olgu. İşte bu olguların, ilkelerin tümünü elde etmeye biz bilgi diyoruz. Nedir? Öğrenilmesi gereken, bilmediği her şey"* diyerek yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve bilgiyi kendisine bir hedef haline getirdiğini belirtmiştir. Bu durum öğrenmede bilinmeyenlerin öğrenilmesi açısından öznel, bilginin öğrenilmesi gereken unsur olması açısından ise bilgiye idealist bir yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır. Öznenin ihtiyaç duyduğu bilgileri alması ve öznel hayatta bireye getirisi olan bilgilerin öğrenilmesine yönelik pragmatist zeminden bahsetmek mümkündür. Neyi ne kadar öğreneceği bireye ve ihtiyaçlarına bağlı olarak gelişmektedir (K9). Bilgi bu yönüyle özneldir. Ayrıca bilginin salt bilişsel boyutta zihindeki varlığı tam bir öğrenme olarak addedilmemektedir.

Bilgi kavramı katılımcılar tarafından yalnızca eğitim öğretim ve okul ile sınırlandırılmamıştır. Bilgi yaşamın kendisidir ve *bilgi* kelimesi *hayat* kelimesi ile eşleştirilmiştir. K12 için bilgi *"İç içe yani hayatın kendisidir bilgi."* Formel eğitimin yürütüldüğü alanı temsil eden okul ile informel eğitimin gerçekleştiği günlük hayat içindeki her şey bilgiye dahildir. Katılımcılardan K12 *"Mutfaktaki durumdan öğrencinin buradaki durumuna kadar hepsi bilgidir"* diyerek K8 ise "*Kullanabileceğim şeyleri öğrenmem"* diye cevap vererek bilgi kavramına hayatın tamamını kapsayan bütüncül bir yaklaşım sergilemişlerdir. Katılımcılara yönlendirilen bilginin ne olduğuna ilişkin soru, doğrudan bilginin zihinsel süreçleri ile ilişkilendirilse de katılımcıların bilgiyi tanımlamaları daha çok onun eylemsel yönü olan öğrenme fiiliyle eşleştirilerek ortaya

konulmuştur. Bu anlamda din eğitimi öğretmenlerinin bilgi kavramını ele alışları, bilginin türü fark etmeksizin öncelikle bilişsel boyutta, sonrasında ise bilgi eylem ilişkisinde bilginin davranışa dönüşme boyutuyla değerlendirilmiştir (K12, K11, K9). Katılımcıların bilgi kavramına yaklaşımları hayatın tamamını kapsayıcı niteliktedir.

Davranışa Dönüştürme: Katılımcıların bilgi tanımlamaları öğrenme ve öğretme eksenindedir. Katılımcılar bilgi kavramını öğretimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarından yola çıkarak değerlendirmişlerdir. Bilgi kavramı özellikle hayattaki karşılığı ve günlük eylemlerine yansıdığı yönüyle ele alınmıştır. Örneğin K7 "*Bilgi, öğrendiğinin hayata yansıması. Hamallık olarak değil, eğer o bilgi hayata aksediyorsa bilgidir.*" K7 bilginin hayata aksetmeyişini Kur'an'a atıfta bulunarak eleştirmektedir.[410] Bilginin hayata yansıması şartıyla bir bilginin var olabileceği düşüncesi mevcuttur. Katılımcılarda geleneksel eğitimin bilgi anlayışı söz konusudur. Bilgiyi hayata aksettirmek olarak değerlendiren K18 de öğrenmenin psikomotor alana etkisine vurgu yapmıştır. *"Bildiği ile amel etmedikten sonra bilgi çok da önemli değil."* (K18). Katılımcılarda bilginin bilişsel boyutta var oluşunun önemsiz olduğu ancak bilginin psikomotor alanda aktif hale gelmesinin bilgiyi önemli kılacağı anlayışı mevcuttur. *"Bilgiyi veriyorum bazen bakıyorum ki çocuklar %90 alıyor ama hiçbir karşılığı yok. Sadece bilgisayar dosyası gibi duruyor. Açmazsan kesinlikle yüz yıl orada kalır. Sürekli işlenir halde olması için bilinç vermeye çalışıyorum öğrencilere."* (K13). Katılımcılar eğitim faaliyetlerinin öğretim aşamasında bilginin bilişsel boyutunu değil, duyuşsal ve psikomotor alanlarda kullanılması boyutunu vurgulamışlardır. Bilginin psikomotor alanda aktif olmasının önemini, K13'ün ifadelerinden yalnızca bilişsel boyutta kalan öğrenmelerin şuurdan yoksun olduğu çıkarımını yaparak anlamak mümkündür. Yine öğretme işinin psikomotor boyutuna atıfta bulunan K21 "*insan her şeyi bilebilir ama yaşamıyorsa...*" diyerek

[410] el-Cuma 62/5.

bilginin günlük hayatta kullanılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. K21, K13, K18 ve K7 bilginin mutlak suretle davranışa dönüşmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araç: Bazı katılımcılar (K15, K13) bilgi kavramını bir metafor üzerinden değerlendirmişlerdir. Bilgiyi su, ağaç, meyve veya hayatî önem taşıyan bir nesne üzerinden somutlaştırarak zaman zaman da araçsallaştırarak ele almışlardır. Bilgiyi, insanı değişip dönüştüren bir olgu olarak gören K15 *planya* metaforu üzerinden bilginin işlevini açıklamıştır: *"Marangozlar planya kullanır. Bilgi hayatıma şekil veren, beni bir kalıba sokan bir planya diyebiliriz. Bilgi beni yontan, bana şekil veren, beni istikamete götürmeye çalışan bir araç."* K15 bilgiyi eğitimin insanda davranış değişikliğine sebep olması yönüyle *planya* ve *eğitim* arasında benzeşim kurarak tanımlamıştır. K15 idealist bir temelde insanın bilgiyi değil, bilginin insanı oluşturduğu fikrini sunmuştur. Bu yaklaşımda bilginin nesnel bir olgu olarak öğrenciye öğretilmesi veya öğrencinin onu bilişsel yolla edinmesi ve sonrasında da hayatında aktif olarak kullanması beklentisi söz konusudur. *Ağaç* metaforu ile bilgi, K16 tarafından "*gelişmemiz, insanın meyvesi diyebiliriz. Ya da insanı bir ağaca benzetirsek ağacın sulanması diyebiliriz. Su verilmesidir. Yoksa çürür."* şeklinde tanımlanmıştır. K13, *"suya benzetirim ışığa da benzetmem yani. Bilgi bilmediğin şeydir, bildikten sonra bilgi haline gelir. Su da sürekli yerin altında, karanlıkta kalıyor, ortaya çıktıkça sen onu görüyorsun."* Bu yaklaşımda da idealist felsefenin[411] etkilerini görmek mümkündür. Zira bilginin insanın varlığından bağımsız olarak varlık gösterdiği ve bu bilginin insan tarafından yalnızca keşfedildiği düşüncesi mevcuttur. Ancak bir olgunun bilgi olarak adlandırılması için insan zihnindeki bilişsel sürece ihtiyaç duyulmaktadır.

[411] Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, 23-24.

Katılımcıların bilgiyi araçsallaştırmaları durumu söz konusudur. Bilginin bir araç olarak görülmesi bilginin işlevselliği tartışmasını da ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda katılımcılardan bir kısmı bilginin insan hayatını değiştirip dönüştüren yönünü önemsemekte ve ne derece değişime sebep oluyorsa o derece işlevsel olduğunu düşünmektedir. Bu minvalde katılımcılarda bilginin varlığının değişim ve dönüşüme kesin olarak katkı sunduğu inancı bulunmaktadır. *"Bilgi, insanın hayatını kolaylaştırmak, çözüm üretebilmek için ele aldığı değer. Toplumun inançları ve değerleri var ve hayatın akışı hep ileriye doğru gidiyor, geri dönmüyor. O birikimi kendisine alıp geleceği daha kolaylaştırma, hayatına rahat, düzgün yollar çizmek, kolaylaştırmak için dayandığı dayanak noktası."* K14, bilginin sürekli bir ilerleme içerisinde olduğunu ve öğrencilerin de bu sürekli ilerleyiş içerisinde bilginin kendi hayatlarını kolaylaştırıcı yönlerini yakalayarak bilgiden ancak bu şekilde istifade etme yoluyla onu edinebileceklerini belirtmiştir. K4 ilerlemeci bir anlayış ortaya koymuştur. Bu değerlendirme kültür temelli bir yaklaşım izlenimi verse de bireylerin var oldukları toplum içerisinde öznel öğrenme ile edindikleri tecrübeler ekseninde bilgi kavramı değerlendirilmiştir. Bu bilginin de bireyin hayatında işe yarar olması beklenmektedir. Bilgi eylem kuram ilişkisi olan aksiyoloji yönüyle toplumsal bir boyut kazanmaktadır. Bu haliyle bilgiye değerler, ahlak ve düzen boyutlarında işlevsellik kazandırılmaktadır. Bilginin araçsallaştığı bir diğer nokta da insan hayatını kolaylaştırmaya vesile olması yönüyledir. K11, *"Kişinin bütün hayatını hem akademik hem madden hem de manen devam ettirebilmesi için gerekli bir şey. Dini olarak baktığımızda bizim bu dünyadaki varoluş amacımıza hizmet edebilmek için bilgiye sahip olmamız gerekiyor… Bilmeden hiçbir şey yapamayız… İhtiyaçtır."* Buna göre bilgi hedefe ulaşmada araçtır. K11'e göre insan başta eylemleri olmak üzere bütün yaşamını sahip olduğu bilgiler ekseninde kazanmakta ve şekillendirmektedir.

Allah Vergisi: Bilgi ve din, katılımcılar tarafından zaman zaman birbiri ile doğrudan bağlantılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Örneğin, ilk bilenin ve ilk bilginin Allah'ın varlığı ile açıklanması böyle bir yaklaşım sunmaktadır. Katılımcılardan K10, K5 ve K1 bilgi tanımlamalarını bilginin kaynakları itibariyle ele almışlardır. Katılımcılar bilgiye ilahi sıfat yükleyerek Allah tarafından gönderilmiş olduğuna işaret etmişlerdir. K10, *"Allahutaala insana ne diyor 'kalem ile yazmasını öğretti' bu bilgi üzerine oluşturulmuş bir şey. Bilginin sınırı yok ama bizim için bilgi, bazı şeylerin sınırı var…"* şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak K1 de *"gerçeğin en şeffaf hali olarak tasavvur edebiliriz bilgiyi. Bilgi varoluşun ta kendisi. Bu da tanrının yarattığı var ettiği bir şey. Allah alimdir."* K10 ve K1 bilgiyi spiritüalist bir yaklaşım ile ele almıştır. Bilgi yaratıcı kaynaklı olup insan ancak sahip olduğu yetenekler ile ona katkı sunabilmektedir. Bilgiye böyle bir yaklaşım bilginin ancak naklini ve Yaratıcıdan gelen sözleri kaynak alarak öğretimini sağlamaktadır. Bu spiritüalist felsefe ile bilgiye metafiziksel bir anlam yüklenmiş ve ilahi kaynaklı olduğu için bilme eyleminde bir sınır ortaya çıkmıştır. K1 ve K10'a yakın bir düşünce sunan K5 de *"Bilgi, Allahutaala ilim sıfatının insanlara yansımasıdır."* Şeklinde bilgiyi tanımlamıştır. Katılımcıların tevhid ekseninde ortaya koymuş oldukları bilgiye bu yaklaşımları İslam düşünce geleneğinde Ehl-i sünnet görüşleri paralelindedir.[412] Bu bakış açısı temelinde K1, K5 ve K10'un bilgiyi bütüncül olarak ele alıp dini veya dini olmayan şeklinde bir ayrıma tabi tutmadıkları söylenebilir. Ayrıca K1, K5 ve K10 bilginin kaynağını idealist ve spiritüalist felsefelerde olduğu gibi yaratıcıya dayandırmışlardır. İnsan tecrübesinden bağımsız bir değerlendirme ile bilginin ancak yaratıcı tarafından insana verilebileceği ortaya konulmuştur. Katılımcılar bilginin kaynağını dini bilgi kaynağı ile eş değer görmektedirler. Bundan dolayı bilgiyi de dini bilgi olarak tanımlamaları söz konusudur. Bu bağlamda katılımcılar sahip oldukları

[412] Açıkgenç, "İslam Bilgi Nazariyesi"; Uludağ, *İslâm Düşüncesinin Yapısı*, 155-163.

inancın bilgi olduğu kanaatindedir.[413] Burada inanç ve bilginin birbirine geçmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılar yöneltilen sorulara öğretmenlik kimlikleri ve rolleri ile cevap vermişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların değerlendirmeleri, bilginin tanımlanmasından ziyade öğretme ve öğrenme eylemlerinin ortaya çıkarması beklenilen sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcılardan K7, K13, K15, K21 ve K18 bilginin eyleme dönüşmesinin bilginin ayrılmaz parçası olarak belirtmiştir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin kazandırmış olduğu bakış açısı ile bilgiye öğrenen açısından yaklaşmışlardır. Ayrıca bilgi-davranış ilişkisi bağlamında bilgiyi aksiyoloji açısından ele almışlardır. Bu yaklaşımın altında bilginin davranışa dönüştürülmesi beklentisi yer almaktadır. Bu durum Aristocu bir yaklaşım olarak bilgi-eylem arasında zorunlu bir ilişki kurulması olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerdeki bu beklentinin eğitimin özünde olan 'istendik davranış değişikliği' geliştirme hedefi doğrultusunda ortaya çıktığı söylenebilir. Katılımcıların bilgi kavramına yaklaşımlarında yalnızca tek bir felsefi yaklaşım bulunmamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların bilgiye epistemolojik açıdan spiritüalist ve idealist yaklaşımları varken aksiyoloji açısından pragmatist, idealist yaklaşımları bulunmaktadır. Bundan dolayı katılımcıların bilgi kavramını felsefi bir temelde değil, dini bir temelde değerlendirdikleri söylenebilir. Zira bilginin dini bilgiden bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi söz konusu olmamış katılımcıların bir kısmı (K1, K5, K10) bilgi anlayışlarını din referansı ile ortaya koymuştur. Bilgi kavramı katılımcılar tarafından bütüncül bir yaklaşım ile ele alınarak spiritüalist bir anlayışla, bilgi de dahil olmak üzere, varlık alanında yer alan her şeyin Allah tarafından insana verildiği

[413] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 19.

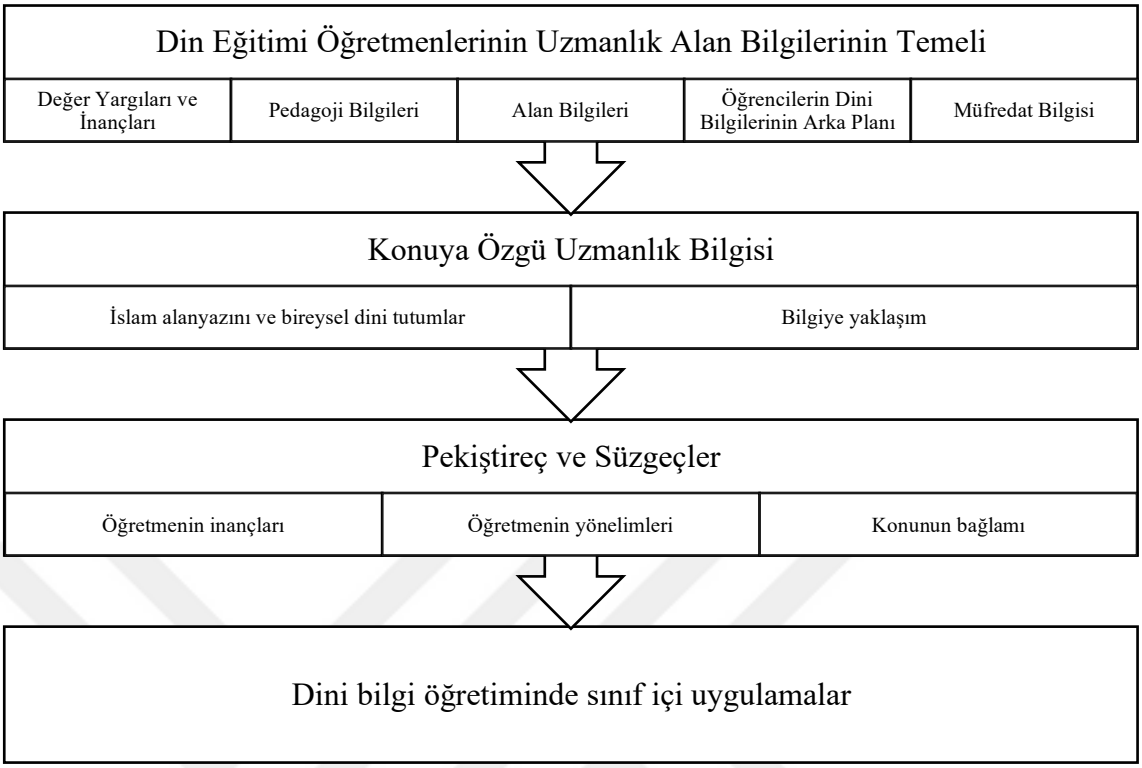
düşüncesiyle açıklanmıştır. Katılımcıların dini bilgi anlayışlarının inançları temelinde şekillendiği söylenebilir.

Din eğitimi öğretmenleri yüksek din öğretiminde mantık, din felsefesi, İslam felsefesi ve felsefe tarihi dersleri almış olmalarına rağmen epistemoloji ve dini bilgi noktasında alanyazından kavramlar kullanmayı pek tercih etmemişlerdir. Bilgi kavramı katılımcılar tarafından çoğu kez işlevsel olan nesneler, hareket, aksiyon içeren metaforlar ile tanımlanmıştır. Burada bilgiye yüklenen ve atfedilen değer eğitimde hayatilik ilkesi ile açıklanabilir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin bilgi anlayışının salt ontoloji ve epistemolojik boyutlara değil aksiyoloji üzerine temellendirilebilir. Din eğitimi öğretmenleri bilgi kavramını ilim-amel ilişkisi boyutunda değerlendirmiştir. Katılımcılara göre bilgi, yaşama yansıtılabilirliği açısından önem taşımaktadır.

Katılımcıların uzmanlık alan bilgileri ile bilgiye yaklaşımları yakından ilişkilidir. Katılımcılar bilgi anlayışlarını alan bilgileri ekseninde ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgilerine yaklaşımları ve öğretim yollarını benimsemelerinde genel olarak bilgi anlayışlarının da etkisi bulunmaktadır. Araştırmada bu bağlamda yapılan araştırmaları destekleyici verilere ulaşılmıştır[414] (Şekil 8).

[414] Julie Gess-Newsome vd., "Teacher Pedagogical Content Knowledge, Practice, and Student Achievement", *International Journal of Science Education* 41/7 (03 Mayıs 2019), 944-963.

Şekil 8: *Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışlarının Temeli*



3.1.2. Dini Bilgi Anlayışları

Dini bilgiye ilişkin yaklaşımlar dini inanca dair felsefi sorular ile ilintilidir. Bunun sınırı psikolojik temelde; bireylerin mizacı, kişilik tipleri, sosyokültürel yapıları, dini kanaatleri, zihinsel altyapı ve arka planları şeklinde çeşitlenerek bireyden bireye değişebilmektedir. Dini bilginin teorik, akıl ve mantıksal sınırlarına ilişkin sorgulama ise psikolojik temelden daha geniş bir sorgulamaya tabiidir. Bu durum dinin kendisi için de pek çok malumatın gelişiminin önünü açmıştır. Ortaya çıkan bu malumatın bütününü, imanın dile getirildiği önermeler, ilişkiler, inanılan objeye ilişkin ifadeleri de içine alan yoğun bir dini bilgi birikimi olarak nitelendirmek mümkündür.[415] Her ne kadar dini bilgi her zaman dinin kendisi veya yaşanılan din ile aynı anlamı taşımasa da en nihayetinde dini yaşantı dini bilgiler üzerine kuruludur. Dini bilgi bütünüyle rasyonel temeller ile

[415] Deman, "Din ve Bilgi", 128-136.

doğrulanamayabilir ancak insanın sahip olduğu diğer bilgi türleri gibi o da bilişsel süreçlere sahiptir.[416]

Bu başlık altında "Din eğitimi alanına konu ve materyal olan dini bilgi nedir? Din eğitimi öğretmenlerinin gözünden din öğretiminde var olan dini bilgi anlayışları nasıldır?" soruları üzerinden katılımcılardan toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu sorular ışığında elde edilen bulgulara göre katılımcıların dini bilgiye ilişkin tanımlamalarını; normatif, yorumlamacı, işlevselci şeklinde üç ayrı başlıkta toplamak mümkündür.

3.1.2.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı

Katılımcı görüşlerinin analizinde onların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar sonucunda bazı görüşlerin normatif dini bilgi anlayışları kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Din eğitimi öğretmenleri dini bilginin neliğini değerlendirirken dini bilginin bütününü kapsayıcı olarak tek bir boyutu ile değil dini bilginin farklı boyutlarını ayrı ayrı ele almışlardır. Normatif dini bilgi anlayışını kapsayan ve dinin teslimiyet boyutunu içeren yönüne vurgu yapılarak bazı noktalarda *vahiy, ilahi, normatif, dogma, aşkın, metafiziksel, kural, sahih, rivayet, sorgulanamaz* ifadeleri katılımcılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkılarak normatif dini bilgi anlayışı *aşkın, rivayet, normatif*, *yorumlanamaz* ve *dogma* kodları üzerinden oluşturulmuştur.

***Aşkın**:* Katılımcıların bir kısmı dini bilgiyi tanımlarken dini bilgiyi kaynakları üzerinden ele almışlardır. Dini bilgi en temelde insanın düşünce gücünün ötesinde, insan müdahalesinden uzak, uluhiyet arz eden bir makamdan gelen bir olgudur. Katılımcılar bunu; vahiy, ilahi ve metafiziksel kavramları ile izah etmişlerdir. K5 "*dini bilgi vahiydir.";* K17 *"Dini bilginin kaynağı sonuçta Allah'ın getirdiği vahiy. Dini bilgi diğer*

[416] Watts - Williams, *The Psychology of Religious Knowing*, 5.

bilgiyi kuşatıcı, kapsayıcı ya da destekleyici niteliktedir." diyerek düşüncelerini açıklamışlardır. Dini bilginin ve hatta diğer bilgilerin de kaynağı ilahidir. Bu yaklaşım dini bilginin aşkın yönünü daha da pekiştirmektedir. Dini bilgi ilahi boyutuyla felsefi alanda da metafizik alanına giren bir konudur. K17'ye göre dini bilgi salt bireyin inanç ve manevi yönlerine hitap eden bir bilgi türü değildir. İnsan hayatının neredeyse tamamını kapsayan bir yaşam tarzıdır. Dini bilginin işlevsel yönünü vurgulayan K17'nin ifadelerinden dini bilginin yalnızca inancın konusu değil epistemolojinin de konusu olduğu sonucu çıkmaktadır. Çünkü dini bilgi bütün bilgileri kuşatıcı niteliktedir.

K10, *"klasik dini bilgi metafiziksel. O söylemezse biz bilemeyiz. Üst sınırına geçemiyorsun metafiziksel olarak mesela, o bilgi bize Allah tarafından verilebilir ancak"* demiştir. Katılımcılar tarafından dini bilgi vahiy ile eşleştirilerek ilahi kaynak temelinde yükselmektedir. Ancak yalnızca ilahi ve metafizik alanda kalmayarak bireyin tüm yaşamını da düzenleyici bir işleve sahiptir. Aşkın ve metafizik konularına hapsedilen dini bilgi idraki ve öğrenmesi zor bir hale gelmektedir. K10 *"alemde bir zerreyim, ne kadar öğrenirsem öğreneyim belirli bir bilgi sınırını geçemem. Ben nereden bileyim cin nasılmış şöyleymiş böyleymiş… Yorumlayamam bile! Bu kadar, amenna ve saddakna diyeceksin…Dini bilgi aşkın bir boyuttur."* Dini bilgi insan idrak ve müdahalesinden o denli uzaktır ki bireylerin dini bilgi karşısında "inandık, itaat ettik" demenin ötesinde bir alternatifi bulunmamaktadır. İnsan sahip olduğu imkanlar ile sınırlı düzeyde bilgi edinebilme şansına sahiptir. İnsanın idrak edemediği ve bilgi edinme noktasındaki bu sınırlılığı ona ancak itaat etmeyi getirmektedir. K10'un da dini bilgiyi K12 ve K17 gibi dogma olarak gördüğünü söylemek mümkündür. Her zaman aşkın ve metafizik boyutta varlık gösteren dini bilgi doğal olarak soyut kavramlar ile örüntülü gelişmiş ve soyut bir özellik kazanmıştır.

K18 "*Dini bilgi ulaşıldığında da çok kolay uygulanabilecek şeyler değil çünkü çok soyut. Sevgiyi, saygıyı, Allah'ı anlatıyorsun soyut. Yani hepsi soyut"* dini bilgi soyut bir olgu olarak görülmektedir. Dini bilginin metafiziksel tartışmalarda yer alması günlük hayata yansımasının daha çok soyut yönleriyle olması onu bilişsel boyuta mahkûm etmektedir. Bununla birlikte sevgi ve saygı gibi kavramların dini bilgi ile ilişkilendirilmesinin sebebini ise ilköğretimde DKAB öğretmeni olan K18'in müfredat ve ders içeriklerindeki bilgilerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca K18'in dini bilgiyi uyulması gereken bir bilgi olarak ele almasının nedenini ona normatif bir vasıf yüklemesinden kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür.

K21, "*Din ile bilgi iç içe yani siz inandığınız şeyleri aklınızla çocuklara somutlaştırıp anlatamadığınızda, örneklendiremediğinizde bomboş bir şey olur."* Din ile bilginin iç içe geçmişliği, soyutluğu ve uygulanmaya dönük yönleri bulunmaktadır. Ancak dini bilginin soyut boyutları onun uygulamaya dönük yönünün anlaşılmasında birtakım zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Dini bilgi normatif olmakla beraber yaratıcı tarafından bir amaç ile insana gönderilmiştir. Bu yaklaşım dini bilginin yaptırıma dayanan dogma yönünü oluşturmaktadır. Dini bilginin normatif yönü burada vurgulu bir şekilde ortaya çıkmaktadır. *"Allah dini bilgiyi insanın fıtratında iyi şeyleri beslemek için gönderiyor. Eğer dini bilgi dediğin şey kötü olanı ortaya çıkartıyorsa bilginin hakikat değeri tartışılır."* (K1) Dini bilgi kesin ve mutlak olarak doğrudur. Bu mutlak doğruluk anlayışı dini bilginin normatif bir yaklaşımla sunumunu ortaya çıkarabilmektedir. Nitekim vahiy temelinde gelişen dini bilginin asıl hedefi de mutlak doğruluk çerçevesinde insanlarda iyiliği uyandırmaktır. Dini bilgi inananlar açısından yaptırım gücüne sahiptir. Bu yönü onun dogmatik halini pekiştirici hale getirmektedir. Dini bilginin hakikat niteliğinde olmasındaki kriter, onun olumlu anlamda davranış değişikliğine yol açması olarak belirlenmiştir. Dini bilgide belirginleşen bu normatif dil ona inanlar için yaptırım

gücü olarak görünür hale gelmektedir. Katılımcılara göre doğru davranışa yönlendiren dini bilgiyi mutlak doğru olarak görmektedir.

***Rivayet**:* Dini bilginin insan etkisinden uzak bir alanda tutulması onu rivayet haline getirmektedir. K10, *"Rivayet yani biri diğerine aktaracak işte olanın üzerine bir şey katmıyor"* demiştir. Dini bilgi yalnızca rivayetlerden müteşekkil olduğu için insanın onun üzerine ekleyebileceği bir şey bulunmamaktadır. K4, "*Bakın din nakildir ve Kur'an'dır değil mi?;* K10, *"Kuran, sünnet, icma, kıyastır…"* Rivayet olan bilginin ancak nakledilmesi söz konusudur. Katılımcıların vahye dayalı ve üzerine insan sözünün eklenemeyeceği dini bilgi anlayışları normatif dini bilgi yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Dini bilginin normatif yaklaşımı onu insan müdahalesinden uzak hale getirmektedir. İnsan yorumu ve müdahalesinden arındırılmış uzak bir yaklaşımı ifade eden bu tutum, dini bilgiyi ancak nakledilebilir bir rivayet haline getirmektedir. K5*, Peygamber efendimizin sünneti, hayatıdır. Dini anlama noktasında bize yardımcı olan din alimlerimizin sunmuş oldukları değerlendirmeleridir…"* demiştir. Dini bilgiyi rivayet kültürü ile ele almak dini bilginin alanyazınını oluşturan geleneğe de üstü kapalı bir kutsiyet kazandırmaktadır. Dini bilgi ve dini bilgiye ilişkin alanyazını kapsayan düşünce geleneğine atfedilen bu kutsiyet onu dokunulmaz bir alana taşımaktadır. Bu durum dini bilginin normatif yönünü vurgulayıcı niteliktedir.

K21, *"değiştirmek yok, ben karşıyım buna… Akademisyenlerin de vicdanı olmalı Allah'ın kelamı ile ilgili bir ahkam kesiyorsan haddini bileceksin. Üniversitede bir hocamız birilerini getirmişti Ankara Üniversitesinden Gazali'yi eleştirdiler falan o kadar ağırıma gitti ki, İbni Rüşt'e laf söyledi. 'Hocam siz Gazali'yi eleştiriyorsunuz da onun eserleri kadar ortaya koyduğunuz bir eser gösterin.' Dedim…Ebu Hanife'yi eleştiriyorlar 'sen bunun yaptığından daha büyük bir şey ortaya koydun mu?'"*

Dini bilgi bireylerin inandıkları ve kutsallık atfettikleri yerlerden beslenmektedir. Bu yaklaşım vahiy ve sünnetten yola çıkılarak ortaya konulmuş olan İslam düşünce geleneğindeki bilgi birikimi de dini bilgiye dahildir. Yorumdan veya açıklamalardan kaçmak ise dini bilginin yalnızca tarihsel bir olgu olarak kalmasına sebep olmaktadır. K21'e göre yorum ve açıklamalar da ancak İslam dininin bilgi sistematiğini bilen ana kaynaklara vâkıf otoriteler tarafından yapılabilir. Normatif dini bilgi anlayışının dini bilginin yorumlanması noktasında bir otorite arayışının sonucu oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu paralelde belirli sınırlar içerisinde geliştirilmiş otorite tarafından da onaylanmış "nesnel" bir bilgi beklentisi de söz konusudur. K21'e göre rivayeti olduğu gibi aktarmak ile rivayet üzerine yorum geliştirmek arasında farklar bulunmaktadır. Normatif dini bilgi anlayışının değişime değil sürekliliğe tabi olduğu kanaati bulunmaktadır. Yeni söylemlere çok açık olmayan bu anlayışın rivayet kültüründen beslenmesi olasıdır. Ancak öğretmenlerin (K21, K5, K10) gelenekteki yorumları kabul etmekle birlikte bugün yapılan veya yapılacak olan yorumlara karşı olduklarını söylemek mümkündür. Bu tutum, söylenecek her şey söylenmiştir anlayışıyla, dini bilgide katı ve normatif bir duruş geliştirmektedir. K21'e göre İslam dini o kadar kemalete ermiştir ki herhangi bir değişiklik yapmanın gereksiz olduğunu ve değişimin bu mükemmelliği zedeleyebileceğini düşünmektedir. Bu minvalde katılımcılardan K10 ise İslam dini bilgisinin diğer dinlerde var olan dini bilgiden farklı olduğunu bu anlamda İslam'ın diğer dinlerden üstün olduğunu *"lisede de olabilir onu sorgular deist olabilir ama hani bizim böyle bir dinimiz yok ki. Deizmin felsefede geçmiş boyutta söylediği zaman onlar haklıydı çünkü onların dinleri saçmaydı."* diyerek savunmuştur. İslam dini bilgisi içerisinde yer alan bilgi sistemini hakikati içermektedir ve İslam'a özgü olan bu durum onu en makul din haline getirmektedir. Katılımcıların İslam dini bilgisini ulvi bir seviyede gördükleri ortaya çıkmıştır. Dini bilgiye bu yaklaşım yalnızca dinler arası alanda değil din içerisinde

de devam etmektedir. İslam dini tek hakikat ve kesin bilgi olarak görülmektedir. K18 "*Dini bilginin çoğu yeniden üretilmez. Üretilebilir olanı da vardır belki fıkıh açısından ama çoğu kadimdir. Bize nakil yolu ile gelmiş bilgilerdir. Bu bilgileri değiştirmek mümkün değildir."* Dini bilgi kendi içerisinde sistematiğini kuran ve kendi sınırlarını belirleyen kesin kurallara sahiptir. Dini bilginin kadim oluşu onun yorumlanması ve yeni bilgiler ortaya koyabilmesi yönünü sınırlandırmaktadır.

Normatif: Hayatı düzenleyebilmesi açısından dini bilginin normatif bir yapıda varlık göstermesi gerekmektedir. Ancak buradaki düzen din temelinde insanın din için varoluşunu temele alan bir anlayış ekseninde gelişmektedir. K1 dini bilgiyi ilahi vasfıyla yaşamı organize eden bir olgu olarak görmektedir. *"Dini bilgi daha normatif, norm, kural içeriyor. Tamamen normatif değil, normatif tarafları var. Sana kurallar koyuyor çalmayacaksın, içmeyeceksin, öldürmeyeceksin, aldatmayacaksın falan…"* Dini bilginin uygulama alanlarının sistematiği kurallar manzumesini içeren bir bilgi türü olarak görülmektedir. K14, *"eğer senin ruhsal olarak Allah'a yaklaşmanı inanç, değerler, peygamberin yolunda, o yolda ilerlemeni sağlıyorsa, ilerletiyorsa bütün bilgiler bizim için dini bilgidir aslında."* Dini bilgi bireye bir yaşam tarzı kazandırmalıdır. Bu yüzden dini bilgi ilim amel boyutu çerçevesinde değerlendirilmiştir. İyiye ileten her bilgi dini bilgi olarak ifade edilebilir. Dini bilginin normatif söylemler ile toplumu ve bireyi uyarma hedefleri bulunmaktadır. K12 *"bizi uyarıyor. Yusuf suresine baktığımız zaman görürüz. Toplumların bozulmalarının altında yatan sebepler… 'Ahlaksızlık olduğu zaman arkasından ekonomik bozukluklar gelmeye başlıyor' diyordu."* Dini bilgi normatif olmasından dolayı uygulanıp uygulanmamasına bağlı olarak ödül veya ceza ile karşılık bulmaktadır. Bu haliyle dini bilgi ona uymayı zorunlu kılmaktadır. Bu durum dini bilginin normatif oluşunu anlamlı hale getirmektedir. K12 dini bilginin normatifliğini bu yaklaşım ile ortaya koymuştur. Dini bilginin normatifliği onun yaptırım gücünü ortaya

çıkarmaktadır. Dini bilgiye normatif yaklaşımda dini bilginin formülasyonu da söz konusudur. Dini bilgi kesin bir dil ile bir hüküm olarak algılanmaktadır. Bu anlayış ile A'nın bilgisi B hareketini getirmektedir gibi kesin bir yaklaşım söz konusudur. Normatif dini bilgi anlayışının temelinde insan din için yaratılmıştır ve onu ancak inanç geliştirir ve o bilgiye uyum sağlar. Bu yaklaşımın ötesinde dini bilginin yorumlanarak değiştirilmesi dini bilginin sistematiğine uygun değildir. K12 dini bilginin sonradan kazanılan ve yaşamı şekillendiren bir bilgi olarak algılamamakta insanın dini bilgiyi uygulaması için var olduğu düşüncesi taşımaktadır. İnsan, Allah'ın ahkamını hâkim kılmak için Allah'ın varlığının idrakine ulaşması için vardır. Dini bilgi insan hayatında düzenleyici olduğu için mutlak surette öğrenilmesi gereken bir bilgidir. K8, *"...belirleyici olduğu için bence odak noktadır, olmazsa olmazdır. Öğrenmem gereken, farz olarak da değerlendirdiğim için de olabilir belki bilmiyorum. Kesinlikle ulaşmam gereken şey olarak görüyorum."* Dini bilgi inanlar için öğrenilmesi zorunluluk olan bir bilgidir. Çünkü insan yaşamını bu bilgi ile sürdürmektedir. "*Dinimizde ilmi talep etmek her Müslümana farzdır. Buradaki bilgi, ilim ile kastedilen şeyin biraz ilmihal olduğunu düşünüyorum. Her insanın biraz ilmihal bilgisine sahip olması lazım."* (K6) K6 ve K8 dini bilginin normatif bir anlayış ekseninde ele alınışını gösteren iki farklı örnek sunmuştur. Dini bilgi K6 tarafından ilmihal bilgisi ile eşleştirilmiştir. K6'ya göre dini bilgi bireylerin inanç, ibadet, muamelat bilgileri ve ahlak konularını içeren İslam dininin temel bilgilerini içeren ikincil nitelikteki dini bilgi kaynağını esas almıştır. Bu minvalde gelişen dini bilginin öğretimi ise teoloji ağırlıklı bir eksende gelişebilmektedir. Dini bilgi ulaşılması gereken bir olgudur. Müslümanlar için de bu bilginin durumu farz seviyesindedir. Bu anlamda katılımcıların normatif bilgi anlayışı kategorisinde değerlendirilebilir.

***Yorumlanamaz**:* Dini bilgi ilahi kaynaklı olarak insana verilmiştir ve bu durum onu insan etkisinden korunaklı bir alana taşımaktadır. Aşkın bir bilgi olan dini bilgi bu haliyle bazı yönleri ile yoruma kapalıdır. K6 *"din noktası olunca çok yorum katılabilecek bir alan olmuyor..."* din alanında yorumlama ötesinde bilginin kabulü ve uygulanması söz konusudur. K3, *"Allah'tan, okunur, belli normlarla yorum yapamaz. Hüküm açıktır, o hükmün de izahı vardır. Hüküm koyma konusunda olamaz ama var olan hükmü açıklayabilir. Yani tebyin yapabilir ama teşri yapamaz…"* Dini bilgi okunan ve açıklanan bir bilgi türüdür. İçeriğinde barındırdığı ilkeler ve kurallar bellidir. Bu kurallar yani hükümler ancak izah edilebilir. Var olan bir dini bilgiye ilişkin açıklama yapılabilir ancak kural koyup dini bilgide yer alan normlara yeni normlar eklenemez. K3 bu anlamda *yorumlamak* ifadesinin *hüküm koymak* ifadesi şeklinde anlaşılmasının mümkün olmadığını ancak var olan hükümlerin açıklanarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Dini bilgi açıklanmaya elverişli bir alandır. Yeni bir hüküm yalnızca ilahi bir yoldan olabilir. İnsan dini bilginin içeriğini yalnızca açıklayabilir. K8, *"Hakkında açık ifadeler bulunan konular, açık nas bulunan ifadeler, ayet, hadis ile sabit olan şeyleri yorumlamıyoruz, onların sınırları bellidir. Karşı olduğum şey şu; her şeyi yorumlayabileceğimizi iddia etmeye başladık bu gereksiz bir öz güven oldu. Mesela dini din yapan şeyler vardır gelenekseldir, onu ayakta tutan şeydir. Bunların zarar görmemesi gerektiğini düşünüyorum."* Dini bilgi kendi içerisinde çeşitlilikler barındırmaktadır. İslam dini bilgisi sistematiğinin temelinde olan hüküm bildiren ayetler katılımcılara göre hiçbir şekilde yoruma açık değildir. Bunların yorumlanması dinin sistematiğini bozabilmektedir. Dini bilginin en keskin dogma ve normatif yönü burada ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe göre dini bilgi özünde yorum ve bireysel görüşlerin katılabileceği bir olgu değildir. Benzer olarak K10 *"Dini bilgi hüküm noktasında yorumlanamaz. Hani bu 'budur' demişse bitmiştir.;* K12 *"Ahkam ayetlerini hiçbir zaman sorgulayamazsınız."* Görüldüğü gibi

normatif dini bilgi anlayışında dini bilginin yorumlanmasına yönelik alanın sınırları oldukça nettir. Bu durumu belirleyen ise İslam dinin ortaya koymuş olduğu sistematiktir. Katılımcılar dini bilgiyi epistemoloji alanında değil inanç ve teoloji alanından değerlendirmektedir. Benzer düzlemde K5 *"Şimdi dinimize baktığımız zaman bazı bilgilerimizin değişmesi mümkün değil yani değişmez hükümler vardır Kur'an'da ve sünnette."* der. Değişmez nitelikteki dini bilgiyi katılımcılar yukarıda dogma olarak betimlemişlerdir. Değişim kavramını ve dini bilginin yorumlanması, onu güncelleme çabalarına taşımaktadır:

> K21 *"'Yok ben onu güncelleyeyim, o gün öyleydi bugün böyle…'değil yorum katarsınız o günün şartlarında adam deveyle gidiyor bugünün şartlarında uçakla gidiyor bunu örnekleyebilirsiniz, yorumlarsınız. Ama siz günün şartlarına dini uydurmayacaksınız siz dine uyacaksınız. Din evrensel bir gerçekliktir… Yani onu esnetmeye çalışmayacaksın, kendine uydurmaya…Sen din denen kalıbın, kendin ona uyacaksın o benim şeklim. Yoksa her zaman her dönem değiştiğinde onun şekli değişecektir. O zaman olmaz. Yani temel ilkelerin sabiteliğine inanıyorum ama yorumlanabilir."*

K21'in dini bilgiyi değiştirmenin mümkün olmadığını ve yalnızca ilahi kaynaktan gönderilen bilgilerin ancak farklı bakış açılarıyla genişletilebileceği düşüncesi dogmatik yaklaşım için örneklik teşkil etmektedir. Katılımcılar (K21, K8) dini bilginin yorumlanmasını *dinin güncellenmesi* ifadesi ile eşleştirmiştir. Bu durum ise onlara göre dinin sistematiğini bozacak niteliktedir. K21'in ifadelerinde zamanın getirilerini önemsemeyen doktriner bir yaklaşım söz konusudur. Görüldüğü gibi din bir kalıptır ve bu kalıbın öğretilmesinde ise ancak uyulması gereken kurallar manzumesi yer almaktadır. K21 bu *kalıbı* insana şekil vermesi yönüyle ele almıştır. Bu haliyle insan din için vardır ve din de bir kalıptır. İnsana düşen ise o kalıba girmesi, ona göre şekil almasıdır. Dini

bilgiye yorum katılması ve insan etkisi normatif bilgi anlayışına sahip olan katılımcılar tarafından *"çok sıkıntılı bir durum."* (K19) olarak nitelendirilmiştir. En nihayetinde dini bilgi hakkında yorum yapmak, ona yeni bilgiler, yeni perspektifler kazandırmaktır. Dini bilgi üzerinde insanın etkisini göstermesidir. K15 *"dini bilgi üretilebilir de herkes yapabilir mi?"* sorusu ile dini bilginin yorumlanmasındaki ağır yüke dikkat çekmiştir. Katılımcıların kendileri dini bilginin en yoğun sunulduğu eğitim kurumlarından mezun olmalarına rağmen katılımcılara göre dini bilgiye yorum kazandırmak herkesin yapabileceği bir şey değildir. Dini bilgiye ilişkin bu yaklaşım insanın ona vermiş olduğu açık bir kutsallıktan ileri gelmektedir. Görüldüğü üzere dini bilgi kaynağı itibariyle ilahidir ve insan müdahalesi noktasında sınırlı bir alanı bulunmaktadır. Dini bilginin ilahi kaynak temelinde koyduğu kurallara beşerî tutum ancak itaat boyutunda olabilmektedir.

K2 *"Çünkü başka hiçbir bilgi kaynağı için işittik ve itaat ettik ya da mutlak itaat söz konusu değil. Mesela anlamadığım bir tane ayet var Kur'an-ı Kerim'de hala da anlamıyorum ama ayeti okurken de çok etkileniyorum. Diyor ki, 'İlimde ileri olanlar...' ayetin devamının şöyle geleceğini zannediyorsunuz; 'okur, araştırır, öğrenirler.' Hayır! "İlimde ileri olanlar, anlamadıklarında işittik ve itaat ettik derler".*

Dini bilginin yorumlanması konusunda mesafeli bir tutum söz konusudur. Katılımcılar zaman zaman bu durumu eleştiri konusu yapmaktadır. Dini bilgide her şeyin yorumlanması girişimi insanın burada hadsizliğini ortaya çıkarmaktadır. Dini bilgi kesin emir niteliğinde olan ahkam ayetleri konusunda yoruma kapalı iken bireyin tercihlerine ve kültür, zaman ve mekâna bağlı olarak değişiklik gösteren unsurların ise yoruma açıktır. Dini bilginin yorumlanamayacağı alanları katılımcılar itikadi ve ameli boyutta ele almışlardır. Dini bilgiye ilişkin katılımcıların görüşleri sınırlı bir dini bilgi yorumu yönündedir. K3 bu sınırları; *beyan ediş* ve *analiz etme*, *yorum yapma* ile belirlemiştir. Çünkü insanın dini bilgi konusunda yorumlayabileceği şeyler kısıtlıdır. Bunun temelinde

dini bilginin ilahi kaynaklı olarak tanımlanması ve yoruma kapalı olan kısmının zaman zaman geniş tutulması durumu yer alabilir. Bu nitelikte olan dini bilgi ise normatif bir seyir izlemektedir. Dini bilgi ilahi kaynak temelinde normatif bir niteliğe bürünmüş olsa da dini bilginin insanın bireysel ilişki ve tutumları etkisi altında gelişen bir yönü de bulunmaktadır. K1'e göre dini bilgi buralarda normatif değildir. Katılımcı görüşlerine göre dini bilginin normatif ve dogmatik yönlerinin olması dini bilginin doğasında olan bir durumdur. Katılımcıların dini bilgiyi dini bilgiyi *dogmatik* ve *yorumlanamaz* olarak ele almaları dini bilgiye normatif bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir.

***Dogma**:* Dini bilgi insan etkisinden uzak ve aşkın bir kaynaktan gelmesinden dolayı yoruma ve değişime kapalıdır. Dini bilginin bu hali onu dogma haline getirmektedir. Normatif dini bilgi anlayışına göre dini bilgi onu vahiy merkezli ve ancak nakledilebilir bir nitelik kazandırmaktadır. Katılımcıların dini düşünme biçimleri dini bilgiye ilişkin tutumları ekseninde gelişme göstermektedir. K12 *"din dogmadır yani biliyorsunuz. Bunu nasıl yorumlayacaksınız?"* demiştir. K12 ile dini bilgiyi aynı düzlemde tanımlayan K17 "*çünkü dogmatiktir."* Dini düşüncede bilgiye yönelik bir tutum olarak katılımcılardan K12 ve K17 dogma yaklaşımı ortaya çıkarmışlardır. Dini bilginin dogma kavramıyla tanımlanması onu irrasyonel bir alanda bırakmamaktadır. K20'ye göre *"dini bilgi ilahidir ancak insanın aklına ve mantığına da aykırı değildir."* K20 ilahi kaynaklı olan bir bilginin rasyonel olmaktan uzak olabileceği endişesi taşımaktadır. Katılımcılarda dogma kavramının irrasyonelliği çağrıştırması pozitivizm ekseninde ortaya çıkan din-bilim tartışmalarından kaynaklı olarak gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bilgi anlayışları ve eğitim öğretimde uzun süre hâkim olan pozitivist bilgi anlayışı ile bilim karşısında din öğretiminin gerekliliği tartışmaları da etkendir. İslam dininin sistematiğinde dogma denilebilecek değişmeyen temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin değişmezliği onun üzerinde bir tartışma veya eleştirel bir

tutuma değil ancak nakledilebilmesine imkân tanımaktadır. K6 ayetin kutsallığını ve dokunulmazlığını *"insanlar Kur'an-ı Kerim'den bir ayetin aslından koparıldığında farklı noktalara çekebiliyorlar, yani bu ayet…"* cümleleri ile savunur. Aşkın olan ayet yalnızca insana sunulan imkanlar çerçevesinde zihinsel süreçlerden geçirilebilmektedir. Bir anlamda ayetin ilahi kaynaklı bir bilgi olmasından dolayı bir noktada dokunulmaz bir seviyededir. Katılımcılar dini bilgiyi İslam dini bilgi anlayışı paralelinde ele alınmıştır.

Dini bilginin ele alınışı ve ona karşı tutum geliştirme, dinin ana kaynakları olan kutsal metinler ile kurulan bağ ile yakından ilişkilidir. Bu ilişki uzman veya bireysel meraklar doğrultusunda gelişebilmektedir. Gerek ihtisas amaçlı gerekse bireysel arayışlar bireyin bu aşkın bilgi karşısında; insan merkezli veya metin merkezli bir anlayış olmak üzere iki temel tutuma yönlendirir.[417] K17 *"yorumlama açısından dogmatiktir… Zaten muhkem ayetleri yorumlayamazsınız. Sabittir ya da yorumları üzerinden konuşabilirsiniz sonuçta hani ama müteşabih olanlar yorumlanacak. Zaten yorumlanmasa bu kadar mezhep, bu kadar görüş ayrılığı da çıkamazdı. 'Allah'a giden yollar yaratılmışların adedindedir' demek ki yoruma açık"* demiştir. Din eğitimi öğretenlerinin bu noktadaki yaklaşımları dini bilgiyi vahiy üzerinden muhkem ve müteşabih boyutlarıyla değerlendirmek olmuştur. K15 ve K11 *"yorumlanacak yerleri vardır. Ama imanî bölümler yorumlanacak değil.";* K11 *"her bilgi de yorumlanamaz. Eğer o görüş yorumlanmaya açıksa yorumlanabilir."* Sözleri ile düşüncelerini belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre dini bilgide yoruma açık ve kapalı olan yerler mevcuttur. Din eğitimi öğretmenleri de dini bilgiyi bütün olarak yorumlanabilir, normatif veya işlevselci olarak değil bazı konuları yorumlanabilir, bazı konuları normatif bazı konuları da işlevselci bir anlayış ile ele almaktadır. K14 *"dini bilginin yorumlanabilir kısmı vardır*

[417] Muallâ Selçuk vd., *Kur'an ve Birey: Radikal Söylem Üstüne* (Ankara: Turhan Kitabevi, 2010), s. 151-152.

yorumlanamayan kısmı vardır." düşüncesini ileri sürer. Normatif dini bilgi anlayışında dini bilginin sabit yönü vurguludur. K7 *"yorumlanacak kısmı var yorumlanmayacak kısmı var. Allah'ın bir olduğunu, birdir yani. 'Bunu yorumlayalım iki olabilir mi? Dörde çıkarabilir miyiz?' Olmaz. Ama fıkhi noktada yorumlanması lazım. Çünkü fıkıh canlıdır günün şartlarına göre yorumlanması lazım. Ama bu şu demek değildir, 'artık şartlar bunu gerektiriyor' şeklinde yorumlayamayız."* görüşü ile normatif dini bilgi anlayışın sabit bir gerçeklik algısı üzerine temellendirildiğine dikkat çekmiştir. Dini bilginin içinde bulunan topluma ve zamana göre farklı şekillerde anlaşılması fıkhi bazı dini bilgileri konu edinen alanlarda daha çok öne çıkmaktadır. Fıkıh doğrudan toplum ve kültür ile etkileşimde olan bir alan olduğu için değişebilir ve yorumlanabilir yönü baskındır. K4 *"din dediğimiz şey, temel bazı şeylerimiz var Kur'an'ı Kerim'de, muhkem olan, herkesin aynı anladığı bazı şeyler vardır değil mi?"* sorusuyla yorumlanabilir dini bilginin sınırına dikkat çeker. Dini bilginin yoruma ilişkin sınırları oldukça nettir. Bu sınıra kadar olan alan insanın zihinsel sorgulamalarına tabi tutulamaz niteliktedir. K8 *"Tabii ki hakkında açık ifadeler bulunan konular, açık nas bulunan ifadeler, ayet hadis ile sabit olan şeyleri yorumlamıyoruz. Onların sınırları bellidir namazı bir daha yorumlayamam. Farz mıdır, değil midir?"* diyerek dini bilginin yorumlanabilirliği konusunda kendi bakış açısını bize bildirmiştir. Katılımcılar dini bilginin bir bölümünün tamamen yoruma kapalı olduğunu ancak bir kısmının ise belirli sınırlar içerisinde yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu tutumlarını normatif bilgi anlayışı kapsamında değerlendirmek mümkündür. Çünkü dini bilgiye evrensellik atfederek bir anlamda yoruma ihtiyacın olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dini bilginin ihtiyaç temelinde ele alınması ve yorumlanması doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Dini bilgi sabitelere sahiptir ve bu sabitelerin dışına çıkılan bir yorumu dini bilgi olarak kabul etmemektedir. Katılımcılar dini bilginin ahkam ayetleri ve temel ilkelerinin dışında yorumlar ile ortaya konulan bilgileri dini bilgi

olarak görmemektedir. Bununla birlikte katılımcılar normatif düzlemdeki dini bilgiyi de yorumlanabilir ve yorumlanamayan olmak üzere ayırmışlardır. Buna göre dini bilginin yorumlanamayan kısmı dinin statik boyutlarını ve temellerini içerirken yorumlanabilir kısmı ise dinin güncel yaşam alanındaki ihtiyaca yönelik olarak dinamik boyutuna karşılık gelmektedir. K7 Allah'ın birliğini, K4 ise ahirete imanı normatif dini bilgide statikliğe, K21 ise kıyafeti normatif dini bilginin dinamik yönüne örnek olarak vermiştir. Dini bilgi katılımcıların bazıları (K11, K17, K4, K21, K14, K15) tarafından her ne kadar sınırlı bir şekilde yorumlanabilir yaklaşımı ile ele alınsa da yorumlanmış olan bu bilgiyi de yaptırım gücüne sahip olması açısından ve gelenekte yer alan bilgilere de açık bir kutsallık atfedildiğinden o da dini bilgiye dahil edilerek değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre dini bilginin sınırlı olarak yorumlanması bile onun dinamik olarak yaşanması için yeterlidir. Dini bilgi sınırları dahilinde kalınarak yorumlanması her insanın Allah'a ulaşmada bir yol bulabileceği kadar çeşitlilik sunmaktadır (K17). Katılımcılar dini bilginin bütün yönlerini normatif görmemekte muhkem olan ayetleri normatif olarak gördüğü ve müteşabih ayetleri ise yoruma yakın ve farklı dini bilgiler üretmeye imkân tanıyan alanlar olarak görmektedir. Normatif dini bilgi anlayışına sahip katılımcıların dini bilgide insan etkisine mesafeli bir tutumdadır. Normatif dini bilgi anlayışı dini bilginin bilişselliği imkanını düşük tutan bir dini bilgi anlayışıdır. Bu durum onu bağlanma fonksiyonunu ön planda tutan inanç konusu olmaya hapsedebilmektedir. Bu durum din eğitimi öğretmenleri arasında da yaygın olan bir tartışma konusudur. Katılımcılardan bazıları (K21, K8, K11, K4, K7, K15, K14, K17) dini bilginin kutsal ve dogma kabul edilen yönünü, toplumun ve kültürün etkilediği yönünden ayırmak gerektiği görüşündedir. Bu anlamda katılımcıların dini bilgiye korumacı ve eleştirel yaklaşılmasına

yönelik tepkisel bir tutum içerisinde olduklarını söylenebilir. Öğretmenlerin bu tutumlarının Cabirî'nin beyan kavramı ile de açıklamak mümkündür.[418]

Dini bilginin normatif düzlemde anlaşılması noktasında kutsal, dini metin, gelenek ve dogma kavramları bir araya gelmiştir. Dini bilgiye dogmatik ve normatif yaklaşım katılımcılarda kullanılan bir yaklaşım olsa da bu tutumun dini bilginin bütün parçalarında ve boyutlarında aynı düzeyde ve istikrarda görülmeyebilir. Özü itibariyle dini bilgide her yapı baştan sona dogmatik olmayabilir. Katılımcıların bu başlık altında toplanan ifadelerinin Kur'an kaynağında ve İslam dini bilgi geleneğinde var olan kaynaklara atfedilen görüşler üzerinden geliştirilmiştir. Dini bilgi kavramı katılımcılar tarafından *ilahi bilgi* kavramı ile eşleştirilmiştir. Bunun nedeni olarak İslam dini bilgisinin ana kaynağı olan Kur'an'da bütün bilgilerin Allah'a isnat edilmesi, kurallar ve emir sigasının sıklıkla kullanılması gösterilebilir. Katılımcılar vahye dayalı ve ana kaynakları vahiy ve sünnet olan bir dini bilgi tanımlaması yapmışlardır. Bu bilginin inananlar için yaptırım gücünde olduğu vurgusu ona normatif bir üslup kazandırmaktadır. Normatif dini bilgi yaklaşımında bilgiye insanın etkisi bulunmamaktadır. Dini bilgi ilahi kökenlidir ve insan ancak bu bilgiyi öğrenip hayatında uygulayabilir. Dini bilginin kaynakları üzerinden değerlendirilmesi ve dini bilgiye yüklenen anlamlar noktasında araştırma, yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.[419] Katılımcıların görüşlerinden dini bilginin normatif bir tutum ile ele alınması dini bilgiye hakikat ve doğru bilgi sıfatları yüklemektedir. Dini bilginin tek bir formuna vurgu yapmaktadır. Katılımcılara dini bilgi hakkında sorulan sorularda "İslam" ifadesi hiçbir şekilde kullanılmadığı halde katılımcıların bütünü dini bilgi kavramını doğrudan İslam olarak ele almış ve *dini bilgi* ifadesini *İslam dini bilgisi* ile eşleştirmiştir. K3, K5, K4, K17, K12,

[418] Câbirî, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*, 345.
[419] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 95.

K10 ve K20 özelde farklı örnekler üzerinden dini bilgiyi tanımlamışlarsa da dini bilgi, vahiy ve sünnet ile eşleştirmiştir. Katılımcılardan K1, K10, K12 ve K18 uyulması gereken kurallar bütününe dönüştürmüştür. Dini bilginin ilahi kaynağa, vahye dayandırılarak dini metin ve dogma arasında ilişki kurulmuştur. Katılımcıların normatif dini bilgi anlayışını idealist ve spiritüalist felsefe ile temellendirmek mümkündür.

3.1.2.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı

Katılımcı görüşlerinin analizinde katılımcıların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar sonucunda bazı görüşlerin yorumlayıcı dini bilgi anlayışları kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Katılımcıların dini bilgide yorumlayıcı anlayış yaklaşımına göre dini bilginin her ne kadar yoruma, te'vile tabi tutulsa da bu yorumun ancak dini nasların imkân kıldığı sınırlar içerisinde yapabiliyor olmasından dolayı katılımcılar bu yorumları bir çeşit dini bilgi olarak görmektedirler. Bu başlık altında dini bilgiye ilişkin olarak; yorum, yaşam, her şey, değişim, kavramları katılımcılar tarafından sıkça kullanılmıştır. Bu kavramlardan; *ihtiyatlı yorum, sorgulayıcı* ve *değişim* kodları oluşturulmuştur.

İhtiyatlı Yorum: Dini bilgi sistematiğini oluşturabilmek adına statik yönlere ve sabitelere sahip olmakla birlikte dini bilgi, evrenselliği ve uygulanabilir olması açısından dinamik yönlere de sahiptir. *"Dini bilgi tabi yorumlanabilir, yorumlanmalıdır. Tabi ki özünden uzaklaştırmadığımız sürece"* (K6). Dini bilginin yorumlanmasına K6 ihtiyatlı yaklaşarak dini bilginin özüne bağlı kalındığı sürece yorumlanabileceğini belirtmiştir. Özünden ayrılma durumunda ise problemler ortaya çıkmaktadır. K6 yorumu teolojik eksende sınırlı tutmaktadır. Yorumda bu sınırların dışına çıkılması sorunlara yol açabilmekte ve dini bilginin yorumlanmasında çok dikkatli olunması gerekmektedir. K6 dini bilgi yorumun nasıl olması gerektiğine şu örneği vermiştir. "*Bağlamından koparıldığı zaman farklı yorumlamalara gidebiliyor…Peygamberden sonra gelen*

nesiller de örneğin Ebu Hanife, İmam Şafi hepsi dini aslına uygun bir şekilde yorumlamışlardır kendi düşüncelerini birazcık katmışlardır." K6, İslam düşünce geleneğinde yer alan mezhepleri referans alarak yorum farklılığını mezheplerin kurucusu olan Ebu Hanife ve İmam Şafi örnekleri üzerinden açıklamıştır. K6 bu örnek ile yorumun da sınırlarını "*kendi düşüncelerini birazcık katmak"* olarak sunmuştur. Bu durum tartışmaya açık olmakla birlikte K6'nın dini bilginin yorumlanmasına ilişkin mesafeli tutumunu ortaya koymaktadır. Dini bilginin yorumlanması noktasında benzer bir düşünceyi K20 *"temel kaynaklardan şaşmamak kaydıyla herkes farklı düşüncelere sahip olabilir."* Şeklinde temel kaynaklara vurgu yaparak belirtmiştir. K16 ise şu cümlelerle temel kaynakların önemine değinmiştir. *"Tabi yorumlanabilir tefsir kitapları bu yüzden vardır zaten."* Katılımcılar her ne kadar dini bilginin yorumlanması gerektiği ve yorumlanabileceği görüşlerini sunsalar da K6, K20, K16'nın ifadelerinden dini bilginin kişilerin algı ve yorumlarına göre değişmeyen mutlak sabiteleri de bulunduğu çıkarımı yapılabilir. Buna göre dini bilgide var olan farklı yorumlar ise yine dinin temel saikleri üzerine geliştirilen dinin içerisinde belirmiş fraksiyonlardır. K1, *"Dini dogmatik görmek doğru değil. Ben dini daha dinamik buluyorum. Tasavvufu özellikle dinin dinamik yorumunu sağlayabilen bir kanal olarak görüyorum… muhatap olduğumuz doğrudan kaynak Kur'an ve yorum da gerekiyor ve Allah bunu yoruma açık bırakıyor, o zaman her şeyi muhkem yapardı."* Diyerek İslam dini bilgisinin sabit ve değişmeyen yönü olmakla birlikte dinamik yönünün daha ön planda olduğunu vurgular. Dini bilgi ayettir ve ayetin yorumlanması bir anlamda onu yorumlayan bireyin muhatap alınması demektir. Bireyin muhatap alınması herkesin kendince bir anlayış veya yeni bir yargıya varma esnekliğini değil İslam dini bilgisinin kapsayıcılığını vurgulamaktadır. Bu yönüyle katılımcıların bir kısmının dini bilgi tanımlamaları oldukça geniş bir perspektifte sunulmuştur.

Sorgulayıcı: K4, *"Bakın ben bir ilahiyatçıyım benim bilgilerimin hangileri dini bilgi, bunun hangileri doğru hangileri yanlış emin değilim. Her gün doğru kabul ettiğim dini bilgiler patır patır yıkılıyor. Sağlam bildiğim dini bilgilerimi üç dört gün sonra çöpe atıyorum. Bunlara dini bilgi diyorsanız tabi değil mi? Dini bilgilerimizin içinde hurafe de var, batıl inanç da var, Arap örfü de var, Türk kültürü de var, siyasilerin empoze ettikleri fikirler de var, her şey var."*

Bilginin doğasında insan yorumunun getirdiği değişime tabi olma durumu vardır. Her nesil kendinden önceki nesilden bir bilgi birikimi alır. Ancak aldığı bu bilgi birikimi olduğu gibi sabit kalmaz ve bu birikime yönelik farklı yaklaşımlar sergiler. Bunun bireysel yaklaşımlardaki farklılıkları da mevcuttur.[420] Dini bilginin de kültürden arındırılmış olarak saf ve duru bir halde varlık gösterdiğini söylemek oldukça zordur. K6, K20, K16 ve K1'in dini bilginin ayet olduğu ve sınırlı bir yoruma muhatap olabileceği görüşlerinin yanında K4 dini bilginin kültür, örf ve adetler ile iç içe geçmişliğini vurgulamıştır. Dini bilginin içeriğinde kültür, hurafe ve insan faktörünün etki ettiği pek çok unsur yer almaktadır. K4 bu unsurların dini bilgi kapsamına girip girmediği noktasında tereddüt içerisindedir. Dini bilgide yoruma tabi olan bilgiler de bu kapsamda olan bilgilerdir. Zaman içerisinde bu bilgiler teyit edilerek doğruluk hükmü kazandırılabilir veya teyit edilemeyen bilgiler de elenebilmektedir. Dini bilginin bu karmaşık yapısını yüksek din öğretimi almış biri olarak K4 kendisinin dahi çözemediğini ve eleştirel yaklaştığında da doğruluğuna kesin olarak inandığı dini bilgilerin dahi elediğini ifade etmiştir. Dini bilginin en çok tartışmaya açık olan kısmı dini bilginin hangi durumlarda değişime uygun olup olmadığı noktasındadır. K4 dini bilgiyi değişkenliği üzerinden insan ve yorum merkezli bir yaklaşım ile tanımlamıştır. Yorum farklılığının bilgi karmaşasına neden olduğunu K4, "*Hepsi mantıklı şeyler söylüyor ama ben hangisi*

[420] Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, 68.

doğru çıkaramıyorum. Bakın ben bir ilahiyatçıyım. Okuyan bir insanım arada kalıyorum." Dini bilgiye ilişkin yorumlar iyi bir temellendirme ve dini bilginin kendi içerisindeki sistematik ile ortaya konulmadığında ciddi bir karmaşaya neden olmaktadır. Burada doğru bilginin ayırt edilebilirliğine ilişkin bir öğretim ve dini bilgiye yaklaşım önemli hale gelmektedir. Yorum farklılığından kaynaklanan dini bilgiye yaklaşımları geniş bir yelpaze olarak değerlendirmek mümkündür. K4 bu yelpazeyi daha çok taban tabana zıtlık olarak görmektedir. "*Hamidullah gibi insanların fikirlerini de az çok biliyorsanız bir de Fazlurrahman gibi falan insanları karşılaştırın, biri iki kere iki dört diyor biri on diyor..."*

K8, *"daha sorgulayarak yaşamaya çalışıyoruz. Eski geleneksel yaklaşımdan biraz daha uzaklaştık, güzel de oldu… her şeyi yorumlayabileceğimizi iddia etmeye başladık. Gereksiz bir öz güven oldu, buna karşıyım. Dini din yapan şeyler vardır gelenekseldir tamam ama onu ayakta tutan şeydir. Bunların da zarar görmemesi gerektiğini düşünüyorum. Samimiyetimizin kalması açısından."* Dini bilgi yoruma açık haliyle ihtiyatlı bir şekilde ele alınması ve keyfi davranılmaması gereken bir alandır. K6'nın *"kendi fikirlerini katmamak"* olarak belirttiği ihtiyatlı yorumu K8 *"keyfi davranmak"* şeklinde ele almıştır. Geleneksel yaklaşım ile sorgulamadan uzak bir alanda bırakılan dini bilgi anlayışı yaşanılabilirliği daha uzak kılmaktadır. K8'e göre sorgulama ise dini bilgi ile olan ilişkide ihlası azaltıp *samimiyetsizlik* riskini ortaya çıkarabilmektedir. Dini bilginin yorumlanmasında bu anlamda birey sınırını bilerek ihtiyatlı bir yorum getirmelidir. Bu sınır da İslam'ın belirlemiş olduğu sınırlardır. Dini bilginin yorumlanması belirli alanlar ile sınırlı olup dine ilişkin bütün bilgilerin yorumlanması söz konusu değildir. "*Dini bilgi yorumlanır. Zaten yorumdur değil mi? Allah resulü yorumlamış, Sahabe yorumlamış... sadece itiraz edemeyeceğimiz, herkesin kabul ettiği Allah birdir gibi şeyler, beş on tane maddedir. Bu Hristiyanlıkta da var*

Yahudilikte de var herkeste var." (K4) Dinin sistematiğinin temelini oluşturan ve bir dini diğerinden ayırt edici nitelikte kılan unsur, o dinin temel saikleridir. Bu yönüyle bazı dini bilgiler yoruma kapalıdır. Dini bilginin yoruma açık olan kısmı ilahi kanalla gelen ve bir dinin inanırı olmak için iman etmeyi gerektiren "amentü" haricinde kalan bilgilerdir. K8'in de belirttiği dini din yapan unsurlar bu sınırlar içerisindedir. "*Allahutaala'nın insanlara bir lütfu, rahmeti olarak yoruma açık olan bilgiler vardır. Zaten bu da doğal olarak mezhepleri ortaya çıkarmıştır. Bilginin yorumlanabilir kısmı zamanın durumuna göre, değişmesine göre yeniden yorumlanabilir, yeni bilgiler üretilebilir."* (K5). Dini bilginin yorumlanması zaman zaman dini bilgiye ilişkin bir karışıklık meydana getirse de aslında bir lütuf ve rahmettir. Bu bağlamda dini bilgi mutlaka yorumlanmalıdır. İslam düşünce geleneğini oluşturan alanyazın da bu yorumlardan müteşekkildir ve dini bilginin yorumlanmasına en temel delil de din içindeki mezheplerin varlığıdır. Ayrıca yazılan tefsirler de yoruma ne denli ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. K9 *"yorumlanmazsa sadece kitapta kalır, tefsirler niye yazılıyor? Bakın bir cilt kitap ama yüzlerce tefsir yetmiyor buna. Ona duyulan ihtiyaç var…Yorumlamazsa belli bir yere hapsetmiş, bırakmış oluruz."* Cümleleri ile yorumların gerekliliğini vurgulamıştır. K9 diğer katılımcılar gibi dini bilginin ana kaynağının Kur'an olduğunu vurgusuyla bunun da mutlak surette yorumlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Ana kaynağın yorumlanmasına yönelik gerekliliğin temel kanıtı ise ona ilişkin yazılan, başta tefsir kitapları olmak üzere, eserlerdir. Dini bilgiye yorumlayıcı yaklaşım yine onu anlayıp uygulama alanlarına netlik getirmek hedefiyle yapılmaktadır. *"Kur'an-ı Kerim zaten anlayıp okumamız için indirildi. Okuyup hayatına geçirmek bize farz olmuş bir şey. Yani kendi payına düşeni oradan almalı."* (K17, K15) dinin yoruma kapalı kısmı dinin temelini ve sistematiğini ortaya koyup normatif ve dogma olarak ilerlerken yoruma açık

olan boyutu daha çok bireysel alanı ortaya koymaktadır. Bu durum ferdi yetiler ile paraleldir.

K1 *"Herkes ne kadar yorum, açı sahibiyse zamanın ruhuna, topluma uygun bir şekilde yorumlama hakkı vardır. Tarihselci, Kur'an'daki bazı ayetler kendi dönemi ile ilgilidir diye bakmıyorum. Kur'an'ı evrensel olarak kabul ediyorum. Evrensel vasfını taşıyabilmesi için bu zamanın da sorununu çözmesi, ona hitap etmesi lazım."* düşüncesiyle dini bilginin yorumlanabilirliği noktasında öznel bakış açısından hareketle bilginin nasıl olması gerektiğini belirtmiş ve evrensellikle birlikte dini bilginin zamanın ötesinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Dini bilginin mutlak ve dogma yönü yorumdan uzak olsa da dini bilginin ferdiyetçi yönü bireyin algısı yönünde bireyi şekillendirmeye müsaittir. Dini bilginin bu yönü yaşamın içinden sorunların da çözümüne yöneliktir. Bu yönünü aktif hale getirmek dini bilgiyi evrensel ve yaşanabilir bir hale getirmektedir. K1 dini bilgiye yönelik tarihselci bir yaklaşıma sahip olmadığını dile getirmiş olsa da kesitli bir zaman dilimi içerisinde dini bilgiyi değerlendirmek bu yaklaşımın önünü açıcı olabilmektedir. Bu dini bilgiye dinamizm ve öznel bir boyut kazandırmaktadır. Dini bilginin anlaşılabilmesi için sabit belirli zamanlarda belirli bir sosyolojiyle sınırlandırılmış bir mantıkla da düşünmemek gerekmektedir. Benzer olarak K5 *"derler ki içtihat kapısı kapandı, artık söylenen söylenmiştir. Hayır öyle değil! Kıyamete kadar bu din baki olacağına göre kıyamete kadar karşımıza çıkacak olan problemleri çözmek de yine bu dinin aksiyonu içerisindedir."* demiştir. Dini bilginin beşerî yönü dinin varoluş problemi ile ilintilidir. İslam dini eğer kıyamete kadar devam edecekse bu süreçte ortaya çıkabilecek bütün problemleri de çözme potansiyeline sahiptir. İslam'ın problem çözebilmesi ise onun yorumlanabilmesine bağlıdır. Dini bilgi yaşanmaya devam ettiği sürece içtihat kapısı açıktır ve bu da onun yorumlandığı ve yorumlaması gerektiğini ortay koymaktadır. Bu yorumlamada fıkıh temel bir alan ve literatür oluşturmaktadır. K15

"tabi yorumlanacak yerleri vardır. Ama imanı bölümler tabi yorumlanacak değil ama fıkıhta açık olan ki buna biz müteşabih ayet olarak nitelendirilir. Günün şartına göre günün insanına hitap edebilecek bir şekilde yorumlanabilir ki yorumlanmalıdır." İslam'da dini bilginin yorumlanmasının sistematiği ve yorumlamaya yönelik bilgiler fıkıh alanında mevcuttur. İslam dininde gündelik yaşam ile en çok iç içe olan fıkıh ilmi üzerinden bu yorumun gerçekleştirilmesi sistematiğin dışına çıkılmaması için de bir gerekliliktir. Katılımcılara göre (K15, K1, K5, K8, K20, K17, K9) dini bilginin yaşanabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için yorumlanması bir zorunluluktur.

Değişim: K2, "*Dini bilgi, evreni algılama biçimim. Özneyim ve nesneyi algılama biçimim bilgi tabii. Dolayısıyla genelgeçer bir bilgi dinde de mümkün değil. Öznenin değiştiği, tamam nesne değişmiyor ama… Benim biraz daha tarihselci bakış açım var Kur'an-ı Kerim'e. Bunu biraz da anlamadığım, modern aklın anlamadığı yerdeki kaçış noktası olarak da görüyorum. Niye? Anlamıyorum ayeti, zorlanıyorum. Bugünkü hiçbir ahlaki, insani tutumumla uymuyor. Zaten tarihsel, o dönemi bir kaçış noktası olarak kullanıyorum. Ama yapacak başka hiçbir şeyim yok."*

Dini bilgi K2 tarafından bilgide olduğu gibi süje-obje ilişkisi bağlamında değerlendirilmekte nesne olan din, özne olan birey tarafından farklı bakış açılarıyla ortaya konulmaktadır. Böylelikle dini bilgi de süje-obje ilişkisi bağlamında değişime odaklı bir şekilde süjeden bağımsız olarak değerlendirilemeyecek nitelikte bir bilgi türü olmaktadır. Bu bakış açısı dini bilgiyi süjenin etkisi altında değişebilir bir hale getirmektedir. Bundan dolayı dini bilgi için genelgeçer doğrulardan bahsetmek zordur. Ancak dini bilgiye bu yaklaşım onun temel ilkelerine yönelik de aynı tutumun sergilenmesinin önünü açabilmektedir. K2 dini metinleri okuma konusunda bir yaklaşım olan ve bağlama vurgu yapan tarihselci yaklaşımı modernist yaklaşım ile ortaya koyamadığı ayetlerin anlaşılması amacıyla kullanmaktadır. Yorumlayıcı bir yaklaşım olan tarihselci bakış açısı

ile ancak bazı ayetlere anlam verebilmektedir. K2'ye göre Kur'an'ı anlamanın iki şekli vardır; hiç sorgulamadan, üzerinde çok düşünmeden yalnızca iman edip uygulamaya yoğunlaşmak veyahut bütün imkân ve sorumluluklarıyla metnin ne demeye çalıştığını bağlamının ne olduğunu tarihsel düzlemde bilerek irdelemek şeklindedir. Bu okuma şekli okuyan her kişinin birikim ve seviyesine göre değişmektedir. K2 anlamanın ötesinde yorumu esas alan bir dini bilgi yaklaşımı benimsemektedir. Elbette bu te'villerde bireylerin kullandıkları yöntem farklılığı yorum noktasında da ortaya çıkmaktadır. Ancak bu farklılıklar da zaten dini nasların imkân kıldığı durumlardan biri olduğu için bu da bir çeşit dini bilgi olarak nitelendirilmektedir. Temel olarak dini yorumun bir alternatifi olmasından dolayı bir problem teşkil etmezler ve dinin dışında da değildir.[421] insanın değişkenliği temelinde bir başka görüşü K1 şöyle belirtmiştir; *"dini bilgide muhatap insan ve insan değişken bir varlık… her çağda yorumlanmalı her ayet bize yeniden inzal olunmuş gibi… bunun muhatabı 1400 küsur yıl önceki Arap değil sadece, bu ayetin muhatabı benim."* K1 yukarıda da var olan evrenselci yaklaşımını burada da ortaya koymuştur. Yerel ve kültürel bir düzlem ile sınırlı kalmayan İslam dini dogmatik olarak ele alınmadığı sürece bütün kültürlere hitap edebilecek durumdadır. Dinin bir gerçekliği bulunmakla birlikte insanın da gerçeklikleri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. K1'e göre din bu değişimi göz önünde bulundurduğu sürece varlık gösterecektir.

K2 dini bağlam ve olguların bireylerin algı ve düşünce zemininde geliştiği gerçeğini şu ifadeler ile ortaya koymuştur:

"*Coğrafyaya göre bile değişebilen algılar, tasavvurlar niye dinde olmasın? Kaynak aynı kaynak fakat muhakkak algılarımız, yorumlarımız değişecek. Çünkü Tanrı tasavvurumuz değişecek. Karadeniz'e gittiğinizde, batıya, doğuya gittiğinizde, Tanrı*

[421] Yıldız, "Dini İnanç Bağlamında Gazzâlî'nin ve David Hume'un Bilgi Teorileri ", 223.

tasavvuru değişiyor. Daha kahredici bir Tanrıya inanılırken bu tarafta, orada daha merhametli bir Tanrıya inanılıyorsa dolayısıyla dini kaynaklar da dini bilgi de yorumlanabilir bir bilgi."

Dini bilgi anlayışında bireylerin içinde doğup büyüdükleri kültür önemli bir etkendir. K2'ye göre insan yorumu bütün dinlerde yaratıcı ve din özelinde birey algısına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. K2 dini bilgiye ilişkin yorum ve tutumları Tanrı tasavvuruna dayandırmaktadır. Bireylerin dini bilgiye bakış açıları Tanrı tasavvurları ile paraleldir ve her ikisi de bireylerin doğup büyüdükleri ve sahip olduğu kültüre, çevreye, coğrafyaya göre değişebilmektedir. Bu durum din içi ve din dışı dine yönelik yaklaşımlara çeşitlilik kazandırmaktadır.

Dini bilginin insani ilişkiler ile ilgili olan kısımları ahlaki tutumları belirleyicidir ve değişebilir yönü insan ilişkileri yönüdür. K4, *"bizim ürettiğimiz bilgilere de dini bilgi diyoruz değil mi? Hocalarımızın, mezhep imamlarımızın içtihatları dini bilgi oluyor. Meşruiyet kazandırmak için iktidarlarına dini bilgiler üretildi. Mesela Hz. Ali'nin halife olması, Haricilerin doğru oldukları ile ilgili bir sürü dini bilgiler üretildi…"* Gelenek içerisinde yer alan dini bilgiye kutsiyet atfedilmesi eleştirilmektedir. K4 İslam düşünce geleneğinde yer alan dine dair neredeyse bütün söylemlerin dini bilgi kategorisinde değerlendirilmesini eleştirel bir tutum ile ele almış ve bu bilgilerin bir kısmının politik, ekonomik, topluma dönük kaygılar nedeniyle ortaya çıkarıldığını ifade etmiştir. Ona göre dini bilginin insan yorumuna açık olması aynı zamanda onun suistimalini de getirmektedir. İslam tarihinde siyasal ve ideolojik sebeplerle bu örneklere sıkça rastlamak mümkündür. K4'ün bu açıklamayı yapmasının arka planında, İslam geleneğinde dini bilginin sınırlarının oldukça geniş ve gelenekte var olan birikime ilişkin açık bir kutsallık anlayışının varlığından kaynaklı ortaya çıkan olumsuzluklar yer aldığı söylenebilir. Burada gelenekte yer alan her bilgiye vahiy ve sünnet ile aynı düzeyde

normatif ve dogma olarak yaklaşılmasına yönelik bir eleştiri yer almaktadır. Dini bilgi kavramının içerisinde yer alan bu hüküm ve ibareler üzerinden bugün hala değerlendirmeler yapılması dini bilginin tanımlanması noktasında bir eleştiri olarak dile getirilmiştir. Bu bağlamda dini bilginin bütününe yönelik açık bir kutsallık atfetme dini bilgiye yanlış bir yaklaşımdır. Dini bilginin hangilerinin ne düzeyde kutsal, dogma, eleştiriye kapalı ve normatif olduğu noktasında ise pek çok tartışma mevcuttur.

K14, *"senden inanmanı istediği imani esaslar var. Bazı şeyler zamana, şartlara, duruma göre… Peygamber zamanı ile dinin indiği ve oluştuğu şartlar var. Bu şartlara da insanlar çözüm üretmek istiyor. Din buna baskıcı ve durdurucu bir etki ederse insanlar o zaman dinden uzaklaşıyor."* K14'ün ifadelerine göre dini bilginin inancı oluşturan kısmı ilahi olanın vicdan ve akıl ile uyumu ile kalpte oluşan imanı gerçekleştirmektedir. Bu dini bilginin değişmeyen boyutudur ve dini bilginin de *dogmatik* alanıdır. K14'e göre bunun dışında kalan unsurlar ise zamana göre değişebilen şeylerdir. Ona göre bu değişim vahiy olarak gelen dini bilginin yaşandığı toplumsal düzen ve şartlar ile bugün içinde bulunulan şartlar arasında farklılıklar bulundurmaktadır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurulmadığı zaman dini bilginin inanılırlığı ve dini bilginin uygulanabilirliği azalmaktadır. Bu bağlamda dini bilgi zorunlu olarak yoruma açık olmaktadır. Dini bilgi Hz. Peygamber döneminde indiği ve teşekkül dönemindeki haliyle her zaman dilimine uyumlu olmayabilmektedir. Bu halinde ısrarcı olmak ise baskıcı ve normatif bir tutumu beraberinde getirmektedir. Dini bilgiye yönelik dogma ve alanyazına kutsiyet atfedilmesi dini bilginin öğretiminde de olumsuz tablolara neden olmaktadır. K15, *"duvara toslayacağız anlattığımız din günümüz dünyasına hitap etmiyor, dinin bir realitesi kalmadı. Allah'ın veya İslam'ın suçu değil. Bu anlayışla olmaz. Yani Allah İmam Maturidi, İmam Azam'dan sonra hiç düşünen insan göndermedi mi? Bir prototip gönderip orada bıraktı mı?"* Dini bilginin günümüz dünyası ile uyumlu olmadığını din

öğretimi derslerinde sunulan dini bilginin günlük hayat ile uyuşmadığını ve dini bilgiye bu yaklaşımın sonuçlarının eğitimde olumsuz sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir. Dini bilginin güncel hayat ile uyumlu bir şekilde sunulmasına eğitim sistemi izin vermesine rağmen din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları dolayısıyla istenilen dini bilgiyi sunamadıklarını belirtmiştir. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgiye yönelik bu anlayışları öğrencilerde doğru bir dini bilgi anlayışı geliştirmeye uygun değildir. Dini bilginin öğretim süreçlerindeki durumu din eğitimi öğretmenleri tarafından eleştirel bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Bu anlamda zamanın gerekleri göz önünde bulundurulmadan ortaya konulan dini bilgi öğrenciler açısından cazibesini yitirmektedir.

K18, *"bizimki dinin yorumu veyahut da dini algı. Çoğu zaman dini algıyı karşımızdakine dinin kendisiymiş gibi sunuyoruz. Halbuki dinin kendisi değil bu. Yani dinin kendisi vardır ortadadır ve değişmez. Biz sadece bunu yorumluyoruz dönüştürmeye çalışıyoruz."* Öğretim süreçlerinde ve günlük hayatta ortaya konulan dini bilgi aslında dinin kendisi olmayıp onun sadece bireylerin idrak süzgeçlerinden geçirilmiş halidir. Dini bilginin bu haline dinin kendisi gibi bir yaklaşım sergilenemez. Zaten dinin bu boyutu da değişime kapalıdır. Ancak insan kendi yaşamı ekseninde bu bilgiyi yorumlar ve kendisine dönük yönünü ele alır. K18 dini bilgiye yönelik yorumlayıcı yaklaşımı dinin dinamik yönü ile bağdaştırmıştır. Dini bilginin öğretiminde de din eğitimi öğretmenlerinin sunduğu bilgiler de kendi algı dünyaları ve dini bilgi yorumlarıdır. Burada yine öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımın iması yer almaktadır. K13, "*Bir şekilde değişmesi gerekiyor çünkü insanlık, hayat, şartlar değişiyor. Eski alimlerin Kur'an'ı açıklama şekliyle günümüzdeki açıklama şekli çok çok farklı."* Dini bilginin kaçınılmaz bir değişime tabi olduğunu bununla birlikte onun sunum şeklinin de değiştiğini ortaya koymuştur.

K20, *"Geçmişimize, geleneğimize, Peygamber Efendimizden bugüne baktığımız zaman birçok mezhep, birçok görüş ve birçok yol var bu da dini bilginin aslında yorumlanabileceğini bize gösteriyor. Herkesin aynı şeyi görmediği ortaya çıkıyor, görüşündeyim… Mezheplerin çokluğu da bence bunu gösteriyor."* Katılımcılar yorumlayıcı dini bilgi yaklaşımını yine Kur'an ile temellendirmektedir. Dini bilgiye yorumlayıcı yaklaşım ancak Kur'an ve sünnet ile sınırlıdır. Ancak sosyal yaşamda dini bilginin karşılaştığı yeni durumlar karşısında bilginin değişim ve dönüşümü söz konusudur. Katılımcılar doğrudan "Dini bilgi nedir?" sorusuna, daha metin merkezli dogma ve normatif bir anlayış ile tanımlama getirirken aynı kişilere "Dini bilgi yorumlanabilir mi?" sonda sorusu iletildiğinde aynı katılımcılar (K15, K2, K1, K4, K14) insanı da işe koşarak değişimi esas alan bir yaklaşım sergilemişlerdir. Katılımcılar dini bilginin yorumlanabilirliğine ilişkin delili İslam hukukunda sıkça kullanılan içtihat kavramı üzerinden getirmişlerdir. Katılımcılardan K1 ve K4 dini bilginin kültürel unsurları içerdiğini belirtmekle birlikte tarihselci olmadıklarını vurgulamıştır. Dini bilginin ana kaynaklarında da var olan kültürel öğelerin yorumlanmasını tarihselci temeli reddederek ihtiyaç temelinde açıklamışlardır. Bu yaklaşım, yorumun alanyazında sosyal antropoloji, bireysel ve sosyal temellerde olması ile ilgili olarak ele alınabilir. Katılımcıların bu anlamda salt tarihselci veya salt modernist gibi bir ekol veya yaklaşımı benimsedikleri söylenemez. Ancak katılımcılara göre belirli bir yaklaşım ekseninde dini bilginin yorumlanması söz konusu olmasa da dini bilgi yorumlanmadığı sürece tarihi bir olgu olarak kalmaktadır.

Dini bilginin yorumlanabilirliği katılımcılar tarafından İslam dini bilgisi ana kaynakları üzerinden ele alınmıştır. Buna göre din eğitimi öğretmenleri, geleneğin sınıflandırdığı dini bilgiyi ilahi kaynakta yoruma açık olarak sunulan ve yoruma kapalı bırakılan ayetler üzerinden değerlendirmiştir. Katılımcılar dini bilginin yorumlayıcı

yaklaşımını da yine İslam dini ana kaynakları referansı ile değerlendirmişlerdir. Dini bilginin ancak rivayet merkezli bir yoruma açık olduğunu rivayetin amacını tamamen dışarıda bırakarak bir yorum geliştirmek İslam dini bilgi sistematiği içerisinde olası görülmemektedir.

Katılımcılar dini bilginin içeriğinde bireylerin dini bilgiye yönelik kendi çıkarımları ve kültürde yer alan ve dine atfedilen beşerî ögelerin de varlığını kabul etmektedir. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışında katılımcıların dini bilginin öznel yönünü vurgulamalarını dinin insan için var olduğu düşüncesi temelinde yaptıklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların normatif dini bilgi tanımlamalarında teoloji temelinde bir yaklaşım söz konusu iken, yorumlayıcı dini bilgide insan birikimi ve akıl yürütmeleri ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar dini bilgiye ilişkin yapılan yorum, çıkarım ve anlamlandırmaların da zaten dinin dışında olmadığı yönünü vurgulamışlardır. Buna göre dini bilgi; naslardan çok bireyin yaşantısında biriktirmiş olduğu kazanımlar çerçevesinde öznel olan algısı, yorumu ve anlayışı üzerinden şekillenmektedir. Bu dini bilginin sistematiği çerçevesinde gerçekleşen öznel bir yorumdur.

Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı İslam dini sistematiği çerçevesinde kalması yönüyle Jackson'un "Din Eğitiminde Yorumlayıcı Bir Yaklaşım" eserindekinden farklılık göstermektedir. Jackson bu eserindeki yorumlayıcı yaklaşımın daha çok bireysel dini tecrübe temelinde ortaya çıkan bir inanç olarak ele alınmaktadır. Ortaya çıkan yorumlayıcı yaklaşım ise dini tecrübelerin getirmiş olduğu anlayış ve yorumlardır.[422] Bu araştırmada ise ortaya çıkan dini bilginin yorumlayıcı anlayışı öğrencileri din çemberi içerisinde tutabilmek amacıyla kapsayıcı nitelikteki dini bilginin yorumu şeklindedir.

[422] Jackson, *Din Eğitimi*, 98-99.

3.1.2.3 İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı

Katılımcı görüşlerinin analizinde onların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar sonucunda bazı görüşlerin işlevselci dini bilgi anlayışları kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Katılımcılar dini bilgiyi daha çok hayata kattığı anlam, toplumsal düzene getirdiği katkılar yönüyle değerlendirmişlerdir. Dini bilgi katılımcılar tarafından psikolojik, sosyolojik, pedagojik açılardan sunduğu katkılar üzerinden ele alınmıştır. Bu bağlamda görüşmelerde düzen, fayda, ürün, ihtiyaç, anlam, içerik, muhteva, ahlak, toplum kavramları ön plana çıkarılmıştır. Ortaya konulan bu kavramlardan *yaşam, işlevselci* ve *faydalı* kodları elde edilmiştir.

Yaşam: K11, "*Din tamamen bütün hayatımızda, yeme içmemize kadar etkilidir. Din her alanda etki ediyor siyasi olarak da bir devlet adamının adaletle hükmetmesi veya hakkaniyetli olması vs gibi şeyler de hep efendimiz dönemindeki uygulamalardan ve onun yapmış olduğu liderlikten örnek alarak hareket ediyoruz."* K11'e göre insanın bütün yapıp etmeleri dini bilgiye dayanmaktadır. K11 görüşlerinden dini bilgiye bu yaklaşımın yaşamın bütün alanlarına hitap edecek içerik ve vizyona sahip olmayı getirdiği çıkarımında bulunulabilir. Günlük yaşamda var olan eylemler insan olmanın getirdiği ihtiyaç ve eylemler ekseninde değil din temelinde ele alınmıştır. Buna göre insanın ihtiyaçlarının belirlenmesi ve temin edilmesi din kaynaklı olarak düzenlenmelidir. K11'in ifadeleri, dini bilgiyi hayatın her noktasına düzenleme getiren normatif bir anlayışa zemin hazırlayıcı nitelikte olduğunu ifade etmek mümkündür. Benzer bir yaklaşım ile K8 *"dini, yaşamın kendisi olarak görüyorum. Yaşantıma yön verecek her türlü bilgi… Oturup kalkması, konuştuğum şeyler, yediğim içtiğim, her şeyi belirleyen... Kesinlikle hayatımı oluşturan şeyler... Dini bilgi bende ilk sırada yer alır, öğrenmem gereken. Farz olarak da değerlendirdiğim için de olabilir bilmiyorum. Kesinlikle ulaşmam gereken şey olarak görüyorum. Diğer bilgiler o kadar da zorunlu değil."* diyerek dini bilgi ile yaşamı

eşleştirilmiştir. K8'in görüşlerinde dini bilginin teorik ve pratik boyutlarına bütüncül bir yaklaşım söz konusudur. Dini bilgi referans alınarak eylemlerin organize edilmesi isabetli davranış ve tutum sergilemeyi kazandıracağı için bütün bilgilerden önce öğrenilmesi gereken en önemli bilgi türüdür. Yine bu gerekçeyle K8'e göre insan yaşamını dini bilgiye göre organize etmek durumundadır. Dini bilginin bu anlamda mutlaka yaşamda somut bir alanda varlık göstermesi beklentisi bulunmaktadır.

Katılımcıların dini bilgiye ilişkin görüşlerinde aksiyoloji noktasında yoğunlaşan bir düşünce söz konusudur. Dini bilgi, bu boyutu üzerinden işlevselci bir yaklaşım ile ele alınmaktadır. İlk ayetin "Oku" emri olmasını K9 *"burada 'bunu oku' anlamında değil. 'Hayatı oku! Allah'ın yarattıklarını…' Bir düşünelim ayetlerin çoğunda bakın ibadetle ilgili ayet azdır…Onun için önce Kur'an'ı anlayarak, hayatımıza aktararak, yaşayarak okumak böyle okursak tam anlaşılır."* şeklinde yorumlar. Buna göre okumak eyleminin salt literal bir okumak şeklinde anlaşılmaması gerekmektedir. Nitekim dini bilginin ana kaynağı olan Kur'an'da da muamelat ile ilgili ayetler ibadet ile ilgili olanlardan daha fazladır. K9'a göre dini bilginin asıl gayesi insanların doğrudan yaşamlarına dokunan bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda dini bilgi insanların hayatlarını düzenlemeyi hedefler. K9 için dini bilgi hayata uygulandığı takdirde tam anlamıyla anlaşılmış olmaktadır.

İşlevselci: Bu kod altında katılımcılar dini bilginin toplum için düzen ve ahlaki normlar getirmesi yönündeki düşünceleri mevcuttur. İşlevselci bakış açısında insan için din gereklidir, anlayışı söz konusudur. K13, "*O işlevsel hale geliyorsa… Dolayısıyla da değiştirmesi hayatı, mutlaka değiştirmesi gerekiyor"* normatif düzlemde gelmiş olan dini bilgilerin toplumun ve bireyin yaşamını organize etmesinde etkisi olması gerekmektedir. Dini bilginin yaşamda etkili olabilmesi onun şuurlu bir şekilde idrakini gerektirmektedir. *"Dini bilgi şuurdur, şuur altına yerleşen gerçek bilgidir, hakikattir. Çünkü Allah'u Teâlâ onun için yaratmıştır. Kur'an'a da baktığımız zaman aslında toplumların ıslah olması bu*

bilgiye sahip olmasıdır. Diyor ki 'Lut kavminin helak olmasının sebebi ahlaksızlıktır.'...toplumların ona göre hareket etmesi..." (K12) cümlelerinde normatif dini bilgi anlayışında dini bilginin yaptırım gücü vurgulanırken burada K12 tarafından dini bilginin toplumu ve bireyi düzenlemesi ve organize etmesi işlevi vurguludur. K12 dini bilginin normatif eksendeki yaptırım gücünü ilahi kaynaklı oluşuna dayandırmaktadır. Buna göre insana dair bütün yapıp etmelerin ilahi kaynaklı ve normatif bir nitelikte düzenlendiği için insanın da bu kurallar çerçevesinde kalması gerekmektedir. Hayatın bütün aşamalarını düzenleyen bu bilgiye riayet edilmesi ödül ve ceza sisteminde gelişmektedir. K12, *"Ama şimdi bir kızın yani avukat, hâkim olarak... Türkiye şartlarında çok zor. Şu anda işte bir anne olarak siz mesela evladınızı ona göre yetiştirirseniz yeterli."* diyerek K12 dini bilginin işlevselliğini cinsiyet temelinden ele almaktadır. Bu anlamda bir bayan için dini bilginin en temel işlevi çocukları dini bilgi ekseninde yetiştirmektir. Dini bilgi mutlu ve güvenilir rahat bir yaşam için araçtır.

Siyasi tutumlar da bazı katılımcılar tarafından dini bilginin işlevsel ve araç olarak sıkça kullanıldığı alanlardan biri olarak ifade edilmiştir. K4 dini bilginin bu işlevi ve araçsallığını şu örnek üzerinden açıklamıştır; "*'tarihselci bir yaklaşımla Kur'an'a bakan değişik, modernist bakan değişik, klasik bakan değişik bir sonuca ulaşır.' Derseniz ben bunu kabul etmiyorum…yani problem sadece yöntemde değil… Dini her dönemde her zaman siyasi gücü elinde bulunduran otorite yönlendirmiştir, etkilemiştir."* K4'ün ifadelerinden dini bilgi ve toplum ve hayatın organize edilmesi karşılıklı etkileşim ortaya çıkarmaktadır.

K1 ise dini bilgiyi işlevsel ve araç haline getirenin ihtiyaçlar olduğu düşüncesinden hareket etmektedir. Ona göre dini bilgi ihtiyaç temelinde değişim ve dönüşüme zorunlu olarak tabidir. K1, "*Her zaman içinde bulunduğu çağ kendi ihtiyacını ortaya koyar. O ihtiyacına cevap verecek kişileri ve şahısları yaratır. Allah'ın muradı*

vardır çünkü toplumda. Yeter ki maksat insanları doğruya hakikate çağırmak olsun." cümleleriyle ilahi olan bu bilginin yorumunu doğası gereği ortaya çıktığını ifade etmiştir. Çünkü değişen ihtiyaçlar da dini bilginin bu değişimler ekseninde tekrar tekrar ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Dini bilginin en önemli işlevi insanları doğruya ve iyiye yönlendirmektir.

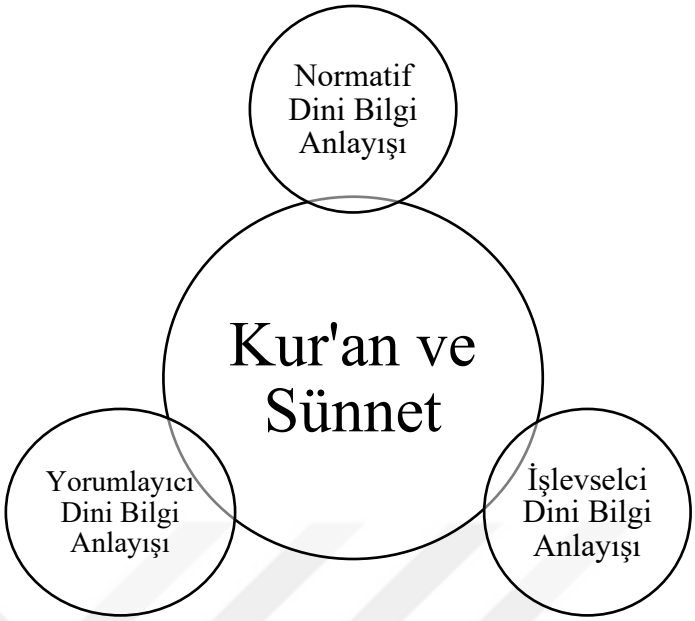
Faydalı: Katılımcıların dini bilgiye ilişkin yoğunlaştı görüşlerden bir diğer boyut ise dini bilginin faydası üzerinden gelişmiştir. "*Dini bilgi bence o meyvenin lezzetidir, meyvenin daha lezzetli, besinli hale gelmesidir. İnsana faydalı olmasıdır diye düşünüyorum."* (K16). K16'ya göre dini bilgi insan hayatına her yönden olumlu etkileri olan bir olgudur. K14'e ait *"hayatımda yol açması, kolaylaştırması…"* ifadeleri K16'nın ifadelerine benzer olarak K14'e göre dini bilginin yalnızca bir dine mensup olup o dini ibadet boyutları ile yaşanan bir sistematiğe dönüşmemesi gerektiği yönündedir. Dini bilgi aynı zamanda insan hayatına olumlu katkıda bulunmayı da hedeflemektedir. K17 *"Kur'an-ı Kerim de insana tüm konularda aşağı yukarı bir açıklama yaptığına göre hayatı kolaylaştırmak için dini bilgi..."* ifadeleriyle dini bilginin fayda yönünü vurgulamıştır. Katılımcıların dini bilginin fayda boyutunu insan-insan, insan-toplum ilişkisi düzleminde sunduklarını söylemek mümkündür. Bu ise K7'ye göre terbiye yoluyla gerçekleşmektedir. *"Peygamber efendimizi örnek alıyoruz mürebbidir yani terbiye edendir. Bu bilgi de insanları terbiye ediyor."* (K7). Dini bilginin terbiye edici yönü normatif anlayışta olduğu gibi salt din temelinde Allah'a ulaşmanın ötesinde gündelik yaşamı güzelleştirici noktada da katkıları söz konusudur. K7'ye göre dini bilgi, hayatın tamamına yayılan terbiye sürecinde rol model olan Peygamber aracılığıyla insanın bulunduğu konumdan daha üstün bir seviyeye taşınmasına vesiledir.

Dini bilginin işlevselliği noktasında dini bilginin birey ve toplum yaşamındaki yeri katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dini bilginin somut hayata olan etkisi ve işlevi

üzerinden dini bilgi değerlendirilmiştir. Katılımcılara göre dini bilginin değeri hayatlarına etkisi ile paraleldir. Bu yaklaşım pragmatist bir tutumun izlerini taşımaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi tanımlamaları yaşantılar ve dini bilginin uygulamaları üzerinden ele alınmaktadır. Katılımcıların işlevselci dini bilgi anlayışları eğitim öğretim bağlamında bilginin mutlak olarak davranış değişikliği beklentisi ile değerlendirilmiştir. Katılımcılar eğitim ve öğretimde teknik olarak davranış boyutunu kavramsal ifade eden psikomotor alanı dini bir kavram olan amel ifadesi ile eşleştirmiştir. Bu bağlamda katılımcılar dini bilgiyi yalnızca bir olgu olarak değil büyük ölçüde öğrenme ve öğrenen açısından değerlendirmişlerdir.

İşlevselci dini bilgi anlayışı daha çok dini bilginin uygulamaları üzerinden açıklanmıştır. Bu durum sahip olunan dini bilgi veya din anlayışını da doğrudan etkilemesine neden olmaktadır. Dini bilginin yaşamın kendisi ile eşleştirilmesi ve hayatın bütün detaylarını içeren bir sistematik içerisinde olduğu düşüncesi onu hayatın her alanında uygulanması gereken kurallar bütününe dönüştürebilmektedir. Bu anlayış ise dini bilgiye normatif yaklaşım için bir zemin hazırlamaktadır. Katılımcılar dini bilginin hayata yön vermesi noktasında "Normatif Dini Bilgi Anlayışı" başlığı altında da görüş belirtmişlerdir. Ancak işlevselci anlayışta dini bilginin insan yaşamındaki yeri insan temelli olarak şekillenirken normatif anlayışta din temelli bir yaşam organizasyonu söz konusudur. İşlevselci dini bilgi anlayışında bireysel değil toplumsal bir dindarlık modeli vurgulanmaktadır. İşlevselci anlayışa göre dini bilgiler, birey ve toplum hayatı için ahlaki norm ve ilkelerin varlığını sağlamaktadır. Denilebilir ki işlevselci dini bilgi anlayışı normatif dini bilgi anlayışında olduğu gibi dini bilgiyi teoloji temelinde değil insan ve toplum temelinde araçsallaştırmaktadır.

Şekil 9*: Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışları*



3.1.3. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarını Etkileyen Unsurlar

3.1.3.1. Dini Bilgi Kaynakları

Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynaklarındaki tercihleri, dini bilgiyi nasıl anladıkları noktasında belirgin ipuçları sunmaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynakları kategorisindeki analizlerde "Sizce dini bilginin kaynağı nedir?, Dini bilginin öğretiminde siz hangi kaynakları kullanırsınız?" sorularına verilen cevaplardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Katılımcılar bu sorulara büyük ölçüde Kur'an-ı Kerim, sünnet, sosyal medya, dini yayınlar şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkılarak *ana kaynaklar* ve *ikincil kaynaklar* kodları oluşturulmuştur.

Ana Kaynaklar: Katılımcıların büyük çoğunluğu dini bilgi kaynağı olarak Kur'an'ı belirtmişlerdir. Dini bilginin temellendirmesini Kur'an ve sünnet ile yapan katılımcılar bu yaklaşımı İslam dini için bir zorunluluk olarak görmektedir. K6 "*kaynak belli zaten Kur'an ve sünnet."* Diyerek tercih ettiği kaynağını belirtmiştir.

Katılımcılardan K3 dini bilgide kaynak olarak yalnızca Kur'an'ı görmektedir. "*Temel kaynağım Kur'an'dır. Kur'an'a aykırı düşmüyorsa sünnettir. Telefonumda iki üç tane tefsir vardır, meal vardır bunları açarım. Diyanet mealini ve tefsirini temel kabul ederim her zaman."* (K3). İslam düşünce tarihinde en önemli bilgi kaynaklarından biri olarak zikredilen ve dinin sistematik hale gelişinde büyük etkisi olan sünnet, katılımcılar tarafından temel bir kaynak olarak görülmekle birlikte K3'e göre Kur'an ile çeliştiği takdirde başvurulan bir kaynak olmaktan çıkmaktadır. Benzer bir görüşü K2, "*benim için bilginin kaynağı akıl ve vahiy. Başka bir kaynak tatmin eder mi beni? Etmiyor. Mesela hadisi ben çok üzülerek söylüyorum maalesef kaynak olarak kullanamıyorum."* kullanamıyorum diyerek ileri sürmüştür. İslam dini bilgisi açısından katılımcılar tarafından ana kaynaklardan biri olarak belirtilen hadis, K2'ye göre dini bilgi için bir kaynak teşkil etmemektedir. K2 bireysel anlamda dini bilgi kaynağı olarak yalnızca vahiy ve aklı esas almaktadır. Sonraki konuşmalarında K2 hadisi dini bilgi noktasında güvenilir bir kaynak olarak görmediğini belirtmiştir. K2'ye sonda soru olarak "hadisleri neden bir bilgi kaynağı olarak görmediği" sorulmuştur. K2 cevap olarak; *"Kur'an'ı çok fazla okuyorum ve çok fazla çelişkiye düşüyorum"* demiştir. Görüldüğü gibi K2 de K3 gibi hadislerin zaman zaman Kur'an ile çelişki doğurduğunu ifade etmiştir. K2 ve K3 hadisler ile ayetler arasında zaman zaman uyumsuzluklar ile karşılaştığı için hadisleri güvenilir bulmadığını ve bireysel anlamda dini bilgi kaynağı olarak başvurmadığını ifade etmiştir. Bu anlamda katılımcılara göre hadisler dini bilgi kaynağı olma noktasında Kur'an kadar tatmin edici bulunmamaktadır.

Dini bilgi kaynağı olarak yalnızca Kur'an'ın tercih edilmesini dini bilgide eksiklik olarak tanımlayan K9, *"ilk kaynağımız Kur'an ve sünnet olursa aşamayacağımız problem yok… Kur'an'dan alacağımız cevapları net alamıyoruz hadis olmadığı zaman. O yüzden hadise, sünnete ihtiyaç var…Bugün eğer dini bilgi veya İslam ülkelerini ele aldığımız*

zaman bunun yansıması Müslümanlarda olmuyorsa kaynağının yanlış seçiminden kaynaklanıyor… Hani Muaz ibn Cebel olayını biliyorsunuz…" ifadeleriyle bilgi kavramını dini bilgi ile eşleştirerek bu genellemeyle bütün bilgilerin Kur'an'da yer aldığını belirtmiştir. Buna göre Kur'an insanın aradığı bütün soruların cevabını sayfaları arasında barındırmaktadır. Eğer insan bu cevaplara ulaşamıyorsa burada Kur'an'ı okumada yöntemsel bir hata bulunmaktadır. Bu yaklaşım K9'un dini bilgiye yönelik işlevselci tutumunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü K9'un ifadelerine göre dini bilgi doğru kaynaklar üzerinden okunup anlaşıldığı takdirde dünyevi kalkınmayı da beraberinde getirecektir. Ayrıca Müslümanların bir eksikliği olarak dini bilginin bir diğer kaynağı olan sünnetten yeterince istifade edilmediği ortaya konulmaktadır. Ancak dini bilgi kaynaklarının tercih edilmesinde bir hiyerarşi söz konusudur. K9 bu hiyerarşik sıralamayı Muaz ibn Cebel hadisi olarak bilinen hadisteki sıralama ile anlatmıştır. Bu hadisteki sıralamaya göre İslam'ın ana kaynakları olan Kur'an ve sünnet ile bulunamayan bilgilerde bireylerin kendi akılları ile karar vermeleri önerilmektedir. Verilen bu örnek de dini bilginin dünyevi boyutlardaki işlevini ortaya koymaktadır. K8, *"kaynak Kur'an ve sünnet. Ötekilerini sınıflandırırsak ilahi kaynaklı olması bir de ilk önceliği akla uygun olması gibi sıralamalar…"* cümleleri ile hiyerarşik yapıya dikkat çekmiştir. Katılımcılardan K8 de dini bilgi kaynaklarını K9'da olduğu gibi hiyerarşik bir düzlemde ele almıştır. İslam düşünce geleneğinde dini bilginin analizi noktasında özellikle sünnet için hadis kaynaklarının hadis usulü ilmi ile analizini değil akıl ile eleştiriye tabi tutulmasının gerekliliği belirtilmiştir.

K20, *"ana kaynaklar en başında Kur'an-ı Kerim ve Peygamber efendimizin sünnetleri olmalıdır. Tabi bunu derken biraz şey gibi olmayalım da Mutezile gibi… Akıl olmazsa bu ana kaynaklardan beslenemezsin, akıl olacak. Onun dışında yine İslam geleneğinden beslenmemiz gerekiyor…"* K20 de diğer katılımcılar gibi dini bilgi

kaynaklarını temelde Kur'an ve sünnet olarak belirtmiştir. Ancak aklı muhatap alan bu kaynakların akıl boyutunu ifade ederken çekinerek ifade etmiştir. K20 İslam düşünce tarihinde itikadî bir mezhep olan ve aklı ön planda tutan bundan dolayı ehli bidat olarak adlandırılan Mutezile Ekolüne benzetilmekten çekinmektedir. Bu yaklaşımda aklı karar verici bir mekanizma olarak değil yalnızca iletilenleri idrak ederek uygulamaya geçiren bir işlevi ile ele alındığını söylemek mümkündür. Ancak bununla birlikte dini bilginin edinilmesi konusunda farklı yorumların ortaya çıkarılması da oldukça önemli görülmektedir. Daha çok tekdüze yorumlara müsaade ettiği gerekçesi ile zaman zaman eleştirilen gelenek, K20 tarafından her dönem başvurulabilecek nitelikte olan ufuk açıcı bir kaynağı temsil etmektedir. Dini bilgi kaynağı olarak katılımcılar birbirinden farklı pek çok kaynak zikretmiş olsalar da K17 "*çünkü bizde bilgiyi çok kaynaktan elde etme yok özellikle dini bilgi anlamında"* sözüyle dini bilgi konusunda İslam dini özelinde kaynak olarak zaten çok fazla bir alternatif bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcılar dini bilginin kutsallığını vurgulayarak Kur'ancılık temelinde dini bilgiyi değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı İslam düşünce dünyasında sıkça tartışılan Kur'an bize yeter söylemine yakın görüşler bildirmiştir. K17, "*İkidir. Kur'an-ı Kerim ve Sünnet… Belli başlı bunlardan elde edilir."* görüşü buna örnektir. Dini bilgi kaynağı olarak en güvenilir kaynaklar Kur'an ve hadistir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinde dini bilginin kaynağını Kur'an ile sınırlandırma temayülü söz konusudur. K20 öğrencinin bilgiyi aktif olarak alıp zihinsel süreç içerisinde onu yapılandırmasını sağlayacak birincil kaynakları sunduğunu *"hangi kaynaklardan beslenir, yönlendirme yapıyoruz. Kur'an'a ve sünnete bakması gerektiğini, yönlendirici olarak…"* diyerek belirtmiştir. Katılımcılardan K20'ye göre sınırlı bir dini bilgi sunulmakta öğrenci bu bilgiyi geliştirmek istediği takdirde kaynaklara ilişkin yönlendirmeler üzerinden dini bilginin yapılandırılması din eğitimini oluşturmaktadır. Programda belirtilen yaklaşım paralelinde, öğrenciye birincil kaynaklar

sunularak öğrencinin sahip olduğu bilgilerin yetersizliği öğrencinin kendisine fark ettirilerek oluşturulup konu ile ilgili yeni kaynaklara ve bilgilere ulaşma amacıyla referans noktaları sunulmaktadır.

İlahi bir kaynak olarak dini bilgiyi *"insana ilk defa öğreti sunan Allah'tır. Hz. Adem'in şahsında insanlığa bilgiyi sunmuştur... insanlar da sahip oldukları havas-ı selimeleri ile öğrenebildikleri kadarıyla bu bilgi seviyelerini farklılaştırabilirler. Ama temel bilgi Allahutaala'nın bize sunmuş olduğu bilgidir…"* şeklinde yorumlayan K5 de K9'a benzer olarak dini bilgi ve bilgi ayrımı yapmaksızın bütün bilgilerin Allah tarafından insana gönderildiğini belirtmiştir. Bilgiye din kavramı ekseninde açık bir kutsallık atfetmeden bilginin kendisinin ilahi kaynağa dayandırılarak bir anlamda kutsandığını söylemek mümkündür. K5 bilginin asıl kaynağını aşkın bir boyutta değerlendirse de ona göre insan da Allah tarafından verilen yetiler ile bu bilgiyi anlama ve uygulama noktasında donanımlıdır. İnsan her ne kadar sahip olduğu yetilerle bilgisini çeşitlendirip derinleştirse de en nihayetinde bu bilgilerin tamamı Allah'tan insana gönderilmektedir. K5 bilgide çeşitlenme ve derinleşmeyi de insanın ancak Allah'tan aldığı bu bilgileri hayatının merkezine koyarak yapabileceğine dikkat çekmiştir. Ona göre bilgiye ulaşma konusunda bir hiyerarşi söz konusudur. Katılımcıların dini bilgiye ve kaynaklarına bakış açısı, ilahi olanın merkeze alınarak var olan alanyazın ve istişareler sınırı içerisindedir.

Dini bilginin kaynağı noktasında dini bilginin mutmain edici düzeyde olması da katılımcılar tarafından bir kriter olarak gösterilmiştir. K11, *"Dini bilginin kaynağı Kur'an-ı Kerim'dir ve sonra hadisler ve diğerleri gelir. İbadetler, ahlaka veya ahiret hayatına dair bütün hayatımıza yön veren…Milletler, eski kavimler bütün bilgiyi ilk önce Kur'an-ı Kerim'den öğreniriz. Daha ayrıntılı olarak baktığımızda hadisler, tefsir, hadis veya siyer alanında yazılmış diğer kaynakları baz alabiliriz."* cümleleri ile bilgi ve dini

bilgi arasında ilk bilginin Kur'an'dan edinilmesinden dolayı bir fark olmadığını ileri sürmüştür. Katılımcılardan K11, K5 ve K9 dini bilgi ve bilgi kavramlarını eşleştirmiştir. Buna göre Kur'an eskatoloji, tarih, imanî ve itikadî olan bütün alanlar için bir bilgi kaynağıdır. Bu katılımcılar Kur'an'ı yalnızca dini bilginin değil bütün bilgi türlerinin kaynağı olarak görmektedirler. Bu bağlamda K11, K5 ve K9 bilgi ve dini bilgiyi birbirinden ayırt etmeden bütüncül yaklaşmaktadır. Hadisler katılımcılar tarafından daha çok dini bilgiye yönelik ele alınırken Kur'an'daki bilgiler daha genel ve bütün hayata yönelik nitelikte bulunmaktadır. K11 hadisler ile birlikte İslam düşünce geleneğine önemli katkılar sunmuş olan tefsirler ve hadis alanlarındaki ikincil kaynak niteliğindeki eserleri de dini bilgi kaynağı olarak değerlendirmektedir.

K4,*"bana sorarsanız tefsirde Fahrettin er-Razi, İbn Kesir derim. Ama benim ihtiyacımı belki dirayet tefsiri görecektir, değil mi? Bütün kaynaklardan yararlanabileceğimizi düşünüyorum. Mesela Şatibi çok önemli bir İslam hukukçusudur… ama bazı yorumları var ki dersiniz 'bunu çocuk yapmaz.'"* şeklindeki düşüncesi ile İslam düşünce geleneğinde oldukça önemli olan ve sıkça başvurulan eserleri ve yazarlarını açık bir kutsallıkla okumanın getirebileceği sakıncaları ortaya koymuştur. Burada bilgi kaynağı olarak akıl ön planda tutulmuştur. Ona göre İslam düşünce geleneğinde yer alan dini bilgilerin rasyonel olarak eleştirel bir göz ile ele alınması gerekmektedir. Katılımcılar dini bilgiye ulaşmada kullanılan ikincil, üçüncül nitelikteki kaynaklardaki bilgilerin rasyonel ve İslami açıdan bir bütünlük sergilemesini beklemektedir. Bu yaklaşımın din öğretimi derslerinin diğer branşlar ile uyumsuzluğu ve din-bilim çatışması içerisine girmeyi engelleyebilmektedir. Bu anlamda K4'e göre dini bilginin öğretim süreçlerinde salt fideist ve mistik bir temelde ele alınması bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak dini bilginin her boyutunun rasyonalist bir tutum ile eleştirel olarak ele alınması da ona karşı pozitivist bir algı geliştirmenin önünü açabilmektedir. Dini bilgi kaynakları

İslam sistematiği içerisinde detaylı ve belirgin olarak ortaya konulmuştur. K1, *"klasik usulden gitsek; Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamber'in sünneti, icma, kıyas hatta buna başka başka şeyler de ekliyorlar muamelattan, toplum yararından kamu yararına. Amma velakin Kur'an'da her şeyin özü itibariyle en temel kaynak Kur'an-ı Kerim'in kendisidir."* K1'e göre dini bilginin kaynakları, klasik fıkıh usulünde kullanılan sistem üzerinden özetlenebilir. Hakikatin tek kaynağı Kur'an olmakla birlikte dini bilginin derinleştirilip çeşitlenmesinde beşerî bilginin de önemli bir yeri bulunmaktadır. Katılımcılar dini bilgi edinme noktasında İslam'ın temel kaynaklarını ve İslam düşünce geleneğinde sistemleşen bilginin derinleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönünde ortaya konulan yönteme işaret etmişlerdir. Bu kaynak ve yöntemler öğretmenlerin kendi bireysel yaşamlarındaki dini bilgi kaynakları olarak da belirtilebilir. Katılımcılar yoğun olarak dini bilgilerini Kur'an, sünnet ve fıkıh usulünde yer alan bilgi edinme yöntemleri ile elde etmektedir. Denilebilir ki dini bilginin kaynağı yalnızca Kur'an ve sünnet olarak ele alınsa da İslam düşünce geleneğinde yer alan bilgi sistematiği beşerî yönleriyle dini bilgiye katkıda bulunmaktadır. Böylelikle katılımcılar dini bilgi kaynaklarını Kur'an, sünnet ve İslam düşünce geleneğinde yer alan alanyazını şeklinde sınırlandırmışlardır.

İkincil Kaynaklar: Din eğitimi öğretmenleri yüksek din öğretimi tedrisinden geçmiş bireyler olarak akademik alanda yazılan din hakkındaki eserlere de dini bilgi kaynağı olarak başvurmaktadır. Bunlar daha çok din hakkında derinlikli bilgi edinme amacı taşımaktadır. Katılımcılar bireysel anlamda dini bilgilerini geliştirmek için güncel dini yayınları ve özellikle akademik alanda yazılan eserleri önemli kaynaklar olarak görmektedirler. *"Kuramer'den çıkan kitapların hepsini okudum… Mustafa Öztürk, Ömer Özsoy, Fazlur Rahman. Bu isimlerin tüm kitaplarını okumuşumdur. Ali Bardakoğlu, Mustafa Çağrıcı falan… "Sahabe Döneminde İktidar Kavgası" Ahmet Akbulut, bir tane daha söyleyeyim, Mehmet Azimli'nin Siyeri Farklı okumak, Hz. Ebu Bekir'i Farklı*

Okumak, Hz. Ömer'i Farklı Okumak…" (K4). K4 İslam düşünce geleneğinde yerleşik olarak kabul edilen bilgileri güncel kaynaklardan da okumaya çalıştığını belirtmiştir. Bunu vermiş olduğu örneklerde görmek mümkündür. K4 yukarıda da belirttiği gibi dini bilginin hem İslam sistematiği hem de rasyonel düzlemde tutarlılık arz etmesi beklentisi içerisindedir. Dini bilgi kaynağı olarak da bu minvalde olan akademik eserleri kaynak olarak tercih etmektedir. K4 aynı zamanda dini içerikli güncel yayınların dini bilgi alanında İslam sistematiği ve rasyonel süzgeçlerden geçirilmeden kaynak olarak kullanılmasına eleştirel bakmaktadır. "*Ben piyasada çocuklarıma Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili okutacak kitap bulamadım…Güvenirlik noktasından. İbn Sa'd'ın Tabakatını açıp okuyun yani bugünkü kültürle bakın orda 'böyle bir şey olamaz' dersiniz. Allah resulünden 150 sene sonra yazılmış olan bir kitap. Ben bunu kabul edemem."* K4'e göre Hz. Peygamber hakkında nakledilen bilgiler İslam dini bilgisinin teşekkülü açısından önemli görülmektedir. Ancak onun hakkında bilgi içeren yayınlar İslam düşünce tarihi geleneğinde önemli bir yer tutsa da güvenilir bulunmamaktadır. K4 Hz. Peygambere ilişkin verilerin tarihsel olarak onun yaşadığı dönemden uzaklaştıkça güvenilir olmaktan çıktığı kanaatindedir. Dini bilgiye bu yaklaşım ona zaman içerisinde sübjektif bilgi ve yorumların dahil olduğu ihtimalini vurgulamaktadır. Dini bilginin kültür ve kendinden önceki bilgi birikimi ile bu karşılaşmasını K4, "…*tarih bölümünden 'Allah Resulünün bir bulut tarafından gölgelendirdiğine dair rivayetlerin tenkidi' diye bir makale okuyorum benim ufkum değişiyor. Adam tarihçi ilahiyatçı değil, ben onların hepsini çöpe atıyorum."* örneğiyle eleştirmektedir. K4'ün dini bilgi anlayışının rasyonel bir çizgide olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım K4'ün örneği üzerinden değerlendirilirse dini bilginin mistik ve fideistik bir tutum ile ele alınması karşısında ortaya çıkan tepkisel bir tutum olarak değerlendirilebilir. K4'e göre geleneğin içerisinde oldukça köklü bir yer edinmiş olmasına rağmen bu tür bilgilerin din öğretimi derslerine konu edilmesi dini

bilginin öğretim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. K4, Hz. Peygambere ilişkin bazı güncel kitapları da aynı düzlemde görmektedir. *"Allah resulünün hayatını okutacağım bir kitap bulamıyorum. Reşit Haylamaz'ın "Efendimiz" diye bir kitabını getirdiler okullarda okutuyorlar. Otuz yedi tane iftira derecesinde insanı küfre, şirke götürecek hata gördüm."* K4 gelenekte ve güncelde yer alan bir kaynağın dini bilginin öğretim süreçlerine dahil edilebilmesi için eleştirel bir göz ile okunması gerektiğini belirtmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi sistematiğine yönelik bilgilerinin alanda var olan eserlerin içeriklerini analiz edebilecek yeterlikte olması ve araştırması öğretim süreçleri için önemli görülmektedir. K4 İslam bilgi literatüründe önemli bir yer tutan İslam bilgi geleneği olarak zikredebileceğimiz kaynakları da bugün var olan kültür ve rasyonel değerlendirmelere tabi tutulduğunda güvenilirlikten uzak olduklarını belirtmiştir. Güncel dini bilgi kaynağı olarak K6, *"bilgi, otorite sahibi alanında kimlerdir? Hayrettin Karaman veya Faruk Beşer."* cümleleri ile bahsi geçen isimleri referans aldığını belirtmiştir. Katılımcıların dini bilgi kaynağı olarak ana kaynakların dışındaki ikincil kaynaklarda, kendi dini bilgi anlayışları paralelinde kaynakları tercih ettikleri söylenebilir. Burada K4'ün DKAB öğretmeni K6'nın ise meslek dersi öğretmeni olmasının kaynak seçimlerinde etkisinin olabileceği de eklenebilir.

Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi alanında ihtiyaçlara cevap arayışı genel itibariyle Kur'an ve sünnet ile sınırlıdır. Ancak Kur'an ve sünnet *"yeterli olmadığı zaman araştıralım diyoruz. Diyanet'e başvuruyoruz, üniversitedeki hocalarımızdan bazılarıyla istişare ediyoruz..."* K5'e göre Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı dini bilgiye yönelik yayın üretmede önemli bir kurumdur. Bu yönüyle dini bilgi noktasında DİB ve yayınları katılımcılar tarafından dini bilgiye kaynak sağlayıcı olması yönüyle bir otorite olarak görülmektedir. *"Diyanet'in kaynaklarını kullanıyorum. Dini bilgi olarak eleştirilecek çok yönü olsa da Diyanetin yine çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öyle ya da böyle bir*

süzgeçten geçmiş bir bilgi…çocuklara da dini bilgi okuyacaksa illa ki bir Diyanet süzgecinin olmasını tavsiye ediyorum…" (K15). K4 ve K15 din öğretiminde kullanmış oldukları dini bilgilerin kaynağına ve bu bilgilerin eleştirel bir göz ile değerlendirilmiş olmasına önem vermektedir. Katılımcılara göre dini bilginin doğru kaynaklardan edinilmesi oldukça önemlidir ve öğretmenlerin bu konudaki hassasiyetleri görülür düzeydedir. Dini bilgi edinme noktasında kaynak olarak kriterini, günü anlayabilen alimler olarak belirten K13, *"Kur'an-ı Kerim ve hadisleri insanlara anlatma biçimimiz zamanla değişiyor. O yüzden bilgi kaynağı olarak alimleri önemsiyorum. Hangi alimleri? Çağımızı anlamış, okumuş, yaşamış..."* ifadelerini kullanmıştır. Buna göre din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynaklarından biri de ana kaynakları güncel bir zihin ile idrak etmiş ve güncel bir dil ile sunmayı başaran nitelikteki kişilerin eserleri olmalıdır. Çünkü şartlar değiştikçe dini bilginin idraki ve bireylere sunulma şekli de değişmektedir. K13'e göre Kur'an ve sünneti bugün anlamak, alanyazında yer alan halihazırdaki yorumlardan daha önemlidir ve tercih edilen kaynak olmalıdır. Burada dini bilgi kaynaklarına yönelik ihtiyaç temelinde değişkenlik gösteren pragmatist bir yaklaşımın varlığından bahsetmek mümkündür.

K7, *"bilgiye günümüzde ulaşmak çok kolay. İnternettir her yönden çok kolaylıkla ulaşılıyor. Temel referansımız Kur'an, hadisler işte o dörtlü silsile var ya Kur'an, hadis, kıyas, icma diye gideriz yani."* cümleleri ile günün getirdiği kolaylık ve imkanlardan yararlandığını ifade etmiştir. Bu anlamda internet dini bilgi açısından da önemli bir kaynak olmaktadır. K10, "*ben video izliyorum bununla ilgili işte hani Siyer ile ilgili pek çok video oluyor."* K10'a göre internet üzerinden gerçekleştirilen dini bilgi içerikli video ve eğitimler din eğitimi öğretmenleri için önemli bir kaynaktır. Ayrıca internet üzerinden kullanılan kaynaklar farklı kaynakları keşfetmeyi de sağlamaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin Kur'an, sünnet ve İslam düşünce geleneğinde yer alan eserlerin yanında

bireysel olarak beslendikleri kaynaklardan biri de internet ortamında sunulan dini bilgi içerikli dersler ve videolardır. Katılımcıların başvurduğu bir kaynak olarak *"mesela Klasik Düşünce Okulu diye bir şey var. Fıkıh, İslam Hukuku gördük ama ne kadar eksik olduğumu orada anladım."* şeklinde birçok benzer ifadeleri dile getirdikleri tespit edilmiştir. K10 ilahiyat eğitimi sırasında aldığı derslerdeki eksikliği internet üzerinden sunulan bu videolarda fark ettiğini belirtmiştir. K10'nun ifadeleriyle din eğitimi öğretmenlerinin alan bilgilerine dair eksikliklerini zaman zaman internet kanalıyla giderdikleri ortaya konulmuştur. K10'un alan konusunda yeterlik noktasında hissettiği eksikliği çalışma grubuna ait bilgilerde de belirtildiği gibi İLİTAM mezunu olması ile ilişkili olabileceği ifade edilebilir. Din eğitimi öğretmenleri Kur'an ve sünnet gibi birincil kaynaklara başvurma noktasında vurgu yapmakla birlikte ikincil kaynakları da dini bilgi edinmede kaynak olarak kullanmaktadırlar. Din eğitimi öğretmenlerinin internetteki mecraları ve sosyal medyayı dini bilgide eksikliklerini giderebilecekleri bir kaynak olarak görmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin bu tercihlerinin Demir tarafından din eğitimi öğretmen adaylarına yönelik çalışması ile paralel sonuçlar içermektedir.[423]

Bu kategoriye ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa; katılımcılar dini bilginin geçerli kaynağını yine Kur'an ve sünnet olarak ana kaynaklar üzerinden ortaya koymuşlardır. Ayrıca dini bilgi İslam düşünce geleneğinden ayrı değerlendirilmemiştir. Burada geleneğe atfedilen açık kutsallıktan kaynaklı bir yaklaşımdan dolayı öğretmenler kendi düşüncelerini açıkça ifade etmemiş de olabilir. Katılımcılar Kur'an dışındaki kaynakları açık bir şekilde reddetmemekle birlikte dini bilgi alanında hadis ve diğer kaynakları da Kur'an ışığında değerlendirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinde dini bilginin kaynaklarını Kur'an ile sınırlandırma temayülü söz konusudur. Dini bilgiye ilişkin farklı kaynakların kullanılmasına tereddütle

[423] Demir, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)*.

yaklaşılmasının nedenini dini bilginin ele alınması noktasında ortaya çıkan farklı yöntemlerin farklı çıkarımlara neden olması gösterilmiştir. Dini bilgiye bu düzeyde metin merkezli yaklaşımın din öğretimi derslerine yansıması kaçınılmazdır. Din eğitimi öğretmenlerinin zaman zaman yalnızca Kur'an'ı kaynak olarak görmeleri Kur'ancılık söylemleri içerisinde olabilecekleri düşüncesini getirmektedir.

Katılımcılar için dini bilgi kaynaklarından ikincil kaynak niteliğindeki dini yayınlar da önem taşımaktadır. Ancak burada DİB'in yayınları veya akademik eserler daha çok belirtilmiştir. Bunun nedeni din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin kaynaklarında bilimsel süzgeçler tercih etmesi olabileceği gibi yakın zamanda Türkiye'de cemaat ve cemaat liderlerine ilişkin yaşanan tecrübelerin bu gruplar tarafından ortaya konulan kaynaklara karşı duyulan güvensizlik de olabilmektedir. Bu anlamda katılımcılar ikincil ve üçüncül nitelikteki dini bilgi kaynaklarına karşı mesafeli bir tutum sergilemişlerdir. Katılımcılar dini bilgi edinirken ve öğretirken kaynaklarda oldukça seçici davranmaktadırlar. Bunu öğrencilerine de önermektedirler. Katılımcıların dini bilgi kaynaklarına ilişkin bu tutumları dini bilginin hassasiyet ile yaklaşılması gereken bir alan olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda dini bilginin bilgi kirliliğinden arınmış olması önem arz etmektedir. Çünkü dini bilgi yanlış kaynaklardan yanlış bir algı ve anlayış ile öğrenildiği ve öğretildiği zaman birbirinden oldukça farklı yaşam felsefelerine kaynaklık edebilmektedir.

3.1.3.2. Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı

Katılımcılar bilgi kavramını farklı nitelikteki bilgiler ile eşleştirmiştir. Bilgi kavramı zaman zaman bilimsel bilgi olarak bazen de günlük bilgi şeklinde kullanılmıştır. Dini bilgi ve bilgi arasındaki ilişki katılımcılar tarafından dini bilginin temellendirilmesi ve dini bilginin kaynağı itibariyle iki biçimde değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizinde onların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar

sonucunda bazı görüşlerin "Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı" kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Bu kategori *ayrılamaz* ve *farklıdır* şeklinde iki koddan müteşekkildir.

Ayrılamaz: Yapılan analizlerde bazı katılımcıların bilgi ve dini bilgi arasında ayrım yapmadıkları hatta bilgiyi bir bütün olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. K7 *"iç içe geçmiş olarak görüyorum, ayıramayız. Etle kemik gibi birbiri içine geçmiştir. Mesela bir coğrafyadan, tarihten, sosyolojiden, matematikten din eğitimini ayıramazsınız aslında. Öğrencilere de diyorum dini ilimlerle diğer ilimler bir bütün, bir kuşun çift kanadı…"* cümleleri ile dini bilgi ve diğer bilgilerin ayrılamayacağını ifade etmiş ve her ikisinin birbirini desteklediği belirtmiştir. K7 bilgi ve dini bilgiyi ayıramayacağını belirtmekle birlikte bu bilgilere ilişkin tam bir ayrımdan öte birbirini destekleyen iki bilgi türünden bahsetmiştir. K7 dini bilgiyi din eğitimi ile eşleştirerek değerlendirmiştir. Buna göre eğitimde yer alan dini bilgi ve diğer branşların bilgileri birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Her birinin varlığı bir diğerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Dahası K7 her iki bilgiye de sahip olmadan yalnızca biri üzerine temellendirilen eylemler ve düşünsel yapılarda mutlaka bir eksiklik bulunacağını belirtmiştir. K7'ye paralel olarak K1 dini bilgi ve bilgiyi holistik bir bakış açısıyla İslam referansında "ilm" kavramı ile değerlendirmektedir. Bu bilgilerin birbirini nasıl tamamladıklarını K1 şöyle açıklamıştır; *"Allah'ın kitabı ile Allah'ın koyduğu tabiat kanunlarının birbiri ile çelişmesi olamaz. Ancak birbirlerini tamamlayıcı bir fonksiyon içerebilirler. Ama elbette nüans açısından bir farktan bahsedebiliriz. Dini bilgi biraz daha normatif, norm içeriyor kural içeriyor… dini bilgi seni biçimlendiriyor, sınırlandırıyor, değiştiriyor."* Buna göre dini bilgi ve diğer bilgiler çelişmemekte ve birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici niteliktedir. K1'e göre dini bilgi insanları kendi sistematiğinde barındırdığı norm ve ilkeler ile değiştirip şekillendirirken diğer bilgiler hakikati tanımlamada yardımcı olmaktadır. Görüldüğü gibi dini bilgi ve diğer bilgiler arasındaki ilişki kuram-eylem ilişkisi bağlamında ele alınmıştır.

K7'ye göre yaşamı yalnızca dini bilgi veya dini olmayan bilgiler üzerinden sürdürmek mümkün değildir. Benzer bir yaklaşım ile K1 de dini bilgi ve diğer bilgilerin birbirini tamamladıklarını belirtmiştir. Çünkü en nihayetinde bilgi de dini bilgi gibi Allah tarafından insana verilmiştir. Katılımcılara göre bundan dolayı bilgi ve dini bilginin ayrılması ve çelişmesi söz konusu olamaz. Bu bağlamda da eğitim içerisinde sunulan bütün dersler birbirini tamamlayıcıdır. Bununla birlikte K1 dini bilginin kullanmış olduğu üslup ve dil bakımından diğer bilgilerden ayrıldığını çünkü dini bilginin özünde ilahi kaynakla gelen bir normlar bütünü olduğunu düşüncesini savunmuştur. K1'e göre insanı ve hayatı şekillendirme hedefi dini bilginin buyurgan bir dil kullanmasını olağan kılmaktadır.

K15 ve K13 *"ayrılmaz çünkü her bilginin öyle veya böyle hakikate kıyısından köşesinden de olsa dokunabileceğine inanıyorum. Astronomi okuyan, fizikle ilgilenen bir kişinin de, yeter ki bilgiyi sağlam bir kaynaktan alsın, insanı hakikate götürebileceğini düşünüyorum. İkisinin de birbirini tamamladığını düşünüyorum..."* sözleriyle bilgi ve dini bilginin bir şekilde kesiştiğini ve bir bütünlük oluşturduğunu düşünmektedirler. K15 bilgi kavramını hakikat kavramı ile eşleştirmiştir. Böylelikle kaynağı doğru olan her bilgi insanı hakikat olan dini bilgiye götürmektedir. Bu anlamda K15'e göre insan astronomi, fizik ilmi ile uğraşsa bile doğru bir mantık düzleminde ise bu bilgi onu hakikate ulaştırma potansiyelindedir. Böylelikle bütün bilgiler bir bütünün ve hakikatin parçası haline gelmektedir. K13 *"Bilgi bilgidir hepsi aynıdır. Dini bilgi de bilgidir diğer bilgiler de... Bütün bilgileri Allah'ın gönderdiğine inanıyoruz o yüzden birbirinden kesinlikle ayrılamaz. Bir çocuk fen dersini öğrenirken aynı zamanda Allah'ı öğreniyordur..."* K13 de K15'e benzer bir şekilde bütün bilgilerin hedefinin insanı hakikate götürmek olduğunu belirtmiştir. K13'e göre bütün bilgiler Allah tarafından insana verilmiştir ve hepsi Allah'ı daha iyi anlamak ve bilmek için öğrenilmelidir. Gerçek anlamda idrak edilmiş her bilgi

bunu sağlamaktadır. Ancak K15, K13'ün bu ifadelerine ek olarak bilginin hakikate ulaştırmada en önemli ölçütü bilginin sağlam bir kaynaktan alınması koşulunu belirtmiştir. K15 *sağlam* ifadesini *doğru* ifadesi ile eşleştirerek kullanmıştır. Katılımcılardaki bilgi ve dini bilgiye ilişkin bu holistik yaklaşımın Kur'an ile temellendirildiği söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların bilgi kavramına yaklaşımlarının İslam düşünce geleneğinde yer alan bilgi anlayışı paralelinde olduğunu söylemek mümkündür.[424]

"İslam'da dini bilgi diye bir şey yok bütün bilgiler eğer seni Allah'a ulaştırıyorsa…İster matematik ister fizik, kimya, biyoloji, din fark etmez. İslam'ın öğretisinde bilimsel bilgi, dini bilgi diye bir ayrım yok. Sonradan ayırt edilmiş bilgiler… her şey Allah'tan bahsettiği için dini, İslami bir değer taşıyabilir." diyen K14 için diğer bilgileri öğrenmek dini bilginin öğrettiği Allah mefhumunu pekiştirici niteliktedir. K14'e göre bilgi ve dini bilgi ayrımı İslam eğitim geleneğinde bulunmamaktadır ve bu ayrım modern çağ ile birlikte eğitim içerisine girmiştir. Ancak bu durum bilginin ruhundaki bütünlüğü bozmaktadır. K14 de K13'e benzer olarak bütün bilgiler zaten Allah'ı anlatmaktadır görüşündedir. K5 de *"dini diye ayırmak mümkün değil. Hayatın içindeki her şey zaten dinle alakalıdır. Ama dini olmayan, teknik bilgiler ayrımı yapabiliriz. Yani teknoloji ile ilgili bilgiler dinin dışında belki olabilir ama temel hedefleri bakımından yine dinle alakalı."* ifadesi ile K13, K15 ve K14'e benzer olarak bilgiyi bir bütün şeklinde değerlendirmektedir. Çünkü İslam bilgi anlayışına göre zaten bütün bilgiler Allah'ı anlatmakta ve O'na götürmektedir. Böylelikle bütün bilgiler dini bilgi ile iç içedir ve birbirini tamamlayıcıdır. Bunun yanı sıra K5 teknik bilgileri din ile ilintili bulmakla birlikte bunların dini bir bilgi muhteva etmediklerini belirtmektedir. Ancak bunlar da bireyleri dini bilgiye ulaştırmaya vesiledir ve bir yönüyle hepsi dini bilgide

[424] Açıkgenç, *Bilgi Felsefesi: İslam Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine*, 168.

buluşmaktadır. K5'e göre dini bilgi sosyal hayatın bütün alanlarına sirayet ederek hayatın her alanında görülen bir bilgi türüdür. Bu anlamda işlevselci bir yaklaşım ile dini bilginin bilgiden ayrılan en önemli yönü onun uygulama alanı ve işlevi ile ortaya konulmuştur. Katılımcılar bilgi ve dini bilgiye bütüncül yaklaşmış ancak bilginin işlevi noktasında yaşamdaki yerlerini referans alarak bir detaylandırma yapmışlardır. Görüldüğü gibi katılımcılar bilgi konusunda dini ve dünyevi gibi bir ayrımı yanlış bulmaktadır.

K21, *"Allah inancını anlatırken, evrendeki düzeni… Fen Bilgisi laboratuvarını, ayetlerle dünyadaki düzeni, gezegenleri anlatan bir sürü şeyler vardı. Yaptık çocuklarla kartonlara laboratuvara astık. Fen dersinde de çocuk o konuyu işlerken benim gösterdiğim ayeti görsün, gözüne çarpsın. Amacım çocukların zihinlerinde dersleri birbiriyle disiplinler arası ilişki kurup inancı sağlam temele oturtmalarını sağlamak."*

K21'e göre dini bilgi en temel bilgidir. Diğer bilgiler dini bilginin etrafında şekillendirilip ona göre anlatılabilir. K21 aslında dini bilgi ile diğer bilgiler arasında bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir ancak branş olarak dersler arasında bir ayrım söz konusudur. K21 de yukarıda belirtilen görüşlere benzer olarak dini bilginin diğer bilgi türleri ile bir bütün olarak anlaşılıp öğrenilebileceğini belirtmiştir. Buna göre branşlar arasındaki farklılık, bilgi türleri arasında kırmızı çizgiler ile kesin bir ayrımı getirmemelidir. K21 bilgiye yönelik bütüncül bir yaklaşım ifade etmekle birlikte dini bilginin öğretimi sürecinde öğretmenlerin dini bilgiyi diğer branşlardaki bilgiler ile destekleyerek rasyonelleştirme ve somutlaştırma ihtiyacını ortaya koymuştur.

K21'in din öğretimi derslerindeki dini bilgilerin diğer branşlarda yer alan bilgilerle desteklenmesi gerekti ifadelerine benzer olarak K18 de dini bilginin öğretiminin disiplinler arası bir yaklaşım ile öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. K18 "*Fen Bilgisi öğretmeni dini değerlerden bahsetse belki Din Kültürü öğretmenine göre daha faydalı olur"* diyerek önceki görüşünü desteklemiştir. Din eğitimi öğretmeninin imajı dini

bilginin öğretiminde öğrenciler açısından bir etken olarak dile getirilmiştir. K16'nın *"Din Kültürü öğretmenlerinin sadece din bilmedikleri başka şeyler de bilmeleri çocukların hoşlarına gidiyor."* ifadeleriyle din eğitimi öğretmenin imajına yönelik bakış açısı diğer branş öğretmenleri ile mukayese edilerek dini bilginin öğrenciye farklı branşlardaki öğretmenler tarafından verilişinin daha etkili olabileceği kanaati ortaya konulmuştur. Bunun sebebi ise *"Çünkü o fencidir ondan fen beklerler. Ara sıra dini mevzulardan bahsetmesi de ilgi çekici gelir."* şeklinde açıklanmıştır. K18'in bu yaklaşımından katılımcıların din eğitimini tek bir ders ile sınırlı görmediklerini, bütün bir müfredatın din eğitimine katkı sunması gerektiğini beklentilerinin olduğunu çıkarabiliriz. Dini bilgi diğer bilgiler ile bütünlük arz etmektedir ve özellikle diğer bilgiler dini bilgiyi destekleyici nitelikte sunulabilir. Öğrencilerin zihninde bu bütünlüğü sağlayabilmek için K21 disiplinler arası çalışmanın önemini vurgulamıştır. Dini bilgiyi bir alana veya bir derse mahkûm ederek diğer bilgi türlerinden farklılaştırarak öğretmek doğru bulunmamaktadır. K18'in ve K16'nın ifadelerinden din eğitimi öğretmenlerine yönelik olumsuz bir imajın varlığından da bahsetmek mümkündür. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin sunmuş oldukları dini bilginin öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilebilir. Diğer branş öğretmenlerinin dini bilgiyi vermeleri öğrenciler tarafından daha kolay kabul edilebilirliği durumu, fen bilimlerinde var olan bilgi türünün ispatlanabilir ve ampirik nitelikte olmasından dolayı öğrencilerde bu branş öğretmenlerine yönelik güven duygusunu kazandırdığı ancak din eğitimi öğretmenlerinin konularının genellikle soyut ve ispatlanabilirliği daha düşük bilgi niteliğinde olması şeklinde açıklanabilir. K18 bu minvalde; *"somut olan bilimlerden Fen, Matematik gibi arada bir dini gerçekliklere de parmak bastığı zaman 'demek ki böyle bir gerçeklik var' imajı oluşuyor."* açıklamasını yapmıştır. Din eğitimi öğretmeninin *"zaten dini bilgiden başka bir şey ile uğraşmaz"* imajı oluşturduğunu ancak dini bilgileri diğer branş

öğretmenleri öğrencilere sunduğu zaman daha etkili olduğunu ifade etmektedir. DKAB öğretmeni olan K18 dini bilginin niteliğini "*Soyut kavramlarla ifade edildiğinden dolayı belki de çocuklarımız dinle aklı çok bağdaştıramıyorlar."* Şeklinde betimlemiştir. Bilginin inşası bireyin taşıdığı anlam dünyası üzerinden şekillenmektedir. Burada da din öğretiminin genel eğitim sistemi ile inşası söz konusudur. Katılımcıların din öğretiminin genel eğitim sistemi ile bütüncül bir yaklaşım içerisinde olması gerektiği beklentileri bulunmaktadır.

Katılımcıların dini bilginin fen bilgisi veya diğer branş öğretmenleri tarafından öğretilmesini beklemeleri, dini bilginin öğretiminin aslında bir pedagojik yönteme ihtiyaç duyulmadan gerçekleşebileceği düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım ise dini bilginin bir müfredata ihtiyaç duyulmadan sistemli bir eğitimin dışında da öğretilebileceği düşüncesini ortaya çıkarabilir. Dini bilginin öğretimi aslında bir eğitim konusu değil yaşamsal döngüde bir referans noktası olarak sunulan bir bilgi olarak görülmektedir. Bu bakış açısı dini bilginin öğretilen olmaktan ziyade yaşanan bir olgu olmasına vurgu yapmaktadır. Bunun ötesinde bilgi ve dini bilgiyi bir bütün olarak gören katılımcıların dini bilgileri bilgi anlayışlarını da şekillendirmektedir. Böylelikle bilgi kavramı dini bilgi üst başlığıyla ele alınmıştır. Bu anlamda dini bilgi bütün bilgileri kapsayıcı niteliktedir. Ancak diğer bilgilerin böyle bir durumu söz konusu değildir. Dini bilgi ve diğer bilgiler hepsinin nihai noktada ilahi bir kaynağa dayanmasından dolayı ortak bir kaynaktan gelmektedirler ve birbirinden ayrılamadığı nokta da burasıdır.

Farklıdır: Dini bilgi sistematiği ve kaynakları itibariyle kendi içerisinde bir izahat geliştirmeye çalışır ve bu onu diğer bilgilerden farklı kılmaktadır. Bu durumu K18, *"Bilgi ile dini bilgi farklı şeyler elbette… Kalkıp da öğrenciye matematik dersinde üçgen çizip de iç açılarının toplamı hipotenüsü, trigonometriyi anlatmak gibi bir şey değil. O bilgi ile bu bilgi farklı. Bunun içerisine biraz akıldan ziyade inancın girmesi gerekli."*

ifadeleriyle ortaya koymuştur. K18 tarafından inanç-bilgi ilişkisi boyutuyla dini bilgi diğer bilgi türlerinden ayrılmıştır. Böylelikle dini bilgi inanç ile temellendirilmesinden dolayı epistemolojinin değil inancın konusu olmaktadır. K18 inanç ve doğrulanmış inanç olan bilgiyi yöntemsel açıdan ayırmıştır. Her bilginin önermesel bir inancı olması onun bilgiye dönüşümünden önceki hali ile bilgiden ayrılmaktadır. Burada inancın evrildiği nokta ile ilgili bir yöntem ortaya çıkmaktadır.[425] K18'in dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayırdığı noktanın da burası olduğu ifadelerinden çıkarılabilir. K18'e göre diğer bilgi türlerinde kısmen farklı yöntem ve yaklaşımlar ile somutlaştırılma imkânı oluşurken dini bilgi daha soyut bir düzlemde inancın imana dönüşmesi ile ilerlemektedir. K18'in ifadelerinden yola çıkarak bu durumun dini bilgiyi diğer bilgi türlerinde olduğu gibi somut ve gözlemlenebilir bir olgu olmaktan çok kişisel deneyimle beslenir hale getirebilme potansiyeline sahiptir.

Dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden mutlak olarak ayrı gören K12 ve K19 *"mutlaka dini bilgi farklıdır."*, *"bir farklılık arz eder tabii ki"* ifadeleriyle dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden kesin bir şekilde ayırmaktadır. K10 ise bu ayrımın temellerini Gazali'ye dayandırmaktadır. "*Gazali de ayırıyor mesela. Ben de ayırıyorum, sonuçta sınırları var. Ama mesela edebiyatta öyle değil, tarihte de bir şey geliştirirsin bir şey katarsın. Din alanı olduğu için yorum yapmaktan kaçınıyoruz, korkuyoruz, dışlanıyoruz. Zor bir alan rivayet oluşu…Ama kimyacı, fizikçi olsam alemi kendi alanım üzerinden daha güzel yorumlayabilirsin"* K10 dini bilginin rivayet kültürüne dayalı bir birikime sahip olduğu için bireysel yorumlar ile katkı sunmanın zorluğuna dikkat çekmiştir. Hatta ona göre bu yorum ve katkılar zaman zaman fikir ayrılıkları temelinde dışlanmalara neden olmaktadır. Dini bilgi diğer bilgi türlerinden bu yönüyle ayrılmaktadır. K10'a göre dini bilgide yorum subjektif olarak algılanırken diğer bilgi türlerinde yorum, dini bilginin pekişmesi için

[425] Uslu, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme*, 67-68.

yardımcı bir unsur konumuna gelebilmektedir. Bu yaklaşımdan dini bilginin mutlak anlamda yönlendirici olup normatif yönü baskın olan bir bilgi olduğu çıkarımında bulunulabilir.

K16 dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden kaynakları ve sabiteleri yönüyle mutlak olarak ayırmaktadır. *"Tabi dini bilgi faklıdır bilimsel bilgiden kaynakları itibariyle, bilimsel bilgi değişebilir ama dini bilginin değişemeyeceğini düşünüyorum."* Dini bilginin değişmezliği onun dogmatik yönüne vurguyu getirmektedir. Kaynağı itibariyle ilahi olan bir bilginin değişme şansı yoktur. Bununla birlikte dini bilgi için *"Mefhum olarak aynı ama içerik olarak farklıdır. Dini bilginin kaynağı vahiydir değil mi? Bir de havas-ı selime dediğimiz işte düşünme, beş duyu organı. Bu beş duyu organı bir akılda birleştiği zaman ne oluyor? Dini bilgi elde edebiliyorduk …Diğer bilgi, pozitif bilgi diyelim o daha farklı, nedir? İşte tekniktir, bilimdir, teknolojidir, fendir. Onlar biraz daha farklı…"* diyen K9 bilginin bir olgu olarak dini bilgi ile aynı nitelikte olduğunu belirtmiştir. K9'a göre dini bilginin varlık alanındaki tuttuğu yer ve temsiliyeti insandan bağımsızdır. Dini bilgi bir olgu olarak onu yalnızca anlamayı ve öğrenmeyi getirmektedir. K9'un bu bilgi anlayışını düalist temelde idealizm ile açıklamak mümkündür. Öğretmene düşen tek görev ise bireyin dışında varlık gösteren bu bilgiyi öğrenciye fark ettirmek ve varlığından öğrenciyi haberdar etmektir. K9 bir olgu olarak bilgi ve dini bilgi varlık sahasında ortak alanı paylaşsalar da kaynakları itibariyle birbirinden ayrıldıklarını ifade etmiştir. Dini bilginin ana kaynağı vahiy olmakla beraber beş duyu organı ve akıl onu destekleyici niteliktedir. Bu noktada K9 dini bilgiyi pozitif bilimler ve manevi bilimler temelinde ayırmaktadır. Ona göre manevi bilimlerin kaynağı vahiy iken pozitif bilimlerin kaynağını yalnızca duyular ve tecrübe ile sınırlandırmak mümkündür.

K20, *"normal bilgi de yine insanın aklı ve mantığıyla elde ettiği şeylerdir."* K20'ye göre bilgi insan faktöründen bağımsız değildir. Bilgiye ulaşmada insanın yetenek

ve gayreti önemlidir. Bu yaklaşımda bilgi ancak insan ile var olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin tarihsel gelişimine bakıldığında bilginin neliği konusunda bazı katılımcılar bilgiyi dini bilgi ile özdeşleştirmiştir. Ancak K20 bilgiyi *normal* ve *dini* olarak ayırmıştır. K8, *"Diğer bilgiler o kadar da zorunlu değil…Kaynakları itibariyle kesinlikle ilahi kaynaklı olması…Ama diğer bilgiler beşerî kaynaklı olduğu için bu anlamda ayrılır."* İfadeleri ile bilginin dini bilgiden ayrıldığı temel noktayı, dini bilginin ilahi kaynaktan beslenmesi diğer bilgi türlerinin ise beşerî kaynaklar ile gelişip çoğalması olarak belirtmiştir. Ayrıca K8 dini bilginin diğer bilgilerden ayrıldığı noktayı öğrenmenin farz olduğu ve dini bilginin günlük hayata yansıtılarak kullanılması gerektiğini de eklemiştir. Bu yönüyle K8'e göre dini bilgi kendisine inanan bireyler için yaptırım gücüne sahiptir.

K2, *"dini bilgi vahiy kaynaklı çoğunlukla…Tabi kaynakları itibariyle ve kalbi bir şey de gerektiriyor… İşittik ve itaat ettik dediğimiz anda dini bilgiyi diğer bilgilerden, kaynakların hepsinden ayırmış oluyoruz zaten. Dini bilgi, her ne kadar eleştirel yaklaşsam, sorgulasam, akletsem, felsefi bir bakış açısı geliştirsem de neticede 'işittim ve itaat ettim' o yüzden ayırıyorum."* ifadeleri ile diğer katılımcılar gibi bilgiyi kaynakları itibariyle ayırmıştır. Ancak diğer katılımcılardan farklı olarak K2 dini bilgiyi diğer bilgi türleri veya akıl ile değil kalp ile desteklemek gerektiğini de ifade etmiştir. Bu anlamda K2, K18'e benzer olarak dini ilgide inanç boyutunu vurgulamıştır. Buna göre dini bilgi büyük ölçüde inançtır ve vahiy aracılığıyla gelen bilgilere iman etmektir. K2 dini bilgileri yalnızca akıl ve tecrübe ile açıklamanın zaman zaman imkân dışı olduğunu bu noktada ise yine Kur'an'da da belirtildiği gibi sadece iman edilebileceğini belirtmiştir. K2 dini bilgiye bu yönüyle diğer bilgilerden farklı olarak dogmatik ve spiritüalist bir özellik atfetmektedir. İnsanın sahip olduğu yetiler bu bilginin doğruluğunu veya yanlışlığını ortaya çıkarabilecek düzeyde değildir. Dini bilgi her ne kadar sorgulanabilir ve

eleştirilebilir bir yaklaşım ile ele alınabilse de bunu yapmak oldukça sınırlıdır. Bu sınır, dini bilgiyi bir noktada yalnızca iman edilebilir bir aşamaya getirmektedir. Bir inancın sürdürülmesi ve varlığı için her zaman aklî delillendirmeler yapmak mümkün olmayabilir. Bu noktada insan sezgiye yönelir ve zaman zaman tikellik baskın olabilir. Sezgi aynı zamanda bilginin mistik kaynağı olarak da düşünülür. Sezginin oluşmasında insanların tecrübeleri büyük önem taşır. Örneğin bilinçli veya bilinçsiz gözlemlerimiz sezgisel tutumlarımızda kaynak veya yönlendirici bir unsur olabilir. Yine aklî temellendirmelerin az olduğu konularda da sezginin daha baskın olduğunu söylemek mümkündür.[426] Dini bilginin spiritüalist ve dogmatik yönünün burada belirginleştiği söylenebilir.

Katılımcılar diğer bilgi türlerini bilimsel bilgi, teknik bilgi, matematik, fizik, kimya bilgisi gibi bilgiler ile eşleştirmiştir. Bu anlamda katılımcılar dini bilgiden ayırt edilebilecek bir bilgi olarak doğrudan bilimsel bilgiyi anlamaktadır. Katılımcılardan yalnızca K2, K1, K16, K10, K12, K19 ve K18 bilgi ve dini bilgiyi kaynakları açısından ayırmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K5, K7, K13, K14, K15, K21, K5, K8, K18) bilgiyi bütüncül bir yaklaşım ile ele almış ve ilahi kaynağa dayandırmışlardır. Öğretmenlerin bilgi ve dini bilgiye ilişkin bu yaklaşımlarında gnostik eğilimlerin olduğunu ifade etmek mümkündür.[427] Dini bilgiyi, bilgiden ayıran katılımcılar bu ayrımı daha çok kaynaklarından yola çıkarak yapmaktadırlar. Bununla birlikte dini bilgi ve bilgi ayrımında, dini bilgiye daha çok ihtiyaç duyulduğu için ve öğrenilmesinin zorunluluk taşıması sebebiyle diğer bilgilerden ayrılabileceği söylenebilir. Bilgi ve dini bilgi insandan bağımsız gören katılımcılar da mevcuttur.

[426] Quine - Ullian, *Bilgi Ağı*, 82.
[427] Câbirî, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*, 271-273.

Katılımcılardan K21, K9, K18 ve K4 dini bilginin soyutluğuna vurgu yapmışlardır. Din eğitimi öğretmenlerinin, dini bilgiye ilişkin bilgi ve dini bilgi arasında farklılık olup olmadığını ortaya koyabilecek düzeyde bilgi ve fikir sahibi oldukları sonucu çıkarılabilir. Katılımcılara göre dini bilgiyi diğer bilgilerden ayıran en temel unsur vahiydir. Bilgi, dini bilgiyi tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Katılımcılara göre bilginin dini bilgi ile diğer bilgiler arasında hayatı anlamlandırmaya dair derin bir ilişki ve bütünlüğü bulunmaktadır. Bu bakış açısını dini bilginin işlevi üzerinden de okumak mümkündür.

3.2. Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansıması

Tablo 4: *Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansıması Temasına Ait Kodlama İşlemi*

Tema	***Kategori***	***Kodlar***
Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansıması	Normatif Dini Bilgi Öğretimi	*İlmiyle amil, dini bilginin öğretiminde referanslar, din dili*
	Yorumlayıcı Dini Bilgi Öğretimi	*Sorgulayıcı, tahkiki iman, yorum, yorumsamacı*
	İşlevselci Dini Bilgi Öğretimi	*Toplumsal düzen, nitelikli birey, işlevsel*

3.2.1. Normatif Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi

Bu başlık altında yukarıda yer alan "Normatif Dini Bilgi Anlayışı" başlığında ortaya konulan dini bilgi anlayışının öğretim uygulamalarına yansıması ele alınmıştır. Bu

kategori altında; *ilmiyle amil, dini bilginin öğretiminde referanslar* ve *din dili* kodlarından oluşmaktadır (Tablo 4).

İlmiyle Amil: Eğitimin temel hedefi olarak davranış değişikliğinin din eğitimindeki normatif dini bilgi anlayışı çerçevesindeki karşılığı ilmiyle amil bireyler yetiştirmek olarak karşımıza çıkmaktadır. K12 uygulanabilir nitelikteki bilgilere vurgu yapmıştır. *"Dışarıda top oynuyor, ezan okunuyor 'Oğlum gel namaz kılalım!' dediğimiz zaman çocuk geliyor ama tekrar kaytarıyor."* K3 de K12'ye benzer olarak namaz ibadeti üzerinden dini bilginin uygulanmasının zorunluluğunu ortaya koymuştur. *"Bir sınıfı mescit yaptık. Ama üç beş kişiden başka beş vakit namaz kılan yok orda."* K3 namaz ibadetini dini bilginin öğretimi hususunda bir başarı kriteri olarak görmektedir. Dini bilginin öğretiminin ilmiyle amil bireyler yetiştirme hedefi bulunmaktadır. Katılımcılar dini bilgi ile davranış değişikliği ilişkisinin din öğretiminde güçlü olması kanaatini taşımaktadır.

K5 *"Namaz kılma noktasında biraz daha güdülenmeleri, motive edilmeleri gerekiyor… Efendim mesela okulumuzun güzel bir mescidi var. Bu öğrencilerimiz her zaman mescittedirler. Namazlarını kılar, namazdan sonra bakarsın öbek öbek oturmuşlardır bir hocanın etrafında aynen eskiden medreselerde ders halkalarında olduğu gibi, çok hoşuma gidiyor, bu öğrencilerimiz bu kültürü almışlar. O bilginin hayata dönüştürülmesi noktasında aktif hale getirilmesi gerekiyor. Bunu yapmadığımız zaman kuru bir bilgi olarak kalıyor. Ama bu kültürü almayan öğrencilerimiz belki de namazı hemen kılar kılmaz bahçede top oynamaya koşuyorlar…temel ihtiyaçları olan ibadetlerini aksatmamaları gerekir diye düşünüyorum."*

K3'ün görüşlerine benzer olarak K5 görev yaptığı okuldaki din öğretiminin başarısını mescitteki öğrencilerin sayısı üzerinden değerlendirmektedir. Bununla birlikte dini bilgide klasik İslam eğitiminde var olan geleneksel uygulamaların varlığı dini

bilginin öğretiminin etkili olduğu düşüncesi belirtilmiştir. K5 öğrencileri birer mümin olarak değerlendirmekte ve ibadeti onlar için temel ihtiyaç olarak görmektedir. Bu durum dini bilgi öğretimi de ibadet boyutundaki bilgilere yoğunlaşılmasına ve dini bilgilerin günlük hayatı düzenleyen yönlerinin de ibadet gözüyle görülmesine neden olabilir ve din öğretiminde teolojik yönü ağırlıkta olan bir öğretimi getirebilir. K5'in ifadelerinde dini bilginin öğretimini medreselerde olduğu gibi öğrencilerin her zaman bu bilgi ile iştigal edilerek öğretilmesi gerektiği düşüncesi mevcuttur. K5 dini bilginin öğretimini kültür olarak betimlemektedir. K5'in dini bilgiye bu yaklaşımı AİHL meslek dersi öğretmeni olması ile açıklanabilir.

K6 dini bilgide *kültürlenmeyi* sağlamak için din eğitimi öğretmenleri aracılığıyla rol model olma yöntemi ile öğretim yapmaya çalışmaktadır. *"Okulumuzda her gün öğle arasında öğle namazlarımızı cemaatle kılıyoruz. Biz meslek dersleri öğretmenleri olarak öğrencilerimizi her gün imtihan ediyoruz dönüşümlü olarak. Bu noktada güzel bir çalışma var."* Farklı AİHL'ler de üçü de meslek dersi öğretmeni olan K5, K6 ve K12, ibadet konusunda uygulamaya dönük dini bilgi sunarak bunların öğrencilerde davranış değişikliğine yol açıp günlük yaşamında öğrencinin uygulamaya dökmesi beklentisi içerisindedirler. Bu amaçla katılımcılar da öğrenciler ile gerekli diyaloğu ve fiziki şartları sağlama çabası söz konusudur. Böyle bir dini bilgi anlayışı ile katılımcıların klasik eğitim yaklaşımlarından daha çok davranışçı yaklaşımı idealist temellerde esas alabileceği çıkarımı yapılabilir. Buna göre dini bilginin öğretilmesinde uygulamaya vurgu yapılmalıdır.

K5, K6, K3 ve K12'nin ifadelerinden yola çıkılarak dini bilgi öğretiminin değişmez temel saikler ekseninde, bilgiyi tek kaynaktan edinerek öğreticinin yakın takibi ve gözetimi altında öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Burada öğreticinin rol modelliği de tartışılmaz bir konumdadır. Bu öğretim yaklaşımı İslam eğitim tarihinde medreselerde

yer almıştır. Bu noktada modern eğitim sisteminden geçmiş olan günümüz din eğitimi öğretmenlerinin geleneksel İslam eğitim yapısıyla zihinsel bağlarının hala mevcut olduğu ifade edilebilir. Hatta katılımcıların bu yapıya dair özlemlerinin varlığı söz konusudur. Bu bağlamda mevcut din öğretiminin klasik/geleneksel İslam eğitiminin hala kısmen izlerini taşıdığı söylenebilir. Hayatın her alanını kapsayan bir din anlayışının hâkim olduğu İslam perspektifi ile eğitim, dinin bir parçası olarak görülmektedir.[428] Bu açıdan Türkiye'de dini bilginin öğretilmesi daha çok teoloji eksenli olma eğilimindedir.[429] Katılımcıların görüşlerinin de bu durumu desteklediğini söylemek mümkündür. Özellikle K5'in söylemlerinden din eğitiminde bir öğretim metodundan çok telkin yolu ile dini bilginin verilmesi durumu bulunmaktadır. "*Namaz kılma noktasında biraz daha güdülenmeleri gerekiyor, motive edilmeleri gerekiyor."* K5'in bu çabalarını daha çok tebliğ kavramı ile açıklanabilir. K17 de dini davranışa göndermede bulunarak *"dini bilgiyi öğrenmenin amacı onu yaşamak."* ifadeleriyle dini bilginin varlığının onun yaşama mutlak suretle etkisini getirmelidir anlayışını ortaya koymuştur. Bu anlamda uygulamada olan dini bilgi öğretiminin geleneksel bir yaklaşımda, modern eğitim görünümü ile örüntülenmiş olduğunu söylemek mümkündür.

K21, *"namaz, ibadet bilincini öğretmeye çalışıyorum. Namaz surelerini ezberletiyorum. O sureleri ezberlemeyen hiç kimseyi geçirmemeye, sonuçta geçeceklerini bilseler bile onu bir zorunluluk olduğu ve sevdikleri için ezberlemeye çalışıyorlar. Harıl harıl uğraşıyoruz ne kadar elimizden gelirse."* İslam dininin temeli olarak belirtilen namaz katılımcılar (K3, K6, K16, K5, K12, K21) tarafından özellikle uygulanması gereken bir ibadet olarak örneklendirilmiştir. K21'e göre dini bilgide ezberlenmesi gereken bölümler bulunmaktadır. Ancak bu bilginin öğretiminde geleneksel eğitimde

[428] Nebahat Göçeri, "Dini Eğitim ile Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/1 (2002), 49-79.
[429] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 50.

olduğu gibi yalnızca nakil yolu ile öğrenilebilirliğinin vurgulanması, onun yalnızca geleneksel eğitim anlayışında dogmatik bir bilgi olarak ezberlenmesini getirebilmektedir. K21'in normatif dini bilgi anlayışı ekseninde ortaya çıkan öğretimin geleneksel bir çizgide olduğu söylenebilir. Ancak buradaki geleneksel boyut daha çok İslam dini bilgisinin kendi sistematiği içerisinde geliştirilen bir anlamda kendi içerisindeki yöntemi ile tutarlı olması yönüyle "İslami bilimsel"[430] nitelikteki dini bilgi olarak belirtilebilir.

Dini Bilginin Öğretiminde Referanslar: Normatif dini bilgi anlayışı eksenindeki öğretimi ortaya koyan bir diğer bulgu, dini bilginin öğretim sürecinde başvurulan referanslardır. K16, "*öncelikle soruda geçen bir kavram varsa onu tanımlamaya çalışırım. Dinin buna bakış açısı nedir, ya da benim ona dair bilgim nedir? 'Şu bilgiler geçiyor ilmihal kitaplarında' diye cevap veririm… Kur'an ve sünnet dışında kaynak olarak ilmihal kitapları olabilir. Bilgilerimiz oralardan, artı şu yazarın bu yazarın kitabı var diyemeyiz."* ifadesiyle dini bilginin öğretiminde ana kaynakları esas alarak yine ana kaynaklar ekseninde hazırlanmış olan ikincil nitelikteki ilmihallerden istifade ettiğini bildirmiştir. İlmihalleri önemli bir kaynak olarak gören K6 da "*en azından her insanın bir ilmihal bilmesi lazım… bizim dinimizde 'talebü'l İlmi farizetün ala külli Müslimun' ilmi talep etmek her Müslümana farzdır. Buradaki bilgi, ilim ile kastedilen şeyin biraz ilmihal olduğunu düşünüyorum."* DKAB öğretmeni olan K16 ve meslek dersi öğretmeni olan K6 dini bilginin öğretiminde alanyazında var olan bilgileri nakletmeyi veya açıklamayı tercih etmektedir. K6 ve K16'ya göre dini bilginin normlar bütünü olarak günlük hayattaki ibadet ve muamelata yansımasını içeren ilmihal eserleri dini bilginin öğretimi noktasında önemli bir kaynaktır. K6'ya göre bu normlara ilişkin bilgilerin kazanılması Müslümanlar için bir görev niteliğindedir. Bu ifadelerden K6 ve K16'nın

[430] Detaylı bilgi için bkz. Tosun, "Almanya'da İslam Din Dersleri İçin Bilimsel İslami Teolojik Temellerin Önemi".

normatif bir dini bilgi anlayışı ile dini bilginin normlarını öğretmeye yönelik bir din öğretimi uygulamasını tercih edebilecekleri çıkarımı yapılabilir.

K13, *"temelde Peygamber Efendimizin söyledikleri sözler ve Kur'an-ı Kerim. Bunun dışında akademik olarak açabiliriz; İslam alimlerinin sözleri, tefsirler, İslam tarihi kitapları, menkıbeler..."* ifadesi ile İslam alanyazınını oluşturan birçok eserin öğretim sürecinde dini bilgi kaynağı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ona göre kaynaklardan en sık başvurulanı Kur'an ve sünnet olmakla birlikte rol model alarak öğrenmede etkili olan menkıbeler tekkelerde olduğu gibi bugün de okullarda dini bilginin öğretiminde kullanılan bir materyal olup dini bilgi kaynağı olarak din eğitimi öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir. Bu yaklaşımın temellerini idealist ve realist felsefede bulmak mümkündür. K13, *"Bir soru olduğu zaman… temel şeylerden birisi ise direk Kur'an'dan örnek vererek, temel şeylerden biri değilse Peygamber hadislerinde, orda da yoksa işte alimlerinin kitaplarından yola çıkarak hükümler veriyorum."* der. Katılımcılar ana kaynaklar ışığında zaman zaman kendi görüşlerini de öğretime dahil etseler de konuya ilişkin bir hiyerarşi izlemektedirler. Başta İslam'ın ana kaynakları olmak üzere İslam düşünce geleneğinde yer alan eserler üzerinden yine öğretmen merkezli bir süzgeç ile öğrenci esas alınmadan öğretim yapılmaktadır. Ancak burada kaynakları belirleyen unsur öğretmenin dini bilgi anlayışından öte öğretilen konu olmaktadır.

K12, *"mümkün mertebe Diyanet'in hazırlamış olduğu 7 ciltlik hadis külliyatı var... 'Delikanlının sırtına çıkmış karşıdan gelen kadınına bakmaması için gözlerini kapatıyor' diyor. Bunu anlattığın zaman öğrenci de etkileniyor... O hadisler çok mükemmel. O hadis derslerini yapıyoruz bu şekilde."* örneği ile K12 dini bilginin yalnızca normatif yönlerini değil aynı zamanda yoruma açık olabilecek yerleri için de gelenekten referans bulma ve örneklendirmeyi tercih etmektedir. Ancak K12'nin örneğinden yola

çıkarak dini bilgiye normatif anlayışıyla yaklaşmak onun güncel durum ile değerlendirmeye tabi tutulmadan ele alınmasına neden olabileceği gibi dini bilgiye uyulması gereken kurallar olarak bakmak uygulananı nakletmeyi getirebilmektedir. K12 burada rol model yöntemi ile dini bilgiyi aktarmaktadır.

K17, "*Kandemir hocanın kitapları oluyor onlardan faydalanıyorum.";* K6 *"Hayrettin Karaman veya bir Faruk Beşer örneği gibi başka isimler o isimlerin yorumunu dikkate alarak veya biz de bir şeyler katarak örnekler vermeye çalışıyoruz."* K6 ve K17 dini bilgiye ilişkin kendi düşüncelerini öğretim sürecinde öğrencilere aktarma konusunda ihtiyatlı davranmaktadır. Ayrıca her ikisi de dini bilgi konusunda İslam düşünce geleneğine hâkim olan isimlerin yorumlarını öğrencilere dini bilgi olarak sunmayı tercih etmektedir.

K21, *"Diyanetten istedim mealler, Kur'an'lar…Diyanet'in ilmihallerinden çok faydalanıyorum. Diyanet'in bize yolladığı birçok kitap var onlardan okuyorum. Gazali okurum bazen…'Açalım bakalım' derim 'Allah ne demiş bu konuda?' Hemen açarız bir mealimizi Kur'an'dan buluruz, okuruz. Sonra derim 'Peygamberimiz ne demiş?' bakarız."* ifadesinden K21'in de K16, K6 ve K17 gibi dini bilginin öğretim sürecinde İslam düşünce geleneğinde var olan birikimi nakletmeyi uygun bulduğu söylenebilir. İslam düşünce geleneğinde yer alan temel eserler ile birlikte ana kaynaklar olan Kur'an ve sünnet de dini bilginin öğretim sürecinde doğrudan yararlanılan kaynaklardandır. K17 *"Her şey Kur'an'da, hadiste olacak diye düşünüyorlar. En azından böyle bir algı oluşturduğumuzu düşünüyorum. Meal falan dağıttık. Diyanet'ten istedim, okulda meal, ilmihal dağıttık ki birinci kaynaktan çocuklar okusun diye. Bazılarının elinde görüyorum hoşuma da gidiyor."* K17'nin ifadelerinden din öğretiminde metin merkezli bir yaklaşım tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni hassas bir alan olan din konusunda doğruluğunda iman edenlerin mutabık olduğu ve böylelikle çatışmadan ve eleştiriden

uzak kalmanın tercih edilmesi olarak gösterilebilir. Görüldüğü gibi dini bilginin öğretiminde ilahi, aşkın nitelikteki kaynaklar tercih edilmiştir. Bu kaynaklar ilahi ve sorgulamaya tabi tutulamayacak bir merciden gelmesinden dolayı katılımcılar tarafından öğrencilere uyulması gereken kurallar şeklinde iletilmektedir. K19, *"Bilmiyorsam kesinlikle Diyanet'in ilmihalini gösteririm."* cümlesi ile kaynağını Diyanet yayınları din eğitimi öğretmenleri tarafından öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Katılımcılar din öğretiminde var olan dini bilgide öznelliği azaltarak vahiy kaynaklı bilgi yaklaşımını ön planda tutmaktadır.

K3'e göre güvenilir kaynaklar aynı zamanda güvenli alan da oluşturmaktadır. "*Din alanında yazılan eserler falan bilgi kirliliği oluyor öğrencinin kafasını karıştıracak. Onun için Kur'an merkezli öğretmek isterim. Dersimde hep buna dikkat ediyorum. Referansını ayetten alsın"* (K3). K3 de K17 gibi spiritüalist bir eğitim yaklaşımı ile dini metin ekseninde bir din eğitimi modelini sunmayı tercih etmektedir. K3'ün ifadelerinden Kur'an ve sünnet haricinde İslam dini bilgi geleneğinde yer alan eserler de dahil olmak üzere dini bilgi içerikli bütün yayınların öğrencilerin zihinlerini bulandırıcı nitelikte ana kaynaklardan uzak olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. K3, *"Bilhassa Kur'an ve sünnet, akıllı tahtada bunu açarım ve öğrenciyi de muhatap ederim, referans orayı gösteririm. Hem kendi sorduğu sorunun cevabını almış olur hem de referansı öğrenir, nereden bakacağını öğrenir veya Kur'an sünnete uygun olan içtihatları gösteririm."* K3 dini bilgiyi metin merkezli olarak nakilci bir yöntem ile öğrencilere aktardığını belirtmiştir. Böyle bir din öğretimi daha çok kutsal metin merkezli bir öğretim modelini ortaya çıkarmaktadır. Dini bilginin öğretiminde Kur'an ve sünnet temelinde gerçekleşmektedir. K19, *"kişiye yönlendirmiyorum. Hemen diyorlar 'Hocam Kur'an'da öyle bir şey var mı geçiyor mu?' daha ben söylemeden. Kur'an'da varsa 'vardır' derim. Yoksa da Peygamber Efendimiz ile ilgili bir olay varsa onu anlatırım. Yoksa 'git falanca*

hocayı dinle, şu hocayı dinle' diye söylemiyorum. Sadece önümde Kur'an ve sünnet var." demiştir. K19'un dini eğitimin hâkim olduğu kutsal metin merkezli bir öğretimi tercih ettiği söylenebilir. Dini bilginin öğretiminde inanç sisteminin öğretimine yoğunlaşılarak bu öğretilerin kazanılması beklentisi söz konusudur. K8, *"sıkıştığı durumlarda Kur'an-ı Kerime bakması gerektiğini bilmesi gerekiyor."* Buna göre dini bilginin öğretiminde temel hedef öğrencilerin dini bilgiye ihtiyaç duymaları durumunda dinin ana kaynaklarını kullanarak bu ihtiyaçlarını gidermeleri bilincini uyandırmaktır. Din öğretimi öğrencileri ana kaynağa yönlendirmeyi amaç edinmektedir. Din eğitimi öğretmenleri için de bu bir amaç niteliğindedir. Katılımcılardan K3, K19, K2, K7, K8, K16, K5, K17 ve K21 dini bilgiyi metin merkezli bir yaklaşımla yalnızca Kur'an ve sünnet olarak öğrenciye sunduklarını ifade etmişleridir.

K11, *"Eğer sorular inanca yönelikse ilk önce Kur'an-ı Kerim, hadis ve efendimizin uygulamalarına bakarım ve efendimizin dönemindeki hareketleriyle günümüzdeki hareketleri karşılaştırırım… Bilgimin daha doğru, kalıcı sadece söz değil de desteklenen, kesin bilgi olduğunu belirtmek için kaynaklara başvururum."* Katılımcılar dini bilgiyi kendi içerisinde de bir tasnife tabi tutmaktadır. Bu tasnif doğrultusunda da kaynakları ve dini bilgiye yaklaşımları değişkenlik gösterebilmektedir. Bu anlamda katılımcılar her bilgi için kaynaklar açısından aynı yaklaşımı ortaya koymamaktadırlar. K11 örneğinde görüldüğü gibi konu eğer itikadî alandaysa doğrudan ana kaynaklara başvurulmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların dini bilgiye yönelik benimsemiş oldukları anlayışlar dini bilginin bütün alan ve konularında istikrarlı ve tek bir anlayış üzerinden sürdürülememiştir. Katılımcılar dini bilgiye ilişkin konularda inanç boyutunda ise ana kaynakları, dini bilginin diğer alanlarıyla ilgili bir konu ise zaman zaman kendi bilgileri ve farklı kaynaklar ile de bu bilgilere açıklama getirmeyi tercih etmektedir. Katılımcıların inanç boyutunu anlatmada kullanmış oldukları metin merkezli

öğretim dini bilginin nakline imkân vererek bilişsel boyutta öğrenmeye yoğunlaşmaktadır. Bununla beraber katılımcılar yine metin merkezli araştırmaya dayalı bir öğretim yöntemi benimsemektedir. Öğretmen merkezli olarak gerçekleşen bu eğitimde öğrencinin zihinsel süreçlerinin gelişimi ve sunulan dini bilgideki aşamaları üzerine düşünmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

K8, *"Öncelikle bakarım varsa Kur'an-ı Kerim'den, bildiğim hadislerden… bilmiyorsam zaten cevap vermemeyi tercih ederim. Akabinde o konuda yazılmış olan dokümanlardan yararlanırım. Ona dair herhangi bir şey yoksa o zaman zannımcayı belirtirim."* Katılımcı öğretmenler dini bilgiyi öğretme yöntemlerinde ana kaynaktan şerhlere uzanan bir yöntemi tercih etmektedirler. K8, kendisine yöneltilen dini bilgi içerikli sorulara cevap verirken sırasıyla Kur'an, sünnet ve var olan alanyazındaki bilgiler içerisinde bulduğu bilgileri naklettiğini, buralarda bulamadığında ise son çare olarak kendi analizleri ile ulaştığı çıkarımları öğrencilere iletmektedir. Dini bilginin öğretiminde uygulanan bu yöntemin temelinde katılımcılarda İslam dini bilgisine ilişkin var olan kaynakların ve alanyazının mutabık doğruları içerdiği ve öğretmenler açısından eleştiri riskini azalttığı için tercih edildiği söylenebilir. Denilebilir ki katılımcılar bilmedikleri şeyler hakkında fikir yürütmekten ve kendi yorumlarını belirtmekten sakınmaktadırlar. K16 *"'Şu bilgiler geçiyor ilmihal kitaplarında' diye cevap veririm…Kur'an ve sünnet dışında kaynak olarak ilmihal kitapları olabilir. Bilgilerimiz oralardan zaten artı şu yazarın kitabı şuradan, bu yazarın kitabı var diyemeyiz."* K8'e benzer olarak K16 da normatif değerde tutulan dini bilginin değişmezliği ve yaşam içerisinde uyulması zorunlu olan kurallar algısı ilmihalci bir din öğretimi anlayışında yer almaktadır. Katılımcılardan K8, K16, K6 ve K21 din öğretiminde ilmihali bir kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Burada ilmihalci bir yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Dini

yayınlardan yardımcı kaynak niteliğindeki güncel eserler ise bu katılımcılar tarafından çok fazla tercih edilmemektedir.

K17, *"Bu hangi ayete dayanıyor? Kur'an'da mı, sünnette mi var? Hadiste gösterebilir misin?... Özellikle kıssalar noktasında çok yararlanıyorum. Her ünitenin sonunda bir peygamber hayatı var bir de sure. Bunlar çok faydalı oluyor peygamberi örnek alma, onun üzerinden…"* Katılımcılar için kıssalar ve örnek olaylar problem temelli öğretim yöntemleri için materyal işlevi görmektedir. Bu kıssalar tercih edilirken özellikle Kur'an'dan veya Kur'an ışığında hazırlanmış eserlerden olmasına özen gösterilmektedir. Menkıbeler üzerinden rol model yöntemi ile dini bilgi öğretimi İslam din eğitimi tarihinde yer alan tekkelerdeki din eğitiminin çağdaş eğitim kurumlarındaki izleri olarak belirtmek mümkündür. K13'ün *"Sahabe hayatından çok çarpıcı örnekler verdim. Yaşanılabilirliğini göstermeye çalışıyorum."* ifadesinden dini bilginin yaşanabilirliğini erken dönem İslam tarihinden örnekler ile ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir. Dini bilginin somutlaştırılarak öğretilmesinde rol model üzerinden öğretilmesi K17, K13, K7 ve K21 için önem arz etmektedir. K21, *"kesinlikle Kur'an ve sünnetin dışında bir şey kabul etmiyorum. Çocuklara bir ayetle ilgili bir şey anlatırken Peygamberimizin hayatından bir örnek bulmaya çalışıyorum. Peygamberimizin o olayla ilgili ne yaptığını, nasıl yaptığını o dönemin koşullarında bunu nasıl gerçekleştiğini, günümüzde ne yapabileceğimizi somutlaştırarak…"* ifadesinde izlediği yöntemi belirtmiştir. K21'in bu yaklaşımı teoloji temelli bir dini bilgi formülasyonu ortaya koymaktadır. Bu anlayışın din temelinde bir dini öğretime kapı açması ise olağandır. K21 dini bilgiyi vahiy ve sünnet ekseninde değerlendirerek bu bilgiyi de ancak Hz. Peygamber uygulamaları ile öğretime taşımaktadır. Dini bilginin öğretimini Hz. Peygamber kendi döneminde nasıl bir yaklaşım ile uygulamışsa katılımcılar din öğretiminde o uygulamayı ön plana çıkartmayı tercih etmiştir. Buna göre dini bilgi normatif ölçülerle terbiye ederek

insan hayatında etkili olmaktadır. Bununla birlikte Hz. Peygamberin rol model kişiliğine dikkat çekilerek onun dini bilgilere yönelik uygulamaları üzerinden öğretim gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar rol model alarak öğrenmenin dayanmış olduğu sosyal öğrenme kuramı olan bilişsel davranışçı yaklaşımı kullanmaktadır. Ancak bu durum formel alanda benimsenen yapılandırmacılık yaklaşımından zaman zaman uzaklaşılmasına neden olabilmektedir.

Katılımcılar dini bilginin öğretiminde Kur'an ve sünnet temelli ilerleme konusunda hassasiyet sahibidir. K17, *"mesela sure ezberini yaptırıyoruz, gerekli farzları, sünnetleri öğretiyoruz, gerekli birkaç bilgiyi… en azından birkaç dini tabir bilmiş oluyor."* ifadesinde K17'nin dini bilgi anlayışının dinin ezber gerektiren bilgilerini ön plana çıkarmak olduğu görülür. K19 da benzer olarak *"mesela Allah'ın 99 ismini ezberlettiriyorum."* der. K17 ve K19'un ifadelerinden yola çıkılarak dini bilgiye normatif düzlemde yaklaşım normlarının öğretilmesi hedefinde dini din yapan sistematiğin bilgilerine veya ilmihale dayalı bir din öğretiminin ortaya çıkarabileceği söylenebilir. Katılımcılara göre ezber yöntemi de önemli kazanımlar sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yönüyle ezberi dışlayarak eğitimi oluşturmak pek imkân dahilinde değildir. K19 ve K17'nin ifadelerinden dini bilginin ezber boyutu ve mantığını içeren bir yönü olduğu düşüncesinin varlığı çıkarılabilir. Dini bilginin böyle bir anlayış ile öğretime konu olması eğitim anlayışını idealist ve spiritüalist eksenli ilmihal merkezli bir öğretimi gerekli hale getirebilmektedir. Bu düşünce ekseni ile normatif dini bilgi anlayışının altında İslam düşünce geleneği ve alanyazında yer alan eserler ve şahıslara da açık bir kutsallık kazandırabilir.

K2, *"kendi fikrimi söylemek yerine Kur'an-ı Kerim'de, hadiste bununla alakalı bilgi yoksa ya da benim bildiğim bir bilgi yoksa. Hani hepsini okumaya çalışıyorum ama mezheplerin fikirlerini söylüyorum yani mezhep imamlarıyla beraber. Zaten öğrenci*

Hanefi mezhebine göre, 'aaa ben zaten hanefiyim' deyip olayı kapatıyor." "Dini Bilgi Kaynakları" başlığında K2 aslında yorumlayıcı bir dini bilgi anlayışını benimseyerek bireysel açıdan hadisleri güvenilir dini bilgi kaynağı olarak görmediğini ve tarihselci bir çizgide olduğunu belirttiği halde dini bilginin öğretimi uygulamalarında normatif düzlemi tercih etmektedir. Bunun nedenini sınıfın homojen bir gruptan oluşması ve öğrencilerin din öğretiminden beklentileri şeklinde ifade edilebilir. Bu durum mezhepler üstü yaklaşım açısından din öğretimini tartışmaya açık hale getirebilmektedir. K2'nin ifadesi dini bilginin sunulduğu bireylerin de dini bilginin kendilerine hitap eden noktasının dışındaki perspektif ve alternatiflere kapalı olması, öğrencilerin sahip oldukları sosyokültürel ortamın dini kültürlenmede de etken olması olasılıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Dini bilgi öğretiminde kaynak olarak kullanılan ilmihalleri eleştiren K4, *"Bana sorarsan ben bugünkü ilmihallerin büyük bir çoğunluğunu alır çöpe atarım."* ifadesini kullanmıştır. K4 ilmihal kitaplarını dini bilgi kaynağı olarak görmemektedir. K4'ün bu tepkisine, dini bilginin geleneksel yönünü temsil eden ilmihallerdeki bilgilerin güncel olmayışı ve nakilci bir eğitim temelinde öğretmen merkezli bir eğitimi ortaya çıkarması, öğrencilerin eleştirel ve yorumlayıcı fikirlerine imkân tanımamasının neden olduğu söylenebilir. Benzer olarak K1 de *"mezhepler üstü bir çizgi izliyorum. Yani o şartlarda en yaşanabilir hangi fıkıh? Kendim yorum koymam biraz absürt kaçıyor çünkü çocuk kaynağı istiyor. Bu konuda hassasiyet göstermek lazım. Neyi arzu ediyorsa onu da dikkate almak lazım illa kendi bildiğini değil."* K1'e göre dini bilginin öğretim süreçlerinde yalnızca öğretmeninin kendi bilgi anlayışı minvalindeki kaynaklar değil öğrencilerin de talep ettikleri dini bilgiler öğrencilerin talepleri ve itibar ettikleri kaynaklardan seçilmelidir. Dini bilginin normatif anlayış ekseninde ilerlemesi yalnızca öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ile gelişen bir durum değildir. Öğrencilerin de din öğretimi

derslerinden beklentileri kendi kültür ortalamalarının sunmuş olduğu bilgileri bu durumu destekleyici niteliktedir. Örneğin K1, K2 ve K4'ün bireysel dini bilgi anlayışları her ne kadar farklı çizgide olsa da öğrencilerin beklentileri bu katılımcıların ifadelerine göre öğretim süreçlerindeki dini bilgi anlayışını normatif anlayışa evirebilmektedir.

Din Dili: Dini bilginin normatif anlayışı dini bilginin öğretim süreçlerinde zaman zaman katı bir din dili geliştirebilmektedir. Ancak bu din dili yalnızca öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ile ortaya çıkan bir durum değildir. K15, *"'Namaz kılmak farzdır, bunun inkârı kafirdir' dediğin zaman onu çocuğa söylemek zorundayım…Üniversite sınavında var. Geçen 12. sınıfta bir değerlendirme sınavı yaptık. Gusül abdestinin farzını sormuş. Şimdi çocuğa guslün ne olduğunu anlatmadan… Öğretmenin bunu çözme şansı yok. Mezhepler üstü var ama üniversite sınavında soruyorsun."* diyerek müfredat, hedefler ve eğitim sistemi içerisindeki genel sınavlardan ötürü İslam ilkeleri çerçevesinde bir dini bilgi anlayışı ile din öğretimi yapmak durumunda kaldığını belirtmiştir. Sunduğu dini bilginin İslam dini bilgi sisteminde kesin ve keskin sınırlarının olduğu gerekçesi ile öğrencilere bu bilgiyi bu sınırlarda sunmak zorunda hissetmektedir. Ancak K15'e göre bu sınırlarda sunulan dini bilginin ortaya çıkardığı din dili ise öğrencilerin zihninde dışlayıcı bir algının gelişmesine sebep olmaktadır. Burada katılımcıların da İslam düşünce geleneğinde yer alan bilgi sistematiği ile öğrencilerin duymak istedikleri bilgiler arasında ikilem yaşadıkları söylenebilir. K15'in ifadelerinden öğretmenlerin bu konudaki tercihlerinin İslam'ın ana kaynakları çerçevesinde kalmak, şeklinde olduğu görülmektedir. Çünkü bunu yapmadıkları sürece doğru bir dini bilgi iletmeyecekleri kanaati bulunmaktadır. Ayrıca K15'in ifadelerine göre dini bilginin öğretiminde normatif ve ilmihalci anlayışı ortaya çıkaran unsur öğretmenlerin İslam dini bilgisine yaklaşımları değil, din öğretimi sürecinde ders içerik ve müfredat ile ülke genelinde düzenlenen sınavlar da bir etkendir. K15 görüşme sırasında görev yaptığı okulun mezhep olarak

homojen bir öğrenci dağılımı olmadığı için dini bilginin sorgulamaya kapalı yönlerini içeren konuları anlatmakta güçlük yaşadığını, ayrıca öğrencilerin de bu konularda tepkisel olduklarını belirtmiştir. Dini bilginin öğretilmesi sürecinde mezhep farklılıklarına dikkat çeken K15 Alevi öğrencilerin varlıklarını onların kültürel durumlarını gözeterek sorularının cevaplandırılması gerektiğini ifade etmiştir. *"Kendilerini İslam çatısı altında tanımlıyorlar. Çocuk diyor ki: 'Bizde namaz diye bir ibadet yok yani şimdi biz bunu yapmadığımızda kafir mi oluyoruz? Biz Müslüman değil miyiz? Biz neyiz hocam?'"* K15'e göre öğrenciler normatif bir dil düzleminde olan dini bilginin iman ve itikadi boyutunda sorgulayıcı bir tutum ile dini bilgiye yaklaşmaktadır. K15 mezhepsel farklılıklardan kaynaklanan hassasiyetleri göz önünde bulundurarak *"ben olayı biraz daha yumuşatarak… 'Namazı inkâr ediyor musun?' diyorum. 'Etmiyorum' diyor. O zaman 'Kafir değilsin ama kılmazsan günahkâr olursun.' Demek zorundayım…Yapmayan yapmasın yine de kıvırmaya gerek yok."* ifadesi ile öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsemekle birlikte öğrenciye verdiği cevabın İslam dini bilgisi ile tutarlı olup olmadığı noktasında yaşadığı tedirginliği belirtmiştir. Lisede DKAB dersinde yaşanan bu diyalog din öğretiminde din dilinin önemini ve bölgesel anlamda var olan farklılığı kapsayıcı bir yaklaşımın etkisini ortaya koymuştur. K15 burada *yumuşatmak, kıvırmak* ifadelerini *yorumlamak* ifadesi ile eşleştirmiştir. Görüldüğü gibi K15 dini bilgiye kendi yorumunu katmaktan çekinerek aslında dini bilgiye ilişkin normatif bir tutumunun olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak dini bilgiye bu yaklaşımın öğrenciler açısından dışlayıcı bir dil olarak algılanabilmektedir. Dini bilginin normatif dini bilgi ile kendine has gelişen din dili, dini bilginin yapılandırmacılık yaklaşımı ile sunulması noktasında bir uyumsuzluğa neden olmaktadır. Katılımcılar öğrencilerin sahip oldukları ve öğretimde geçen kavramları kendi birikimleri ve içinde bulundukları duruma göre bir anlamda değişime ve dönüşüme tabi tutmak durumunda kalmaktadır. Din dilinin

öğrenciler ile iletişimi ne denli etkilediğini K18 *"Din Kültürü derslerinin kitabi bilgiden arındırılıp öğrencilerle etkileşimli, karşılıklı olarak işlenilmesi"* gerektiğini belirterek ortaya koymuştur. Buna göre dinin sistematiğini oluşturan bilgilerin normatif düzlemde öğrenciye sunulması öğretmenin din öğretimi dersindeki rolünü bütünüyle dini bilginin kaynağı haline getirilmesi ve nakletmesi rolü ile sınırlamaktadır.

K18'in sunmuş olduğu model ise öğrenci soruları eksenindedir. K18'e göre normatif dini bilgi anlayışının öğretimi ve dini bilgiye nakil esaslı bakış, onu akli temellerden uzak hale getirebilmektedir. *"Tamam dinimiz akıl dini… Bazen de gerçi çok sıkıntıya sokar insanı. Akılla da ilerlemiyor. Bir yerde destekliyor işin içinden çıkmamızı sağlıyor belki ama dini bilgi diğer bilgiye nispi olarak çok soyut kaldığı için verilmesi de çok zor. Dini bilgide deney yapamıyorsunuz, tecrübe edemiyorsunuz."* K18 için akıl her ne kadar dini bilginin anlaşılmasında önemli bir etken olsa da dini bilginin akıl ile idrak edilemeyeceği ve bir noktada dini bilgiye salt iman ile yaklaşımın söz konusu olabileceğine dikkat çekmiştir. K18'e göre dini bilginin aşkın ve soyut olan metafiziksel yönü akli temellerle üzerinde çok fazla düşünce geliştirilmesine zaman zaman engel teşkil etmektedir. K18'e göre dini bilgiler üzerine herhangi bir deney yapma durumu söz konusu olmadığı için bu durum onu soyut bir alana hapsetmektedir. Bu şartlar altında dini bilgi ancak öğretilen kitlenin seviyesi göz önünde bulundurularak anlatım yöntemi ile öğretmek mümkün olmaktadır. K18'in dini bilginin öğretiminde soyut konuların anlatımındaki zorluğa dikkat çekmesi ilköğretim evresinde DKAB öğretmeni olması ile açıklanabilir.

Her öğretimde olduğu gibi dini bilginin öğretiminin de bir bağlamı bulunmaktadır. Dini bilginin de bağlamına göre zaman zaman normatif zaman zaman da yorumlayıcı bir dil ile farklı yönleri vurgulanarak öğretimi gerçekleştirilmektedir. Dini bilgiyi normatif bir yaklaşım ile ele almak bilgiyi geleneksel olarak metin bağlamında ele almayı

getirmektedir. Elbette dinin sistematiğini oluşturan kurallar bütünü bulunmaktadır. Ancak dini bilginin bir kurallar manzumesine sahip oluşu onu ezberlenmesi gereken bilgiler kümesine dönüştürebilmektedir. Katılımcıların normatif bilgi anlayışlarının daha çok ana kaynaklardan yola çıkılarak düşünür, araştırmacı ve bu alanda çalışanların üzerinde görüş birliğine varması ile ortaya çıkan "nesnel" bir bilgi türüne karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Normatif dini bilgi anlayışının öğretime en temel yansıması bilgilerin sosyal şartlar, olgular, durumlardan yola çıkılarak ortaya konulan nitelikte değil, nakli gerektiren rivayete dayalı nitelikte olması ve öğrenci soru ve derslerin bu nitelikteki bilgiler ile cevaplanması ve yürütülmesidir. Bu bağlamda rivayet kültürünün öncelendiği söylenebilir. Normatif dini bilgi anlayışı ekseninde dini bilginin öğretim süreçleri kutsal metin etrafında şekillenmektedir. Bu anlayış normatif bir söylemde ilmihalci bir yaklaşım ile yalnızca anlatım yolu ile metne dayalı bir öğretim ortaya çıkarabilir. MEB İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programına göre dini bilgilerin din bilimsel bir temelde yapılandırmacı bir yaklaşım ile öğrenci merkezli olarak İslam dini bilgisinin asıl kaynakları temelinde öğretilmesi hedeflenmiştir.[431] Katılımcılar dini bilgi kaynağı olarak Kur'an ve sünnetten başka bir kaynak kabul etmemeleri noktasında program ile uyumlu olmakla beraber bunun dışındaki kaynakları tercih etmemeleri yönüyle zaman zaman teoloji temelli bir eksende dini bilgi anlayışı sunabilmektedir. Normatif dini bilgi anlayışının öğretiminde öğretmenler dini bilgiye düşünce katmak yerine alanyazında var olan bilgileri nakletmeyi tercih etmektedir. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin öğretim süreçlerinde yoğun olarak anlatım yöntemine başvurmalarını gerektirmektedir.

[431] "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)", MEB, 2010.

Katılımcıların kesin ve tek olan dini bilgi anlayışı ekseninde öğrenmeyi yetenek olarak görmekten öte bir uzman eşliğinde geleneksel bir eğitim ile dini bilginin öğretimini tercih ettikleri söylemek mümkündür. Din eğitimi öğretmenlerinin din öğretiminin pedagojik boyutlarından çok din boyutunu daha çok benimsedikleri ve içselleştirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerden içselleştirmedikleri bir eğitim yaklaşımı sergilemeleri gerçekçi bir durum olmamaktadır. Öğretmenlerin kendilerine yönlendirilen soruları cevaplama yöntemlerinde önce din (dogma), sonra öğrencilerin seviyesi (psikoloji) ve son olarak da pedagoji (müfredat, sınav vs.) gelmektedir. Bu bağlamda din öğretiminin muhtevası din öğretiminde kullanılan yöntemlerde de belirleyicidir.[432] Bu hali ile dini bilgi ancak nakledilebilir bir bilgi türü olmaktadır. Ancak dini bilginin bilişsel yönü ile öğretimde ilk adımları atılırken dini bilgiye inanç geliştirme noktasında normatif dini bilgi anlayışı "nesnel" bilgiler içerip bilişsel boyutta dinin bilgi sistematiğini ortaya koymada avantajlı olduğu söylenebilir. Dini bilgiye bu yaklaşım dini bilginin öğretilmesi konusunda öğretmen merkezli, dini bilgide otorite merkezli, anlatım metodunun yoğun olduğu, bilginin analiz ve sentezlenmesinden öte bilişsel bir aktarım formu ile sınırlı bir öğretim imkân sunmaktadır. Nitekim katılımcıların normatif dini bilgi olarak gördükleri konuların işlenmesinde anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma bu anlamda var olan çalışmalarla örtüşmektedir. [433]

Katılımcılar dini bilginin öğretimi süreçlerinde yalnızca bir dini bilgi anlayışı benimsememektedirler. Benimsenen dini bilgi anlayışları ise öğretimin koşuluna bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu anlamda bir katılımcı yalnızca bir dini bilgi anlayışını bütün öğretim süreçlerinde benimseyip kullanmamıştır. Örneğin dini bilginin

---

[432] Franz Xaver Arnold, "Der Gestaltwandel des Kathechetischen Problems seit der Mitte des 19. Jahrhunderts" akt.: Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 49.

[433] Bkz. Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri" (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantisi I*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2004), 95-118.

ibadet ve muamelat ile ilgili olan boyutları, iman ve itikat konusu nakil esaslı normatif boyutların baskın olduğu konulardır. Bu konularda doğal olarak normatif bir anlayış söz konusu olmuştur. Elde edilen verilerden din eğitimi öğretmenlerinin büyük ölçüde İslam dini bilgisi inanırlarına yani homojen bir sınıfa hitap ettikleri görülmektedir. Zaman zaman doktriner bir yaklaşımın ortaya çıkması olağandır. Çünkü din öğretimi ders içerik ve kitaplarında dindarlığın inanç boyutu görülür bir şekilde yer almaktadır (K14, K15). Bir dinin inanç boyutunu anlatabilmek doktriner, dogmatik ve normatif söylemleri gerekli kılabilmektedir.

Normatif dini bilgi yaklaşımı din öğretimi derslerinde ilmihalci bir tutumun önünü açabilmektedir. Ancak dini bilginin her boyutu ve aşamasının normatif yaklaşım ile ele alındığını söylemek zordur. Bütün bu yönleriyle dini bilgiye normatif yaklaşımı dini bilgiye yönelik gelenekselci tutum ve eğitimde ise klasik yaklaşımlar ile eşleştirmek mümkündür. Dini bilginin normatif bir yaklaşım ile kurallardan ibaret bir bilgi türü haline gelmesi aslında İslam dininin tebliğ ve irşat faaliyetlerini önemsemesi ve ilk dönem eğitim tecrübelerinin bu amaç üzerine kurulmuş olmasıyla da açıklanabilir. Bu durumu dini bilginin pedagoji bilgisinden daha fazla içselleştirilmiş olmasıyla da açıklamak mümkündür. Bu bakış açısı ile katılımcılardan bazıları Hz. Peygamberin de öğretici yönünü vurgulamışlardır ve bu dönem örnek bir öğretim uygulaması olarak zaman zaman ele alınmıştır. Ön plana çıkan yönleriyle normatif dini bilgi anlayışı öğretiminin idealist ve skolastistik felsefi temelde olduğu ifade edilebilir.

3.2.2. Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi

Dini bilgide insan vahiy alma ve iman etme noktasında pasif iken gelen vahyin idraki noktasında aktiftir.[434] İnsanın idrak ve algıda aktif olması üretkenliğini de

[434] Kazanç, "İlahiyat Alanında Dinsel Bilgi Düzeyinin Niteliği: Üretme, Denetleme, Karşılaştırma ve Yükseltme Çabası"; Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 51.

getirmektedir. Katılımcıların dini bilgiye insanın etkilerini olumlamaları onun yorumlayıcı yönüne vurgu yapmaları olarak değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışları bireylerin eylemlerindeki referansın yalnızca dinin ana kaynaklarından oluşmamasıdır. Bireylerin dini bilgiye yönelik kendi çıkarımları ve kültürde yer alan ve dine atfedilen ögeler de birer etken olarak yer almaktadır. Dini bilginin yorumlayıcı bir anlayış temelinde ele alınması dini bilgide düşüncenin varlığı ile dini bilginin parçalara ayrılarak analiz, sentez ve üzerinde fikir geliştirebilme yönlerini görünür hale getirmektir.

Toplanan verilerin analizinde katılımcıların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar sonucunda bazı ifadelerin yorumlayıcı dini bilgi anlayışı ve din öğretimi kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Bu başlık altında yukarıda yer alan "Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı" başlığında ortaya konulan dini bilgi anlayışının öğretim uygulamalarına yansıması yer almaktadır. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı ve din öğretimi; *sorgulayıcı*, *tahkiki iman, yorum* ve *yorumsamacı* kodlarından oluşmaktadır.

Sorgulayıcı: Öğrencilerin dini bilgiyi daha sağlam bir zeminde edinebilmeleri için kendi eleştirel yeteneklerini de geliştirerek farklı bakış açıları oluşturabilmeleri gerekmektedir. Bunun için dini bilginin nakli esnasında yalnızca alıcı konumunda kalmayıp sorgulamalar etrafında farklı yönlerini görme çabasını sergileme davranışını ortaya koyabilmelidirler. K14 *"artık anormal karşılamıyorum ateistim diyeni sonuçta iman meselesi, zorlama şansınız yok. Temellendirmediğin zaman bu durumlara düşüyor…akla uygun gelen bir şeyle hemen inancını değiştirebiliyor. Bunun önüne geçmiş oluruz sorularına doğru cevaplar alabilirse. Güzel bir şey aslında keşke sorgulasa hepsi."* ifadeleri ile din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin öğretiminde öğrencilerin dini bilgiye ilişkin zihinsel süreçlerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmiştir. K14 öğrencilerinin din öğretimi tedrisatından

geçmelerine rağmen basit sorgulamalar karşısında inançlarını yitirebildiklerini kendi bireysel tecrübesi üzerinden aktarmıştır. Bu durumu bertaraf edebilmek adına öğretmenler öğrencilere iyi kurgulanmış tartışma, münazara eğitimleri vermelidir. K14'te temelleri Platon'da olan ve İslam eğitim geleneğinde özellikle medreselerde başarılı bir şekilde kullanılan cedel yönteminin bugün de dini bilgi öğretiminde olumlu katkılarının olduğu kanaati mevcuttur. K14 bu yöntem aracılığıyla öğrencilerin itikadi noktada daha sağlam bir duruş kazanacaklarına inanmaktadırlar. Çünkü bu münazaralar ile öğrenciler dini bilgiyi sorgulama ve yorumlama yeteneği kazanmaktadır.

Dini bilginin öğretiminde ve idrakinde delillendirmeyi önemli gören K15 *"Delilsiz hiçbir şeyi kabul etmiyorlar."* der. Burada dikkat çekilen bir nokta olarak K15 dini bilginin öğrenciler için bilişsel olan yönünün duyuşsal olandan daha önemli olduğunu, bilişsel anlamda mutmain olmayan bireylerin dini bilginin diğer boyutlarında sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak dini bilginin bilişsel yönünün, dini bilginin teorik ve pratik düzlemlerinin gelişiminde temel rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu durumda öğrencilerin sahip olduğu dini bilginin yapılandırılması için sunulan yeni bilgilerin delillendirilerek ilerlemesi gerekmektedir. K15 din öğretimi derslerinde öğrencilerin dine yönelik sorgulamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Ona göre dini bilginin öğrenmede etkililik düzeyinde rasyonel olarak bilişsel düzlemdeki delillendirmeler öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Katılımcı öğretmenlerin genel ifadesinin dışında olan bu durum K15'in çalıştığı okulun seviyesi ve başarı durumu ile ilgili olmasıyla açıklanabilir. *"Dini bilgi sadece bilgi olarak verilip bırakılırsa kesinlikle bir etkiye sahip olmuyor. Mutlaka dini bilincin verilmesi lazım. Çocuğa bilginin sorgulattırılması lazım… Kuran'ın sınırını bilecekler yani dinin sınırlarını. Ama özgürlük alanını vereceğiz"* ifadelerinin sahibi K13'e göre sorgulamaya dayalı bir öğretim yöntemi öğrencilerin dini bilgiyi daha bilinçli olarak ele almalarını sağlamaktadır. Salt anlatım

yöntemi ile aktarmacı olarak sunulan dini bilginin öğrenciler açısından etkisi olmamaktadır. Ancak K13'e göre din öğretiminde sorgulayıcı yöntem onun sistematiğinden bütünüyle bir kopuşu getirmemelidir. Sorgulamadaki bu sınırı K13 dinin kendisi ile eşleştirilen Kur'an çerçevesinde kalmak şeklinde belirtmiştir.

Tahkiki İman: Zihinsel süreçte mutmain olmamış bir inanç farklı inanç ve bilgiler ile karşılaştığında daha çabuk sarsılacaktır. Çünkü imanın kendisi bireyin kazandığı tecrübe ve edindiği yeni bilgiler ile karşılaştıkça sürekli gözden geçirilerek yenilenmeye uğrar. İmanın temelinde yer alan inanç durağan bir halde ilerlese de iman dinamik bir süreçte ilerler. İman olup biten bir süreç olmayıp her zaman aktif olan bir süreç içerisindedir. İman edilen şey iman eden kişi açısından kesinlik taşıdığı için sorgulanamaz nitelikte olsa da sabit bir yerde kalmamaktadır. Çünkü bireyin çocukluktan itibaren gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak imanın tekâmül evreleri değerlendirildiğinde imanın taklitten tahkike geçişi söz konusudur.[435] K16 *"Tahkiki imana ulaşma. Çocuklar bunu anlayıp ulaşamaz ama büyüklerimizden gördüğümüzü hemen kabul etmeyeceğiz, sorgulayacağız. Onu öğretmeye çalışıyorum…Okuyacağız, araştıracağız, öğreneceğiz diyorum. İmanın şartını anlatırken Allah'a, Peygambere iman deyip böyle tek tek ezberletmek yerine, tabi o da olsun bilsinler, ama Allah'a iman ne demektir. Çocuk işin özünü öğrensin… O şeyleri saymaktansa işin mantığını öğretmek daha iyi olur..."* Bazı katılımcılarda (K16, K13, K18) dini bilginin sorgulanmadan veya eleştirel bir tutum ile ele alınmadığı sürece bireyin sağlam inanç temelleri ile bir iman geliştiremeyeceği, mutmain mertebesi olan tahkiki imana ulaşılamayacağı kanaati mevcuttur. Katılımcılara göre birey sahip olduğu imanın kazanımı sürecinde zihinsel bir değerlendirme yapmaz ise yalnızca taklidi bir iman geliştirebilir. İslam dini bilgisinin sistematiğini oluşturan bilgileri öğrencilere normatif bilgiler olarak öğretmeyi doğru bir

[435] Mehmedoğlu, *İnanç Psikolojisine Giriş*, 42-43.

din öğretimi olarak görülmemektedir. Bu bilgilerin öğrenciler tarafından sorgulanarak öğrenilmesi gerekmektedir. K16 dini bilgi öğretiminde sorgulamaya dayalı bir yöntem benimsemektedir. Ona göre bu sorgulama çevreden duyulan bilgiler konusunda da yapılmalıdır. Ayrıca K16'nın ifadelerinden dini bilgiye ilişkin sorgulayıcı yaklaşım bireyin inanca ve sahip olduğu değerlere ilişkin daha bütüncül, onun felsefesine hâkim ve emin bir şekilde tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Dini bilgi öğretiminin özü de budur. Burada K16'nın kullandığı *dini bilginin mantığı* ifadesi, dinin temel felsefesi ışığında yaşamın her noktasında söylenen normatif bilgilere ihtiyaç duymadan İslam'ın genel ilkeleri, şeklinde açıklanabilir.

Dini bilginin çeşitli sorgulamalara tabi tutulmasını K10 *"iyi olan tarafı şöyle… Sorgulamak güzel, akli melekelerine uyguluyor ezberci değil, düşünüyor güzel bir şey. Ama kötü tarafı bir taraftan da bence bu benimseniyor. Buradaki eğitim havada kalıyor."* şeklinde değerlendirmiştir. K10 sorgulama eylemini akli yetiler aracılığıyla dini bilgi hakkında idraki getiren bir eylem olarak görmektedir. Bu durum her bilginin bir süzgece tabi tutularak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ancak K10'a göre sorgulayıcı tutumun bütün bilgilere uyarlanması öğretmen ve okul otoritesini sarsmaktadır. Bu bağlamda dini bilgi din eğitimi öğretmeninden ve okuldan öğrenilmelidir. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eden K14 de *"ben de bunu kırmaya çalışıyorum… bir şeyin hep nedenini… 'Peygamber bunu demiştir. Kur'an'da bu yazıyor Allah bunu istemiştir.' Demen yeterli değil. Bunu Allah niçin istemiş, Peygamber bunu niçin demiş benim hayatımın neresine dokunacak, neresindeki eksikliği kapatacak? Hep bunları öğrenmeye çalışıyorlar… Zihnindeki soru işaretlerini kaldırmak gerek."* ifadelerini kullanmıştır. K14 neden-sonuç ilişkisi içerisinde dini bilgiyi öğretmeye çalışmaktadır. K14'ün ifadeleri daha çok yapılandırmacı yaklaşım stratejisinin türlerinden olan eleştirel yapılandırmacılık yönteminin din öğretimi açısından gerekliliğini vurgulamaktadır. Buna göre öğrencilerin

doğrudan dini bilginin yalnızca sunuş yoluyla bilişsel bir öğrenme gerçekleştirmeleri yeterli değildir. Ona göre sorgulamaya dayalı olarak dini bilginin yapısını, sistematiğini ve dini bilgide yer alan normlar için "Allah bu normları neden göndermiştir?" sorusunun cevabını da iletmek gerekmektedir. K14'e göre dini bilgi bilişsel düzlemde öğretilirken neden-sonuç ilişkisi bağlamında öğretilmelidir. Ona göre örgün öğretimdeki dini bilgi yalnızca açıklanarak bırakılmamalı aynı zamanda öğrenciler tarafından anlaşılması da sağlanmalıdır. K14 her ne kadar öğrencileri sorgulamaya teşvik etmiş olsa da yorumlayıcı dini bilgi anlayışında da yine öğrenci değil öğretmen aktif ve etkindir.

Öğrencilerin *dinin mantığından* uzak olan daha çok hurafe diye tanımlanabilecek nitelikteki bilgileri sorgulamadan din derslerine konu edinmelerini K2 "*Öyle hadisler bulup getiriyorlar ki aman Allah'ım! Dehşete düşüyorum. Dedim ki; 'Müslümanlara bunca eziyet eden Ebu Cehil'e lanet etmemiş Peygamber Ebu Leheb'e lanet etmemiş. Cebrail'in ısrarına rağmen Taif'e lanet etmemiş. Ama kaşını alan kadına lanet eden bir Peygambere inanıyoruz.*" ifadeleriyle eleştirmektedir. K2 öğrencileri *dinin mantığı* dışındaki ifadeleri dinin genel düşüncesinin mantığı üzerinden sorgulattırmaktadır. K2'ye göre dini bilginin her boyutunda eleştirel ve düşünsel faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle dini bilgi salt teoloji temelinde değil insan temelinde de ele alınmaktadır. K2 dini bilginin öğretiminde birey sahip olduğu inanç ile uyuşmayan düşünceleri değerlendirmekten çekinmemek gerektiğini vurgulamıştır.

Yorum: Dini bilginin sınırları her ne kadar İslam'ın ana kaynakları çerçevesinde belirlenmiş olsa da öznel yorumlar öğretim sürecinde zaman zaman daha belirgin hale gelebilmektedir. Bu bakış açısıyla öğretimde dini bilgiye öznel yaklaşımlara imkân tanıyan katılımcılar mevcuttur. K4 "*Dini bilgi dediğimiz şeyin içinde hani biz fıkıh usulünde dini bilgiye ulaşmanın kaynaklarını sayarken kitap sünnet, icma, kıyas, istihsan böyle sayıyoruz… Yani dini bilgilerimizin yorumdan uzak hangileri olabilir ki?"* ifadesi

ile İslam düşünce geleneğinde bilgi inşa etmenin ilkeleri temelinde dini bilgi ele alındığında insanın dini bilgi üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda dini bilginin oluşumunda insandan bağımsız veya insandan arınmış bir dini bilgi alanı söz konusu değildir. Buna göre dini bilginin öğretimi sürecinin de bu çizgiden uzak olması mümkün olmamaktadır. K4'e göre zaten dini bilgiye yönelik geliştirilen yorum ve fikirler yine dini bilginin içinde bulunduğu gelenek, tecrübe ve sistematiği içerisinden gerçekleşmektedir. K4 din bağlamında epistemolojik sorgulamaları önemli görmektedir. Ona göre akılla muhatap olan dini bilgi için yorum kaçınılmaz olmaktadır. Böylelikle insan yalnızca dini bilgi noktasında değil her türlü bilgiye kendinden bir parça katarak her bilgide bir parça da olsa kaynak konumuna gelebilmektedir. K20 *"Kesinlikle insan aklı çok ön planda. Zaten insanın aklı olmadığı zaman hiçbir şeye ulaşamaz ve elde edemez. Hiçbir şeyden de sorumlu değildir. Önce akıl, sonra akıl onları kavrayacak."* düşüncesi ile dini bilginin insan aklını muhatap alışı onun insan zihninde var olan birikim ile yoğrulmasını kaçınılmaz kıldığını belirtmiştir. Zira dini bilginin varlığının farkındalığı akıl öncülüne bağlanmıştır. K20'ye göre eğer bilgiye ulaşma imkânı sunan akıl yoksa dini bilginin varlığından da bahsetmek mümkün değildir. K18 dini bilgiyi yoruma tabi tutmadan öğretiminin yapılmasının öğrenciler tarafından anlaşılmasını zor hale getirdiğini *"ayetten yola çıkarak desem ki; 'Altlarından ırmaklar akan cennetler… Böyle anlattığım zaman çocuk… Biraz da ne bileyim yorumlamak, yormak gerekiyor çünkü ayet hadis dediğin zaman uzak duruyor, niye bilmiyorum."* ifadeleriyle ortaya koymuştur. İlköğretim DKAB öğretmeni olan K18 normatif dini bilgi anlayışında olduğu gibi ana kaynaklar üzerinden ayetler ile öğretim yaptığı zaman başarılı olamadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin ayetleri anlayabilecek hazırbulunuşlukta olmaması ile açıklanabilir. Katılımcılar soyut olan ifadeleri somutlaştırabilmek adına da dini bilgiyi yorumlanabilir bir açıdan öğretmeye ihtiyaç duymaktadır.

K2, *"Durumu anlatmaya çalışıyorum; mezhep tamamen dini kolaylaştırmak, dini rahat anlamak, davranışsal anlamda rahatlatmak. Bilmediğimiz şeyin taraftarı olamayız. Dinin olabiliriz çünkü din tamamen kalp işi. Ama mezheplerin, fıkhın kalp ile alakası yok."* ifadesi ile dini bilginin bir yönüyle yoruma dayalı olduğunu mezhepler üzerinden ortaya koymuştur. Ona göre yorumlayıcı anlayış ile ele alınan dini bilgi insan hayatını kolaylaştırıcı ve olumlu etkiye sahip iken onun detayları ile normlar dizisi olarak öğrencilere öğretilmesi dini bilgiyi ve öğretimi onu karmaşık bir hale getirebilmektedir. K2'nin dini bilgiyi kalp işi olarak görmesi dini bilginin duyuşsal yönleri beslenerek öğrenciye sunulması ve onunla duygusal bir bağ kurması sağlanarak öğretilmesini gerekli kılmaktadır. K2'nin dile getirmiş olduğu yaratıcı ile irtibatın bilinç düzeyinde değil bireyin kendisinin doğrudan kalp ile kurması irfanî bir söylemdir. Çünkü din tam bir bilinç ve bilişsel düzlemde doğrusal bir çizgide ilerlememektedir. Bu yaklaşımda özne merkezli bir bilgi anlayışı söz konusudur. K2 dini bilginin bu şekilde bireye mal olmadığı ve özümsenmediği takdirde tam bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir.

K19 *"Sonuçta aklımız var akla yatkın olanı…Sonuçta kendi kafamıza göre de yorumlamıyoruz… Bakıyorsunuz Kur'an'da, sünnette yok. Benzer olayı görünce kendim Peygamberin sünnetine dayanarak 'şöyle yaparsanız daha iyi olur' dediğim oldu. Bence akla uygun olması gerekiyor."* şeklindeki düşünceler ile iman ile aklın işlevsel olarak bağına dikkat çekmiştir. Bu minvalde dini bilgi analiz ve sentez boyutu ile ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu bilgilerin akla uygun bir biçimde ele alınışı önemsenmektedir. K19'a göre dini bilgide değişme ve yoruma açık olma durumu, dini bilginin sahip olduğu kırmızı çizgilerin nerede başlayıp bittiği ile ilgilidir. Bu din alanında temel bir tartışma konusudur. K10 için bu durum dini bilginin öğretiminde bir esneklik sunması yönü ile avantaj sağlayabilmektedir. K10 *"Kendisi de anladığı şekilde yorumlamalı çünkü o sonuçta bilgiyi oradan kafasına getiriyor. Zaten ister istemez*

yorumlar..." ifadeleri ile öğrencilerin dini bilgiye yaklaşımlarında sahip oldukları algı ve anlayışın ile yorumlayabileceklerini belirtilmiştir. Ancak dini bilginin öğretiminde ortaya temel bir soru çıkmaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin yorumlanması konusunda öğrencilerden beklentileri dini bilginin yeniden üretilip inşa edilmesi midir yoksa bireyin dini bilgiyi kendisine mal ederek onu içselleştirip, özümseyip kendi hayatında bu bilgiye yer vermesi midir? K5'in ifadelerinden katılımcıların öğrencilerin dini bilgiyi daha çok anlamalarını bekledikleri söylenebilir. K5 *"son sınıf öğrencilerimizin tefsir okumaları dersleri var. Kur'an'ın nüzulünü sadece Peygamber Efendimize indiği şekliyle anlamamak, iyice öğrenerek günümüze taşımak hedefinin olduğunu söylüyoruz. Günümüze ışık tutacak şekilde bir anlam ortaya koyulması gerektiğini vurgulamaya çalışıyoruz."* K5 dini bilginin öğretim süreçlerinde sorgulayıcı bir yaklaşım ile geçmişte ve bugünde dini bilginin vermek istediği mesaj üzerinden öğretimi hedeflemektedir. K5'in metin analizi ve sonuç çıkarma teknikleri üzerinden aktif öğrenme beklentisi söz konusudur. K5 öğrencilerin dini bilgiyi yalnızca bilişsel düzeyde değil duyuşsal olarak da bütün boyutlarıyla ele alıp müdrik noktasında değerlendirmelerini beklemektedir. Dini bilgiye ilişkin bu yaklaşımın dini bilginin öğrenci tarafından öğretmen rehberliğinde yeniden yapılandırılmasını ortaya çıkarmaktadır. K5 öğrencilerin dini bilgiye yorumlayıcı bir yaklaşım ile öğretime konu edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K5'in öğrencilere böyle bir misyonu vermesinin sebebi, AİHL öğrencilerinin dini bilginin pek çok boyutunda daha yetkin ve yeterli görülmesi şeklinde açıklanabilir.

K1 *"Seçme özgürlüğü var zaten. Dinin maksadı da bu değil midir? İmam Malik'in kendi döneminde el-Muvatta'yı en başat kitap yapalım dendiğinde diyor ki 'hayır başka daha iyi yorumlar gelir.' Hiçbir şeyi katı, statik hale getirmemek lazım. Mezhepler üstü bir çizgi, hepsini anlatıyorum."* ifadelerinden anlaşılacağı üzere DKAB ders

programlarında Kur'an ve sünnet temelinde ortaya çıkan İslam'ın farklı yorumları, bilimsel metot ve mezhepler üstü bir yaklaşımla öğrencilere sunulmalıdır. K1 sunulan dini bilgilerde öğrenciler için alternatifler geliştirmektedir ve bunların seçiminde öğrenci merkezdedir. Bu yaklaşım mezhepler üstü tutumu da gerekli kılmaktadır. Ona göre dini bilgiye yönelik katı ve mutlakçı bir tutum daha iyi yorum ve ortaya çıkabilecek bilgilerin önünü alabilmektedir. Nitekim din de durağan bir yapı ile uyumlu değildir. Bu bağlamda K1'in dini bilginin kendi içerisindeki farklı yorumları öğrencilere aktarımında mutlakçı bir anlayışta sunmadığı çıkarımını yapmak mümkündür. Dini bilginin tercihine yönelik öğrencilerde yapılandırmacı bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. Çünkü öğrenenlerinin öğrenmelerini sağlayacak yapılar oluşturularak sorumluluk öğrencilere bırakılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ile sunulan dini bilginin öğrenci tarafından sorgulamaya dayalı bir öğrenme sonucunda tercihini ortaya koyması beklenmektedir. Burada öğrenciye anlatılan dini bilginin öğrenci tarafından bizatihi yorumlanması değil yorumun alternatiflerinin sunulması sonucunda alternatifler üzerinde geliştirilen sorgulamalar sonucunda anlaması beklenmektedir. Sunulan bilginin seçimi noktasında öğrenci merkezdeyken dini bilginin öğretilmesi noktasında yine öğretmen merkezli bir yaklaşım söz konusudur.

Yorumsamacı: Dini bilginin yorumlanmasında onun günlük yaşama yansımasının artırılması ve uygulanabilirliği bir hedeftir. K13'e göre bunun için din alanında yaşanan güncel problemlere çözüm bulmak ve yorumlar geliştirmek ile mümkündür. *"Namaz vakti çıkacak sen okuldan geldin kapıyı açarken çivi parmağına takıldı 'şimdi abdest alırsam zaman çıkacak.' Ben diyorum 'kıl', 'Okul şartları içinde eliniz değerse abdest bozulmaz bence kılabilirsiniz…'Bunu kafama göre mi yorumladım? Hayır şuna göre; günümüz şartlarıyla eski şartlar çok farklı. 'Kolaylaştırınız zorlaştırmayınız.' Ama biz temel çerçeve dışına da çıkmıyoruz."* ifadeleri ile K13 de K2

gibi İslam'da dini bilgi sistematiğinin temelini oluşturan mezhepleri DKAB dersleri için keskin bir üslup ile sunmadığını belirtmektedir. K13 dini bilginin İslam bilgi sistematiğinden ayrılmadan yeni ilkeler kurma yolunu öğretmektedir. K13'ün din öğretimindeki dini bilgi anlayışında düşünce ve bilginin analizi yer alırken bu analizde yine İslam dini sistematiği çerçevesinde bir yorum söz konusudur. Bu bağlamda dini bilgiye yönelik yorumlayıcı yaklaşımın bütünüyle bilgiyi parçalarına ayırma ve öğrencilerin kendi düşüncelerini katmak gibi bir hedefi bulunmamakta yalnızca dini bilginin anlaşılmasına katkıda bulunmak hedeflenmektedir. K13'ün *temel çerçeve* ifadesi Kur'an ve sünnet şeklinde açıklanabilir. Dini bilginin günlük hayattaki pratikleri üzerinden dini bilginin işlevselliği hedeflenerek yorumlanabileceği ifade edilmiştir. Dini bilginin bireyin yaşamındaki kolaylaştırıcı yönü tercih edilmiştir. Burada öğretim stratejisi olarak yapılandırmacı, öğretim yöntemi olarak da problem temelli bir öğrenme kullanılmıştır. Bu öğrenmelerden bilişsel öğrenme yakın bir öğrenme hedefi, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenmeler ise daha uzun süreli öğrenme hedefleridir.

K13 *"ineğin meselesinde. Allah şöyle diyor. Firavun insanlara zulmederken onun hükümdarlık sitemi vardı, sembolize ettiği şey inek kafasıydı. Nasıl ki bağımsızlığın simgesi bayraksa onun da simgesi inekti. Neden Musa (a.s) Tur Dağına çıkınca hemen bir buzağı kafası yaptılar? 'Biz de bir gün güçlenelim bu ineğin sembolize ettiği güce ulaşalım ve biz de onlar gibi zulüm edelim.' Allah diyordu ki 'Siz o ineği kafanızdan atmadıkça o adam gibi ölüsünüz ve ne zaman o ineği keser adama vurursanız adam gibi dirilirsiniz. Çocuk, bunu anlattım o kadar şaşırdı ki… Yani o yüzden düz bilgiler…biz mutlaka onları aşmalıyız."*

K13 sunuş yoluyla dini bilgiyi öğrencilere aktarsa da onların anlamlı öğrenmelerini gerçekleştirici nitelikte örnekler ve anlatımlar yapmaya çalışmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde anlamlı ve derin öğrenmeyi ön plana almaktadır.

Kur'an'da önemli bir kıssa olan Hz. Musa ile kavmi arasında yaşanan olayı öğrencilere somutlaştırarak sunmayı ve sembolik bir anlatımla evrensel mesajlar çıkarmaya çalışmaktadır. Sunuş yoluyla bir öğretim gerçekleşse de öğrencilerin dikkatlerini çekerek dini bilgiyi ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir nitelikte öğrencilere analiz yaparak iletmektedir. K13 sunuş yoluyla öğretim stratejisinin önemli bir özelliği olarak tümdengelim yöntemini kıssalar aracılığıyla dini bilgilerin öğretiminde etkin olarak kullanmıştır. K13'ün dini bilgiye yaklaşımı daha çok semantik bir temelde olup yorum ile öğrenciye sunmuştur. K13 *"önemli olan o çocuğun önünde açacağın doğru yoldur…bilgi vermekten çok bilinç vermeye çalışıyorum."* diyerek dini bilgiye yorum katmanın genel hedefler ile tutarlı olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Dini bilginin yorumlayıcı düzlemdeki sunumu öğrencilerde yalnızca bilgi değil bilinç de kazandırmaktadır. Burada K13'ün bilişsel öğrenmeyi değil duyuşsal öğrenmeye vurgu yaptığı söylenebilir.

K1 *"ders dışında şeyler de öğretiyoruz. Filmler, kitaplar tavsiye ediyoruz dini içerikte olmayan. Ama ahlaki anlamda ya da dünyayı, Allah'ı, yaradılışı anlama açısından bir bağlama oturtuyoruz... Dini anlama, yaşama ona karşı tutum geliştirmede… 'Sabır iyidir, çok güzel bir şeydir çocuklar…' Bunun bir karşılığı, bir anlamı yok..."* ifadelerinde belirttiği üzere K1 de K13 gibi dini bilgi öğretiminde duyuşsal boyutlara hitap ederek öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme ortaya çıkarma çabasındadır. Burada davranışçı öğretim stratejisi ile dolaylı öğretim yöntemi gerçekleştirilmektedir. K1'e göre öğrencilerde doğrudan anlatım yöntemi ile dini bilginin aktarımı eğitimde bazen daha az karşılık getirmektedir. Dini bilgi temel bağlamı ile dolaylı olarak sunulmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin dini bilgiye ilişkin tutum, değer, davranış ve becerilerini sosyal ve kişiler arası ilişkileri filmler aracılığıyla gözleme imkânı sunularak öğrenmeleri beklenmektedir. Dini bilgi yalnızca ibadet boyutları ile

değil muamelat ve insan oluş ile öğrenciye sunulmaktadır. K1'in görüşlerinden ve uygulamış olduğu yöntemden dini bilginin yaşamdan somut örnekler ile yansımalarını ortaya koyarak öğrenmeyi gerçekleştirmek gerektiği çıkarımına ulaşılabilir. Ancak burada günlük yaşamda ahlak, davranış ve tutumlara ilişkin din temelinde değil insan temelinde bir yaklaşım söz konusudur. Bu bağlamda yorumlayıcı dini bilgi anlayışında aksiyolojinin salt dine hapsedilmediği, daha çok insan merkezli bir tutumun var olduğu söylenebilir.

Dini bilgi öğretiminde yorumlayıcı anlayışa ihtiyaç olduğunu K2;

"Kız Lisesindeyim, çocukların Kur'an'daki kadınlarla ilgili ayetler ile problemleri. Bunu çok net gözlemleyebildiğimiz bir okulda çalışıyoruz. 'Kadınlar sizin tarlalarınızdır. Kadınları dövün.' Sonra Kur'an'ı bırakıyoruz dindarlara bakıyoruz, televizyonda çıkıp tabi 'kadınlar şükretsinler kocaları kendilerini dövüyor yoksa başka yerlere de gidebilirlerdi' diyen ilahiyat profesörleri var. Kesinlikle kadınlarda yükselen deizmin sebebi feminizmdir. Haksız da bulmuyorum hiçbirini maalesef... Kadınların çok daha fazla üzerine eğildikleri bir anlayış. Sebebi de dinin kadına yaklaşımı…"

ifadeleriyle ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi K2, dini bilgiye bazı noktalarda yorum katılmadığı takdirde çatışmayı kaçınılmaz görmektedir. K2'ye göre özellikle lise evresindeki gençler arasında oldukça popüler bir tartışma konusu olan deizme yönelişin temelinde kutsal metin merkezli bir anlayış ve kutsal metni literal okuma bulunmaktadır. Bu yaklaşımın ortaya çıkaracağı dini bilgi anlayışı yerine getirilmesi gereken kurallar bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. K2'ye göre bu yüzleşmeden kaçış olarak öğrenciler deizmi tercih etmektedir. K2 Kur'an'da yer alan kadınlara ilişkin ayetler ile karşılaşılan kız öğrencilerde bu tutumu gözlemlediğini ifade etmiştir. K2'nin ifadelerinden bu durumun dini bilginin öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığını çıkarmak mümkündür.

K18 *"İhtiyaca göre gitmeli… yöntem olarak pekâlâ içeriği çerçeveyi aşmadıktan sonra karşıdakine bunu faydalı olarak sunabilmek için yorumlanabilir, dönüştürülebilir de… ama sistem olarak dönüştürüp yorumlayıp başka bir dille, tabirle, etkinlikle pekâlâ sunabiliriz."* diyerek dini bilginin bir çerçeveye sahip olmakla birlikte esnek bir yönünün de olduğunu belirtmiştir. Ona göre dini bilginin öğretilmesinde ihtiyaç esas alınmalıdır. K18 bu ihtiyacın bireylerin faydası temelinde ve dini bilgi sistematiğinin el verdiği ölçüde yorumlanıp hatta dönüştürülerek öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K18'in ifadelerinde normatif, yorumlayıcı ve işlevselci yaklaşımın örneklerini görmek mümkündür. Aslında bu yaklaşım katılımcıların birçoğuna genellenebilir. Çünkü katılımcılara göre dini bilginin yalnızca nakledilmeye uygun normatif, bireylerin problemlerini çözen yorumlayıcı ve yaşama dönük işlevselci yönleri bulunmaktadır. Bu üç farklı yaklaşımın tercihi din öğretimi dersinin içeriği ve konusuna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte dini bilgiye bu yaklaşımlar dini bilginin öğretim strateji ve yöntemlerini de etkilemektedir. Örneğin dini bilginin normatif boyutu onun davranışçı veya bilişsel bir stratejileri ile; doğrudan öğretim, anlatım, sunuş yöntemi ile öğretimini, yorumlayıcı yaklaşım bilişsel ve yapılandırmacı öğretim stratejileri ile; eleştirel, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim yöntemini ve işlevselci dini bilgi anlayışı ise yapılandırmacı öğretim stratejisi; ile probleme dayalı, deneyerek, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerine yöneltmektedir. Her ne kadar ihtiyaç temelinde bilginin dönüşümü söz konusu olsa da buradaki bilgi anlayışında pragmatist bir yaklaşımdan bahsetmek zordur. Çünkü dini bilginin kendine has, mutlak ve hakikat yönleri değişime tâbi değildir ve bu hakikatlerden vazgeçilmemiştir.[436]

Katılımcılara göre yorumlayıcı dini bilgi anlayışı, öğrencilerin dini bilgiyi anlayıp kendisine mâl ederek özümsemesi noktasına daha yakın durmaktadır. Çünkü bilişsel

[436] Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 124.

boyuttaki aşamaları tamamlamadan benimsenen inanç, mantıksal düzlemde ele alınan bilginin değil teoloji temelinde ele alınan inancın konusu haline gelmektedir. Katılımcılar yorumlayıcı yaklaşımda dini bilginin üretilmesi ve derinleştirilmesi durumlarında insanın sahip olduğu etkiyi vurgulamışlardır. Buradaki yorumlayıcı dini bilgi anlayışının açıklayıcı ve anlamlandırıcı bir hedef ile ortaya konulduğunu söylemek mümkündür. Burada yorumlamaktan çok katılımcı öğretmenlerin dini bilginin öğrenciler tarafından anlamlandırılarak öğrenilmesi, anlaşılması ve idrak edilmesi beklentisi söz konusudur. Bununla birlikte yorumlayıcı dini bilgi anlayışı özneyi merkeze alarak bireysel bir dindarlık öğretimi yapmaktadır. Dini bilgiye özellikle "sorgulayıcı" kodu altında yapılan göndermelerin eleştirel bir tutumla sohbet havasında bir din eğitiminin parçası olarak görülebilir. Bu yönüyle yorumlayıcı dini bilgi anlayışının öğretim süreci, her ne kadar ortaya çıkış amacı yönüyle bir uyum sunmasa da Jackson'ın ortaya koymuş olduğu yorumlayıcı metotlar ile uyum içerisindedir.[437] Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı problem temelli, örnek olay anlatımlı ve nedenselci bir tutum içerisinde dini bilgi öğretimini gerçekleştirmeye imkân tanımaktadır. Katılımcıların yorumlayıcı dini bilgi anlayışlarını dini bilgiyi yaşam düzleminde anlamlandırarak özümseme hedeflerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bunun için sorgulamak bir araçtır. Katılımcılar dini bilgiyi yorumlayıcı anlayışta ele alarak onun nakil değil anlama gerekliliğini vurgulamışlardır. İnsan ve dini bilgi arasındaki bu etkileşimde insanın varlık alanı mutlak suretle var olmakla birlikte katılımcılar buna ihtiyatlı yaklaşmaktadır. Bu yaklaşımda da İslam dini bilgisinin ana kaynakları yine önemini ve önceliğini korumaktadır. Katılımcıların bu görüşlerinden yola çıkarak yorumlayıcı dini bilgi anlayışının öğretim süreçlerini varoluşçu felsefe ile ilişkilendirmek mümkündür.

[437] Jackson, *Din Eğitimi*, 185.

Dini bilgide yorumlayıcı anlayış bireysel birikim ve tecrübeler temelinde öznel bir öğrenmeyi ortaya çıkarmaktadır. Ancak her ne kadar deneyim ve birey, merkezde olsa da eğitim öğretim yine büyük ölçüde öğretmen merkezli olarak ilerlemektedir. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışında da dini bilginin öğretilmesi hedeflense de dini bilginin farklı açılardan da ortaya konulma çabası söz konusudur. Sorgulamaya dayalı öğretim yöntemi din eğitimi öğretmenlerinin yorumlayıcı dini bilginin öğretimi sürecinde başvurdukları bir yöntem olmuştur. Ancak dini bilginin bu sorgulama sürecinde İslam dininin ana kaynakları bu sorgulamanın sınırlarında belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar dini bilgiyi hangi anlayış ile ele alırlarsa alsınlar en nihayetinde İslam dini bilgi sisteminin sınırları içerisinde kalmışlardır. Dini bilginin yorumlayıcı anlayış ile öğretiminde bireylerin şahsi yetkinliği ön planda tutularak dini bilgi konusunda öznellik beslenmektedir.

3.2.3. İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi

Bilgiye yönelik işlevselci yaklaşım, daha çok sosyoloji ile iç içe olup dini bilginin sosyal hayattaki beşerî yönünü de ilahi hitap bağlamında değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim sosyolojisinde işlevselci paradigmanın eğitime ilişkin beklentisi ise eğitime toplumsal açıdan büyük görev ve anlamlar yüklenmesidir. İşlevselci yaklaşım, Tanrı'dan gelen buyruklara ilişkin lafzi okuma yerine, dini bilgilere anlam yükleyerek normatif emirler olarak düzen kazandırma hedefi taşımaktadır. Böylelikle dini bilginin varlık nedeni onun birey ve toplumdaki işlevselliği olmaktadır. Dinin insan üzerindeki düzen kurma, terbiye etme, insan-insan, insan-toplum ve insan-yaratıcı ilişkilerindeki sınır koyma ve şekillendirmesine katılımcıların yaklaşımı ile işlevsel bir boyut kazandırmaktadır. Aşkın bir bilgi olarak tanımlanan dini bilginin dinamik ve canlı kalmasında en önemli etken toplum uygulamaları ile nesilden nesile aktarılarak yaşanıp devam ettirilmesidir. Bu boyutuyla dini bilginin amacı salt bilgi vermek olmayıp insan

yaşamının bu bilgiler doğrultusunda düzenlenmesini sağlamaktır. İşlevsellik dini bilgiye bu yönüyle anlam kazandırmaktadır.

Katılımcıların dini bilginin neliği ve öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerinden bazıları, "İşlevselci Dini Bilgi ve Din Öğretim Süreçleri" kategorisi altında analiz edilmiştir. Katılımcılar, dini bilginin içermiş olduğu normların toplumsal ve bireysel ahlaka etkileri üzerinden *toplumsal düzen*, *nitelikli birey* ve *işlevsel* kodlarıyla ortaya koymuştur.

Toplumsal Düzen: Toplumun şekillenmesinde önemli bir etken olan eğitim, öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyler hakkında "ben bu şeyi niçin öğrenmek zorundayım, öğrendiğim bu bilgi günlük yaşantımda nerede işime yarayacak?" sorularına anlamlı bağlar kurarak üst düzey bilişsel beceriler geliştirmeyi hedeflemektedir. K15 bu durumu *"en çok şöyle sorularla karşılaşıyorum. 'Siz bunu anlatıyorsunuz ama sizin anlattığınız bu dinin hayatta hiçbir şekilde yaşanılabilirliği yok, sen bunu iyi güzel anlatıyorsun da bana hayattaki karşılığını göstersene' diyor. Mesela finans açısından sen bunu 'haram olarak koydun ama helal olarak karşısına ne koydun?' diyor 'ben ne yapacağım.?'"* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Buna göre din öğretimi süreçlerinde sunulan bilginin hayata dokunan yönleri öğrenciler tarafından sorgulanmakta ve öğrenilmek istenmektedir. İşlevselci bir dini bilgi beklentisi karşısında K15 bir din eğitimi öğretmeni olarak zaman zaman İslam dini bilgisinin hayattaki işlevini anlatmakta güçlük çektiğini belirtmektedir. Ona göre dini bilginin soyut olarak bilişsel alana hapsolmuş bir veriden çok onun günlük yaşama yansıması önemsenmektedir. Günlük hayata hitap etmeyen dini bilginin öğretimi gerçekleştikten sonra uygulama alanı önemli bir sorundur. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenleri dini bilginin öğretiminde yoruma tabi tutulan dini bilginin daha çok uygulamaya dönük yönünü vurgulamışlardır. K8 "*koşullar ne olursa olsun faize bulaşmam. Dini referansla ona yaklaşmadığım için de birçok şeyi*

yapmam. Niye, ahlaki değerlerdir tamamen çünkü yaşantımın kendisi nerede nasıl oturup kalkmam veya işte yiyip içtiklerim…" der. K8'e göre dini bilgi bireyin yaşamını ve ahlaki tutumunu doğrudan etkilemektedir. K8 dini bilginin bu işlevi bireyin yaşamından konforu ve kolaylığı uzaklaştırsa bile dini bilgi bireyin davranışlarına yansımalıdır. Katılımcılar daha çok sunulan bilginin bilişsel boyuttan duyuşsal ve davranışsal aşamaya geçmesi beklentisindedir. K8 dini bilginin normatif düzlemde olmakla birlikte işlevselliğini vurgulamıştır. Dini bilgiye bu yaklaşımda, dini bilgi ile bireyin yaşantısı karşılıklı ilişki içerisinde ilerler ve dini bilginin insan davranışına tezahürü beklentisi söz konusudur.

İşlevselci dini bilgi anlayışının öğretiminde tecrübe temelinde pragmatizmin ön plana çıkması okul programlarının takibi yerine öğrencilerin ilgi duydukları sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.[438] Dini bilginin bireysel ve toplumsal işlevselliğini K15; *"İslam dünyası olarak dünyaya ne vaat ediyoruz? Bunu ne kadar söyleyebiliyoruz, hayatımıza uygulayabiliyoruz? Şimdi Somali'ye bakıp niye Müslüman olayım? Yemen'de açlık, göz yaşı var. Sosyal adalet konusu anlatıyorum. Her on dakikada bir çocuk açlıktan ölüyormuş… Bunları ortaya koymak lazım. Dışarıdan birisi olsam Müslüman olmam, öyle bir tablo… İnanç boyutu bir yerde, ibadet boyutu bir yerde tutularak, bence İslam'ın aksiyon yönü insanlara anlatılabilir"* ifadeleriyle belirtmiştir. Ona göre İslam dini bilgisinin epistemolojik boyutundan daha fazla bugün ihtiyaç duyulan yönü onun aksiyolojisidir. K15 dini bilginin normatif bir yaklaşım ile emir ve yasaklar düzleminde anlatılan dini bilginin bireylerde karşılığının ve etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı dini bilginin bilişsel boyutunu geliştiren nakilci sunuş yoluyla öğretimini değil, yapılandırmacı bir yaklaşım ile günlük hayattaki pratiklerine vurgu yaparak problem temelli bir öğretim yöntemini uygulamayı uygun görmektedir. K15 yeryüzünde insanlığın çekmiş olduğu sıkıntılar ve yaşanan problemler örneği üzerinden İslam

[438] Bayraklı, *Mukâyeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*, 191.

perspektifinden çözüm önerileri üretmeyi dini bilginin öğretilmesi noktasında daha etkili ve işlevsel bulmaktadır. Ona göre bugün artık dini bilgi, hayattaki pratiklerde sorun çözebildiği oranda önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım dini bilgiye işlevsel bir rol kazandırmaktadır ve bu bakış açısı da dini bilginin öğretiminde vurgulanmalıdır. K15 dini bilginin iman, ibadet boyutlarını içeren yönlerinin yanı sıra küresel boyuttaki sorunlara da çözüm bulabilecek yetkinlik ve etki düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Dini bilgiye yorumlanarak işlevsellik kazandırılması durumu ve dini bilgide yorumlayıcı anlayış ile işlevselci anlayışın iç içe geçmesi söz konusudur. Bu yaklaşımı daha çok pragmatist bir yaklaşım ile açıklamak mümkündür.

K18 *"bugün 4. sınıflarda şu vardı: 'Bir müminin bir başka mümin ile üç günden fazla küs durması helal olmaz' sözü oradaki hadis içerisinde en fazla dikkat çekeniydi… Çünkü niye çocukların günlük hayatında bir karşılığı var, küsüyor. İki yıldır küs olduğu arkadaşı var. Evde annesine babasına küsüyordur..."* ifadesiyle dinin toplumda uzlaşı oluşturan ve bütünleştiren işlevine dikkat çekmiştir. İlköğretim seviyesinde DKAB öğretmeni olan K18 dini bilginin öğrenci yaşamında mutlaka yer alan bir noktaya temas etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre çocuk gelişiminde somut işlem döneminin sürdüğü bu evrede kin, haset gibi soyut kavramların dikkat çekici olmamakta ancak günlük yaşantısında sıklıkla karşılaştığı durumlara ilişkin dini bilgiler öğrenci için dikkat çekici olmaktadır. K15 hadis üzerinden Hz. Peygamber'in uygulamalarıyla da destekleyerek dini bilginin kalıcılığını arttırmaya çalışmıştır. Dini bilginin hayattaki karşılığı, işlevi ile öğrenciye iletildiğinde dini bilgi dikkat çekici bir hal almaktadır. İşlevselci yaklaşım bir anlamda dini yaşamadaki anlamlılık olarak sunulabilir. İşlevselci yaklaşım dinin bütünleştirici rolü ile mezhepleri toplumda birer ayrılık noktası değil bütünleştirici alanlar olarak görmektedir. K13 de K18'e benzer olarak dini bilginin bütünleştirici yönünü vurgulamıştır. K13 *"O mezhepten değiliz ama olsun sonuçta onlar*

da Müslüman…" cümlesi ile mezhepler üzerinden dini bilgiye işlevsellik kazandırmaktadır.

Nitelikli Birey: Toplum temelinde ele alınan eğitim hizmeti topluma, sağlıklı ve ihtiyaç duyulan bireyler yetiştirebilmek adına 'Nitelikli birey, dini bilgi öğretimi ile nasıl elde edilir?' sorusu ekseninde dini bilgi öğretiminin gerçekleştirilmesini hedeflenmiştir. Bu nitelikli birey, *iyi bir inanır* veya *iyi bir mümin* olarak tanımlanabilir. K13 *"bilgiyi öğrenip onun ne işe yaradığı, hayatta nerede uygulayacağız? Ne yapmalıyız? Seni bir yere mutlaka götürmeli. 'Bugün bir şey öğrendim bununla şunu yaptım, bunu yaptım' diyemiyorsak bilinç yok. Uygulayabiliyor musunuz? Uygulamıyor musunuz? Ne işe yarıyor? Sorgulattırıyorum. Hayatlarının neresinde var? Neresinde olmalı?"* Dini bilginin işlevselliğinin farkındalığının öğrencilere yaşatılması amacıyla dini bilgi sorgulatılarak öğretilmektedir. Bu yöntem ile öğrencilerin dini bilgiyi içselleştirerek öğrenmesi beklenmektedir. Ancak K13'e göre bu sorgulama daha çok dini bilginin hayata etkisi üzerinden gerçekleşmelidir. Katılımcılar dini bilgi üzerinden bireysel ve toplumsan düzene katkı sunmayı hedeflemektedir. K13'ün ifadelerinden dini bilginin duyuşsal ve psikomotor alana yansımadığı sürece bilişsel boyutta kazanılması bir anlam ifade etmediği çıkarılabilir. Bununla birlikte dini bilginin somutlaştırılması hayata yansıması açısından bir gerekliliktir. İşlevselci dini bilgi anlayışına göre dini bilginin öğretimi, öğrencilere bir yaşamı ve toplumlarda bir rolünün var olduğunun farkındalığını kazandırmaktır. Dini bilgiye bu yaklaşımı K12 *"kızım ilahiyat 3. sınıfta ben onu yönlendirdim. Hukuk istedi, göndermedim. Bu toplum içerisinde çünkü 'yavrum kız olarak yapman gereken şey senin öncelikli olarak, ben sana tam verdiğimizi sanmıyorum, orada da İslami eğitim alır, güzel bir anne olursan gelecekte iyi bir nesil yetiştirirsen, görevini yapmış olursun. Para pul her şey değil.'"* ifadeleriyle belirtmiştir. K12 dini bilginin toplumsal ve bireysel işlevini gerekçe göstererek dini bilginin iyi bir mümin ve

iyi bir anne yetiştirme konusunda katkı sunmasını beklemektedir. K12'nin dini bilgiyi işlevsel kılmadaki düşünceleri toplumsal düzen, istikrar ve yaşamda dini bilgi ile hayatın bütünlük anlayışı üzerinden dini bilgiye işlevsellik kazandırmıştır. Ona göre dini bilgiye yüklenen bu anlam ve işlev dini bilgiyi bireylerin yaşamlarında uygulayarak görevlerini tam anlamıyla yapmalarını sağlamaktadır. K12'nin ifadelerinden yola çıkılarak dini bilginin öğrencinin bir yetişkin halini aldığında bazı becerileri içselleştirmesi açısından işlevsellik taşıdığı söylenilebilir. Burada dini bilginin somutlaştırılarak işlevsel hale getirilmesinden öte hayata olumlu etkileri üzerinden faydacı bir tutum sergilenmektedir. Böylelikle dini bilginin insan hayatına olumlu etkileri üzerinden dini bilginin işlevselliği pragmatist bir bakış açısı ile ortaya konulmuştur.

K9 insana dair bütün eylemler olan ve iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarını din temelinde değerlendirmeyerek bunların aslında insanın fıtratında yer alan temayüller olduğunu din olmasa da insanın ortak değerleri olduğu için aklın getirileri olarak görmektedir. "*Bazı şeyler var ki insanların ortak özelliğidir. Din olmasa da olurdu. Şu telefonu alacak olsam ben bunu din olmasa da bilirim ki bu bir haksızlıktır, yanlıştır, değil mi? Bu illa din değil, bazı şeyler önce insan olma özelliği olsa din daha da mükemmel bir şekilde hayatı etkiler…"* diyen K9'a göre dini bilginin mutlaka insan eylemlerini düzenlemeye yönelik bir boyutu olsa da din olmadan da insan aklı ve iradesi ile iyi-kötü kavramlarının içini doldurabilecek yeterlilikte olduğu düşüncesindedir. Bu açıdan aksiyoloji boyutuyla değerlerin kaynağı din değil, insandır. Böylelikle K9 dini ancak bu değerleri anlamlandıran ve güzelleştiren bir olgu olarak görmektedir. K9'un bu ifadeleri dini bilginin zaten insanın yapması gereken ve yararına olan şeylerde teşvik edici olarak din aracılığıyla temellendirmesini ortaya çıkarmaktadır. Akıl ve iradenin de onayladığı bu konularda dini bilgiye ihtiyaç duyulmamaktadır. K9 dini bilgiyi insanın bütün eylemlerini düzenleyen bir ilahi kaynak bağlamında değil irade ve akıl ekseninde

değerlendirmiştir. K9 dini bilginin öğretim sürecinde de öğrencilere bu bilgilerin din temelinde değil, akıl ve insanın ihtiyacı temelinde aktarıldığı takdirde daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceği inancındadır. K9'un aksine değerleri din temelinde ele alan K19 *"Sonuçta din ahlaka yansıyan bir şey, bunu çocukta görmek istiyorum. Mesela bir hırsızlık, hırsızlık yapmaması lazım. Din kültürünün de çoğu teorik bilgiler… ama çocuğun ahlaki davranışına yönelik şeyler anlatmaya çalışıyorum, insan yetiştirmek yani sonuçta din, din kültürü de bu amaçta…"* ifadeleri ile yola çıkarak dini bilginin ve din öğretimi derslerinin amacının bireylerde ahlaki tutumlar geliştirmek ve insan yaşamının her alanına yansıyan ahlaki bir tutum kazandırmak olduğu fikrini ileri sürmektedir. Burada dini bilgiye işlevsel bir rol atfedilmektedir ve davranışçı öğretim yöntemi ile dini bilginin işlevselliğinin görünür hale gelmesini sağlamak hedeflenmiştir.

Katılımcıların işlevselci dini bilgi anlayışları daha çok sosyolojik bir yaklaşım ile bireysel veya toplumsal meşrulaştırmaya, dini ya da dini bilgi içeren diğer metinlere ve bazen de dini bilgide otorite sayılan insanlara dayandırılıp nerede, nasıl davranılacağına veya davranılamayacağına, neye inanılacağına ve inanılmayacağına kadar hayattaki işlevselliği açısından her türlü tavrı ve tutumu kapsayıcı niteliktedir.[439] Nitelikli birey kodunda katılımcıların bu yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

***İşlevsel**:* Dini bilgi öğretiminin etkili olması ve öğrencilerin hayatlarına dokunması, hayatlarına anlam katan işlevselliği ile eş değerdir. Günlük yaşantıları içerisinde dini bilgi ile karşılaşma yaşamayan bireyler için *"istediğiniz kadar söyleyin çocuğun umurunda olan bir şey değil. Ders anlatmakla olmuyor."* katılımcılardan K18 DKAB derslerinin klasik yöntemlerle yalnızca dini bilginin nakli ile olamayacağı görüşündedir. Dini bilginin hayata dokunan yönünün öğretim süreçlerinde yer almadığı

[439] Çiftçi, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bilimler Felsefesi Çalışması,* 41.

takdirde "*'Ders anlatmak' diye bir tabir de bitti. Dini bilginin sunumunda hiçbir şey ifade etmiyor. Davranışlarla, hal ve hareketlerle, günlük yaşamdan örneklerle çocuğu işin içerisine katarak yapmaya çalışıyoruz."* diyen K18 geleneksel eğitimde kullanılan yalnızca sunuş yoluyla öğretim yönteminin artık etkili bir öğretim yöntemi olmadığını ve dini bilginin öğretiminde bireylerin dini bilgi ile özdeşim kurarak öğrenmesini sağlamak gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitimde gelişen yeni yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda din öğretiminin de bu yaklaşımlardan etkilendiği ve artık klasik yöntemler ile dini bilginin öğretilemeyeceğini katılımcılar dile getirmişlerdir. K18'in öğretim anlayışı davranışçı bir temele dayanmaktadır. K18 *"Öğrendiği şeyin davranışa dönüşebilmesi için başka bir şey yapmam lazım. Bilgi her zaman orada duruyor önemli olan hayata geçirmesi, uygulaması… Yüz tane ansiklopedi ezberimde olsa ne olur? Sırtında kitapları taşıyan merkep de ne taşıdığının farkında değil. Zihnimde o kadar şeyi taşıyorsam ve bir menfaat elde edemiyorsam bunun da kimseye faydası yok demektir."* diyerek uygulanabilirlik açısından dini bilginin doğrudan veya dolaylı olarak bilişsel boyutlarıyla zihinlerde yer etmesi dini bilgi açısından çok fazla bir değer taşımadığını ifade etmiştir. Ayrıca ona göre dini bilgi bir anlamda somutlaşmak ve insan davranışlarında gözlemlenebilir boyutta olmak durumundadır. K18'in ifadelerinden dini bilginin davranış değişikliğini getirmesi için duyuşsal ve psikomotor alanlar düzleminde de öğrenilmiş olması gerektiği çıkarılabilir. Dini bilginin davranışa dönük hedeflerinin varlığı yine dini bilgi olarak K18 tarafından İslam'ın ana kaynakları ile temellendirilmektedir.[440] Ona göre İslam dini açısından da bilişsel düzeyde öğrenilen dini bilgi mutlak suretle davranışa dönüşmek durumundadır. Katılımcıların ahlak temelinde işlevsel yönü ile öğrenilmesini bekledikleri dini bilgi bir kuram olarak teorik boyutta değil uygulamaya dönük olarak tanımlanabilir. Bu duruma istinaden K13 *"dini bilgide*

[440] el-Cuma 62/5".

eksiklik yok. Dini bilginin ne işe yaradığını bilmiyorlar hayata uygulamıyorlar…İşlevselliği yok." şeklinde fikir sunmuştur. K13'e göre dini bilginin bilişsel düzlemlerinde herhangi bir eksiklik söz konusu değildir. Ancak dini bilgi güdülenmeyi gerçekleştirecek nitelikte duyuşsal alanın desteklenmesiyle hayata aksettirilebilmektedir ve bu ölçüde işlevsel hale gelebilmektedir. K13 dini bilginin öğretiminde bireylerde dini bilginin işlevinin ne olduğu noktasında ikna edici olmak gerektiğini belirtmiştir. Zaten öğrencilerin de talepleri, nakli gerektiren bir dini bilgi değil, hayata nasıl ve nereden dokunduğunu ortaya koyan bir anlayışta olması gerekmektedir. K11 *"Kitabi bilgiyi çocuk çok istemiyor. Hayata, yaşamına etki edip etmeyeceğini düşünüyor. 'İşime yarar mı? 'Bu yüzden bilgi ihtiyaçtır diyorum. Çocuk ihtiyaç olarak görmediği için öğrenmeyi de gerekli görmüyor… günümüzdeki yaşadığımız şeylerden örnek verince çocuğun daha çok hoşuna gidiyor ve kafasına daha çok yerleşiyor… Dini bilgi hayata hitap eden bir şey olduğu için çocuğun hayatını daha çok ilgilendirebilecek şeylere yer verilmesi gerekiyor."* K11'in bu ifadelerine göre dini bilginin öğretiminde sunulan bilgiye niçin ihtiyaç olduğu bilinci geliştirilmeden öğrenmede kalıcılığı beklemek zordur. Bu açıdan öğretmede temel bir ilke olarak bir bilginin neden öğrenildiğinin net olarak belirtilmesi konusu ders anlatımında temel bir noktadır. K11'e göre ihtiyaç temelinde sunulmayan dini bilgi yaşama dokunmadan soyut bir halde kalmaktadır. Yaşama dokunan dini bilgi ise somutlaşarak anlam kazanmaktadır. K11'in öğrencilerinde de işlevselci yaklaşımın temelinde yer alan değişim ve ihtiyaç odaklı dini bilginin öğretim talebi söz konusudur. K11'in dini bilginin öğretilmesi sürecinde vurgulamış olduğu dini bilgi anlayışının pragmatist temelde "İşe yarayan şey gerçektir"[441] algısı taşıdığını söylemek mümkündür.

[441] James Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, ed. Mustafa Ulu, çev. Metin Güven vd. (Kayseri: Kimlik Yayınlar, 2017), 165.

Katılımcıların işlevselci dini bilgi anlayışları ve din öğretimine yönelik genel bir değerlendirme ortaya konulacak olursa; dini bilginin işlevselcilik boyutu hayattaki pratikleri ile ele alınmıştır. Katılımcıların öğrencileri davranış değişikliğine yönelik olarak güdüleme çabaları ve sunulan dini bilginin bireylerde görünür hale gelmesine ilişkin beklentilerin öznelliğe açtığı kapı, dini bilginin tanımlandığı noktadan spiritüalist felsefenin hedefleri ile örtüşmesini olağan kılmaktadır. Katılımcıların dini bilginin bireye ulaştırılmasındaki hedefleri, zaman zaman onda davranış değişikliği meydana getirmesi ve yaşamdaki tercihlerinin ne ve nasıl olması gerektiğiyle ilgili telkinlere dönüşebilmesidir. Ege'nin çalışmasında dini bilginin işlevselliği durumu "Dini bilginin yaşamın hangi noktasına ışık tuttuğuna?" ilişkin bir soru olarak ortaya konulmuştur.[442]

Davranışları yönlendirme hedefi taşıması yönüyle işlevselci dini bilgi anlayışının da normatif bir yönelimde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak dini bilginin kutsal boyutu değil toplum ve insan hayatındaki fonksiyonu ön plana çıkarılmıştır. Burada daha çok katılımcıların dini bilginin günlük yaşamdaki fonksiyonu üzerine fikirleri yer almaktadır. Bu bağlamda dinin öğretiminde kültür ve ahlak öğretimi esastır. Katılımcıların DKAB müfredat ve ders içeriklerinde karşılaştıkları dini bilgilerin de hayatlarına dokunması ve kendi hayatlarında uygulanabilir düzeyde olması beklentisi bulunmaktadır. İşlevselci dini bilgi anlayışının öğretiminde dinden öğrenme yaklaşımını görmek mümkündür. Çünkü burada daha çok din temelinde topluma dönük ahlaki davranışların gelişimi ve öğretimi hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışma din öğretimi alanında çağdaş yaklaşımlardan Korelasyon Didaktik Yaklaşım ile de uyumlu gözükmektedir.[443] Ancak korelasyonel yaklaşım din öğretimi içeriğinin bütünüyle bilgi ve yaşam üzerinden ders içeriklerinin oluşturulmasını ve bununla birlikte kendi teolojisini

[442] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 129-130.
[443] Hasan Sözen, *Din Öğretiminde Korelasyon Didaktiği Yaklaşımı: Almanya Örneğinde Nitel Bir Araştırma* (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2019).

kurmayı gerekli bulurken, çalışmamızda din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin farklı boyutlarını konuya ve öğrenciye bağlı olarak değişken bir şekilde kullandıkları ve ön plana çıkardıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, dini bilginin değerini ve anlamını hayattaki karşılığı ve işe yararlığı üzerinden tahlil etmişlerdir. Dini bilginin daha çok ontolojik bir yaklaşım ile insanın varoluş amacına dair mutlak inançlarının gerçeklik algısı ve deneyimleri temelinde ele alınması söz konusudur. Dini bilgiye yönelik bu anlayışın uygulamalarında yine öğretmen merkezli bir din öğretimi gelişmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları doğrultusunda okullarda dini bilginin öğretimi süreçlerinde DKAB veya meslek dersi öğretmeni fark etmeksizin uygulamada öğretmen merkezli yaklaşımın yoğun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum din öğretiminde benimsenen yaklaşımlara ilişkin yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.[444] Dini bilginin öğretimine yönelik olarak farklılaşan tek unsur, dini bilgiler öğrencilere ulaştırılırken kullanılan yöntemlerde çeşitlilik sağlanıyor olmasıdır. Bu durumda öğretim yöntemini belirleyici olarak öğrencinin ihtiyacını esas alma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların ortaya koymuş oldukları işlevselci dini bilgi anlayışı öğrencinin dini bilgiyi neden öğrenmesi gerektiği noktasında katkı sağlayıcıdır. Bununla birlikte bireyin içerisinde bulunduğu sosyal çevre ile uyumlu bir şekilde yetiştirilmesini sağlamaktır. Katılımcıların işlevselci dini bilgi anlayışlarını yansıtan din öğretimi uygulamalarında ön plana çıkan eğitim felsefesi daha çok pragmatizm ve onun ekseninde gelişen eğitim akımlarıdır. Katılımcıların sınıflarda kullandıkları din dilinde dini bilginin işlevselliğine sıkça vurgu yaptıklarını söylemek mümkündür. İşlevselci yaklaşımı, dini bilgiye ilişkin

[444] Bkz. Zengin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*.

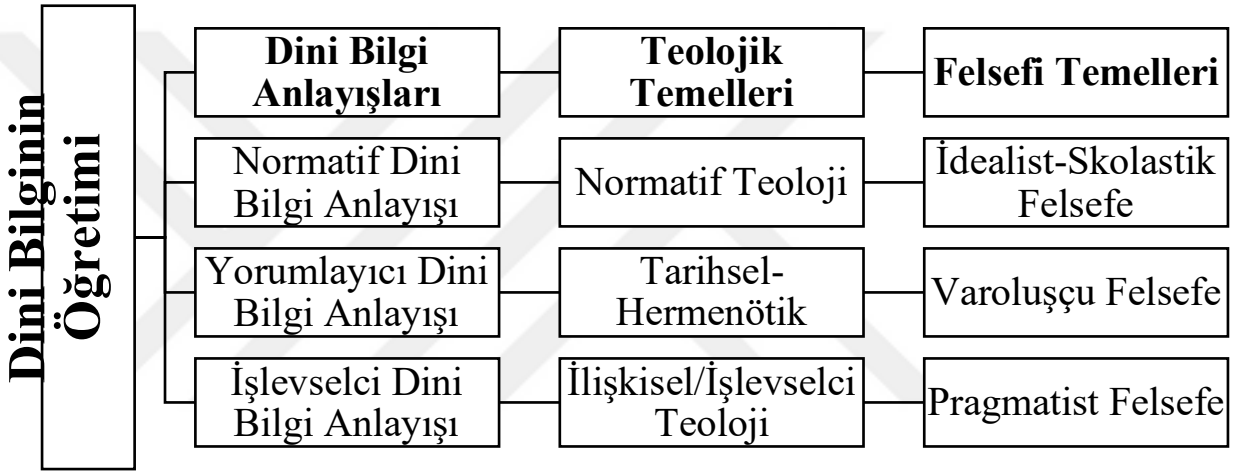
bir anlayış olmanın ötesinde dini bilgiye yorumlayıcı yaklaşımın bir sonucu olarak da belirtmek mümkündür.

Dini bilginin öğretim sürecinde din eğitimi programlarında dini bilginin farklı öğrenme alanları bulunmaktadır. Öğretmenlerin dini bilgi anlayışlarının şekillenmesinin bu alanlarla da ilgili olduğu söylenebilir.[445] Bundan dolayı katılımcılar yalnızca bir dini bilgi anlayışını bütün öğretim süreçlerinde uygulamamaktadır. Bu bağlamda aynı katılımcının farklı dini bilgi anlayışlarını ortaya koyan dini bilgi anlayışlarını görmek mümkündür. Örneğin din öğretiminde yer alan inanç ve ibadet alanları anlatılırken normatif dini bilgi anlayışı; vahiy ve akıl, din vs laiklik alanları öğretilirken yorumlayıcı dini bilgi anlayışı; ahlak ve değerler din, kültür ve medeniyet alanları öğretilirken de işlevselci dini bilgi anlayışı ön plana çıkabilmektedir. Ancak katılımcılar dini bilgi öğretim süreçlerini değerlendirirken din öğretiminde bu alanların hiçbirine değinmeyerek yalnızca din temelinde değerlendirmeler yapmışlardır. Bu anlamda katılımcılar dini bilgi anlayışlarını program, müfredat, içerikler ve pedagoji temelinde değil, teoloji temelinde değerlendirerek ortaya koymuşlardır. Smart, dini bilgiye yönelik bu alanları doktriner, mitolojik, ibadet, etik, deneyim ve sosyal olmak üzere altı alanda dini bilginin kendine has yapısından kaynaklı olduğunu vurgulayarak ortaya koymuştur. Bununla birlikte Smart'a göre her dinin epistemolojik temelinde bu alanlar fazla veya eksik; vurgulu veya silik bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca Smart teolojik temelde bir ayrıma sahip olan bu alanların eğitim ile uyumsuz bir halde olmadığını belirtmiştir. Bu temelde dini bilginin mantığı seküler eğitim ile bir gerilim kaynağı teşkil etmemektedir.[446] Smart'ın da ortaya koymuş olduğu dini bilginin bu boyutları dini bilgiye yönelik farklı anlayışların

[445] "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)"; "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı", MEB, 2010.
[446] L.Philip Barnes, "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education", *Religion* 30/4 (Ekim 2000), 315-332.

gelişmesini destekleyici niteliktedir. Çalışmada da ortaya çıkan dini bilginin farklı boyutları benzer bir durumu ortaya koymaktadır.

Şekil 10: *Dini Bilgi Anlayışları ve Din Öğretimine Yaklaşımlar*



3.2.4. Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimini Etkileyen Unsurlar

Tablo 5*: Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimini Etkileyen Unsurlar Alt Kategorisine Ait Kodlama İşlemi*

Kategori	***Kategori***		***Kodlar***
Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimini Etkileyen Unsurlar	Öğrenci Soruları		*Soru sorma alışkanlıkları, hazırbulunuşluk, ameli-itikadi*
	Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri	AİHL Meslek Dersleri Müfredat ve Ders İçerikleri	*İşlevsel dini bilgi, yoğun içerik*
		DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri	*Yüzeysel, müfredatta esneklik, müfredatta din dili, seviye*
		Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı	*Kitabî dini bilgi,* yetersiz

3.2.4.1. Öğrenci Soruları

Bu başlık altında katılımcılara yöneltilen "Sınıfta dini bilgi içerikli bir soru yöneltildiğinde hangi yaklaşım ve kaynaklar ile soruyu ele alırsınız?" ve "Bütün bu konular ile ilgili olarak (dini bilgi, dini bilginin yorumlanması, dini bilgi insan ilişkisi vs.) derslerinizde düşünce ve yaklaşımlarınızı öğrencilerinize farkındalık oluşturacak şekilde

anlatma imkânı bulabiliyor musunuz? Müfredat, program, ders saatleri vs. buna imkân tanıyor mu?" sorularına alınan cevapların değerlendirilmesinde "Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarını Etkileyen Faktörler" kategorisi ve "Öğrenci Soruları" ile "Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri" alt kategorileri elde edilmiştir. Ayrıca "Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri" alt kategorisinin altında "İmam Hatip Liselerinde Din Öğretiminin Müfredat ve Ders İçerikleri, DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri, Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı" alt kategorileri oluşturulmuştur.

Bu başlık altında öğrenci soruları kategorisini oluşturan; *soru sorma alışkanlıkları, hazırbulunuşluk* ve *ameli-itikadi sorular* kodları yer almaktadır (Tablo 5).

Soru Sorma Alışkanlıkları: K8 dini bilginin farklı açılardan ele alınışını *"gelen sorular, verilen cevaplar buna zaman zaman ortam yaratıyor."* diyerek bu farklılıkların kaynağını açıklamaktadır ve bu farklılıklarda öğrenci sorularının etkisini vurgulamıştır. K8 derslerin öğrenci soruları ile zaman zaman yönlendirildiğini ve bu yönlendirmenin derslerin kapalı kalan kısımlarının açılmasına katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. K16'ya göre öğrencilerin soru sorma alışkanlıkları neredeyse müfredatın da önüne geçebilecek düzeydedir. K16 bu konuda *"Çok sayıda soru geliyor. Konu işleyemiyoruz."* şeklinde görüş bildirmiştir. K14 ise bu durumu *"Biz de sorulan sorulara göre ve kendi inancımıza göre bunu veriyoruz tabi o derse giren öğretmene bağlı biraz."* şeklinde ifade etmektedir. K16 ve K14'ün ifadeleri öğretmenlerin, dini bilginin öğretim süreçlerinde soru cevap yöntemini aktif ve etkin olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte din eğitimi derslerinde öğrenci sorularının müfredatın dışında, bireysel merakları doğrultusunda olduğu ve bunun da dersin akışını belirlemede önemli bir etken olduğu K14 tarafından dile getirilmiştir. Öğrenci sorularının bir kategori olarak araştırmada ortaya çıkması dersin akışının belirlemesinde yapılandırmacı yaklaşımın öznel tarafının varlığına işaret olarak ele alınabilir. K14'ün ifadelerinden her ne kadar öğrenciler

bireysel merakları ile din öğretimi derslerini yönlendirebilseler de din öğretimine konu olan dini bilginin aslında öğretmenlerin kendi inançları ve din anlayışları ekseninde ortaya çıkan dini bilgi olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Bu anlamda öğretmenler, verdikleri bilgilerde kendi yorum ve görüşleri ile öğrenciler için kendilerinin de birer dini bilgi kaynağı oldukları söylenebilir.

İlköğretim evresinde çocuklar tarafından yöneltilen soruların diğer okullara nisbeten daha geniş bir yelpazeye sahip olduğunu vurgulayan K9, *"İlkokulda aklına gelmeyen sorular soruluyor."* diyerek bu düşünceyi desteklemektedir. K9 ile benzer düzlemde düşünen K20, DKAB derslerinde sorulan soruların öğretmenin sabrını zorlayacak seviyede olduğunu belirtmiş ve *"O soruyu annesine babasına sorsak, anne babası din kültürü öğretmeni olsa o çocuğa kızar"* demiştir. K20'ye göre öğrenciler dini bilgi edinme amacıyla sordukları sorularda bir sınır düşünmeden sorularını akıllarına geldiğince sormaktadır. Dersin akışı ve ders süresinin büyük çoğunluğunun öğrenci sorularıyla geçtiğini ifade eden K17 bununla birlikte öğrenci sorularının cevaplanmasının dini bilginin öğrenilmesi noktasında etkili olduğunu, DKAB derslerinin *"din kültürü daha çok ayarlayabileceğimiz bir alan çünkü daha çok karşılıklı iletişim ile ilerliyor"* şeklindeki ifadeleri ile karşılıklı etkileşim içinde ilerlediğini, öğrenci sorularının dersin akışında belirleyici olduğunu DKAB derslerinde aslında soruların ne derece önemli olduğunu *"Benim namazı anlatmam önemli değil. Önemli olan çocuğun namaz ile ilgili soruları, sorunları, anlattıkları, yaşadıkları, benim onlara verdiğim cevap."* (K17) ifadeleriyle ortaya koymuştur. Sorulan soruların niteliği öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutta eleştirel düşünebilme becerisi ile ilgilidir. K17, öğrencinin dini bilgiye dönük merakının din öğretimi süreçlerinin belirleyicisi olarak görmektedir. Din öğretimi derslerindeki öğrenci sorularının, öğrenci merkezli öznel bir öğrenmeye imkân sağlayabileceği anlamı çıkarılabilir. Soru sorma, öğrencinin bilgiyi keşfederek kendi

kendine öğrenmesini sağlayan bir öğrenme tekniğidir. Bu bağlamda dini bilginin yapılandırmacılık yaklaşımı ile öğretilmesi noktasında öğrencinin bilgiye kendi anlam dünyasındaki karşılığını dile getirmesi, öğretmenin o bilgiyi nakletmesinden daha etkili bir öğrenme sağlayabilir.

DKAB öğretmeni olan K18 de K17'nin ifadelerine benzer olarak *"Ortaokulda söylediğiniz her cümlenin üzerine çocuğun vereceği bir cevap mutlaka oluyor. Bunu göz önünde bulundurmak lazım. Her halde büyüklerimiz bunu göz önünde bulundurmadı. E sınıfta 30 tane 40 tane öğrenci var birisine söz versen diğeri darılacak. Aklında zihninde soru işareti olarak kaldı"* ifadelerini kullanmıştır. K18'e göre özellikle ilköğretim öğrencilerinin derse katılımları, yalnızca soru sorarak değil dersin konusu hakkında fikir paylaşımı olarak da gerçekleşmektedir. Ancak K18, öğrenci katılımları ve sorularının derslerin büyük bölümünü aldığını, dersin hatta müfredatın zamanla aksamasına neden olduğunu ve bu durum göz önünde bulundurularak ders içerik ve müfredatının düzenlenmesi gerektiği beklentisini ifade etmiştir. K18 DKAB derslerinin interaktif bir şekilde işlendiğinde bu yaş grubu öğrencileri için daha verimli bir öğrenme gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Katılımcılara göre DKAB derslerinin interaktif bir şekilde ilerlemesi din öğretimi dersinin de ruhuna uygundur (K17, K18). K8 öğrenci sorularının dersin kapalı kalan kısımlarının açılması yönüyle önemli bulmaktadır. *"Gelen sorular, verilen cevaplar buna zaman zaman ortam yaratıyor ve tamamen size bağlıdır..."* K8 dini bilginin öğretim süreçleri her ne kadar öğrencinin soruları ile yönlendirilse de yine dini bilginin kaynağı ve nakledicisi olarak öğretmenin dersteki otoritesini ön plana çıkarmıştır.

Hazırbulunuşluk: K19 ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin dine ilişkin düşüncelerinin ve sorularının *basit ve temel seviye* olarak nitelendirdiğini *"Allah nerede, bizi nasıl görüyor?"* ifadesiyle ortaya koymuştur. K19 ilkokul seviyesindeki öğrencilerin

somut işlem dönemlerini yansıtıcı nitelikte din olgusunun temeli olan sorular ile din öğretimi derslerinde aktif olduğunu belirtmiştir. İlköğretimde DKAB öğretmeni olan K21 öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini *"Çocuk daha iftar-imsak zor ayırt ediyor, düşünsel anlamda veya fıkhi irdeleyici sorular gelmiyor."* ifadeleriyle ortaya koymuştur. K19 ve K21 DKAB öğretmenleri olarak ilköğretim evresinde öğrencilerin basit ve temel sorularının olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre öğrencilerin bireysel anlamdaki farklılıkları ve olaylara öznel boyuttaki yaklaşımları din öğretimi derslerinde başvurulan öğretim yönteminde dikkate alınması gereken bir durumdur. Lisede DKAB öğretmeni olan K4 de öğrencilerin temel sorularının ve dini bilgi düzeylerinin basit ve temel seviyede olduğunu *"Ortaokulda, lisede ne var ki? Çocuğun bana sorduğu sorular basit"* cümleleri ile belirtmiştir. Görüldüğü gibi K4, K19 ve K21 öğrenci sorularının kendi yaşantılarından getirmiş oldukları dini bilgi paralelinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sorular aynı zamanda öğrencilerin dini bilgi konusunda sahip oldukları seviyeyi de ortaya koymaktadır.

K16 ise öğrenci sorularının niteliğini şöyle izah etmiştir; "*Bir tanesi 'Allah beni yaratırken bana dokunmuş mudur?' dedi. İlk defa hayatımda böyle bir şey duydum ve hiç üzerinde düşünmemiştim."* K19 ve K21 yöneltilen soruların basit ve temel düzeyde kaldıklarını belirtse de K16 ilköğretim DKAB derslerinde karşılaştıkları soruların bazen şaşırtıcı olduğunu dile getirmiştir. Soru sorma bilişsel gelişimin temel araçlarındandır ve K16 bireyin sahip olduğu bilişsel düzeyi de sorular üzerinden yansıttıklarını şöyle örneklendirmiştir; *"Soyut düşünemedikleri için Allah Teala ile ilgili; bulutun üzerinde, minare olduğunu, ezan okuyan kişi olarak düşünüyorlar. Şimdi küçük başladılar. Bu da bizim daha çok okumamızı gerektiriyor."* K16 öğrenci sorularında öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu durumu öğretmenlerde bu gelişim düzeylerine cevap verebilmek adına daha fazla okuma ihtiyacı

doğurmaktadır. K16'nın bu ifadelerinden din eğitimi öğretmenlerinin somut işlem dönemindeki öğrencilere yönelik formasyonlarında eksiklik hissettikleri veya bu evredeki öğrenci sorularına cevap vermenin diğer evrelere nisbeten daha zor olduğu söylenebilir. Analizlerde ulaşılan bu sonuç, din eğitimi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikler noktasındaki uygulama eksikliğine yönelik yapılan diğer çalışmalarla örtüşen bir bulgudur.[447] İlkokul döneminde soruların daha fazla olduğunu dile getiren K19 *"İlkokulda aklına gelmeyen sorular şeytanından, cininden, cennetinden cehenneminden, hepsinden… İlginç ilginç sorular."* ifadesiyle ilkokul düzeyinde öğrenci sorularının niteliğini ortaya koymuştur. İlkokulda DKAB öğretmeni olan K17 öğrenci sorularının niteliğini *"'Hocam tırnağın altında şeytan yavruları yaşarmış' ben de 'hani şeytan sığmamış yavrusu girmiş küçük bir yer ya' dedim."* şeklindeki örneği ile belirtmiştir. K17 öğrencilerin soyut olan dini bilgileri somutlaştırma ihtiyacını bu diyalog ile ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcı öğretmenin öğrencinin somutlaştırmasına yönelik cevabında bu yaş grubuna ilişkin formasyon eksikliğini de görmek mümkündür. Ancak K20 yöneltilen soruların seviyesinin ders akışı için önemli bir etken olduğunu bu durumun öğrenme ile paralel bir seviye sunduğunu "*Soru sorma seviyesi düşünce bence çok şey düşüyor.*" şeklinde ifade etmiştir. K20'nin öğrencilerin zihinsel düzeydeki durumlarının soru sorma kabiliyetleri ile eşleştirdiği görülmektedir. Öğrenci soruları dini bilginin öğretiminde dersin seviyesi açısından büyük önem taşımaktadır. Burada öğrencinin dini bilgiye ilişkin soruları öğretmenin sahip olduğu dini bilgi anlayışı veya seviyesinden daha ön plana çıkmaktadır. *"Pek olmuyor ama eğer ki öğrenci çok böyle aykırı bir soru sormuşsa birkaç defa 'O şu anki konumuz değil ileride ondan bahsedeceğim.' diye cevap verdiğim oldu."* K20 öğrenci sorularını cevaplarken zaman

[447] Bkz. Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri".

zaman öğrencilerin durumuna göre geçiştirebildiğini belirtmiştir. Katılımcıların öğrenci sorularını cevaplarken tutumları, dini anlamda kendi tutumları ile şekillenmektedir. Buna göre dini bilginin aktarılmasında bireylerin bilişsel hazırbulunuşluk durumları, kutsalı, temel dini bilginin hangi yorumunun esas alınacağı noktasında belirleyici olabilmektedir.

Hem işitme engellilere yönelik okulda hem de ilköğretim okulunda DKAB öğretmeni olan K20 işitme engelli öğrencilerin sorularının oldukça temel bir seviyede olduğunu ifade etmiştir. "*Mesela melek kavramını anlatırken kelebeğin işaretini yapıyoruz. Anlayıp anlamadıklarını tam şey yapamıyoruz yani dönüt alamıyoruz"* K20 öğrenci sorularının hazırbulunuşluk durumlarını ön plana çıkararak ortaya koymuştur. Din öğretiminde farklı bir boyut olan dini bilgiye yönelik özel öğretim yöntemlerine olan ihtiyaca vurgu yapan K20'nin herhangi bir eğitim modeli ve yaklaşımını benimseyerek uygulayabilme durumu olmadığını ortaya koymuştur. K20'nin bu şartlar altında işitme engelli öğrencileri yalnızca dini bilgi hakkında fikir sahibi olmalarına katkıda bulunma hedefinin olduğu söylenebilir. Din öğretimi her ne kadar teorik zeminde içeriğini ilahiyattan alsa da öğretim süreçlerinde eğitim öğretim yönleri ile derste, öğrenen-öğreten ilişkisi ile eğitim kurumlarında şekillenmektedir. Bu anlamda dini bilginin öğretiminde öğrenci profili ve talep ettiği bilginin düzlemi din öğretimi süreçlerini de şekillendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

***Ameli-İtikadi Sorular**:* DKAB öğretmeni olan K16 öğrenci sorularının niteliğinin daha çok ameli boyutta olduğunu bir eylemin günah mı sevap mı boyutunun öğrenciler tarafından merak edildiğini vurgulamıştır. *"Genelde amel ile ilgili yani 'şunu yapsak abdestim bozulur mu, küfür etsek abdest bozulur mu?' Öyle, daha çok amelle ilgili."* Öğrencilerin ihtiyacı ve soruları ekseninde bir din öğretimi söz konusu olduğunda öğrencilerin ihtiyaçlarının daha çok ilmihali bilgiler teşkil ettiği ifade edilmiştir. Gündelik hayatla ilgili olan amelî soruların derslerde sorulduğunu vurgulayan bir diğer katılımcı

K19 "*Herhalde yaşları gereği "şöyle yaptım günah olur mu? Böyle yaptım sevap olur mu?' Oruç 'hocam öğlene kadar tutsam sevap olur mu, sevabım ne kadar olur?'"* örneğini vermiştir. Görüldüğü gibi her ikisi de ilkokulda DKAB öğretmeni olan K16 ve K19 öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklı olarak sorularının daha çok kâr-zarar hesabı gibi sevap-günah kavramları üzerinden şekillendiğine vurgu yapmışlardır. Bu ifadelerden öğrencilerin pragmatist bir anlayışla dini bilgiye yaklaştıklarını çıkarmak mümkündür.

K17 öğrenci sorularının *"Daha çok davranış boyutunda; şunu oynadık günah mıydı, yasak mı, saçımı boyattım günah mı? Tırnağımı uzattım, dövme yaptırmak istiyorum, şu mesleği yapmak istiyorum, avukatlık yapmak istiyorum günah mı?"* ifadeleri ile ameli boyutta gündelik yaşamlarına yönelik olduğunu vurgulanmıştır. K17 başka bir örnekte öğrencilerin sorularının içeriğini ortaya koymuştur; "*Davranışlar ve sevap-günah. Allah ile pazarlığa oturmak. Sevap biraz oradan gelir, biraz şuradan gelir, üç oradan beş buradan gelir. Allah'ı, kader-kaza işte çok soruluyor"* (K17). Yine bu minvalde K13 *"Hocam şu caiz mi? Caiz değil mi? Haram mı? Helal mi?"* ifadeleri ile öğrencilerin dini bilgiyi yalnızca helal ve haram kavramları temelinde oluşturduklarını ifade etmiştir. İlkokulda DKAB eğitimi veren K18 "*Namazla, oruçla ilgili sorular da gelebiliyor…Günlük hayatlarında yaşadıkları bir şeyin dini cevazını soruyorlar. Çok alakalı değiller ama günlük yaşadığı annesinin-babasının başına gelen bir şeyi soruyorlar."* İlköğretim seviyesinde dini bilgi noktasında sorgulanan ve merak edilen konuların daha çok günlük hayata ilişkin bireylerin gündelik yaşamında yer alan konuları kapsadığı ve dini bilginin daha çok pratik boyutları ile alakalı sorular yönelttikleri görülmektedir. Benzer olarak K14 öğrencilerin gündelik hayattan yola çıkarak fıkhi sorulara yoğunlaştığını ifade ederken *"her şeyin nedenini soruyorlar. 'Hocam şu günah mı, helal mi?' Her şeyi haram-helal boyutunda tanımlıyorlar."* K15 lise düzeyinde

öğrenci gündemini belirten bir diğer soruyu *"oyunda adam öldürürsem günah olur mu, internet sitesinden kaçak oyun indirsem haram olur mu?"* K14 öğrenci sorularının ameli boyutta olmasının nedenini onların dindarlık boyutlarıyla ilgili olmadığını "*pek de hassas değiller ama 'yaptığım şey günah mı helal mi' Din Kültürü öğretmeni deyince kısıtlanmış sınırlandırılmış bir hayat olarak algılıyorlar."* K14 din öğretiminde yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından sınırlandırıcı normatif bilgiler olarak algılandığını ve sorularının da bu düzlemde olduğunu ifade etmiştir. Lise düzeyinde yöneltilen soruların günlük hayata dokunan yönünü K13'ün *"Hep soruyorlar öğrenciler genelde bütün okullarda gelir. İmam hatiplerde de 'Hocam sevmek günah mı?'"* görüldüğü şekliyle dini bilginin kendi sistematiği içerisinde değil, bireylerin içerisinde bulundukları gelişim dönemlerinin getirdiği gündemleri şekillendirmektedir. Katılımcıların din öğretimindeki tutumlarının yanı sıra öğrencilerin dini bilgiyi kendi gündemleri üzerinden ele almalarının din öğretiminin şekillenmesinde yönlendirici bir rol oynadığı söylenebilir. Buna göre öğrencilerin kendi yaşantıları ile harmanladıkları dini bilgi anlayışının benimsenen yapılandırmacılık anlayışına daha yakın olduğunu ifade etmek mümkündür. Zira öğrenciler öznel yaklaşımlarını ve kendi yaşantılarını da sınıfa getirmektedir ve kendi zihin dünyalarının üzerine kurulu bir din anlayışı oluşturmaktadırlar. Öğrenciler dinin kendi sistematiğini anlamaya yönelik sorgulayıcı, soyut sorulardan çok hayatlarına dokunan somut eylemler üzerinden sorular geliştirmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak din öğretimi derslerinin büyük çoğunluğun öğrenci soruları ile şekillendiği takdirde din öğretimi derslerinin ilmihale dayalı sürdürüldüğü tahmin edilebilir. Zira öğrenci sorularının bu minvalde olduklarını katılımcılar yukarıda belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre öğrenciler din öğretiminde sunulan dini bilgiyi haram-helal, günah-sevap kavramları ile eşleştirmişlerdir. Sorulan sorulardan yola çıkılarak öğrencilerin dini bilgiyi ödül-ceza sistemi üzerinden algıladıkları söylenebilir (K16, K18, K17). DKAB

öğretmeni olan K17, K19, K16, K18 ve K13 rumuzlu katılımcılar öğrenci sorularının daha çok somut gündelik yaşam ile ilişkili hayata dokunan, hayatın içinden örnekler üzerinden dini anlayıp anlamlandırmaya çalıştıklarını bu yüzden kendilerinin de bu durumu göz önünde bulundurarak dini bilgiyi öğrenciye sunduklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda katılımcıların dini bilgiyi öğretim süreçleri bir yönüyle yapılandırmacılığa diğer yönüyle de sunuş yönüyle öğretime dayandığı çıkarılabilir. Bununla birlikte öğrenci sorularının yoğunlaştığı derslerde katılımlı öğrenme tekniği gözlemlenebilmektedir. Ancak öğrencilerin daha çok ameli boyuttaki sorularının yoğunluğu öğrencilerin din öğretimi derslerinden beklentilerinin dinin gündelik yaşama ilişkin kurallarını öğrenmek şeklinde de yorumlanabilir. Bu beklenti düzlemindeki dini bilgi anlayışı da normatif düzlemde bir din öğretimi ortaya çıkarabilir. İlkokul evresinde somut düşünmenin gerekliliğine dikkat çeken K18 sistem içerisinde sunulan bilginin yalnızca açık ve anlaşılır değil aynı zamanda somutlaştırılması gerektiğini de belirtmiştir. *"Günlük hayattan çocuğun anlayabileceği örnekler ile cevaplar vermeyi önemsiyorum. Konu çok soyut olsa bile bir örnek bulmaya çalışıp zihin dünyasını somutlaştırmaya çalışıyorum."* diyen K18'e göre öğrenci sorularını onların bilişsel seviyelerini göz önünde bulundurarak cevaplandırmak din gibi soyut bir alanın öğretiminde büyük önem arz etmektedir. K18'in analoji yöntemi ile metaforik anlatımlar üzerinden din öğretimi yaptığı söylenebilir. K18'in *"'Allah, Peygamber diyor. Hadisinde ayetinde şu var.' desem etkisi olmuyor. Onların, kendi hayatından, yaşantıdan bir örnek sunarsam daha etkili oluyor."* Dini bilginin normlar bütünü olarak özellikle somut işlem döneminde olan çocuklara *Allah, ayet* gibi soyut ifadeleri doğrudan öğretim yöntemi olarak aktarmacı bir anlayış ile anlatmak etkili bir öğretim ortaya çıkarmamaktadır. Ancak K18 dolaylı öğretim yöntemi ile öğrencilerin sorularını kendi yaşamları üzerinden somutlaştırarak cevaplamalarının ilkokul evresindeki öğrencileri daha çok tatmin ettiğini belirtmiştir. K20 *"Ders soru-*

cevapla öğreniliyor." ifadesiyle öğrenme eyleminin gerçekleşmesinde soru cevap yönteminin etkisini vurgulamıştır. Öğrencinin ihtiyacını dile getirme imkânı sunan soru-cevap yönteminde merak duygusu ile kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebileceği söylenebilir.

K4 de lise grubu öğrencilerinin de ilköğretim öğrencileri gibi daha çok ameli boyutta ve temel düzeyde sorularının olduğunu belirtmiştir. *"Kafaları zaten karışmaya müsait değil. Anlayacakları dilden; şöyle yaparsam Allah namazımı, orucumu kabul etmez, iğne ucu kadar kuru yer kalırsa... Çocuklar için ileri okumalara gerek yok. Çocuklarla basit konularımız var."* K4 verdiği örnek ile öğrenci sorularının onların yaşam dünyasını yansıttığını ve temel düzeyde dini bilgi beklentilerinin olduğunu ifade etmiştir. K4'ün ifadelerinden, din eğitiminde alternatif bir yaklaşım olan ve dinin epistemolojik boyutunu ön plana çıkaran ilmihalci yaklaşımın derslerde zaman zaman öğrenci sorularına cevap verebilmek için kullanıldığını söylemek mümkündür. K2, K4'e benzer olarak öğrencilerin çok komplike düşünmediklerini belirtmiştir. *"Şöyle örnek vereyim; 12. sınıf akıl, bilgi ve İslam konusu. Ama öğrencinin mütemadiyen sorduğu soru; 'Hocam cuma günü banyo yapılır mı? Cuma günü tırnak kesilir mi?'"* K2'ye göre öğrencilerin din öğretimi derslerinde sunulan dini bilgiden beklentileri temel seviyede olup, dini bilginin temelinde yatan felsefi ve mantıki boyutu ile çok ilgili değillerdir. Katılımcı görüşlerinde lise seviyesindeki öğrencilerin de dinin kendisine yönelik sorgulamalardan çok gündelik hayat ile ilgili daha çok somut olaylara takıldıkları görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin sosyal yaşamdan ve informel alanlardan topladıkları dini bilgileri, formel düzlemde olan din öğretimi derslerinde teyit ettirme durumlarının söz konusu olduğu söylenebilir. K2 öğrenci sorulanın niteliğini şu örnekle açıklamıştır: *"Fıkıh konumuz, dini bilgiden bahsediyoruz dersimizde. Çok basit, parmağın kanaması, abdestin durumuyla alakalı soru geliyor."* Her ikisi de lisede DKAB

öğretmeni olan K4 ve K2 bu seviyede öğrenci sorularının dini pratik boyutuyla ilgili olan fıkhî nitelikte olduğunu bu yüzden *"ilmihal kitabı bana yetiyor"* (K4). K2 ve K4'ün ifadelerinden öğrenci sorularının dersin bağlamından kopuk olarak daha çok gündelik hayatta dünyevi ve uhrevi yükümlülükleri doğurabilecek serbest sorular şeklinde olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin sorularından dolayı din öğretimi derslerinin ilmihal temelinde ilerlediğini ve dini bilginin öğretiminde ek bir kaynağa ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar (K4, K2, K13) öğrenci sorularının ve seviyelerinin DKAB veya meslek dersi fark etmeksizin din öğretiminde klasik bir yöntem olan ilmihal merkezli bir yaklaşıma sevk ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların betimlemelerine göre öğrencilerin de dini bilgiye normatif bakış açısıyla yaklaştıkları ve nesnel bir dini bilgi arayışı içerisinde oldukları söylenebilir.

K20 öğrenci sorularının soyut konularda yoğunlaştığını dile getirmiştir. *"Ahirete iman değil de ahiretin aşamalarıyla bilinmeyenle ilgili çok soru geliyor."* İşitme engelliler okulunda DKAB öğretmeni olan K20'nin 7. sınıflardaki öğrencilere yönelik gözlemleri öğrenci sorularının daha çok *"İtikadî konularda ve özellikle bilinmeyen gaybî konularda… Cin bahsi falan"* olduğu yönündedir. Benzer olarak K18 öğrencilerden *"Daha çok gaybî alanlarda sorular geliyor. İşte büyüydü, şeytandı, cindi, melekler…"* diyerek daha çok bu konulara merak saldıklarını bunun sebebinin de *"Filmler falan da yapılıyor. Medyada da değişik tarzda ve şekilde gösteriyorlar"* olduğunu ifadeleriyle dile getirmiştir. Öğrenci itikadi konulardaki sorularının daha çok dini alanyazında da hakkında pek malumat olmayan konulara yoğunlaştığı söylenebilir. K15 "*Cin boyutuna takmışlar sonra kader boyutu, inanılmaz bir tartışma."* K20 ise öğrencilerin görünmeyen varlıklara ve hakkında daha az malumata sahip olunan konulara ilişkin merak duymalarının sebebini fıtri bir durum olarak değerlendirmektedir; *"Gizemli, görünmeyen şeylere karşı insanın bir merakı vardır."* Bu yüzden de öğrencilerin *"En çok takıldıkları şeyler görmedikleri*

şeyler. Dini bilgi verirken metafiziksel alana girdiğim zaman öğrenci sürekli oraya dalıyor. 'Üç harfliler cinler melekler nasıl çıktı?'" Dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran en temel özelliklerinden biri olarak eskatoloji, öğrencilerin pek fazla veri edinemeyecekleri bir alan olmasına rağmen soruların yoğunlaştığı bir başka konudur. K18, *"'Hocam cennette şu var mı?' 'Hiç gitmedim ki bilmiyorum.' diyorum."* diyerek gelişim basamaklarının soru sorma becerisindeki etkisini verdiği örnekler üzerinden göstermiştir. Lise düzeyinde soyut işlem dönemine geçen öğrencilerin sormuş oldukları sorular ve zihin dünyaları itikadî alan ve soyut konulara yönelmiştir. Dini bilgide gayb olarak nitelendirilen alanlar öğrenciler tarafından sıkça sorulmaktadır. Ortaokul seviyesinde DKAB öğretmeni olan K21 bu evrede öğrencilerin itikadî konuda farklı sorgulamalar içerisinde olduklarına dikkat çekerek *"Bir öğrenci sorgulama dönemine girmiş. 'Bu kadar sıkıntıyı niye yaşıyorum, ben çok inanıyordum ama lise sınavlarını niye başaramadım?'"* örneğini vermiştir. Görüldüğü gibi öğrenci sorularının bir kısmı da kader-kaza konusunda dini bilgiye ilişkin olarak nedenselci bir yaklaşımdadır. Buna göre öğrencilerin dini bilgiye yaklaşımlarının pragmatist bir temelde geliştiği söylenebilir. DKAB öğretmeni olan K15 öğrencilerin yoğunlaştığı bir diğer sorgulamayı lise düzeyindeki öğrenciler üzerinden örneklendirmiştir; *"Müslüman topraklarda doğmak bizim için en büyük şans bu şansı iyi değerlendirmeliyiz." Öğrenci de diyor ki 'İngiltere'dekini kim yarattı? O zaman ben niye şanslı doğdum, onun suçu ne?'"* K17, K19, K16, K18, K4, K13, K20 ve K2 öğrenci sorularına yönelik betimlemelerinden öğrencilerin daha çok ameli konularla ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Bu durumda öğrencilerin gelişim dönemlerinin etkisinin varlığı söz konusu olsa da soruların niteliğini belirleyen bir başka unsur da dinin akaid ile ilgili olan kısımları olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin dini bilgiye bu boyutlarıyla daha çok sorgulayıcı yaklaştıkları söylenebilir. K15'e göre öğrencilerin bu sorgulayıcı tutumlarını yüzeysel cevaplar ile bertaraf etmek

doğru bir davranış olmamaktadır *"Mesela kaderin aslında tam çözülemeyeceğini ben de biliyorum ama çocuğa 'bu tam çözülebilen bir şey değildir' demek sıkıntı çıkarıyor."* Öğrencilerin bu nitelikteki sorularının varoluşçu bir düzlemde olduğunu söylemek mümkündür. Dini bilginin en önemli işlevlerinden birinin, insanın ontolojik sorgulamalarına cevap içermesi olarak belirtilebilir. K15 İslam dini bilgisinin her ne kadar insanlığın büyük sorularının hepsine cevap veremediğinin farkındalığını taşısa da öğrencilere bu durumu onları sorgulamalarını kısmen de olsa karşılayarak sunmak gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar öğrencilerin dini bilgi hakkındaki görüşlerini öğrencilerin soruları üzerinden öğrenmektedir. Öğrencilerin soruları bu anlamda öğretmenlerin din öğretimi derslerinde nasıl bir dini bilgi anlayışı ile öğretim süreçlerinde nasıl bir yöntem izlemeleri gerektiği konusunda fikir vericidir. Katılımcıların görüşlerinden öğrencilerin inanç geliştirinceye kadar olan süreçlerinde duyuşsal boyutta öğrenmelerinin, inanç geliştirdikten sonra ise bilişsel boyuttaki öğrenmelerinin ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin öğretim süreçleri, öğretmenlerin hangi öğrenme boyutunu hedefledikleri ve nasıl bir dini bilgi anlayışına sahip oldukları ile ilişkilidir. Öğrenci sorularına yönelik katılımcı görüşlerinde DKAB dersi öğretmenleri ile AİHL meslek dersi öğretmenleri arasında farklılıklar söz konusudur. DKAB öğretmenleri öğrenci sorularının daha çok ameli boyutta olduğunu ve gelişim dönemlerinden dolayı daha somut durumlara ilişkin öğrencilerin soru sorduklarını dile getirirken AİHL öğrencilerinin sorularının daha çok itikadi boyutta ve soyut olduğu ifade edilebilir. Ayrıca DKAB derslerinde yöneltilen sorular AİHL'de sorulan sorulara nisbeten daha temel düzeyde dini bilgiler içermektedir. Bu anlamda çalışmada elde edilen bulgular nicel bir çalışma ürünü olan "Din ve Ahlak Eğitimin Öğretimine Yeni Yaklaşımlar" adlı çalışmada ulaşılan sonuçlar ile paralellik

göstermektedir.[448] DKAB öğretmenlerine göre öğrenciler dini bilgiyi günah-sevap, ödül-ceza kavramları ile eşleştirmektedir ve dini bilginin bu kavramlardan yola çıkarak pratik boyuttaki yönünü şekillendirmektedirler. Öğrenci soruları din öğretimi dersinde dini bilginin aktarımı boyutu ile alınsa da öğrencilerin dini bilginin pratik boyutlarını önemsedikleri görülmüştür. Oldukça geniş bir yelpazede soru akışı olan din öğretimi alanında öğretmen yeterlilikleri ve öğretmenlerin kendilerini dini bilginin kaynağı olarak görmeleri de ulaşılan önemli bir bulgudur. Öğrencilerin kendi hayatlarına dokunan dini bilgiyi önceledikleri katılımcıların görüşlerinden çıkarılabilir. Bu durum lise veya ilköğretim fark etmeksizin bütün seviyelerde görülmektedir. Katılımcıların görüşleri üzerinden öğrencilerin din öğretiminin dini danışmanlık ve manevi rehberlik niteliğinde olması beklentilerinin olduğu çıkarılabilir.

Öğrenci sorularının din öğretiminde hâkim olan dini bilgi anlayışlarında ve öğretim süreçlerinde belirleyici nitelikte karşımıza çıkan bir başka etken olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenci merkezli yaklaşım yalnızca öğrencinin derse aktif olarak katılımını değil aynı zamanda dersin içerik ve süreçlerinde de belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin benimsenen eğitim felsefe, yaklaşım ve modellerinden ziyade dini bilginin öğretim sürecindeki uygulamaları esas alarak muhtevayı belirledikleri ifade edilebilir. Katılımcılar herhangi bir öğrenme modelini zikretmeden ve DKAB derslerinde sunulan bilgiyi bir yaklaşım ekseninde şekillendirmeden, doğal akış içerisinde sunduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bilinçli olarak geliştirdikleri bir tutum olmasa da öğrencilerin soruları üzerinden derse interaktif katılımları, yapılandırmacı öğrenme modelinin temel ilkelerini barındıran bir din öğretimi sağladığı söylenebilir. Fakat zaman zaman ders içeriklerinin öğrenci soruları

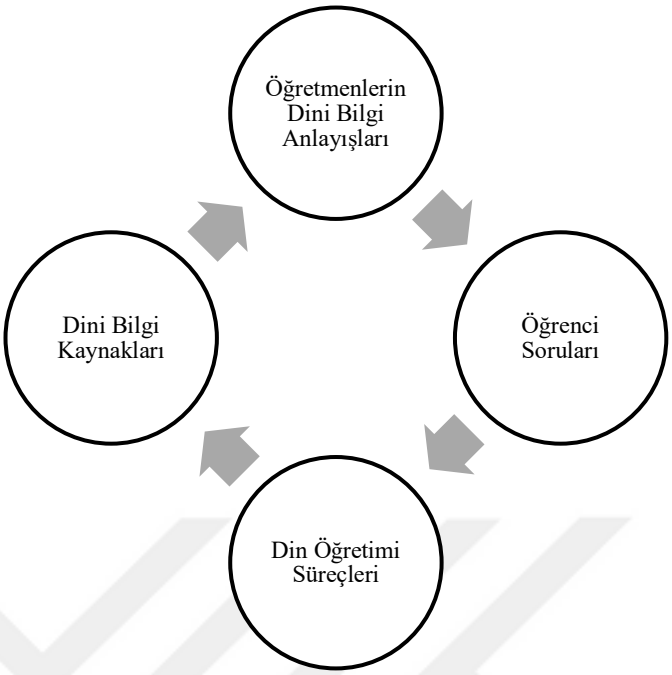
[448] Detaylı bilgi için bkz. Halis Ayhan vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar* (İstanbul: DEM Yayınları Ensar Neşriyat, 2004). 213-214.

ile çok uyumlu olmadığı ve öğrencilerin merak duygularını tatmin etme noktasında zayıf kalabildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durum konu ile ilgili önceki çalışmaları destekleyici niteliktedir.[449] Din öğretimi süreçlerine yansıyan öğrenci sorularını; *dersleri yönlendirici* nitelikte, *amelî-itikadî* boyutta, gelişim basamaklarını esas alan *soyut-somut* içerikli *ve kültürel* farklılıkları barındıran, *ödül-ceza* düzlemindeki sorular üzerinden katılımcılar tanımlamışlardır.

Öğrenci açısından soru sorma, çevresinde olup biten olgu ve olayları anlamaya ilişkin merakını giderici amaç taşımakla birlikte öğretmen için de sınıfın canlı ve dinamik kalmasını sağlayarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin ipucu vermektedir. Soru sorma aynı zamanda bireyin kendi kendine keşfetme yetisine dayalı bir öğrenme yöntemidir. Öğrencinin soru sormasının aktif ve anlamlı öğrenme ile öğrenci ihtiyacı temelinde ilerleyen yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışı için zemin hazırlayıcı olduğunu söylemek mümkündür. DKAB öğretmenleri (K4, K18, K2, K13) öğrenci sorularının cevaplanmasında temel düzeyde dini bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve sahip oldukları birikimin yeterli geldiğini ifade etmişlerdir.

[449] Kızılabdullah, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi.*

Şekil 11: *Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Öğretmenlerin Dini Bilgi Öğretimine Yaklaşımlarını Etkileyen Unsurlar*



3.2.4.2. Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri

AİHL meslek dersi öğretmenleri ve DKAB ders öğretmenlerine "sahip olduğunuz dini bilgi anlayışını öğrencilerinize farkındalık oluşturacak şekilde anlatma imkânı bulabiliyor musunuz? Müfredat, program, ders saatleri vs. buna imkân tanıyor mu?" soruları yöneltilmiş ve din öğretimi derslerinin niteliği ile öğretmenlerin bakış açıları, bu soruya ilişkin alınan cevaplardan çıkarılmaya çalışılmıştır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgiye yaklaşımlarını etkileyen bir diğer etken unsur da din öğretimi derslerinin müfredatı ve içerikleri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların lise, ilköğretim DKAB, AİHL, İHO meslek dersi öğretmeni olmalarından dolayı ders içerik ve müfredatına yönelik görüşlerinde farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamda DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenlerinin öğretimini yapmış oldukları dini bilgilerin içerik derinlikleri farklıdır. Bundan dolayı "Din Öğretimi Derslerinin Müfredat ve Ders İçerikleri" kategorisi "İmam Hatip Liselerinde Din Öğretiminin Müfredat ve Ders İçerikleri" ve "DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri" şeklinde iki alt kategori olarak incelenmiştir.

3.2.4.2.1. AİHL Meslek Dersleri Müfredat ve Ders İçerikleri

Katılımcılardan meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak AİHL'lerde din öğretiminde kullanılan müfredat ve ders içeriklerine ilişkin ifadelerden; *yoğun içerik* ve *işlevsel dini bilgi* kodları elde edilmiştir.

Yoğun İçerik: Katılımcılara sonda soru olarak "Dini bilginin din eğitiminde verilişinde sizce hangi noktada problemler ortaya çıkıyor? Programda mı, müfredatta mı, eğitim ortamında mı?" sorusu yöneltildiğinde meslek dersi öğretmeni K6 AİHL özelinde *"Müfredatlarımız çok yoğun biraz sadeleştirilmeli."* yanıtını vermiştir. Buna göre müfredatta öğrenciye sunulan dini bilgide detay denilebilecek düzeyde bir yoğunluk bulunmaktadır. *"Bu kadar usulî bilgiden, literatürden ziyade biraz daha uygulamaya yöneltmeliyiz"* diyen K6'ya göre meslek derslerindeki bilişsel düzlemde var olan dini bilgi yoğunluğunu, bu bilgilerin davranış boyutuna taşınabilmesi için azaltılması gerekmektedir. Ona göre dini bilginin bütün detayları ile birlikte sunulması dini bilgiyi yalnızca bilişsel düzlemde yoğun bir anlatım ile nakletmeye imkân vermektedir. Bu durum öğretmeni dini bilgiyi yalnızca nakleden boyutuna indirgeyebilmektedir. K10 *"Çok fazla dini dersler var. Çok yoğun gerçekten bu kitapların içerikleri. Hedeflerimize ulaşmış olsak, küçük bir ilahiyat fakültesi gibi… Hadisti, akaitti yoğun bir şekilde bir okulun içerisinde veriliyor. Çok fazla disiplin var. Benim bile hâkim olmam mümkün değil."* demiştir. Temelde dini bir eğitime sahip olan AİHL'ler için meslek dersi öğretmenleri dini bilginin yoğunluğunu dile getirmişlerdir (K6, K10, K8). K10'a göre dini bilgilerin öğretilmesine yönelik hedeflere ulaşıldığı takdirde AİHL'ler birer ilahiyat fakültesi niteliğindedir. K10, AİHL müfredatında yer alan derslerin her birinin uzmanlık düzeyinde bilgi gereksinimi oluşturduğunu belirtmiştir. Ancak ona göre bu hedefler AİHL'lerin kapasitesini aşacak boyuttadır. AİHL meslek dersi öğretmenleri ilahiyat fakültelerinde her biri ayrı uzmanlık alanı olan fıkıh, kelam, İslam tarihi gibi alanların

hepsinde aynı düzeyde uzman olmaya ihtiyaç duymakta ancak bu durum onlar için zorluk olarak tanımlanmaktadır.

"Yoğun olmasına aslında gerek yok. Yoğunluk olduğu için çocuğa tamamen robot gibi yükleme yapıyoruz. Bu durumun eğitimdeki olumsuz yansıması ise çocuğu düşünmeye, araştırmaya sevk etmiyoruz." diyen K11'e göre AİHL'lerde mevcut din öğretimi müfredat ve programı öğrencileri eleştirel ve analizci düşünceden alıkoymaktadır. Analizci ve eleştirel düşüncenin olmadığı bir öğretimde ezber ve nakile dayalı bir öğretimden bahsetmek mümkündür. Ancak benimsenen eğitim yaklaşımına göre din öğretiminin düşünme yeteneklerine odaklanarak zihinsel anlamda sorgulamalar üzerine dini bilginin yapılanmasını gerekli görmektedir.[450] Dini bilginin oldukça yoğun ve derinlikleriyle verildiği AİHL'lerdeki bu yoğunluğun öğretmen merkezli ve ezberci bir eğitime sebebiyet vermesi bir ihtimaldir.

İşlevsel Dini Bilgi: K6'ya benzer olarak K8 AİHL'lerdeki *"Müfredatın tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine inanıyorum"* demektedir. K8 öğrenciler arasında dini bilginin kime ne kadar verileceğine ilişkin bir karışıklığın olduğunu *"Fıkıh, tefsirdeki bütün terimler lazım ama imam hatip ya da Kur'an Kursu öğreticisi, ilahiyatçı yetiştireceksek"* ifadeleri ile belirtmiş ve İslam literatüründe var olan detaylı kavramların bu alanlarda ilerleyecek olan öğrenciler için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ancak K8 eğer hedef "*Dinini bilen doktor, hâkim, savcı yetiştirmekse birinin işine yaramayan, diğerine de eksik bilgi veriyoruz."* diyerek o zaman da fazla din odaklı bir eğitimin söz konusu olduğunu dile getirmiştir. Bu ifadelerden yola çıkılarak dini bilginin, AİHL gibi İslam dinini öğretme hedefi taşıyan okullarda olsa dahi işlevsel yönünün gözden

[450] Emine Ögülmüş Doğan - Zarife Şeyma Altın, "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme", *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 16, Aralık 2018/36 (2018), 57-93.

kaçırılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda K8'in görüşleri, dini bilgi ilahiyat alanında eğitimlerine devam etmek isteyen öğrenciler için dini bilginin detaylarını içeren mevcut programın uygulanabileceğini ancak diğer alanlarda ilerlemek isteyen öğrencilerin ise dini bilgilerin daha az yoğunlukta olduğu bir müfredata sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. K8, ilahiyat dışındaki alanları tercih etmek isteyen öğrenciler ile ilahiyat alanında eğitim görmek isteyen öğrencilere aynı içeriğin sunulmasını din öğretiminde bir problem olarak görmektedir. İlahiyat alanı dışında ilerlemek isteyen öğrenciler için AİHL müfredat ve ders içerikleri oldukça ağır ve yoğundur. Bu durumu diğer öğrenciler için de zikretmek mümkündür. Var olan müfredat yoğunluğu yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi dini bilgiye yönelik analiz, sentez ve değerlendirme gibi süreçleri aktif hale getirmek yerine ezberci bir yaklaşımın gelişmesinin önünü açabilmektedir.

AİHL'lerdeki öğrencilere her ne kadar dini alanda daha derinlikli bilgi sunulması hedeflense de öğrencilere gereğinden fazla bilgi yüklendiğini *"kullanacağı bilgi ise seve seve alır ama hayatının hiçbir yerinde karşılaşmayacağı şeyleri de yüklüyoruz.*" K8 bu ifadeleri ile açıklamaktadır. K6 ve K8'in müfredat ve içerikten beklentisi "Normatif Dini Bilgi Anlayışının Öğretimi" başlığında ortaya çıkan ilmiyle amil kodunda yer alan görüşleri desteklemektedir. Katılımcılara göre tek bir program ve müfredat AİHL'lerde yetiştirilmek istenen öğrenci modelini karşılamamaktadır. AİHL müfredatı din bilimleri alanında ilerlemek istemeyen öğrenciler için oldukça yoğun bir dini bilgi içeriği sunmaktadır.

Meslek dersi öğretmenlerinin neredeyse tamamının ortak kanaati olan AİHL'lerdeki ders yoğunluğu elde edilen bir bulgudur. Bu durumu, öğrencileri farklı konularda eğitmeye engel olarak görüldüğü için bir problem olarak addetmek mümkündür. Bu anlamda AİHL'lerde dini bilginin iletilmesinin, din öğretiminde

müfredatın baskısı altında gelişmekte olduğu söylenebilir. Müfredat baskısı altında ilerleyen din öğretimi öğretmenlerin kendi din anlayışını din öğretimi süreçlerine yansıtması imkânı olmayabilir.

3.2.4.2.2. DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri

Bu kategorinin altında farklı kodlar da gelişmiş *yüzeysel, müfredatta esneklik, müfredatta din dili* ve *seviye* kodları ile bu başlık ele alınmıştır.

Yüzeysel: DKAB öğretmeni olan K3 *"Müfredat biraz sığ yapılı. Böyle felsefi demeyeyim de yani yetersiz gibi."* Demektedir. Buna göre müfredat ve ders içeriklerinin dini bilginin yorumlarını değil doğrudan dini bilgi içermesi beklendiği söylenebilir. Bu beklentisini destekleyici olarak lise DKAB müfredatına ilişkin genel bir değerlendirme yapan K3 *"Müfredat geçmişe göre çok çok iyi. Geçmişte lise 1. sınıf müfredatımız Hinduizm, Budizm, Maniheizm, Maoizm, Şintoizm, Taoizm, bunlardı. İslam'a bir türlü geçemiyordum."* ifadelerini dile getirmiştir. K3 bir kültürlenme dersi niteliğinde olan DKAB derslerinin İslam dini bilgisini içermesi gerektiği kanaatindedir. Önceki müfredatta diğer dinlerin daha çok zaman aldığını ancak yeni müfredatın İslam dini açısından daha dolu olduğunu belirtmiştir. K3'ün müfredata ilişkin bu yorumundan DKAB derslerinin içeriğini İslam dini bilgisi ile yoğunlaştırılması beklentisi bulunduğunu söylemek mümkündür. K3'ün bu beklentisine göre DKAB derslerinin hedefi olan; dinler hakkında bilgi vermenin ötesinde K3'ün dinin öğretilmesi hedefi bulunduğu çıkarılabilir.

Din öğretiminde K19, *"Müfredat çok az ve yetersiz. Ben o konuyu bir derste 15 dakikada işlerim onu bir haftaya yayıyorlar."* diyerek DKAB ders içeriklerini yetersiz bulmaktadır. K19 müfredatta yer alan bilgileri verilen zamandan çok daha kısa sürede bitirebildiğini ifade etmiştir. Bu durumun nedenini K19'un derslerinde öğretmen merkezli anlatım yoluyla öğretme yöntemini tercih ettiği için dersin kısa bir bölümünü

kullandığı tahmin edilebilir. K13 bu tahmini doğrulayıcı nitelikte, öğretmenlerin ders içeriklerinin dersi doldurmaya yeterli olmadığı örneği üzerinden kendi ders işleme yöntemini anlatmıştır; *"Öğretmen arkadaş diyor ki 'Tevekkülü verdim sonra ders geçmiyor.' Ben iki ders boyunca bitiremedim."* Her ikisi de DKAB öğretmeni olan K19 ve K13 aynı konuya oldukça farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Görüldüğü gibi verilen müfredat temel bir çerçeve oluşturmakta ve dersi öğretmen zengin kılarak istediği boyutta işleme imkanına sahip olmaktadır.

K20 DKAB müfredatını ders saatleri ile uyumlu bulmamakta ve müfredat ve müfredatı içeren ders kitaplarının da bilişsel boyutunun zayıf kaldığını belirtmiştir. *"Kitaplar biraz daha bilgiye yönelik olabilir."* K20 yalnızca kitapların içeriklerini yetersiz bulmayarak dini bilginin yalnızca örgün din öğretimi ile sınırlı kalmasını da yetersiz bir dini bilgi öğrenimi olarak görmektedir. *"Sadece okulda dini bilgileri vermek çok yeterli olmuyor."* K20'nin dini bilgi öğretiminin okul ile sınırlı olamayacak kadar derinlikte olduğu düşüncesinin varlığından bahsetmek mümkündür. K19, *"Daha dolu olabilir, az az almışlar bu yetersiz."* ifadeleri ile betimlediği müfredatı yetersiz bulduğu için *"Çoğu kez ders dışı şeyler yapıyoruz. Allah'ın isimlerini ezberlettiriyorum. Ders boş geçeceğine farklı şeyler öğretiyorum, getiriyorum. Dini bulmaca gibi."* ifadeleri ile örtük programda dersi nasıl doldurduğunu ifade etmiştir. K19'un ders dışı ifadesinden müfredat dışını kast ettiğini anlamak mümkündür. Ayrıca K19'un temeli ilahiyat kökenli olan doğrudan İslam dini içeriğini kapsayan bir beklentisinin söz konusu olduğu söylenebilir. K19 DKAB müfredatında görmüş olduğu bu eksikliği kendi çabaları ile gidermeye çalışmaktadır. Müfredat dışında katkılar sunarak dersi zenginleştirmeye çalışan K19, *"Ders olarak değil çok yönlü bir eğitim amacım. Müfredat da buna uygun zaten."* diyerek sadece var olan müfredat ile yetinmek din öğretimi açısından eksiklik oluşturacağını belirmektedir. Ancak öğretmenler müfredat izin verdiği için bireysel çabaları ile bu

eksikliği giderebilme şansına sahiptir. Benzer olarak K13 yalnızca müfredat ve ders içeriklerine uyulduğunda bunun eksik kalacağını düşünmektedir. *"Öğretmen sadece müfredat ile gitmek istiyorsa o zaman müfredat ona yetmiyor. Müfredatın dışına mutlaka çıkarım."* Katılımcılar dersin müfredat dışı etkinlikler ile doldurulmadığı sürece boş geçeceği ve öğrencilere yetersiz düzeyde dini bilgi aktarılacağı kanaatindedirler. Zaten yapılandırmacı anlayış, bilginin inşası sürecinde temel ve birincil kaynaklardan bir bilgi demeti sunarak, bireyin öncül bilgileri ile analiz ve sentezi sonrasında geliştirilen bir değerlendirmenin ürünü olarak ortaya çıkmasını hedeflemektedir. Bu noktada öğrencilerin sosyokültürel ve dini bilgi birikimlerini tespit ederek ders içeriğini öğretmenin doldurabilme imkânı bulunmaktadır. Ancak din eğitimi öğretmenlerinin program ve müfredat dışı öğretim faaliyetlerini meslekî etik problemi olarak da betimlemek mümkündür.

Katılımcılara sonda soru olarak "DKAB müfredat ve ders içeriklerinin hangi noktalarda eksik kalmaktadır?" sorusunu yönelttiğimizde K13 şu şekilde cevap vermiştir: *"Konular yazılırken tamamen bilgisel olarak yazılıyor. Çocuk bunu hayatında nerede yaşayacak, nasıl yaşaması gerekiyor, bunlar yok."* K13, DKAB müfredatında ele alınan konuların hayata dokunma ilkesinden uzak bir şekilde yalnızca bilişsel düzlemde ele alındığını, öğrencilere duyuşsal boyutta hissiyat kazandırarak dini bilginin psikomotor alana taşınmasını sağlamaktan uzak bulduğunu belirtmiştir. Müfredat ve içerikte yer alan dini bilginin yalnızca bilişsel düzlemde sunulması ona bir kurallar bütünü olarak yaklaşılmasının önünü açabilmektedir. "Dini Bilgide Kutsal Otorite" ve "Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet" başlıklarında da yer aldığı gibi katılımcıların (K17, K5, K12) örgün din öğretimi süreçlerinde dini bilginin bilişsel boyutuna odaklanıldığı ve duyuşsal ve psikomotor boyutların örgün öğretimde geri planda kaldığı bulgusunu, K13'ün görüşleri desteklemektedir.

Müfredatta Esneklik: Katılımcılara sonda soru olarak yöneltilen *"Müfredata sıkı sıkıya bağlı mısınız?"* sorusuna cevap olarak katılımcılardan K9, *"Programa, yazılı metinlere çok kafamı takmam. İlla müfredata uyma zorunluluğu yoktur.";* K8, *"müfredat takıntımızdan kurtulmamız lazım."* demiştir. Müfredata harfiyen uymadığı için içeriği de sorun etmeyen K9 müfredatı esas almamasının gerekçesini *"Çocuk sordu 'Bu müfredatımız değil' diyemem."* şeklinde açıklamıştır. K9'a göre ders içeriğini müfredattan çok öğrenci soruları belirlemektedir. Müfredat ve ders içeriklerinden daha çok öğrencilerin dini bilgi noktasındaki durumlarını göz önünde bulundurulmaktadır. *"Eksikliklerini görmüşsem ya da bir şey vermek istiyorsam konu dışında da onu vermeye çalışıyorum."* (K13) Görüldüğü üzere katılımcılar müfredata uyma veya öğrenci durumunu göz önünde bulundurma noktasında farklı yaklaşımlara sahiptir. Bu durumda öğretmen tecrübesinin etkisinin olduğunu söylenebilir.

Dersin işlenişinde müfredat baskısından da bahsetmek mümkündür. Müfredatın nasıl bir baskı unsuru olduğunu K18, *"Kişisel çaba ile öğretmen bir yere kadar idare edebilir. O zaman da müfredattan kopuyor. Müfredattan koptuğu zaman Milli Eğitim gelip baskılıyor. 'Bu kazanımı niye vermedin, bu kazanım niye yok, bak sınavda çocuklar bu soruyu yanlış yapmışlar, niye bunu veremedin zamanında?'"* ifadeleri ile belirtmiştir. Sistemin beraberinde getirdiği sınav gibi ölçme değerlendirme durumlarından kaynaklı olarak K18 müfredata uymadıkları takdirde genel eğitim sisteminden koptuklarını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi katılımcılar müfredata ve resmi prosedüre uymak ile dinin ruhunu ve içeriğini öğrenciye vermek konusunda ikilem içerisindedirler. Müfredatın uygulanmasında bir başka baskı unsuru olarak değerlendirilebilecek durumu K15, *"Bağlı olmaya çalışıyorum bulunduğum yer itibariyle. Başıma bir şey geldiğinde müfredatta var demek durumundayım."* şeklinde ifade etmektedir. K15'in ifadelerine göre müfredata uymak katılımcılar tarafından hem yasal hem de sosyokültürel şartlar açısından bir

zorunluluk halini almaktadır. Müfredatı uygulamaya öğretmenleri mecbur kılan iki durum ortaya çıkmaktadır bunlardan biri liseye ve üniversiteye giriş sınavları, diğeri ise farklı inançlardan olan bireylerin ailelerinden herhangi bir tepki almamaktır. Katılımcı görüşlerine göre müfredat oldukça önemli bir etken olarak dini bilgi öğretim süreçlerinde karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılara göre, genel eğitim sistemi içerisinde akademik başarıya etkisi olan ve en nihayetinde aynı ölçme ve değerlendirme sistemine tâbi olan DKAB ve meslek dersleri için formel düzeyde müfredattan kopuk bir din öğretiminin imkân dahilinde olduğunu söylemenin zor olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda müfredatın din öğretimi dersi için bir baskı oluşturmakla birlikte öğretmenlerin de dini bilgi anlayışlarına da etki ettiğini söylemek mümkündür.

K12 müfredatta yer almasa da bazı konular işlenirken konuyla ilgili olan diğer noktalara da temas etmek gerektiğini şu örnek ile ortaya koymuştur: *"Arapçaya giriyorum. 'Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğretendir.' Bunun Arapçasını verdiğim zaman o konuda da konuşuyoruz."* Katılımcılara göre dersin akışı içeriği de belirlemektedir. Bu örneklerden katılımcıların zaman zaman müfredattaki konunun başlığını esas alarak onunla çağrışım yapan veya ilintili olan diğer konulara da girmek durumunda kaldıklarını ve dersin akışının dersin içeriğini belirlemede etken olduğunu çıkarmak mümkündür. Burada farklı bir ayrıntı olarak meslek dersi öğretmeni olan K12'nin Arapça dersinin bir dil eğitimi olmasına rağmen dini bilgi aktarmak için bir imkân olarak değerlendirmesidir. K12'nin bu tutumu katılımcıların "Dini Bilgi Tanımları" başlığında da yer aldığı gibi bütüncül olarak yaklaştıkları bilgiyi hakikate götüren farklı yollar olarak gördüklerini ortaya koyması ile açıklamak mümkündür.

Müfredatın Din Dili: DKAB derslerine yönelik sistemsel bir başka eleştiri K15 tarafından *"Koymuş olduğu felsefe ile olaya yaklaşımı aynı değil, pratikteki boyutu farklı*." şeklinde dile getirilmiştir. Bu ifadeler ile din öğretiminde benimsenen yaklaşımın

mezhepler üstü olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ancak K15 uygulamada bazı farklılıkların olabileceğine dair şu örneği de eklemiştir: *"Deneme sınavında namazın farzlarından sormuşlar. Alevi çocuğun bilme şansı zaten yok. Ha ben de bunu fırsat bilip anlatıyorum. Ama ikilemde kalıyoruz."* Burada K15 din öğretiminde var olan mezhepler üstü yaklaşımın her zaman aynı düzeyde her konuda uygulanamadığını ifade etmiştir. Bu örnekten yola çıkarak öğretmenlerin müfredat ve benimsenen yaklaşımlara bağlı kalmaya çalıştıkları ancak müfredat ve ders içeriklerine harfiyen uyulduğu zaman öğrencinin kültürel altyapısını görmezden gelmek zorunda kaldıkları çıkarımında bulunulabilir. K14 *"Üniversite eğitimi alırken mezhepler üstü olması gerekiyor ama kitabi bilgi olarak mezhepler üstü dinler açılımlı din eğitimi."* diyerek K15'in ifadelerine benzer olarak uygulamada din öğretiminin içeriğinden dolayı mezhepler üstü yaklaşımı kullanmakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Her ikisi de Alevi nüfusunun yoğun olduğu farklı liselerde DKAB öğretmeni olan K14 ve K15 müfredat ve ders içeriklerinin yerel olarak eğitimin yapıldığı toplumun sosyokültürel alt yapısı ile uyumlu olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada DKAB müfredat ve ders içeriklerine ilişkin bir diğer eksikliğin, öğrencilerin sosyokültürel durumları ile zaman zaman uyumlu olmamasıdır. Bu anlamda özellikle bölgesel olarak inanç farklılıklarındaki temayüllerin müfredatta göz önünde bulundurulmadığını K15; *"'Namazı kılmak farzdır inkârı kafir olursun.' diyorum, mecburen. Çünkü müfredatta var, kitapta geçiyor. 'Farzın inkârı kafir yapar.' diyor kitap."* şeklinde ifade etmektedir. K14 ve K15'in ifadelerinden yola çıkarak müfredat ve ders içeriklerinin dışlayıcı bir dile sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda katılımcıların, müfredat ve ders içeriklerinden beklentilerinin gerçek anlamda mezhepler üstü bir anlayış ile kapsayıcı olarak sosyokültürel anlamdaki farklılıklara da hitap ediyor olmasıdır. Dini bilginin kendi sistematiğini oluşturması amacıyla formülasyonunu teolojiye dayandırması dini bilginin doğasında yer almakla birlikte dini bilginin bu

boyutunun öğretimde vurgulu olması normatif ve dogmatik bir dil ve söylemin gelişimine sebep olabilmektedir. "Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı" kategorisinde de bu durumu destekleyici görüşler yer almaktadır.

K17 *"Yeterli ama birçok noktada da seviyenin üzerinde. Mezhepleri anlatmak çok büyük bir zorluk. Kavrayamıyor çocuk. Çocuğa Ebu Hanife, İmam Maturidi diyorum tuhaf geliyor. Peygamber zannediyor onu. Mezheplerini, birbirlerini dışlıyorlar. 7. sınıflarda mezhepler, ki bunlar küçükler, 11-12 yaşlarındalar. 5,5-6 yaşında başlayanlar var. Daha çocuklar İslam dini Hristiyan dini ayrımını yapamazken dinin içinde farklı mezhepler var. Kafaları karışıyor."*

K17 ilköğretim DKAB öğretmeni olarak dinin sistematiğine ilişkin bilgileri öğrencilere anlatmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. K17 yaşadığı bu problemi müfredat ve içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasına bağlamaktadır. Buna örnek olarak mezhepler konusunu vermiştir. Ona göre bu konunun ilköğretim seviyesinde anlatılması öğrenciler için karmaşaya ve dışlayıcı bir dil geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu alamda öğretmenlerin müfredat ve ders içeriklerine yönelik beklentileri dini bilginin ulaştırıldığı hedef kitlenin seviyesi ve hazırbulunuşluk durumuna uygun olması yönündedir. K17'nin bu duruma bir diğer örneği şu şekildedir: *"6. sınıf öğrencisiyle ahiret hayatını bu kadar detaylı işlemek... Bir ahiret algısı oluşturulabilir ama Arapça kavramlara boğup bu kadar detaylı vermek..."* K17 ilköğretim seviyesinde dini bilgide bazı temel konular hakkında yalnızca algı oluşturulabilecek nitelikte bir öğretimi yeterli bulmaktadır. K17 bu örnek ile eğitimde genel bir ilke olarak öğrenciye sunulan bilginin onun anlayabileceği bir seviyede olması oldukça temel bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır. Ona göre katılımcılara göre içerik zaman zaman öğretimin öğrenciye uygunluk ilkesinden uzak kalmaktadır. Ayrıca K17, ilköğretim seviyesindeki dini bilginin İslam dini literatürünü Arapça kavramlar ile öğrenciye sunulmasını bir problem olarak

belirtmiştir. Bunun nedenini bireylerde anlam yapılanması gerçekleşmeden ve öğrencinin bilgi yapısı göz ardı edilerek ona yorumlayamayacağı içerikler sunulduğunda öğrenmenin anlamadan ezberlemeye dönüşümü şeklinde izah edilebilir.[451] K17'nin bu ifadelerinden müfredat ve ders içeriklerinin teoloji temelinde düzenlendiği çıkarımında bulunulabilir.

Seviye: İçerik ve müfredatta gelişim seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulayan ilköğretim DKAB öğretmeni K18'e göre: *"Müfredat bana kalırsa öğrencilerimizin gelişiminin üzerinde ve sadeleştirilmesi gerekir diye düşünüyorum."* der. İlköğretim DKAB öğretmenlerinden öğrencilerin gelişim seviyelerine yönelik benzer eleştirilerin gelmiş olması dikkat çekicidir. K17'nin *"Ahiret"* konusunu öğrencilere anlatma noktasında yaşamış olduğu güçlüğü K18'in tespitleriyle de açıklamak mümkündür. K18'e "neler olması gerektiğine" ilişkin sonda soru yöneltildiğinde *"4. ve 5. sınıf seviyelerinde gelişim dönemlerine aykırı, anlayamayacağı soyut birçok kavrama yer veriliyor. Çocuk o yaşlarda soyut olanı anlayabilecek düzeyde değil. Onun için daha somut, daha eğlenceli…"* şeklinde cevap vermiştir. K18'in ifadeleri müfredat ve ders içeriklerinin soyut bir dil ile öğrencilerin gelişim seviyelerine uzak bir şekilde hazırlandığı düşüncesine ulaşılabilir. Ona göre müfredat ve ders içerikleri etkinlikler vs. ile daha eğlenceli hale getirilebilir.

DKAB derslerinin nitelik ve içerik olarak K16, *"Çocukları din eğitimi konusunda hiç zorlamadığımızı düşünüyorum"* ifadeleri ile açıklayan K16'nın *zorlamak* ifadesinden dini bilgilerin dayatılarak benimsenip kabullenmesi şeklinde ele alınabileceği gibi içeriğin yetersiz bulunduğu anlamı da çıkarılabilir. Bu anlamda K16'ya göre DKAB ders içeriklerinin hedefleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. K16'yı doğrulayıcı bir şekilde K20 *"Din Kültürü, İslam alanında teferruatlı bilgi vermiyoruz. Yüzeysel, İslam hakkında bilgi*

[451] Yılmaz Özakpınar, *Öğrenme Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları* (İstanbul: Ötüken Yayınları, 2010), 59-60.

veriyoruz." demiştir. Din öğretiminde yaklaşım modellerine baktığımızda K16 ve K20, DKAB dersinde benimsenmiş olan dinler hakkında/mezhebe dayalı olmayan yaklaşım ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.[452]

Katılımcılara göre öğrenciler genel eğitim sistemi içerisinde DKAB derslerini diğer dersler gibi görmektedir. K17 *"Din Kültürünü bir ders olarak görüyor bir Matematik, Türkçe... Halbuki din öğretmekteki amaç çocukta davranış değişikliği kazandırmak."* Katılımcılar "Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı" başlığında da değinildiği gibi dini bilgiye uhrevi bir özellik yüklemişlerdir. Bu özellik dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayırmaktadır. Böylelikle din öğretimine konu olan dini bilgi diğer öğretimlere konu olan dersler gibi değildir. Bununla birlikte K17 dini bilginin sahip olduğu normlar ile insanlarda davranış değişikliğini gerektirmektedir. K17, davranış değişikliğinin yalnızca eğitime konu olması yönüyle değil ayrıca dini bilginin kendi sistematiğinde de gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak ona göre dini bilgi öğrenciler tarafından kimlik ve kişilikte değer kazandırıcı nitelikte değil, diğer branş derslerinde olduğu gibi not sistemine katkı sunan herhangi bir ders olarak görülmektedir. K17 din ve din öğretiminin temel hedefinin özünde olan davranış değişikliğini gerçekleştirmek olduğunu bu yönden diğer dersler ile eş değer olmadığını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı K18 de formel düzeyde verilen DKAB dersleri için *"Okuldaki din eğitiminin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum."* ifadesini kullanmıştır. Din eğitiminin bütün bir hayatı kapsayan bir süreç olduğuna vurgu yapan K18 sunulan dini bilginin niteliğini *"Hayata dokunamıyoruz. Okullardaki din eğitimi bu konuda çok eksik"* şeklinde açıklamıştır. K18 din öğretiminin başarısızlığını, öğrencilerin hayatlarına dokunma noktasında yetersiz olması ile açıklamıştır. Ona göre din öğretimi derslerinin öğrencilerin dikkatlerini

[452] Mehmet Zeki Aydın, "Dünya'da Din Eğitimi ve Öğretimi" *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan, (Ankara: Grafiker Yay., 2012), 234-265.

çekebilmesi için öğrencilerin hayatları ile ilişkili olarak sunulması gerekmektedir. Ayrıca öğrenmeyi anlamlı hale getirme noktasında da sunulan bilgilerin gerçek yaşam ile ilişkisinin kurulması bilginin bilişsel düzeyden çıkıp psikomotor alana taşınması noktasında katkı sunabileceği belirtilmiştir. K20 de din öğretimi derslerini etkisi üzerinden değerlendirerek *"Her zaman başarılı olmayabilir… sanki Din Kültürü dersinin çocuklara bir etkisi ve tesiri yok gibi geliyor."* demiştir. Görüldüğü gibi K17, K18 ve K20 din öğretimi derslerinin öğrencilerde davranış değişikliği kazandırma noktasında başarısız bulunmuştur.

Katılımcıların yaklaşımı ile öğrencilerin din eğitimi derslerine yönelik tutumlarının ele alındığı bu başlıkta özellikle DKAB dersi öğretmenleri bu ders için öğrencilerin mutlaka en azından kültürel düzeyde bir altyapı ile gelmelerini gerekli görmüşlerdir. Din eğitimi dersi öğretmenlerine göre DKAB derslerinin öğrenciler üzerindeki etki derecesi düşüktür. Bunun sebebi ise bu dersin öğrencilerin hayatlarına dokunamamasıdır. AİHL meslek dersi öğretmenleri müfredat ve ders içeriklerindeki dini bilginin yoğunluğunu vurgularken DKAB öğretmenleri özellikle ilköğretim aşamasında bu derslerin içeriklerinin yetersiz ve sığ olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinde de yer aldığı üzere kimi öğretmenler daha fazla kimisi ise daha az içerik yoğunluğu istemektedir. Bu durumu öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ve zihinlerinde nasıl bir din öğretimi hedefledikleri ile açıklamak mümkündür. Ayrıca katılımcıların bu görüşlerinde ders işleme yöntemlerinin de etkili olduğu söylenebilir. Din öğretiminde dini bilginin aktarılması konusunda din öğretimi müfredat baskısı ile ilerlemektedir. Müfredat ve ders içeriklerini yeterli veya kısmen yeterli bulup müfredatı esas alan katılımcıların yanı sıra müfredatı esas almayan öğretmenler de mevcuttur. Özellikle ilköğretim DKAB öğretmenleri müfredat ve ders içeriklerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine ve hazırbulunuşluk durumlarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu değişen

sistem ile öğrencilerin daha erken yaşlarda okula başlamaları ile açıklamak mümkündür. Katılımcıların belirtmiş oldukları bir diğer konu da müfredattaki konular arasında geçişlerde konular arasındaki ilişkiye ve konu bütünlüğüne dikkat edilmeyişidir. Bazı konuların gereksiz derecede derinleştirildiğini ifade etmişler ve bunu pedagojik formasyon açısından doğru bulmamışlardır.

3.2.4.3. Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı

Katılımcılara yöneltilen "Bütün bu konular ile ilgili olarak (dini bilgi, dini bilginin yorumlanması, dini bilgi insan ilişkisi vs.) derslerinizde düşünce ve yaklaşımlarınızı öğrencilerinize farkındalık oluşturacak şekilde anlatma imkânı bulabiliyor musunuz? Müfredat, program, ders saatleri vs. buna imkân tanıyor mu?" sorusuna alınan cevapların değerlendirilmesi ile öğretmenlerin "Ders Kitaplarında Dini Bilgi Anlayışı" kategorisi oluşturacak veriler elde edilmiştir. Bu kategori; *kitabî dini bilgi* ve *yetersiz* kodlarından oluşmaktadır.

Kitabî Dini Bilgi: K1 ders kitaplarını *"Çok direktif içeriyor, somut şeylerden uzak ve akademik bilgiye dönük..."* şeklinde tanımlanmıştır. K1'in ifadelerinden din eğitimi ders kitaplarında yer alan dini bilgi anlayışının normatif ve soyut kaldığı söylenebilir. Ayrıca öğretim süreçlerinde öğrenciler için temel materyal olan ders kitabı akademik düzeyde bilgi içermektedir. Ders kitaplarına yönelik bu görüş olumlu sayılabilecek bir nitelik olsa da katılımcılar (K1, K18, K2) öğrenci seviyesinde olmadığı için bu duruma eleştirel yaklaşmıştır. K1'in görüşlerine benzer olarak K16, *"Kitapların içinde soyut konuların çok olduğunu düşünüyorum."* demiştir. Bu ifadesi ile K16 din öğretimi kitaplarının soyut içeriklerini eleştirmiştir. Dini bilgi yoğun olarak soyut içeriğe sahip olsa da öğretmenlerin beklentisi ders kitaplarında bu durumu öğrenci seviyesinde somutlaştırarak dengelenmiş olması yönündedir. Din eğitimi öğretmenlerinin öğretime ve alanlarına ilişkin bilgi ve

becerileri bu noktada bir ihtiyaca dönüştüğü görülebilmektedir. Çünkü dini bilginin öğrenci ihtiyaç ve seviyesine göre düzenlenmesi ve anlaşılır bir halde sunulması kitaptan çok öğretmenin bilgi ve becerilerini ön plana çıkaran bir durumdur. K1'in dini bilginin öğrenciye ulaşması için "*Sadeleştirmeniz, indirgemeniz gerekiyor."* ifadelerinden hareketle öncelikli olarak öğretmen tarafından öğrencinin anlayabileceği bir seviyeye indirgenmesi gerektiği kanaatinde olduğu anlaşılabilir. DKAB öğretmeni olan K1, ders kitaplarının içeriklerinin dersin akışına katkıda bulunmadığını *"Ders kitapları çok yetersiz ve norm içeren bir anlatım var. 'Böyle yaparsak iyi olur, cici olmalıyız.' Lise düzeyinde böyle bir anlatımın çocukta bir karşılığı yok."* ifadeleri ile belirtir. Ders kitaplarının içerik olarak dini, kurallara indirgeyen normatif bir yaklaşım içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Din öğretiminde kitap içeriklerinin normatif düzeyde dini bilgi barındırdığını ve bunun yetersiz olduğunu ve dini bilginin normatif bir yaklaşım ile sunumunu eleştirmiştir.

K2, *"Ölümü bu kadar kutsamak… Düşünün bir aydan fazla ahireti anlatmak zorundayız. Ahiretten de nasıl bahsedilmiş; Cenaze namazı nasıl kılınır, ölünün arkasından neler yapılacak?.." Hemen arkasından gelen konu "Peygamberimizin Şahsiyeti". Nasıl bir konu bütünlüğüdür bu?"* ifadeleri ile müfredatı eleştirmektedir. Anadolu lisesinde DKAB öğretmeni olan K2'nin vurguladığı nokta *"ahiret"* konusuna müfredatta gereğinden fazla ele alınmasıdır. K2'nin ifadelerinden ders kitabının bu konudaki içeriğinin klasik İslam alanyazınında yer alan kitabi bilgileri içerdiği tahmin edilebilir. Bu bağlamda K2'nin hitap ettiği öğrenci grubu lise düzeyinde olsa da ahiret konusu İslam dini sistematiği içerisinde oldukça soyut ve nakle dayalı bilgiler içermektedir. Bu anlamda sorgulamaya kapalı yönü oldukça fazladır ve bu durumun onu normatif bir düzleme yaklaştırdığı söylenebilir. Ayrıca K2 ders kitaplarındaki konuların bir sonraki konu ile bir bütünlük teşkil etmediğini, konular arasındaki geçişte birbiri ile

alakalı olup olmadığı noktasındaki dikkatsizliği vurgulamıştır. K1 ve K2'nin ifadelerine dayanarak; din eğitimi ders kitaplarının soyut ve İslam alanyazınının hâkim olduğu bilgileri normatif bir dil ile sunduğu söylenebilir. K2 görüşme içerisinde ders kitabından istifade edemediğini şu ifadeler ile açıklamıştır. "*Sadece bir çerçeve olarak, plan olarak istifade ediyoruz onun dışında etmiyoruz…Çoğu zaman ben kitabımı götürmeyi unutuyorum sınıfıma."* K1 de ders kitaplarının ana kaynak olmadığını *"Dersin ana kaynağı öğretmendir kitaplar yardımcı kaynaklardır."* ifadeleriyle açıklamıştır. Görüldüğü üzere her ikisi de lisede DKAB öğretmeni olan K1 ve K2 ders kitaplarını ana kaynak olarak görmediklerini ve ondan istifade edemediklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın altında yatan sebebi ders kitaplarının eğitici ve dini bilgi öğretici yönünün yetersiz bulunması ile açıklamak mümkündür.

K14 ders kitaplarındaki dini bilgi anlayışını seçmeli ders kitabı üzerinden ele almıştır: *"Peygamber Efendimizin Hayatı değil, kitabın ismi Hz. Muhammed'in Hayatı, tarafsız olsun. Niye Peygamberim demek zorunda kalsın? Alevi olur orada, farklı inançlar olabilir. Caferi, Şii olur. Tamamen Ehli sünnet anlayışı."* K14, ders kitaplarında öğrencilerin derse ilgi ve kültürel durumlarının ehemmiyet taşıdığını, burada var olan dini bilgi yaklaşımının öğrenci tarafından kabulü noktasında eksiklik oluşturabileceğini belirtmiştir. K14 yorumun bir türü olarak varlık gösteren mezhepler, dini bilginin öğretimi noktasında dini bilgi üzerine düşünmeye yönelik bir sistem öğretimi gerçekleştirmekle birlikte diğer yorum türlerine karşı sınırların ve eleştirilerin varlığını getirebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca K14'ün *"Ehli Sünnet anlayışı"* ifadesi İslam alanyazınının ve Ehl-i Sünnet çizgisinin ders kitaplarında varlık gösterdiğini ortaya koymaktadır. K14'ün görüşlerinden mezhepler üstü dinler açılımlı yaklaşımın din öğretimi alanına giren seçmeli ders kitapları için uygulanmadığı çıkarımında bulunmak mümkündür.

Dini bilginin öğretiminde İslam alanyazınında yer alan kavramların öğretimi İslam dini sistematiğini anlamlandırabilmek açısından önem arz etmektedir. Lisede DKAB öğretmeni olan K15 *"Kitapta bir mekruh tanımı var. Öyle bir anlatmış ki! Anlatırken ben bile sıkıntı yaşadım."* demektedir. K15'in bu ifadelerinden ders kitaplarında yer alan kavramların güncelleştirme yapılmadan klasik kitaplarda geçtiği haliyle yer aldığı çıkarımı yapılabilir. Buna göre ders kitaplarında kitabî bir anlatım benimsenmektedir. K15 görüşme sürecinde kavramların anlatımında ana kaynakların ve alanyazında yer eden kaynaklardan istifade edildiğini belirtmiştir. Ancak katılımcıların, ders kitaplarında bu kaynaklardan istifade etme şekline yönelik eleştirileri söz konusudur. Kazanımlarla ilgili olarak benimsenen öğretim yaklaşımı basitten-karmaşığa, kolaydan-zora doğru giden bir süreci ve ön bilgilere uygun bir öğrenmeyi ön görürken K15 ders kitabında yer alan kavramların *"Direkt dini kavramlar sözlüğünden almışlar. Baktım; kes, kopyala, yapıştır. Öyle bir tanımlama yapmış ki, öyle dolambaçlı ki…"* şeklinde olduğunu belirtmiştir. K15 bu kaynaklardan alınan bilgilerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak ders kitaplarında yer alması gerektiğini ancak mevcut durumun böyle olmadığını dile getirmiştir. Dini bilgi seviyesi olarak Anadolu liseleri ile AİHL öğrencileri farklılık göstermektedir. Ancak K15'e göre bu farklılık ders kitaplarında gözetilmemiştir. *"Bu öğrenci imam hatip öğrencisi değil."* Ayrıca K15 din eğitimi kitaplarında geleneksel alanyazında yer alan kavramların aynı düzlemde ders kitaplarında da yer aldıklarını belirtmiştir. Farklı mezheplerden bireylerin bulunduğu ve dini bilgi noktasında AİHL'ler ile aynı düzeyde hazırbulunuşluğu olmayan öğrenciler için K15, İslam dinine özgü kavramları anlatmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. *"Mesela 'evlenmek üzere olan birine evlenme teklif etmek tahrimen mekruhtur' demiş. Bir takva tanımı var içinden çıkmak mümkün değil. Bir cihat tanımı var…Kes, kopyala, yapıştır. Dini terimler sözlüğü var oradan almışlar kitaba koymuşlar"* (K15). K15 dini

bilginin öğretiminde kavramlara güncellik kazandırılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. K15'in ifadesine göre ders kitaplarında DİB Yayınlarının kaynakları din öğretimi ders kitaplarında hiçbir süzgece tabi tutulmadan doğrudan kullanılmaktadır. Bu ifadelerden yola çıkarak ders kitaplarında yer alan detaylı ve derin kavram tanımlamalarının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için öğretmenler ve öğrencilerin ayrı çaba göstermesi gerektiği söylenebilir. Nihai olarak benimsenen eğitim yaklaşımı, var olan bilginin bütün detayları ile ezberlenmesini değil anlaşılmaya çalışılarak içselleştirilmesini hedeflemektedir. Ancak K14 ve K15'in ifadeleri ders kitaplarında içselleştirmeye değil öğretmeye odaklanıldığı ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın ders kitaplarından da beklentisi bilginin ezberlenerek değil edinilen bilginin zihninde oluşmasını sağlamaktır. Katılımcılardan K15, K1, K2 betimlemelerinden yola çıkılarak din eğitimine yönelik ders kitaplarının bu yaklaşımı yansıtmaktan uzak olduğu ifade edilebilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç konu ile ilgili yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir.[453]

K15 ders kitabını eleştirdiğini ancak ondan zorunlu olarak istifade ettiğini belirtmiştir. *"Bunun dışında bir tanım yaptığım zaman çocuğun sınavına hitap etmiyor."* K15'e göre ders kitabında yer alan dini bilgi, yapılan sınavların içeriği ile paralellik arz ettiği için din eğitimi öğretmenleri ders kitaplarına bağlı kalmak zorundadır. Bu ifadelere göre öğretmenler öğretirken öğrenciler de öğrenirken sınavlar dolayısıyla ders kitaplarındaki bilgilere bağlı kalmak durumundadırlar. Bu anlamda dini bilginin öğretiminde tek bir dini bilgi çeşidinin ortaya çıktığı ifade edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde ders kitaplarının hazırlanmasında hedef, öğrencilerin dini bilgi seviyelerine uygun olarak öğrencileri aktif kılan öğretim yöntem ve teknikleri ile dersin

[453] Detaylı bilgi için bkz. Doğan - Zarife Şeyma ALTIN, "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme", 57-93.

akışının sağlanmasını[454] ön görse de din eğitimi öğretmenleri ders kitaplarının normatif olarak dini bilgi aktarımı yaptığını ifade etmişlerdir.

Din dersi kitaplarının içeriğini oluşturan dini bilginin niteliği K18'e göre; *"Tamamen kitabi bilgi, içeriğinde herhangi bir etkinlik yok."* şeklindedir. İlköğretimde DKAB öğretmeni olan K18 öğrencilerin gelişim basamaklarına dikkat çekerek ders kitaplarının içeriklerinde yer alan dini bilgi yaklaşımlarının nakilci ve aktarımı gerektiren kitabi bilgi olduğunu belirtmiştir. K18'in bu ifadeleri K1 ve K2'yi destekleyici düzlemdedir. Burada kitabi bilgiden kasıt olarak Kur'an ve sünnet kaynaklı normatif ve dinin sistematiğini içeren nitelikte bir bilgi olduğu çıkarımı yapılabilir. K18'e göre bu dini bilgi yaklaşımı ders kitaplarının ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için cazip ve ilgi çekici olmaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

K20'nin ifadeleri ders kitaplarının dini bilgi anlayışını farklı kaynaklara da referansta bulunarak öğrencilere farklı dini bilgi kaynakları sunduğunu belirtmektedir. K20, *"Kur'an-ı Kerim'e, Sünnete ve Diyanet İşlerinin Yayınlarına yönlendiriyor sürekli."* diyerek ders kitaplarının içeriğinde yer alan dini bilgilerin ana kaynaklar ekseninde hazırlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte din öğretimine yönelik olan ders kitapları, DİB'e ait eserleri de din öğretimi dersleri için bir kaynak olarak göstermektedir. Bu anlamda din öğretimine yönelik ders kitaplarında formel alanın korunmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca bu durum "Öğretmenlerin Dini Bilgi Kaynakları" başlığında yer alan bulguları da destekleyici niteliktedir. K20'nin belirttiği bu yönlendirmeler ile ders kitaplarında bilişsel öğrenmede önemli bir model olan araştırma-inceleme yoluyla öğrenme stratejisini kullanıldığı tahmin edilebilir. Ders kitabının ana kaynakları içermesini K17 olumu karşılamaktadır. *"Her ünitenin sonunda bir peygamber hayatı var*

[454] "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)".

bir de sure… Her ünitede İslam'ın yansımış olduğu sözlü ve yazılı edebi eserlerden örnekler de yer almaktadır." K17 birincil kaynaklara yer verilmesini İslam dini bilgisinin öğretimini destekleyici nitelikte bulmaktadır. K17'nin ifadelerinden İslam eğitim geleneğinde klasik bir yöntem olarak özellikle tekkelerde kullanılan kıssalar üzerinden dini bilgi öğretiminin mevcut din öğretiminde de kullanıldığı çıkarımında bulunulabilir. Örnek olay anlatımı ve rol model almaya örneklik teşkil eden bu yöntem aracılığıyla öğrencilere dini bilginin yaşam içerisindeki uygulamaları vurgulanmaktadır. Ders kitaplarının içerikleri "Normatif Dini Bilgi Anlayışının Öğretimi" başlığında da ele alındığı gibi öğretmenlerin (K18, K21, K17) rol model, problem temelli öğretim yöntemi ile de uyumludur. Ders kitaplarının dini bilginin aktarımındaki benimsemiş olduğu yaklaşım özellikle lise DKAB öğretmenleri (K14, K15, K16, K1, K2) tarafından öğrenci seviyeleri için uygun görülmemekle birlikte din öğretiminde benimsenen yaklaşım ile de uyumlu bulunmamıştır. Araştırmada ortaya konulan bu bulgu konu ile ilgili önceki çalışmaları destekleyici niteliktedir.[455]

Yetersiz: Ders kitaplarının içeriğindeki dini bilginin soyut olmasının yanı sıra K16 ders kitapların içeriğindeki bilgi düzeyinin de eksikliğini *"Biraz daha böyle bilgi olması… mesela her sınıfta üç ya da dört dua var. Bir yıl boyunca dua…"* ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer olarak K19 ders kitaplarının yetersizliğini *"Çok yetersiz içerik olarak."* ifadeleri ile belirtmiştir. Katılımcıların (K16, K19) ders kitaplarından beklentilerinin yoğun bir dini bilgi içeriğine sahip olması olduğu şeklinde belirtilebilir. Katılımcıların bir kısmının (K20, K18, K16) ders kitaplarının içeriği konusunda kararsız bir tutum sergiledikleri söylenebilir. *"Aslında doğru bilgiyi verecek nitelikte ama çok da geniş değil. Din öğretimi alanında direk bir bilgi yok. Öğrenci birkaç sayfa okuduktan*

[455] Safinaz Asri, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5 (2018), 9-50.

sonra küçücük bir tanımı kendisi içinden çıkaracak. Kısa bir derste ben yeterli olduğunu düşünmüyorum." (K20). Ders kitaplarının içerikleri dini bilgiyi yeterli genişlikte ele almadığı için K20'ye göre dini bilginin bilişsel boyutu açısından yetersizdir. Burada ifade edilen *doğru bilgi* ifadesinden K20'nin hurafeden arındırılmış kitabi bilgi olabileceği çıkarımında bulunmak mümkündür. Ancak bu bilginin yetersizliğinin dile getirilme sebebini de öğretmenlerin beklediği düzeyde dini bilgi içermemesi şeklinde yorumlanabilir. K20 öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu olarak ders kitaplarından bilgiye ilişkin kendilerinin çıkarım yapmaları ve çözümlemelerini olumlu bir yaklaşım olarak görmemektedir. K20'nin ders kitaplarına yönelik eleştirileri aslında ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik olduğu söylenebilir.

K18 din öğretimi sürecinde kullanılan kaynakların yalnızca sahih ve doğru bilgiler içermesini yeterli bulmamaktadır. *"Kitaplar bile iç karartıyor hiçbir eğlenceli tarafı yok. Hep yazı, adam akıllı bir şekil, bir resim çocuğa yönelik…Çocuk olduğunu unutmuşuz. Eğitici yönü çok düşük."* diyerek K18 özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için ders kitaplarının din dersi de olsa eğlenceli ve çocuklara hitap eden ve dikkatlerini çekici nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü öğrencilerin gelişim basamakları doğrudan yoğun bir dini bilgi aktarımını kaldırabilecek düzeyde değildir. Bu ifadelerden nesnel öğrenme düzleminde bir ders kitabının var olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. K18 etkinliklerin geri planda kaldığı gerekçesi ile *"Sayfalarca ders anlatmış, bazen ben bile okumaktan sıkılıyorum. Çocuk ne yapsın? Janjanlı değiliz öyle olmayınca da insanların çok dikkatini çekmiyor."* ifadeleriyle din eğitimi ders kitaplarını eleştirmiştir. K18 ders kitaplarını görsel tasarım boyutu ile ele alarak ilköğretim seviyesi açısından uygun bulmamıştır. Bu durumun diğer branş derslerinin içerdiği bilgiler ile mukayese edildiğinde dini bilginin görselleştirilebilme imkanının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Katılımcılar bazı noktalarda ders kitaplarında değinilen konuları yetersiz,

bazı noktalarda ise gereksiz bulmuşlardır. Bu durum ise öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmamasıyla ilişkilidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ders kitaplarının temel bir materyal olmasını beklemektedir.

"Kitaplar yeterli ama biraz daha bilgi eklenebilirdi." diyen ve ilköğretimde DKAB öğretmeni olan K16 ders kitaplarını bu seviye öğrencileri için bilgi noktasında yetersiz bulmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımdan öte klasik öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri ile ilgili olabileceği söylenebilir. Çünkü mevcut yaklaşımda ders kitapları temel ders materyali olmamakla birlikte ezberlenecek bilgileri iletmeyi değil kendisinde var olan bilgilerle birlikte yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. K16 ders kitaplarındaki bilgileri yetersiz bulmasından dolayı *"Kitaptaki bilgiler güzel ama tek kitapla da yetinmiyoruz."* ifadesini dile getirmiştir. K16, K1 ve K2 gibi ders kitaplarına bütünüyle olumsuz yaklaşmayarak içeriğinde yer alan dini bilgilerin güzel olmakla beraber dini bilgi noktasında ek kaynaklardan da istifade ettiklerini belirtmiştir. K19 ve K16'nın ders kitaplarından beklentilerinin doğrudan öğretim stratejisine sahip bir öğretimi hedeflemek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerinden gerek öğretim süreçleri gerekse ders materyallerinde dini bilginin mutlak uyulması gereken bir tutum ile ele alınması dini bilgiye normatif mutlak hakikat, doğru bilgi sıfatları yüklemektedir. Dini bilgiye ilişkin bu tutum din eğitimi öğretmenini doğru dini bilginin yalnızca nakledicisi ve öğrenci için kolaylıkla ulaşılabilir bir kaynak haline getirebilmektedir. Katılımcıların din öğretimi ders kitaplarını dini bilgi ve ders kitaplarının öğrenme süreçlerindeki yeri ve işlevi açısından yetersiz bulmaları yeni eğitim yaklaşımlarından uzak, geleneksel çizgide bir eğitim anlayışı beklentisi içerisinde olmalarına yönelik bir bulgu olarak görülebilir. Ancak mevcut yaklaşıma göre ders kitaplarının öğrencinin dini bilgiyi kavramasını kolaylaştırıcı etkinlik ve yöntemleri içermesi gerekmektedir. Ders kitaplarına ilişkin katılımcıların

görüşlerini iki yaklaşımda toplamak mümkündür: ı) kitaptaki bilgiyi öğrenci yanlış anlayıp yanlış bilgi edinebilir (K15, K14) ıı) ders kitabı öğrencinin ihtiyacını bilmez bunu en iyi öğretmen bilir ve öğrenciye ihtiyacı olan bilgiyi sunar (K1, K2, K18, K20, K16, K19).

Katılımcılar, dini bilginin öğretiminde ders kitaplarının içermiş olduğu dini bilgilerin benimsenen felsefi anlayış ve yeterlik açısından yetersiz ve uyumsuz bulmaktadır. Asri'nin yapmış olduğu çalışmaya göre ortaöğretim DKAB ders kitaplarının benimsenen felsefi anlayış ve öğeleri açısından dersin programı ile uyumsuzluk ve yetersizliklerin olduğu belirlenmiş ve özellikle bazı konular ve ünitelerde geleneksel eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu anlamda din öğretimi ders kitaplarında klasik eğitim ve sunuş yolu stratejisiyle düz anlatım yöntemine teşvik edilmiştir.[456]

3.3. Dini Bilginin Öğretiminde Otoriteler

Tablo 6: *Öğretmenlerin Açıklamalarına Göre Dini Bilgi Öğretiminde Otoriteler Temasına Ait Kodlama İşlemi*

Tema	***Kategori***		***Kodlar***
Dini Bilginin	Dini Otoritenin Yokluğu		*Ehil Kişiler, otorite olmamalı*
	Otoriteye Dayalı	Dini Bilgide Öğretmen Otoritesi	*Ana kaynak öğretmen, vebal, mutlak iman, iletişim*
		Dini Bilgide Kutsal Otorite	*Dini gruplar, dergâh, dini bilgi nitelikleri*

[456] Asri, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu", 9-50.

Öğretiminde Otoriteler	Dini Bilgi	Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet	*Diyanet, din görevlileri*
	Dini Bilgide Otorite Olarak Popüler Dini Kültür	Kitle İletişim Araçları ve Güncel Dini Tartışmalar	*Güncel dini tartışmalar, dini bilgide tuzak, televizyon-internet vaizleri*
		Toplum	*Popüler dini kültür, normatif dini bilgi*

3.3.1. Dini Bilgide Otorite Yokluğu

İslam dini bilgisinin sistematiğinde otoritenin sınırları oldukça net ve belirgindir. Buna göre dini bilgi ilahi bir gözetim altında doğmuş ve gelişmiştir. Dini bilginin dünyevi boyutları için de bu durum geçerlidir. Otorite kavramı daha çok devlet ve siyasal alanda kullanılan yetki ve egemenliğe sahip kişileri tanımlamak için kullanılmakla birlikte din alanyazınında otorite kavramı dini konularda bilgisiyle ön plana çıkan birey, cemaat veya toplumun oluşturduğu kurumlara karşılık gelmektedir. İslam dininde mevcut durumda mutlak otorite Allah olmak ile birlikte vahyi yorumlayıp, açıklayarak uygulaması açısından Hz. Peygamber temsiliyetinde dini bir otorite ve bilgi sistemi ortaya konulmuştur.[457] Katılımcılar da İslam dini bilgisinde bu ön kabuller ile dini bilgide otoriteye ilişkin görüş belirtmişlerdir.

[457] Yusuf Şevki Yavuz, "Kur'ân-ı Kerim'de Dini Otorite" *İlahiyat Fakültelerinde Kelâm Anabilim Dalı VIII. Koordinasyon Toplantısı ve Dini Otorite Sempozyumu Rize*. (İstanbul: Ensar Neşriyat, 12-13 Eylül 2003, 2003).

Katılımcıların dini bilgi anlayışlarını ortaya çıkarabilmek adına katılımcılara "Sizce dini bilgi için bir otorite var mı, varsa kimlerdir veya din alanında bir otorite olmalı mıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların dini bilgi ve öğretiminde otoriteye ilişkin görüşlerinin analizinden "Dini Bilgide Otorite Yokluğu" kategorisi oluşturulmuş ve bu kategori altında da *ehil kişiler* ve *otorite olmamalı* kodları elde edilmiştir (Tablo 6).

Ehil Kişiler: K8, *"Diyanet olarak görünüyor ama bence değil. Dini bilgi bence özellikle biri veya birileri tarafından yorumlanmak zorunda değil. Bu anlamda herkes yorumlayabilir ama yeterli olan… Emek verdikten sonra araştırmış, yoruma ehil olması gerekiyor..."* dini bilginin ferdî bir algı ve anlayış ile uygulamaya döküldüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda K8'e göre İslam dini bilgi sistematiği için bir otorite söz konusu değildir. K8 dini bilginin yorumlamasını bir otorite varlığı altında yapılmasının gereksizliğini vurgulamış ancak akabinde bu yorumun yeterliği ve yetkinliği olan kişilerce yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Burada yorum için yine bir otorite gerekliliğinin değil yalnızca yorum için bir ruhsatın varlığından bahsedilebilir. K17'nin *"her insan aslında kendisi bu noktada otoritedir."* ifadesinden anlaşılacağı üzere İslam dini bilgisi bireysel bir alanda varlık göstermektedir ve onun bireyselliği bir otoritenin çıkması için uygun değildir. K7 *"Dini kimsenin tekeline vermemek lazım. Ama bu işi bilenlerin de konuşması lazım, bilip samimi olanların…"* ifadesi ile katılımcılardan K8 ve K17'ye benzer olarak dini bilginin bireysel uygulama alanlarından yola çıkarak bir otoritenin var olmayacağı ve yokluğu görüşünü ortaya koymuştur. Ancak dini bilgide bir otorite arayışından daha çok dini bilginin din eğitim tedrisinden geçmiş dini bilginin sistematiğine ehil kişiler tarafından ele alınması gerektiği düşüncesi mevcuttur. Bu bağlamda katılımcıların dini bilgiyi uzmanlık gerektiren bir alan olarak gördükleri ifade edilebilir. Katılımcıların (K7, K17, K8) bu ifadelerinden bir anlamda otorite arayışlarının varlığı da söz konusu olabilir. K18, *"Yani herkes yorumluyor. Bunun için bir otorite var*

mı? Bunun için bir otorite yok hocam." K18 dini bilgide bir otorite olmadığını herkesin dini bilgi noktasında bireysel bir tutum içerisinde olduğu belirtmiştir. Ancak K18'in bu ifadelerini otoritenin olmamasına ilişkin bir sitem olarak da algılamak mümkündür.

K4 *"İşte onun eksikliğinden doğuyor… Ama bazen kendi kendime diyorum ki hilafet olsa, halife bir şeyler söylese biz o zaman yine bir kulp bulacağız… Ama böyle siyasi bir ortamda böyle bir kurum oluşturulamaz."* K4'ün bu ifadeleri, soruda yer alan otorite kavramını "lider ve yönetici" kavramları ile eş değer bir düzlemde algıladığını göstermektedir. Bu bağlamda dini bilgide otorite yokluğunu ortaya koyan görüşlerde otorite kavramına böyle bir anlam yüklemenin etkisi olduğu tahmin edilebilir. Dini bilgi konusunda bir otorite arayışı olsa da bugünkü şartlarda K4'ün anladığı gibi bir otoriteyi oluşturmak yine K4'e göre siyasi sebeplerden dolayı imkân dahilinde değildir. K9 *"Yoktur yani insanların ferdi olarak çalıştıkları, bugün öyle bir otoritenin olmadığını gözlemliyoruz. Yani belli bir otorite olmalı."* K9'a göre dini bilgi konusunda bugün bir otorite olmamakla birlikte böyle bir otoritenin boşluğu hissedilmekte ve bir otoriteye ihtiyaç duyulmaktadır. K9'un ifadelerinden dini bilgi alanında çalışanların kolektif değil bireysel çalışmaları da bir otoritenin ortaya çıkmasında engel olduğu kanaati de çıkarılabilir. K9'un dini bilgiye ilişkin bir otoriteden beklentisinin dini bilgide "nesnel" denilebilecek, dini bilgi alanında uzman kişiler tarafından üzerinde mutabık olunan nitelikte dini bilgi sunabilecek bir mercii olduğu çıkarımı yapılabilir.

Dini bilgide otoriteyi sosyokültürel yapının ve sistemlerin ortaya çıkardığı K5 tarafından vurgulanmıştır. *"Eski dönemlerde bir kişi ferdi otorite olarak kabul ediliyordu kendi döneminde. Mesela İmam-ı Azam Ebu Hanife, İmam-ı Şafi bir otorite idi tek bir kişi olarak. Ama Dünya'nın gelişimine baktığımız zaman artık tek kişinin otorite olması biraz zor gibi görünüyor. Kolektif çalışmalarının, komisyonların, heyetlerin bu işi halletmesi gerektiğini düşünüyorum."* K5'e göre İslam düşünce tarihinde dini bilgide tek bir kişi

otorite olarak çıkabilmişken bugün içinde bulunulan sistem ve sosyal yapılar böylesi otoritelerin ortaya çıkmasına izin vermemektedir. K5 bugün var olan sistemler için ancak disiplinler arası bir yaklaşım ile dini bilgide bir otorite sağlanabileceği düşüncesindedir. K5'in görüşlerinden dini bilgide otorite anlayışından çok dini bilginin kontrol edilmesi beklentisinin olduğu çıkarılabilir.

Katılımcılar (K7, K17, K8, K4, K9) dini bilginin özgürlüğünü ve dini bilgide otoritesizliği savunurken dahi dini bilginin bilen insanlar, ehil kişiler tarafından ele alınması durumu üzerinden bir anlamda dini bilgide otoritenin gerekliliğini ortaya ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden mevcut durumda dini bilgide otoritenin olmadığı ancak ihtiyaç duyulan ve olması gereken bir şey olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Katılımcıların dini bilgide otorite yokluğunu bir kurum, şahıs veya topluluklar üzerinden değerlendirdikleri ve bu bağlamda bugün İslam dini açısından böyle bir otoritenin olmadığı ve olamayacağı bu kodda yer alan katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulardır.

Otorite Olmamalı: K20, *"Yine o otoritenin kabul ettiği doğruları başka insanlar da kabul etmek zorunda kalacak. Çünkü insan akıllı, düşünen bir varlık. Her birey diğerinden farklı… bir otorite olmamalı. Peygamber Efendimiz bu konuda otoriteydi ve ondan sonra da İslam tarihine, geleneğine baktığımız zaman asla bir kişi otorite olamamış."* K20'ye göre dini bilgide otorite arayışı dini bilgiyi tek bir kişinin yorum ve görüşlerine hapsetmek demektedir. K20 buna ek olarak dini bilgide otorite söz konusu olduğunda farklı yorumların gelişmesine engel olabileceği endişesini ortaya koymaktadır. Ayrıca K20 K5'in aksine İslam tarihinde yalnızca Hz. Peygamber'in bir otorite olarak zikretmenin mümkün olduğunu ancak bunun haricinde böyle bir otoritenin varlık göstermediğini belirtmiştir. K20'nin ifadelerine benzer olarak K2, *"Asla olmamalı. Hiçbir şekilde olmaması gerektiğine inanıyorum. Çünkü Kur'an-ı Kerim mübin bir*

kitap…O yüzden de yorumlamanın tekelinde bulunacağı bir otorite zaten yorumlanmaması anlamına geleceği için şeye benzeyecektir 'biz daha yetkiliyiz biz yorumlayalım sizlere sunalım.' otomatikman ruhbanlık. Ona da inanmıyorum." K2 İslam'da ruhban sınıfının olmayışı ve tek otorite olarak Kur'an ve sünnetin varlığı üzerinden dini bilgide otorite olmaması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre İslam dini gibi sınırları ve sistematiği belirgin olan bir din için otoriteye ihtiyaç duyulmamaktadır. K2'nin ifadelerinde dini bilgide kutsal metin bir otorite olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılardan K7 ve K8 dini bilgi alanında yorum geliştirme ve çalışma yapabilme noktasında uzmanlık şartı aramakla birlikte K2 ortaya konulan bilgilerin bir otorite tarafından denetlenmesine karşı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların dini bilgide otorite kabul etmemelerinin altında yatan gerekçeyi K10 farklı bir yaklaşım ile ortaya koymuştur. *"Yok öyle bir otorite çünkü laik bir ülkedeyiz. Yani Diyanet İşleri Başkanı deniliyor ama Diyanet İşleri Başkanı da… başıma bir iş gelir mi, yanlış olur mu bilmiyorum da! belirli hükümetlerin zamanına göre şekilleniyorlar."* K10 dini bilgi konusunda ne DİB'i ne de başka bir birimi bir otorite olarak kabul etmemektedir. Ona göre Türkiye'de dini bilgi noktasında bir otoritenin varlığı laik sistem sebebiyle imkân dahilinde olmadığı için DİB'i dini bilgide otoriteyi elinde tutan bir kurum olarak görmek doğru değildir. Katılımcılar "Öğretmenlerin Dini Bilgi Kaynakları" başlığında DİB'e ait eserlerin derslerde dini bilgi kaynağı olarak sıkça kullanıldığını belirtilmiş olsalar da otorite kavramına karşılık gelebileceğini ifade etmemişlerdir. Ayrıca yine katılımcılar tarafından din eğitimi ders kitaplarında da benzer olarak dini bilgi konusunda Kur'an, sünnet ve DİB yayınlarına referansların olduğu ve ders kitaplarının da bu kaynaklara yönlendirdiği ifade edilmiştir. Katılımcıların din öğretimi süreçlerinde DİB'in yayınlamış olduğu eserleri kaynak olarak kabul ederken DİB'i dini bilgide bir otorite olarak kabul etmemeleri bir çelişki olarak gözükse de bu

durumun otorite kavramına katılımcıların yüklemiş oldukları anlamdan kaynaklanmış olabileceği tahmin edilmektedir.

Dini bilginin de öğretiminde ön plana çıkan Kur'an ve sünnet otoritesidir. Yukarıda "Öğretmenlerin Dini Bilgi Kaynakları" başlığında da yer alan analizler de bunu destekleyici niteliktedir. Bu bağlamda İslam dini bilgisinin kendi sistematiği içerisinde bir otorite ön kabulüyle varlık gösterdiği ifade edilebilir. Burada açık olarak belirtilmemiş olsa da katılımcıların görüşlerinden dini bilginin yorumlanması konusunda otorite arayışı veya varlığı söz konusu olduğu çıkarımı yapılabilir. Dini bilgide ve onun öğretiminde bir otoritenin varlığını reddetmek bir paradoks gibi gözükse de eğitim öğretim aracılığıyla sunulan dini bilginin hayata hangi referans ile yansıdığı dini bilginin öğretimi ile yakından ilişkilidir. Bunu özellikle "Normatif Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi" başlığında da görmek mümkündür. Burada düzen bozmayan düzen getiren bir düşünce mevcuttur ve bunu işlevselci dini bilgi anlayışı olarak da yorumlamak mümkündür. Dini bilgide bir otoritenin varlığı katılımcılar tarafından istenmese de dini bilgini yorumunda "otorite" olarak belirtilebilecek nitelikte; İslam sistematiğine vakıf ve dinin ana saiklerinin ferdi yaklaşımlar ile değiştirmeyecek kişiler tarafından yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum ise normatif dini bilgi anlayışı temelinde ortaya çıkmış olabilir.

Katılımcıların ifadelerinden dini bilgide otorite kavramının ilmi noktada değil daha çok "yönetim ve lider" kavramları üzerinden ele alındığı çıkarımı yapılabilir. Katılımcılara göre dini bilgide otoritenin gelişimi dini yaşantının olağan ve esnek yapısı ile uyumu bozmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar dini bilgide otoriteyi "ruhban sınıfı" olarak düşünmüşler ve böylesi bir otoritenin varlığına itiraz etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılardan bazıları dini bilgide otorite yokluğunu ortaya koyarken aynı zamanda otoriteye ilişkin bir boşluk ve ihtiyaca dair düşünceler de belirtmişlerdir.

3.3.2. Otoriteye Dayalı Dini Bilgi

İnancın sabitelerinin oluşturulmasında önemli bir nokta olan dini bilginin temellendirilmesi arayışından yola çıkılarak tanrı ile nasıl bir ilişki kurulması gerektiği konusunda doğru bilgi verebilecek merci, üzerinde mutabık olunmuş, ortak kabul ürünü bir dinî otorite olarak belirtilebilir. Bu otoritenin mahiyetinin ve sınırlarının her din için aynı olduğu söylenemese de nihaî olarak her dinin sistematiğinde yetkili denilebilecek bir otoritenin varlığı söz konusudur.[458] Çünkü dini bilginin kendi sistematiği ve içeriği dini gönderenin otoritesi düzleminde gerçekleştirilmektedir.[459] Dini bilginin bir din temelinde ele alınması onun sistematiği içerisinde doğal olarak ön plana çıkan otorite veya otoritelerin ortaya konulmasını beraberinde getirmektedir.

Eğitim de doğası ve yapısı gereği amaçsallık ve bir otorite üzerine kuruludur. Böylelikle dini bilginin öğretiminde de tek bir kaynak ve kanal ile beslenme ve öğrenme durumu söz konusu değildir. Eğitim artık aile, okul, çevre, medya ile yakından ilişkilidir ve din öğretiminde bu kanalların her biri birbirinden farklı dini bilgi anlayışları sunabilmektedir. Öğretmenlerin dini bilgide otorite anlayışlarının ele alındığı bu başlık bir anlamda "Öğretmenlerin Dini Bilgi Kaynakları" başlığının tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların başvurdukları dini bilgi kaynaklarından, onların dini bilgide otorite olarak gördüğü şahıs ve kurumları da tespit etmek mümkündür. Din alanında bir otoritenin varlığının kabulü bir yönüyle dini bilginin kaynağını da temsil edebilmektedir.

Katılımcılara "Dini bilgi üretme konusunda bir otorite (kurum, grup, kişi veya şahıs) olmalı mıdır?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde "Otoriteye Dayalı Dini Bilgi" kategorisi ve onun altında; "Dini Bilgide

---

[458] Acar, "Dini Çeşitliliği Değerlendirme Yetkisi: Frithjof Schuon Örneği*"* 99-122.
[459] Blackstone, W., Dinsel Bilgi Sorunu Felsefi Çözümlemelerin, 122.

Öğretmen Otoritesi, Dini Bilgide Kutsal Otorite, Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet, Dini Bilgide Otorite Olarak Popüler Dini Kültür" alt kategorileri elde edilmiştir. Ayrıca "Dini Bilgide Otorite Olarak Popüler Dini Kültür" kategorisinin altında da; "Kitle İletişim Araçları ve Güncel Dini Tartışmalar" ile "Toplum" alt kategorileri oluşturulmuştur.

3.3.2.1. Dini Bilgide Öğretmen Otoritesi

Toplumun temel kurumlardan biri olan okullardaki eğitim sürecinde öğretmen öğrencilere öğrenim kazanımları konusunda kılavuzluk ederek onları yönlendiren kişidir. Bireylerin gelişimlerinde ve kişiliklerinin oluşumunda hizmet veren öğretmen aynı zamanda bir sanatçıdır.[460] Eğitimde yakalanacak başarı seviyesi sistem içerisinde hizmet veren öğretmenlerin başarıları ile paralellik arz eder. Bu anlamda eğitim sisteminin en önemli ve en etkili unsuru tartışmasız olarak öğretmendir. Eğitim yapılan alan din konusu olunca öğretmenlik mesleği yalnızca bir bilgi aktarım durumu olmayıp bunun ötesinde bir beklenti söz konusu olmaktadır. Bugün din eğitimi öğretmeninden en temel beklenti öğrencilerin doğru dini bilgi ve dini bilginin ana kaynaklarına inerek edindiği bilgiler üzerinden analizler yapabilme ve bu bilgileri kullanabilme becerisi kazandırmasıdır. Bununla birlikte genel eğitim felsefesi ve öğretim modelinin tanımladığı öğretmenin görevi öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır. Öğretmen bir bilgi aktarıcısı olarak değil öğrenci ile ortak çalışma içerisinde hareket ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Dini bilginin öğretilmesi konusunda öğretmenler, öğrenciler açısından kendilerini otorite olarak görmektedir. Katılımcıların bu yaklaşımları öğretmen merkezli bir din öğretiminin de izlerini taşımaktadır. Bu durum öğretmenler açısından müfredata mahkûm olmadan kendi inisiyatiflerini de öğretime katma şansı getirmektedir. Bu durum,

[460] Bakırcıoğlu, "Öğretmen" 1167-1168.

öğretmenlere bilginin dağıtıcısı ve aktarıcısı olmanın ötesinde sunması gereken bilgileri öğrencilerde yapılandırma şansı sunsa da öğretmenin sahip olduğu dini bilgi anlayışı ve bunu öğrenciye aktarma noktasında beceri, zekâ ve kapasitesini daha önemli hale getirerek öğretmenin dini bilgi anlayışını ve öğretim uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen dini bilgide öğretmen otoritesi kategorisi altında; *ana kaynak öğretmen, vebal, mutlak iman* ve *iletişim* kodları yer almaktadır.

Ana Kaynak Öğretmen: Öğretim süreçlerinde dini bilgide öğretmen, öğrenen öğretmen açısından bir otorite ve zaman zaman da kaynak niteliğindedir. K4 bunu; "*Kimse gelip de 'sen niye şunu anlattın. İlle de şunu anlat, Hanefiliği anlat' diyor mu bize? Ben sınıfta istesem Aleviliği de anlatırım kimse 'Niye bunu anlattın?' demez. Yani biz özgürüz."* ifadeleriyle ortaya koymuştur. K4 öğretmeni dini bilgide mutlak otorite olarak konumlandırmasa da kendi inançları ve dini bilgi anlayışı doğrultusunda bir öğretim yapabilme şansının varlığını ifade etmiştir. K4'ün ifadelerine benzer olarak K18; *"Sonuçta her şey öğretmeninin elinde. Bu işi yürütecek olan öğretmeninin kendisi, müfredat da materyal de zaman da bir yere kadar."* demiştir. Buna göre din eğitimi öğretmenleri hem bir otorite hem de bilgi kaynağıdır. K4 ve K18'in görüşlerinden öğretmenin sahip olduğu yetki ve etkinin; müfredat, materyal ve içeriği aşan bir boyutta olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Öyle ki K1'e göre dini bilginin öğretiminde öğretmen içeriği, materyali ve dersin süresini dahi belirleyici bir konumdadır. K1, "*en iyi müfredatı da uygulasanız elinizde iyi bir öğretici yoksa hiçbir şey öğretemezsiniz. İşlerin kâğıt üzerinde iyi olması iyi hale getirmiyor… Dersin ana kaynağı öğretmendir. Kitaplar yardımcı kaynaklardır. Öğretmenden öğrenir çocuk kitaptan öğrenecekse öğretmenin orada ne işi var?"* Katılımcılar (K1, K7, K4, K18, K16) için dini bilginin içeriğini merkezi bir sistemle belirlemiş olmak çok fazla bir önem arz etmemektedir. Kendisi de

Anadolu Lisesinde DKAB öğretmeni olan K1 müfredatın yalnızca kâğıt üzerinde bir temsiliyetinin olduğunu öğretim noktasında en önemli unsurun öğretmen olduğu görüşündedir. Ayrıca kâğıt üzerinde yapılan düzenlemelerin öğretim noktasında karşılaşılan problemleri gidermede yeterli olmayacağını ortaya koymuştur. Böylelikle din eğitimi öğretmeni öğrenci için ana kaynak olarak sınıfta yer almaktadır. Bu kaynak oluşu katılımcı görüşleri üzerinden, dini bilginin üreticisi olarak değil katılımcıların sahip oldukları dini bilgi anlayışını benimsediği ve istediği formda sınıfta sunma imkânı ile sınırlandırmak mümkündür (K1, K7, K4, K18, K16). K7 *"İçerik lastik gibidir nereye çekerseniz oraya gider yeter ki siz vermek isteyin… En mükemmel okulu, en güzel donanımı getirin, müthiş imkân sağlayın ama hoca veremiyorsa öğrenci alamıyorsa bir anlam ifade etmiyor."* ifadesi ile içeriğin, dini bilginin öğretimi açısından bağlayıcı bir nitelikte olmadığını belirtir. K7'nin ifadelerine göre öğretmenin beceri ve yetisi bunun üzerindedir. Ayrıca eğitim de zaten *"Tek başına kitapların yapabileceği bir şey değil. Öğretmeninin de kendini yetiştirmesi ve kitaptakini verebilmesi lazım… Öğretmende biten bir şey."* (K16) olarak görülmektedir. K16 eğitimde değişen yaklaşımlar ve gelişen teknolojiye rağmen klasik eğitimde olduğu gibi öğretmeni eğitimin merkezine koymaktadır. Bu anlayış doğrultusunda dini bilginin öğretiminde yüz yıl sonra dahi tıpkı yüz yıl önce olduğu gibi öğretmenin merkezde olduğu ve dini bilgiyi sunduğu bir öğretim modelinin varlığından bahsetmek mümkündür. K10, "*kitabı açmak yetmiyor çocuğa ne kattığınız önemli."* K10, K1 ve K7'nin içerik ve müfredatı önemsiz görmesinin yanı sıra din öğretiminde kullanılan ders kitaplarının da öğretmenden daha önemli olmadığını belirtmiştir. K10'nun ifadelerinden ders kitaplarındaki bilgilerin öğretilmesindeki etkililiği kitaptaki bilgileri nakledebilme becerisi olan bir öğretmen ile ilintili bulduğu anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi katılımcılardan K1, K7, K18, K10, K4 ve K16 dini bilginin öğretilmesinde en etkili unsur olarak öğretmeni görmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin kendilerini bu denli eğitimin merkezine koymalarının sahip oldukları dini bilgi anlayışlarını da aynı düzeyde önemli hale getirdiği söylenebilir. Bu durumun dini bilginin öğretiminde dini bilgiyi nakledilmesi gereken bir bilgi haline getirmekle birlikte bunun da ancak ona hâkim olan öğretmen gibi bir otorite tarafından iletilebileceği yaklaşımını doğurabilir. Böylelikle öğrenciler de ancak konunun uzmanı olan öğretmeni dinleyerek öğrenebilmektedirler. Bu bağlamda katılımcıların, dini bilgiyi öğrencilerin kendilerinin yapılandıramayacağını düşündükleri ve bu bilginin ancak öğretmenlerin nakledebileceği bir bilgi türü olarak gördükleri ifade edilebilir.

Dini bilginin öğretiminde bir materyal olarak kitabın çok fazla bir anlam ifade etmediği öğretmeninin eğitimde en temel unsur olduğu müfredat, ders saatleri ve içeriklerinin öğretmene nispi olarak daha düşük düzeyde önem arz ettiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılara göre öğretmen ders içerisinde istediği bilgiyi sunma şansına sahiptir. Bu anlamda sistemsel olarak bir engel ile karşılaşmamaktadır. Bundan dolayı müfredat ve ders içerikleri, öğretmen için bağlayıcı olmayıp öğretmenin dersin içeriğini istediği şekilde doldurabilmesine imkân tanımaktadır. Bu durumun öğretmeni öğrenciler açısından din öğretimi süreçlerinde dini bilgi noktasında bir otorite haline getirdiğini söylemek mümkündür.

Vebal: Katılımcıların dini bilgide otorite anlayışını *sorumluluk* ifadesi ile açıklamak mümkündür. Bu sorumluluk öğretmenlere farklı bir misyon yüklemektedir. Bu misyonu katılımcılar dini alanyazına taşıyarak *vebal* kavramı ile eş değer hale getirmişlerdir. K3 bu vebali din eğitimi öğretmenliğini "*Bir efendim matematik memurluğu olarak düşünmezlerse hiçbir sıkıntı olmaz. Toplum düzelir. Altı saat din eğitimi gören öğrenci, hakkıyla bunu alıyorsa etkilememesi mümkün değil… Bize*

daha çok iş düştüğü kanaatindeyim. Öğretmen veremiyorsa vebalden kurtulamaz." herhangi bir öğretmenlik olmadığı vurgusuyla ortaya koymuştur. Ayrıca K3 din eğitimi öğretmenlerinin görev alanını topluma taşıyarak din eğitimi öğretmenlerine dini temelde diğer branş öğretmenlerinden farklı bir misyon yüklemiştir. Ona göre din eğitimi dersleri diğer branşlardan farklı bir bilgi türü içermektedir. K3'te diğer branşlarda yapılan öğretimin yalnızca *memurluk* olduğu ancak dini bilginin öğretiminin ise tam anlamıyla bir öğretmenlik olduğu düşüncesi mevcuttur. K3, din eğitimi öğretmenlerinin kendilerine verilen öğretim süreçlerinde görevlerini din eğitimi öğretmenine yaraşır bir şekilde yapmaları halinde öğrencilerin bu dersin kazanımlarını edinmelerini mutlak bulmaktadır. K3, "*Top bizde, vebaldeyiz"* diyerek dini bilginin öğretiminde gerekli ve yeterli hizmet verilmediği takdirde dini bir vecibe gibi vebal altında kalınacağını ifade etmiştir. K3'ün ifadelerinden dini bilgiye normatif bir anlayış benimsediğini çıkarmak mümkündür. K3'ün dini bilgi anlayışının meslek ve görev bilincine dini bir vecibe olarak yansıması söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu anlayış bağlamında diğer alanlarda öğretmenlik yapan bireylerin eğitim verdikleri alanlar bir meslek olarak görülürken, din eğitimi alanında yapılan öğretmenlik ise hizmet olarak görülmektedir. Burada dini bilgiye yüklenen açık kutsallığın bu bilgiyi öğretenlere de yüklendiği çıkarımında bulunmak mümkündür.

K21, *din eğitimi öğretmeni* ile *din adamı* kavramlarını eşleştirerek dinin toplum ve öğrenci üzerinde etkili olabilmesini *"öğretmenler ve din adamlarından kaynaklı"* olarak görmektedir. K21 pedagojik formasyona dayalı din eğitimi öğretmenlerinin görevlerine ve din adamlarının tebliğ ve irşat hizmetlerine dikkat çekmiştir. Bundan dolayı dini bilginin öğretiminde din adamları ve din eğitimi öğretmenleri vebal altındadır. Bu vebali K3 öğretmene *"Çok iş düştüğünü"* belirterek; *"Rehber öğretmeni arkadaşımız vardı. O hep diyordu ki; 'Bu okulda seninle ben görevimizi yaparsak hiçbir sıkıntı olmaz.'*

Rehber öğretmenleri ve ilahiyatçılar." ifadeleriyle dile getirmiştir. K3 din eğitimi öğretmenlerini yalnızca dini bilgi öğretimi açısından değil genel eğitim açısından da temel unsur olarak görmektedir. K3'ün ifadelerinden din eğitimi öğretmenlerinin en az rehber öğretmeni kadar yönlendirici ve öğrenciler üzerinde etkili olduğu çıkarımını yapmak mümkündür.

K8'e göre din eğitimi öğretmenlerini vebal altında bırakan bir diğer konu da öğrenciler için zaman zaman tek dini bilgi kaynağı haline gelebilmeleridir: *"Tamamen size bağlıdır kişi isterse bunu verebilir. Benimle dini sevecek veya sevmeyecek. Dikkat etmek gerektiğini düşünüyorum. Bizlerin büyük vebalin, sorumluluklarının da olduğunu düşünüyorum. Bu işi istemeyen yapmasın.*" K8'in ifadelerinden din eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere dini sevdirmeleri, dine karşı sempati kazandırmaları gerektiği örtülü bir hedef olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarını daha da önemli hale getirerek büyük vebal ve sorumluluk oluşturmaktadır. K21 de K8'i destekleyici olarak şu ifadeleri dile getirmiştir;

K21 *"Çocuğun din adına tanıyacağı tek kişi bensem maaş falan hikâye. Çocuğun hayatına verdiğiniz şeklin ne olduğuna bakacaksınız. Ben o hayatı karartabilirim de. Sınıfta tek başımayım çocukları istersem çok iyi bir insan yaparım istersem en azılı suçlulara dönüştürebilirim. Nefret tohumu ekersem hepsi nefret etmeyi öğrenecekler, seversem sevmeyi öğrenecekler, ben inanırsam inanmayı öğrenecekler. Allah'ın bana bir lütfu olarak gördüğüm için bu çocuklar sorumluluğumun altında, onları ne kadar çok seversem onlar da dini sevecekler… Din eğitimi veriyorsanız öğretmen olurken iki kere düşüneceksiniz. Çok yüklü vebal."*

Buna göre dini bilginin öğretimi, yalnızca bir branş dersinin öğretimi olarak değil, dinin öğretileri ile değer kazandırılmış aşkın bir hizmet anlayışı ile gerçekleştirilmelidir. K21 ve K3'e göre bir matematik dersi veya bir başka branş dersinin içeriğine böyle bir kutsiyet

yüklenmemektedir. Bundan dolayı diğer derslerin öğretmenlerinin de özel bir misyonu bulunmamaktadır. Katılımcılara göre (K21, K3, K18) din eğitimi öğretmenlerinin öğrettikleri konu itibariyle özel bir misyonları bulunmaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin yalnızca ne öğrettikleri değil nasıl öğrettikleri de büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğrettikleri şeyleri hayatlarına uygulamaları da beklenmektedir. K21'e göre din eğitimi öğretmeninin din derslerinin içeriklerine ilişkin tutumları öğrencilerin de aynı tutumu benimsemelerini beraberinde getirmektedir. K18 "*Çocuklara 'Höt! Oturun, kalkın!' bağıramıyorsun. Bir Matematik, İngilizce öğretmeni belki bunu yapar. Sevgiyi, muhabbeti anlattığınızda ve bunun aksini yaptığınızda 'ne anlatıyor ne yapıyor…'"* ifadeleriyle din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları bu misyonun onların öğrencileri ile olan ilişkilerinde ve öğretim süreçlerinde de belirleyici olduğunu dile getirmiştir. K18'e göre öğretmenler din öğretimi süreçlerinde öğretmiş oldukları dini bilgi temelindeki değerler çerçevesinde din öğretimi süreçlerini yürütmelidirler. K18 din eğitimi öğretmenlerinin bu anlamda öğrenciler açısından rol model teşkil ettiğine dikkat çekmiştir. K18'in vurgulamış olduğu öğrencilerin din eğitimi derslerine yönelik tutumlarında öğretmen-öğrenci iletişimleri belirleyici oluşunu K21 bunu manevi bir yük olarak betimlemektedir. *"Manevi boyutu, yükümlülüğü omuzlarımda hissediyorum."* K21'in ifadeleri din eğitimi öğretmenliğinin getirdiği sorumlulukların herhangi bir branş öğretmenliğinde olamayacak düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kod altında ele alınan görüşlere göre dini bilginin öğretiminde öğrencinin çağdaş eğitim felsefelerinde olduğu gibi özne konumunda olmaktan uzak uzak olduğu söylenebilir. Buna göre öğrenci, klasik eğitim felsefelerinde olduğu gibi evrilip değiştirilmesi ve üzerinde etki bırakılması gereken bir nesne konumundadır. Katılımcılara göre din eğitimi öğretmeninin sahip olduğu dini bilgi anlayışı, din

öğretiminde ve bilginin öğrenciye aktarımında esastır. Bu bağlamda din eğitimi öğretmeninin öğrencileri açısından dini bir otoritesi bulunmaktadır. Çünkü öğrencinin hayatı boyunca karşılaşabileceği tek dini bilgi kaynağı olma ihtimali bulunmaktadır ve öğretmen bu ihtimali göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Katılımcı görüşlerinden çıkarılan ve din eğitimi öğretmenlerinden beklenen bir diğer husus ise; öğretmenlerin derslerde sundukları dini bilgi ile kendi yaşantılarında tutarlılık sergilemeleridir. Bununla birlikte din eğitimi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden farklı bir pozisyonda oldukları, din eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere karşı daha hassas ve daha duyarlı bir tutum içerisinde olmaları beklentisi katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar öğretmenliğin toplumsal misyonlarına da dikkat çekerek, din eğitimi alanında hizmet verenler ve rehber öğretmeni gibi yol göstericiler işlerini tam anlamıyla ifa edebildiklerinde okul ve okulun paralelinde toplumda düzelmeler olacağını ifade etmişlerdir.

Mutlak İman: K2 *"Onca ayete rağmen biz peygamberimize bir parti lideri, dine de katılım gerçekleştirilecek, sayıyı arttıracak bir parti olarak bakıyoruz."* K2'nin ifadelerine göre dini bilgi öğretiminde tarafgir bir yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Ona göre dini bilgi öğretme hedefi bazen ideolojik denilebilecek bir zeminde ilerlemektedir. Bu görüşten yola çıkarak ideolojik yaklaşımın dini bilginin normatif dilini arttırabileceği tahmin edilebilir. Yine bu ifadelere dayanarak topluluk psikolojisi ve bir gruba aidiyet duyma durumu da dini bilginin öğretiminde duyuşsal boyutları etkilemek amacıyla kullanılabilmektedir. Bu yaklaşımda dini bilginin bilişsel boyutu, duyuşsal boyutunun gerisinde kalabilmektedir. K1 din eğitimi öğretmenini, peygamber metaforu ile ele alarak Hz. Peygamberi din eğitimi öğretmeni için bir model görmektedir. *"İlk dönemde Peygamberin hitabı, Peygamberde okuma yazma da yok şifahi olarak anlatım. O yaşayışın etkisinde kalanlar bunun muhatabı oluyor yoksa karşılık bulmuyor ki."* K1

din öğretiminde İslam'ın ilk dönemini referans göstermektedir. K1 klasik eğitim metotlarını esas alarak öğretmen merkezli bir din eğitimini Peygamber yöntemi ile örneklendirmektedir. K1'in ifadelerinden Peygamberin dini bilginin öğreticisi olarak onu sözlü bir anlatım ile inanırlara sunması, öğrenciler için benzer bir otoriteye sahip olan din eğitimi öğretmenlerinin de bu yöntemi kullanabileceği inancı yer almaktadır. Peygamber örneklerini öğrenciler ile birlikte dini bilgi pratiklerini uygulamak olarak gören K21 din eğitimi öğretmeninin görevlerinden birini *"Birlikte namaz kılan, birlikte yemek yiyip dua eden öğretmenler olmamız lazım."* şeklinde belirtmiştir. Ona göre din eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri ile birlikte dini vecibeleri yerine getiren bir profilde olması gerekmektedir. Bu dini bilgi öğretim modelini İslam eğitim geleneğinde özellikle tekkelerde uygulanan rol model alarak öğrenme yöntemi ile eşleştirmek mümkündür. K21'in din eğitimi öğretmen profilinden beklentisi öğretime konu olan dini bilgi ile uyumlu bir yaşam olarak ifade edilebilir. Ancak K21'in din eğitimi öğretmenlerine yüklediği bu görev onların öğrenciler tarafından dini bir otorite olarak görülmesi durumunu ortaya çıkarabilir. K8, *"Otorite midir bilmiyorum? En azından sorulabilecek kişi olarak görüyorum. Öğrenme amaçlı geldiklerinden söylemiş olduğunuz şeyler etkili oluyor. Eğer o donanıma, bilgiye sahipsek… belirleyici veya dönüştürücü olduğumu… otorite demek istemiyorum artık ama onlar açısından en azından."* Katılımcılar (K8, K1, K21) din eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler için dini bilgi noktasında bir otorite olduğu düşüncesindedirler. Buna göre öğretmenlerin dini bilgiye ilişkin söyledikleri şeyler öğrencilerde etki uyandırmaktadır. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları dini bilgi anlayışlarını önemli bir hale getirerek öğretmenlere de vebal altında oldukları düşüncesini kazandırmaktadır.

İletişim: Dini bilginin öğretiminde din dili kodu "İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı ve Normatif Dini Bilgi Anlayışının Öğretimi" kategorilerinde de yer almaktadır. Bu

kategorilerde dini bilgi öğretiminde din dili, dini bilgi anlayışı ile paralel bir düzlemdedir ve dini bilgi anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Buradaki kodda ise din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi öğretme sürecinde bir öğretmen olarak öğrenciler ile nasıl bir iletişim kurmaları gerektiği vurgulanmıştır. K13, *"Öğrenciye hoşgörü ile yaklaşırsak bir şeyler kazandırabiliriz. Onları yanlıştan çevirebiliriz. Çocuğun psikolojisini yakalayıp onu eleştirmeden, çocuğa sen yanlış yapıyorsun demeden..."* ifadeleri üzerinden yukarıda K21, K8 ve K18'in ifadelerini destekleyici bir görüş bildirmiştir. Buna göre din eğitimi öğretmenlerinin ulvi misyonu öğrencilere yumuşaklık ve hoşgörü ile yaklaşmayı gerektirmektedir. K13 öğrenci ile kurulan iletişimde öğretmenin tutumunun öğretim süreçlerini de belirlediği çıkarımında bulunulabilir. *"Harikulade bilgileri anlatsanız da pek bir şey ifade etmiyor ama samimi bir gönül bağı kurduğunuz zaman söylediğiniz çok küçük şeyler bile etki bırakıyor… İncitmeden, bazen çok hırçın olabiliyorlar İslami konulara karşı, itiraz edebiliyorlar."* ifadelerinin sahibi K20'ye göre dini bilginin öğretiminde öğretmenin öğrenci üzerinde etki bırakmasının en temel sebebi, öğrenciler ile ulvi bir misyon bilinci çerçevesinde öğretilen dini bilgilerin de katmış olduğu değer yargıları ile öğretim süreçlerini şekillendirmeleridir. Vebal kodu altında da belirtildiği gibi K20'nin de ifadeleri din eğitimi öğretmenlerinin öğretmiş oldukları dini bilgiler ile uyumlu bir davranış içerisinde olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. K20, öğrencilerin dersin öğretmeni ile kurmuş oldukları bağ ve ilişkiyi derslere de yansıtabildiklerini belirtmektedir. Buradan yola çıkarak dini bilginin öğretiminde bu ilişkinin daha çok önem kazanarak bireylerin tüm dünya görüşlerini de etkileyebileceği söylenebilir.

K7, *"Hoca bunu para olarak gördüğü için başarılı olmuyor. Mesela insanlar, cemaatlere, tarikatlara niye gidiyor? Orada insanlar bizden daha bilgili olduğundan değil. Orada samimiyeti gördüğü için gidiyor."* ifadeleri ile din dilinin ve iletişimin

önemli bir yönünün samimi bir şekilde duygu geçişlerini yakalamak olduğunu vurgulamıştır. K7 dini bilginin öğretiminde para ve mesleki kaygılar temel olduğu için bu samimiyet eksikliğinin oluştuğunu ve samimiyet eksikliğinin de öğrencilerin tercihlerini etkilediğini belirtmiştir. K15, *"Kırmadan…farklı bir şey söylediğimizde tepki oluşuyor daha fazla uzaklaşıyor. Onların da kültürüne saygı duyarak…"* K15 öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretim süreçlerinde öğrencilerin sosyokültürel durumları ve bireysel inançlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda K15'e göre öğretmenin otorite olduğu bu süreçte dini bilgi, dışlayıcı değil kapsayıcı bir din dili kullanılarak öğretilmelidir. K18, *"Günlük yaşama yönelik, sohbete muhabbete, gönül ilişkisine dayalı öğretmek daha mantıklıdır."* ifadeleri ile dini bilgi öğretiminin bireysel ilişkileri de kapsayıcı bir şekilde, kitabi bilginin ve formel iletişimin dışında, doğal süreç ve iletişim içerisinde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. K21, *"benim çok bilgili olmamın bir anlamı yok. Bilgi, karşınızdakine aktarıp onun gönlüne kondurabildiğiniz bir tebessüm bırakabileceğiniz bir iz, ispatlanması gereken bir şey değil."* ifadeleriyle dini bilginin öğretiminde öğreten ile öğrenen arasındaki ilişkinin öğretimin içeriğinden ön planda olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre öğretmenin öğrenci üzerinde otoritesinin gelişmesinde yalnızca dini bilgiye hâkim olması değil iletişim dili ve sevgi de önemli bir etkendir. Bu bağlamda öğretmen yalnızca bir öğretici değil onun ruhuna erişebilmek için öğrenciler ile etkili ve iyi bir iletişim kuran rol model olan bir kişiliktir.

K1 din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları misyonun kutsiyetini öğrencinin din eğitimi öğretmenine bakış açısının manevi bağ ile uhrevi düzlemi üzerinden ortaya koyuştur. Ona göre dini bilgi öğretimi *"Daha sıcak, daha hoşgörülü, daha samimiyet içeren bir yaklaşım… Bazen o ilişkiyi kurmak lazım, tasavvufi, hoşgörülü bir çizgi öğrenciyle. Böyle yani demeyelim ama çocuk seni öyle bir noktaya koyuyor ki başka*

anlamlar doğuyor artık…'hocam her şeyin en doğrusunu siz bilirsiniz, siz harika birisiniz…'" çerçevesinde ilerlemelidir. K1'e göre din eğitimi öğretmenleri öğretim süreçlerinde dini bilgi ve öğretiminde otorite olarak yer almaktadır. K1'in bu yaklaşımında İslami geleneğin tasavvufi çizgisinin izleri ile bezendiğini söylemek mümkündür. K1 dini bilginin öğretiminde öğrenci ile ilişkinin İslam geleneği çizgisinde adab-ı İslamiyye anlayışı ile terbiye kavramı çerçevesinde yürütülmesini gerekli görmektedir.

Öğrenci ile doğru bir iletişim kurularak verilen dini bilgi öğrenci için bir etki değerine sahip olmaktadır. Bu yaklaşımın arkasında öğrenciler ile kurulan duygusal bir bağ yer almaktadır. Bu duygusal bağı katılımcılar *gönül bağı, samimiyet, hoşgörü,* ifadeleri ile ortaya koymuştur. Katılımcılara göre dini bilginin öğretiminde öğrencilere yalnızca bilişsel düzlemde sunulan bilgilerin bir karşılığının olabilmesi için aynı zamanda *gönül bağı* da kurmak gerekmektedir. K1, K18, K21'in ifadelerine dayanarak bu bağda "mistik" denilebilecek bir etkileşim de söz konusu olabilmektedir. Böylelikle din eğitimi öğretmenleri cemaat önderi veya bir dini lider gibi dini bir formasyon ile öğretimi yürütmeleri söz konusudur. Öğretmene hem entelektüel hem de ahlaki bir rol yüklenmektedir. Öğretmenlerin duruşları, davranışları ve yaklaşımları ile öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu anlamda katılımcılara göre öğretmenler öğrencileri için örneklik rol ve model teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kendi misyonlarına yönelik bu tutumlarının temelini spiritüalist felsefede bulmak mümkündür.[461]

Bu ilişki modelini klasik İslam eğitiminde yer alan tekke ve dergahlar ile de ilişkilendirmek mümkündür. İslam eğitim geleneğinde dini otoriteye bağlanma noktasında daha çok şeyh-mürit ilişkisi bağlamında kullanılan bu yöntem, duyuşsal alana

[461] Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 68.

bağlı olarak gelişmektedir. Bu duygusal bağ temelinden öğretmen-öğrenci ilişkisini düzenlemek, öğretmen unsurunun doğru iletişim yakalandığı takdirde eğitimde ne kadar etkili ve öğrenciler için nasıl birer otorite konumuna gelebildiğini göstermektedir (K1, K18, K13, K20, K15, K7). Bu yaklaşımın din eğitimi öğretmenlerini dini bilgilerin uygulamaya dökülmesinde bir rehber ve yol gösterici konumuna getirmesi tahmin edilebilir. Öğrenci ile kurulan sevgiye dayalı sıcak bağ, bilişsel düzlemde sunulan dini bilgilerin duyuşsal düzleme taşınmasına yardımcı olmaktadır. Sunulan bilgilerin öğrenci ile birlikte öğretmeninin de hayatına yansıması bu bilgilerin psikomotor alana taşınmasına kapı aralayabilecek olsa bile katılımcıların dini bilginin öğretimine böyle bir yaklaşım sergilemeleri öğrenciye bir özgürlük alanı bırakmayabilir. Böyle bir din öğretiminin ise yapılandırmacılık yaklaşımı ile uyumunun tartışmaya açık olduğunu ifade etmek mümkündür.

Katılımcılar (K1, K7, K18, K10, K4, K16, K13, K8, K21, K3) eğitimde öğretmeni merkeze almaktadır. "Öğrenci Soruları" başlığında, öğretmenlerin dersin şekillenmesinde öğrencilerin daha etken olduklarını ifade ederek eleştirel eğitim felsefesine dayalı yapılandırmacılık eğitim teorisine uygun bir yaklaşım sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak aynı katılımcıların, dini bilginin öğretiminde otorite konusunda klasik bir tutum sergileyerek idealist eğitim felsefesine dayalı klasik öğrenme modelini benimsedikleri söylenebilir. Katılımcılar din eğitimi öğretmenini zaman zaman din adamı ile eşleştirmişlerdir. Toplumda ve eğitimde din öğretimi konusunda yaşanan başarı ve başarısızlıklar, bazı katılımcılar tarafından din eğitimi öğretmenlerine atfedilmektedir. Eğitimde ve teknolojide yaşanan yeni gelişmelerle birlikte dini bilgi edinmede ortaya çıkan alternatiflere rağmen din eğitimi öğretmenleri katılımcılara göre eğitimin temel taşı niteliğindedir. Din eğitimi öğretmeninin dini bilginin öğretilmesindeki rolü öğrenci ile kurduğu iletişim üzerinden değerlendirilmiştir. Bu noktada da öğretmenin din dili ve

öğrenciye yaklaşımı din öğretiminde etken unsur olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca eğitimde problemlerin yalnızca sistem veya donanımsal düzenlemeler ile ya da imkanların iyileştirilmesiyle çözülemeyeceğini eğitimde sorunu çözecek asıl unsurun öğretmen olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Din öğretiminde dini epistemolojinin kendisinden çok öğretim sürecinde öğretmenin merkeze alınışı ön plana çıkmaktadır. Din eğitimi öğretmenliği katılımcılar tarafından bir öğretmenlikten öte rol model olan ve davranışlarıyla da eğitim veren gönüllü ve adanmış bir rehber olarak görülmektedir.

3.3.2.2. Dini Bilgide Kutsal Otorite

Din hizmetlerinin sivil kanadını oluşturan cemaat, tarikat ve dini gruplar yaygın din öğretimi alanından örgün din öğretimi alanına taşan bir etkiye sahiptir. Örgün din öğretimi sivil din hizmetlerinin kendisi ile uyumlu olmayan dini bilgi anlayışlarını değiştirmenin yanı sıra bireylere dini doğru kaynaklardan öğretmeyi hedeflemektedir.[462] Bu anlamda örgün din öğretiminde, İslam dininin ana kaynakları ile kutsal kabul edilmeyen olgulara, açık bir kutsallık atfetmemek tercih edilmektedir. Ancak öğrencilerin dini bilgi konusunda hazırbulunuşluk durumları aynı düzlemde olmayabilir. Dolaylı olarak örgün din öğretimi sivil din hizmetlerinde[463] ön plana çıkan ve açık kutsallık atfedilen bazı olguların etkisine maruz kalabilmektedir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar, dini bilgide otoriteye ve öğrencilerin dini bilgi konusunda hazırbulunuşluk durumlarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarda din eğitiminde sivil otoritelere değinmişlerdir. Bu cevapların analizlerinde ise; "Dini

[462] "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu", MEB. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)", MEB.
[463] Sivil din hizmetleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 256.

Bilgide Kutsal Otorite" kategorisi ile *dini gruplar, dergâh* ve *dini bilgi nitelikleri* kodları ortaya çıkarılmıştır.

Dini Gruplar: Katılımcılardan bazılarına göre dini bilginin örgün din öğretimindeki süreçlerinde zaman zaman sivil din hizmetleri ön plana çıkabilmektedir. K4 sivil din hizmetlerinin dini bilgi kaynağı olarak tercih edilmesini *"Dini bilgilerimizi daha çok şeyhimizden alıyoruz, hangi tarikata mensupsak…Hangi cemaate gidiyorsak oradaki abilerimizin söyledikleri doğru. Eğer ben Menzil tarikatına bağlıysam orda ne denildiyse o doğrudur, ötekiler yanlıştır."* ifadeleriyle eleştirmiştir. K4'e göre bir dini gruba bağlı olan bireyler, bağlı bulundukları gruba mutlak itaat, onun dışındaki dini bilgilere yönelik olarak dışlayıcı bir dil geliştirebilmektedirler. K12'ye göre bu dışlayıcı tutum zaman zaman bir çatışma haline de gelebilmektedir. *"Grup ve cemaatlere gidenler, etkisinde kalanlar var. İster istemez onlar da bize yansıyor…Doğru olana gitmesi lazım. Bizim teşvik ettiğimiz onlardır, yanlışa gitmemeleri… Mesela cemaatlerden geliyor öğrenci. Farklı farklı sorular geliyor."* diyen K12'ye göre cemaat ve tarikatlara katılım gösteren öğrenciler din öğretimi derslerine ilişkin olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. Bundan dolayı katılımcılar (K12, K21, K4, K16), öğrencilerin böyle gruplara dahil olmalarını istememektedirler. Ancak *doğru dini bilgiler* öğreten dini gruplar da mevcuttur. K12 öğrencileri doğru bilgi sunulduğuna inandığı gruplara gitmesini onaylamaktadır. K12'nin ifadelerinde de görüldüğü üzere din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları, burada *doğru dini bilgiyi* belirleyicidir. Bu durum din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynaklarını ve anlayışlarını oldukça önemli bir hale getirmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin bu noktada *doğru dini bilgi* tanımlamalarını örgün din öğretiminden bağımsız olmayan ve onunla uyumlu nitelikte, formel bir düzlemde olduğu söylenebilir. Mülakatlar sırasında bireysel gözlemlerden yararlanılarak ifade etmek gerekir ki; din eğitimi öğretmenleri sivil din hizmetleri konusuna oldukça mesafeli ve hassas

yaklaşmaktadırlar. Katılımcılardan yalnızca bir kişi kendisinin de kurucu olarak yer aldığı ve dini ve kültürel faaliyetlerin yürütüldüğü bir STK'ya mensup olduğunu belirtmiştir. K5, "*STK çalışmalarımız da var. Orada yaygın eğitim dediğimiz faaliyetimiz var. Başkanlığını yürüttüğüm bir dernek var. Haftada en az iki, üç gece yetişkinlere, gençlere hatta bayanlar vasıtasıyla hanımlara derslerimiz oluyor. İlahiyat ön lisans öğrencilerine Arapça kurslarımız oldu. İmam hatip öğrencilerimizi derneğimize yönlendirerek ücretsiz Arapça kursları veriyorduk.*" ifadeleri STK'lerde meslek dersi öğretmeni olarak AİHL'lerde sunulan dini bilgiyi destekleyici nitelikte etkinlikler ve dersler düzenlediğini belirtmiştir. K5'in bu ifadelerinden yola çıkarak, örgün öğretimde yer alan din öğretimini yetersiz bulduğunu ve bunun sivil din hizmetleri ile desteklenmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

Dergâh:[464] Sivil din hizmetleri ile örgün öğretimde yer alan dini bilgilerin çatışmasını K16 şöyle ifade etmiştir; *"Dergâha gidiyor çocuklar, bazı tarikatların yerleri var. Oralardan bilgiler öğreniyorlar birçoğunu düzeltmeye çalışıyoruz. Çok zorlanıyoruz."* İlköğretim DKAB öğretmeni olan K16 tarikatlarda sunulan dini bilgilerin din öğretimi derslerinde sunulan bilgiler ile çatışma içerisinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca K16, din öğretimi sürecinde dergâh, cemaat ve tarikatların faaliyetlerine katılan öğrencilere, örgün öğretimde yer alan formel çerçevedeki dini bilgileri öğretirken zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere sivil din hizmetleri ile örgün din öğretimi hizmetlerinin en nihayetinde İslam çatısı altında buluştukları ifade edilse de dini bilginin sistematiği içerisindeki fraksiyonların zaman zaman çatışmaya dönüşebilme ihtimali söz konusudur. *"Burada dergahlar var ve çocuklar her yaz oralara gidiyorlar. Özellikle erkekler çok gidiyor dergahlara."* cümleleri ile K19 tarafından DİB aracılığıyla özellikle

[464] Bu başlıkta K16, K17, K19 rumuzlu katılımcılar tarafından tekrarlanan *dergâh, tarikat, cemaat* ifadeleri ile Menzil Tarikatı ve dergahları kast edilmiştir.

yaz dönemlerinde pek çok yaş grubuna hitap eden yaz Kur'an kursları hizmeti verildiğini ancak öğrencilerin özellikle yaz dönemlerinde tarikatların dini eğitimlerini tercih ettikleri buradan çıkarılmaktadır. Yaz Kur'an kurslarında yer alan yoğun programlı din eğitimine rağmen K19 öğrencilerin dergâhları tercih ettiklerini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak sivil din hizmetlerinin tercih edilmesinin nedenini, örgün ve yaygın din öğretimindeki program içeriklerinden ziyade dini bilgi anlayışı olarak farklı yerlerde olması şeklinde belirtebiliriz. Benzer olarak K21, *"İlk geldiğim dönemde bazı grupların köylerde etkisi vardı ve çocukların birkaç tanesi gitti...Yani tarikat veya cemaat... Çünkü din eğitimini devletimiz yapmayınca yerini birileri dolduruyor. Ben çocukları çok uyardım."* K21'e göre sivil din hizmetlerinde yer alan cemaat ve tarikatlardan bazıları öğrencileri örgün öğretimden koparark kendi bünyelerindeki eğitime dahil etmeye çalışmaktadır. K21 merkeze bağlı bir köyde K19, K16 ve K17 ise merkeze yakın bir ilçede görev yapan ilköğretim DKAB öğretmenleridir. Bu katılımcılar görev yaptıkları okullarda dini bilgide cemaat ve tarikatların zaman zaman birer otorite konumuna gelebildiklerini ve öğrencilerin buralardan edindikleri dini bilgilerin örgün öğretimdeki dini bilgiler ile düzeltmekte güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak kırsal alanda tarikatlar daha görünür halde iken merkezi yerlerde STK ve dernekler üzerinden sivil din hizmetlerinin görünürlüğünü ifade etmek mümkündür.

K5, *"Her bir İmam Hatip öğrencisinin müfredatı düzgün, hedefi düzgün olan herhangi bir sapkınlığı, ihaneti olmayan bir STK'ya veya bir vakfa, derneğe gidip orada sosyal bir çevre edinip akranları ile etkileşim içerisine girmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bütün STK'lar öğrencileri hedef almalı, onları belli bir din eğitiminde, sosyal eğitimde belli yerlere getirmeleri gerektiğini söylüyorum… Okul dışında resmi olmayan bir ortamda çocuklarımıza sahih din anlayışını vermek daha başarılı oluyor diye düşünüyorum"*

K5'in ifadelerine göre sivil din hizmetleri ve okullarda sunulan formel nitelikteki din öğretimi birbirini tamamlamaktadır. Bunun nedenini ise yaygın, sivil ve örgün din öğretimlerinin her birinin farklı boyutlarda bireylerin dini gelişimleri ve öğrenmelerine katkı sunması olarak düşünülebilir. Bu bağlamda sivil din hizmetlerine olan ilginin öğrenciler ile samimi bir şekilde daha fazla vakit geçirme imkânı sunmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte buralarda sunulan dini bilginin duyuşsal boyuttaki eğitimi daha çok ön planda tuttuğu iddia edilebilir. Bütün bu sebeplerden kaynaklı olarak öğrencilerin, bazı katılımcılara göre sivil din eğitimini tercih ettikleri söylenebilir. K5 örgün öğretimde başarıya ulaşamayan dini bilgi öğretiminin sivil din hizmetleri desteğiyle başarıya ulaşacağı kanaatindedir.

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre bazı okullarda tarikat ve cemaatlerin etkisi dini bilgilerin aktarımında ve gelişiminde zaman zaman yönlendirici bir güce sahiptir. K12, K16, K17, K19 ve K5 öğrencilerin buralarda aldıkları bilgileri derslerde de yansıttıklarını ifade etmiştir. Bu anlamda tarikatlar, cemaatler ve dini grupların dini bilginin öğretiminde öğrenciler için zaman zaman dini otorite olarak karşılaşılabilen bir durum olabilmektedir.

***Dini Bilginin Niteliği**:* Cemaat, tarikat ve dini grupların dini bilgi noktasında "Sizce bu kurumların din eğitimine olumlu anlamda bir katkısı var mı?" sonda sorusuna alınan cevaplardan sivil din hizmetleri alanında sunulan dini bilginin niteliği kodu ortaya çıkarılmıştır. K17'nin *"Genelde dini eğilimleri yüksek. Dini seviyorlar mesela birçok öğrencim dersle ilgili mutlaka ya bir kıssa duymuştur ya bir sohbete gitmiştir. Dergahlara falan gidiyorlar farklı tarikatlara mensup olan… Ama çok fazla da yanlış bildikleri şey var hani aşırı kulaktan dolma…"* görüşlerinden, öğrencilerinin dini bilgi konusunda hazırbulunuşluk durumlarının iyi hatta dindar denilebilecek düzeyde oldukları çıkarımında bulunmak mümkündür. K17 öğrencilerin sivil din hizmetleri alanında

edindikleri dini bilgilerin her ne kadar onların hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu katkı sunduğunu belirtse de buradan edindikleri dini bilgilerin nitelik olarak doğru bulmamaktadır. K17'nin ifadelerinden öğrencilerin buralardan edindikleri dini bilgilerin hurafe niteliğinde olduğu tahmin edilebilir. Ona göre sivil din hizmetlerinde sunulan dini bilgi anlayışları şifahi kültüre dayalı olarak ilerlemektedir ve bu örgün din öğretimindeki dini bilgiler ile çatışma içerisindedir. Bu çatışmayı K21 *"Çocuklarda aşırı radikal görüşler gelişmeye başladı. Bayan öğretmenlerle, benim haricimde, konuşmamaya başladılar. Çocuklarla diyaloğa geçtim. Gitmelerine engel oldum, bir şekilde izah ettim… daha çok tarikat boyutunda, dine sonradan giren şeylerin anlatıldığı aşırı hikayeci bir din eğitimi… Çok hurafeye dayalı. Eğitim seviyesinin düşük olduğu kişilerin anlattığı şeyler ve kesinlikle kabul etmiyorlardı başka bir şeyi"* ifadeleriyle açıklamış ve dini bilgi anlayışı olarak normatif dini bilgi anlayışına ilişkin pek çok görüş belirtmiştir. Bu görüşleri ile birlikte tarikatlarda var olan radikal dini bilgi anlayışına eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir. K21'e göre burada bütünüyle tartışmaya kapalı hurafe niteliğindeki dini bilgiler sunulmaktadır. K21'in ifadelerine göre öğrenciler buralarda edindikleri dini bilgilerden dolayı radikal fikirler içerisine girebilmektedir. Bu bilgiler örgün öğretimde sunulan dini bilgi ile çatışma yaratmakla birlikte öğrenim süreçlerine olumsuz yansımaktadır. K13 de bu durumu destekleyici minvalde görüş belirtmiştir. Tarikatların radikal dini bilgi anlayışı onun için; *"Çok da paralel bir anlayışa sahip değil."* ifadelerinden anlaşılacağı üzere örgün öğretim sınırları içerisindeki dini bilgi anlayışından farklıdır. Öğrencileri cemaat, tarikat ve dini grupların sivil din hizmetlerine daha çok aileleri yönlendirmektedir. K16 "*Aileler dediğim yerlere yönlendiriyorlar ya da namazı veremiyorsa bile işte çocuklar zikre gidiyor. Tef falan çalıyor ilk defa burada gördüm. 5. sınıf çocuğu tef çalıyor bunu ben sevmiyorum ama..."* ifadeleri ile bu gruplarda verilen dini bilginin aslında çok etkili olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda

sivil din hizmetleri temel dini vecibeleri dahi öğretmekten uzak denilebilecek nitelikte dini bilgi sahibidir. K16, K13, K21 ve K17'nin ifadelerine göre tarikat ve cemaatler tarafından sunulan dini bilgi, formel alanda okullarda sunulan dini bilgiden farklılık göstermektedir. Bu anlamda sivil din eğitiminde sunulan dini bilginin kayıt dışı olduğu ifade edilebilir.[465] Buralardaki dini bilgilerin daha çok kitabi dini bilgiden uzak popüler dini kültüre dayalı olan dini bilgileri muhteva ettiğini söylemek mümkündür.

Sorgulanamaz nitelikteki dini bilgi düzeyi onu irrasyonel bir çizgide dogmatik ve itaate dayalı bir eğitime yaklaştırmaktadır. K16 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *"Olağan üstü şeyler duyuyor. Mesela dergahtaki liderleri hakkında, hatta burada birinin ölüp dirildiğine inanıyorlar, adam kendi anlatmış. Öyle, olumsuz şeyler var."* Bu ifadelerden yola çıkılarak cemaat, tarikat ve dini gruplarda verilen eğitimin oldukça sübjektif ve bireysel dini tecrübeler üzerine temellendirildiği söylenebilir. Bu yönüyle tarikatlarda sunulan dini bilgilerin örgün öğretimde sunulan dini bilgilerden temel farklılığının, eğitimde genel ilke olan eğitimin bilimsel metotlarla yapılması ilkesinden uzak ve birincil kaynaklar ile çelişen boyutta olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Ancak bununla birlikte K16 ve K19 bu dini bilgilerin en nihayetinde İslam zemininde buluştuklarını belirtmişlerdir. K16, *"Olumlu da olumsuzu da var. Hangisi daha iyi ona karar veremiyorum. Baya kapalı yetiştiriyorlar sorgulama yok onlara göre. Çatışma var ama çoğunluk uyuşuyor.";* benzer olarak K19 ise, *"Orada ne tür bir kaynak kullanılır bilmiyorum da…. Çok absürt şeyler duymadım."* ifadeleri ile sivil din hizmetlerinde yer alan dini bilgilerin niteliğini ortaya koymuştur. Buna göre, gerek sivil din hizmetleri gerekse resmi din hizmetleri olsun buralarda hakkında eğitim yapılan alan yine İslam dini bilgisidir. Yorum, yaklaşım ve anlayış farkı olmakla birlikte en nihayetinde kullanılan

[465] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 256-264.

ana kaynaklar Kur'an ve sünnette birleşmektedir. Bu anlamda belki K16 ve K19'a göre çok fazla bir ayrılıktan bahsedilmeyebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre inançlar dini bilginin öğreniminde birer süzgeç işlevi görmektedir. Sivil din hizmetlerindeki dini bilgi öğretiminin, okullarda verilen dini bilgi anlayışından ve benimsenen yapılandırmacı öğretim yaklaşımından uzak bir seyirde sunulduğunu ifade etmek mümkündür. Katılımcılar sivil din eğitiminde verilen dini bilgilerin izlerini bilimsel bir yaklaşım ile okulda vermeye çalıştıkları din öğretimi aracılığıyla düzeltmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların bu grupları örgün din öğretiminde bir problem olarak algıladıkları ifade edilebilir. Katılımcı ifadelerine göre sosyalleşme amaçlı katılımda bulunulan dini grup, cemaat ve tarikatlardan sosyal öğrenme yoluyla edinilen dini bilgilerin niteliği, sahih bilgi anlayışından uzak, subjektif yorum ve yaklaşımlar içerebilmektedir. Programda yer alan İslam düşüncesinde farklı yorumlar olabileceği fikri yapılandırmacı bir yaklaşımla çoğulcu bir tutum içerisinde veriliyor olsa da sivil din hizmetlerine katılımcıların mesafeli oldukları söylenebilir. Okul dışında kazanılan dini bilgilerin okulda verilen dini bilgiyi destekleyici nitelikte olması gerektiğine dikkat çekilmiştir. DKAB ders programında bireylerin çevrelerinde olan farklı inanç ve tutumları tanıma ve saygılı olma ile farklı dini tutum, inanış ve deneyimlerin farkında olma amaçları yer almaktadır.[466] Ancak din eğitimi öğretmenleri sivil din hizmetleri alanında sunulan dini bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Katılımcıların görüşlerinden, örgün ve yaygın din eğitiminde verilen din eğitiminin temel hedeflerinden birinin de bireylerin çevrelerinde var olan dini bilgiye, farklı yaklaşım ve yorumları tanıyıp anlamakla birlikte, onları bilimsel metotlar ile sunulan dini bilginin süzgecinden geçirmeleri olduğu çıkarımında bulunmak

[466] "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)".

mümkündür. Ege de çalışmasında sağlıklı dini bilgi alan bireylerin kişisel boyutta dini rehberliğe de çok ihtiyaç duymayabileceklerini belirtmiştir.[467]

Öğrencilerin dini grup ve cemaatlerin sunmuş oldukları sivil din eğitimini tercih etme sebepleri öğretmen görüşlerine göre; öğrenci ailelerinin okullarda verilen din öğretimini yetersiz bulmaları veya kendi dini bilgi anlayışları doğrultusunda bulmamaları, ailelerin çocuklarının sosyalleşmesi için maddi veya manevi daha iyi bir ortam sağlayamadıkları şeklindeki sebepler olabileceği gibi, ailelerin bağlı oldukları grup, cemaat veya tarikatlara çocuklarının da devam etmesi gerektiğine inandıkları şeklinde sıralanabilir.

3.3.2.3. Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet

İslam'ın tarihsel sürecinde ibadethaneler eğitim mekânı, din adamları ise öğretici olarak hizmet vermiştir. İslam dini için camiler ve din görevlileri dinin müntesiplerini eğitmek boyutunda kalmamış, dinin kurumsallaşmasında da rol oynamışlardır. İslam medeniyetinde cami; sosyal, kültürel ve dini anlamda yürütülen faaliyetlerin düzenlendiği bir eğitim ve toplanma mekânı olmuştur. Bu denli aktif bir ibadethane kültürü olan İslam'ın cemaati de geniş bir yelpazededir. Toplumumuzda okulda din öğretimi alan öğrenci ile cami cemaati arasında dini kültür, eğilim ve birikim olarak paralellik söz konusudur. Ancak cami ve okullarda yapılan din öğretimi arasında ise şöyle bir farklılık bulunmaktadır; okullarda sunulan dini bilgi bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenciye iletir ve bilgini davranışa dönüştürülmesi noktasında öğrencinin kendi kararı etkendir. Fakat camide süregelen dini bilgi öğretiminde ise öğrenci, müntesipte zaten var olan dini bilgiyi uygulama amacıyla camiye katılım gösterir. Camide sahip olduğu dini bilgiyi gönüllü

[467] Ege, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*, 129.

olarak uygulama amacı ile orada bulunan cemaat ile okullarda dini bilgi alan öğrenci bu noktada farklılık göstermektedir.[468]

Katılımcılar, din öğretimini cami paralelinde düşünmüş, okul ve camide sunulan dini bilgiyi bir bütün olarak algılamışlardır. Bu anlamda katılımcılar *yaygın* ve *örgün din öğretimi*, *öğrenci* ve *cemaat* ile *din görevlisi* ve *öğretmen* kavramlarını eşleştirmişlerdir. Ön plana çıkarılan bu kavramlardan *Diyanet* ve *din görevlileri* kodları oluşturulmuş ve bu başlık altında ele alınmıştır.

Diyanet: Örgün öğretimde öğrenci yalnızca bilgi edinmek amacıyla dini bilgiyi bir ders olarak dinleyip öğrenebilir veya inancını pekiştirebilir. Ancak yaygın din eğitiminde ise camiye gelen birey, zaten sahip olduğu inançların pratik boyutunu ortaya koymak için orada yer almaktadır. Örgün din öğretiminde ders açısından bir zorunluluk söz konusu iken yaygın din eğitiminde gönüllülük durumu bulunmaktadır. Okul ve cami arasında öğretime konu olan bilgi noktasında bir ortaklık bulunmakla birlikte ayrıldığı nokta olarak, okulun ilgi ve katılımcısının çeşitlilik arz ettiği toplumun bir uzantısı olması iken cami cemaatinin İslam dinini davranışlarına ve hayatına yön verici olarak kabul eden bir topluluk olmasıdır.[469] Yaygın ve örgün şeklinde iki farklı uygulama alanı olarak ele alınan din eğitimi birbirini tamamlayıcı nitelikte olup özü itibariyle aynı temel üzerine kurulmuştur. Katılımcılar da bu iki alanı birbirinden farklı düşünmeyerek yaygın ve örgün din eğitimine bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşmışlardır.

Öğretmenler, örgün öğretimdeki dini bilgiyi destekleyici kurum olarak Diyanet'i görmektedirler. K21, *"Diyanete yönlendirdim, müftülüğe belirttim. Müftülük yayın, kitap yolladı. Çocuklara mutlaka diyorum 'Diyanet bağlantısı olmayan hiçbir yere gitmeyin.'"* ifadeleri ile bu görüşü desteklemektedir. "Dini Bilgide Otorite Yokluğu" başlığı altında

[468] Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, 41.
[469] Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi,* 42.

DİB'i dini bilgi için bir otorite olarak kabul etmeyen katılımcılar bulunmakla birlikte "Dini Bilgi Kaynakları" başlığında yer aldığı üzere din eğitimi öğretmenleri dini bilginin öğretim süreçlerinde DİB'in yayın ve hizmetlerini, din öğretimi için önemli bir destek olarak görmektedir. Ayrıca DİB'i dini bilgide otorite olarak gören katılımcılar da bulunmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar resmî kurumların haricindeki oluşumlara güvenmemekte ve öğrencileri de yönlendirmemektedir. K21 DİB'i dini bilgi edinmede örgün öğretime alternatif tek kurum olarak görmektedir. K15, *"Diyanet ülkemiz için önemli bir kurum."* K6, *"Merkezden yürütülen bir otoritenin olması lazım. Din İşleri Yüksek Kurulu bu noktada gayet güzel bir kurum ama daha fazla çalışmalı... Bence otorite Diyanet olmalı."* diyerek DİB'in önemine dikkat çekmişlerdir. K6 Diyanet'i bir anlamda dini bilginin sağlamasını yapan bir teşkilat gibi görmektedir. Buna göre dini bilginin birden fazla kişi tarafından analizi söz konusudur. K6'nın böyle bir süreçten geçen dini bilgiyi daha güvenilir bulduğunu söylemek mümkündür. K12 okuldaki topluluğun dini bilgisinin pekiştirilmesi ve davranışa dönüşmesi için Diyanet'ten beklentilerini şu şekilde dile getirmiştir; *"İmam Efendi geçen cumada söyledi: 'Gençleri bize gönderin, akşamları oturalım, sohbet edelim, ders yapalım, sıkıntılarını gidermeye çalışalım.' Bu manada yardımcı olabilirler."* K12 caminin bireylerin yaşamlarına dokunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Camilerin öğrencilerin ihtiyaçları temelinde faaliyet alanları açması, sosyal yaşamlarında yer alması, okul ile bütüncül bir eğitimin temeli için K12 tarafından önemli görülmektedir. Bu bağlamda K12'nin farklı bir dini bilgi anlayışını değil, formel düzlemde örgün din eğitimi ile paralellik arz eden yaygın eğitiminin desteğini talep ettiği söylenebilir.

K17'ye göre dini bilginin öğretilmesi sürecinde mekân duygusu dini bilginin öğrenilmesi noktasında tamamlayıcı bir nitelik kazanmaktadır.

"Daha farklı camide. Kur'an Kursuna giden çocuk, sadece onunla ilgileniyor. Öyle bir ortamda daha uhrevi hissediyor. Okulda öyle hissettiğini düşünmüyorum. Bu yüzden okullarda Kur'an-ı Kerim öğretiminin çok zor... 5. sınıftan sonra bir fayda sağladığını düşünmüyorum… Özellikle dini bilgi davranışa dönüşmesi amacıyla veriliyorsa ben bunun okulda olmayacağını düşünüyorum. Çünkü başarı odaklı. Bu dini bilgi elde etmeninin ana amacına ters…"

K17'nin ifadelerine göre çevre, okul ve caminin öğretim amaçlarında birliğin olması din öğretiminin teorik ve pratik boyutlarındaki verimliliğe ve başarıya olumlu etkiler sunmaktadır. Bu bağlamda ortak metin üzerinden ilerleyen bu eğitimlerde birincil kaynaklara, örgün öğretimde yalnızca açıklayıcı bilgi, yaygın eğitimde ise bağlayıcı bir değer olarak yaklaşmak söz konusu değildir. K17 her iki kurumda da inanılan dinin konularının öğretime materyal olduğunu ve işlendiğini belirtmiştir. Ancak K17, formel bir programa sahip olan örgün öğretimde, okullarda gerçekleştirilen din öğretimini; yöntem ve teknikler, zaman, mekân, konu ve konulara ilişkin yaklaşımlar ile sınırlı bulmaktadır. Yaygın eğitimde devam eden din eğitimi ise örgüne eğitime göre daha rahat bir öğretim imkanına sahiptir. Bundan dolayı K17, okullarda seçmeli ders olarak verilen Kur'an eğitimi için cami ortamının okuldan daha uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak K17'ye göre okullarda dini bilginin değerlendirme aşaması öğrencilerde başarı odaklı gelişen bir bilgi kazanımını merkeze alarak öğrenme noktasında başarısızlığı getirebilmektedir. K17 özellikle camilerde imamların her ne kadar Kur'an kursları için bir müfredatları olsa da ders saati gibi sınırlandırmaları bulunmamasını Kur'an öğretimi için avantaj olarak görmektedir. Bu gerekçeyle Kur'an-ı Kerim derslerinin camilerde devam etmesini K17 daha sağlıklı bulmaktadır. Ayrıca ona göre Kur'an-ı Kerim dersi için daha uhrevi bir ortam olmasından dolayı camiler olduğunu ifade etmiştir. K17'nin "*dini bilgi elde etmeninin ana amacına ters*" ifadesinin altında dini bilginin modern

dönem ürünü olan seküler ortamlarda verilemeyeceği düşüncesinin var olduğu, dini bilginin not karşılığında geçilebilecek bir ders değil, hayata yansıtılması gereken bir yaşam felsefesi olması gerektiği düşüncelerinin yer aldığı söylenebilir. Bu yaklaşımı spiritüalist felsefe ile uzlaştırmak mümkündür. K17'ye benzer bir görüşü K5, *"Diyanet Hocasının söyledikleri daha etkili oluyor ve çocukta bir iz bırakıyor. Ama bizim söylediklerimiz biraz daha rutin geliyor. Devamlı söyleyene gelen şeyler olarak kabul ediliyor ve etkili olmuyor. Ortam değişikliğinin etkili olduğunu düşünüyorum."* ifadeleriyle ortaya koymuştur. K5 ve K17 dini bilginin öğretiminde mekân duygusunun öğretime olumlu etkisini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda dini bilgi öğretiminde örgün öğretimin, mekân bakımından ve sahip olduğu müfredat ile yetersiz bulunduğu çıkarımında bulunulabilir. K12 dini bilgi öğretiminde Diyanet'in desteğinin gerektiğini belirtmiştir. *"Diyanet'in çalışmaları var. Diyanet buna mutlaka din öğretimine el atmalı. Gençlerimizin boşlukta kalmamaları lazım sadece okul yetmiyor."* Katılımcılardan K5, K17, K12'de örgün eğitim ile yaygın eğitimin dini bilginin öğretimi konusunda iş birliğine ihtiyaç duyduğu ve birbirini tamamlayıcı olduğu kanaati mevcuttur.

***Din Görevlileri**:* K4, *"İmam oluyor, camide abuk sabuk konuşuyor. Camiye gidiyorum, vaaz veriyor. Önüme bakıyorum, utanıyorum. Orada üniversite hocaları falan var, canım sıkılıyor"* ifadeleri ile okul ile iş birliği ve topluma hitap edebilirlik noktasında cami görevlilerinin yeterliklerine dikkat çekmiştir. Ona göre cami görevlilerinin ve aslında dini anlatan bireylerin hitabeti dini bilginin öğretimi ve dinin temsiliyeti açısından önem taşımaktadır. Cami ve din görevlilerine ilişkin olarak K21 de *"Artık şu gün bir ilahiyat mezunu dahi değil doktora yapmış veya yüksek lisansını yapmış birinin camide insanların önüne geçmesi lazım. Üç beş duayı zor ezberlemiş bir insanın oraya geçip de insanları değiştirmesini bekleyemezsiniz"* ifadelerini kullanmıştır. K21 ve K4'ün camileri birer eğitim yuvası olarak gördükleri söylenebilir. Bu görüşe göre camilerin

öğreticisi de imamlardır ve K21'e göre imamlar, dini bilgi konusunda birbirinden farklı altyapıda olan bireylere hitap edebilecek düzeyde olmalıdırlar. Bu anlamda cami görevlilerinin yeterliliği hitap ettiği kitleyi etkileme açısından katılımcılar tarafından önemli görülmektedir. Her bilgi seviyesine hitap edebilmeleri açısından K21, din görevlilerinin o alanda en üst düzey eğitimi almış olmaları gerektiğini belirtmiştir. K21 ve K4'ün ifadelerinden yola çıkarak din görevlilerinin dini bilgiyi anlatabilme becerilerini geliştirebilmek için pedagojik formasyona ihtiyaç duydukları söylenebilir. K4 ve K21'in ifadelerine bakarak cami görevlilerinin dinin temsilcisi olarak görüldüğü söylenebilir. K21 *"Din aslında camide başlayan bir şey..."* der. K4 din eğitiminde bir başarısızlık söz konusu ise bunun din eğitiminin başlangıç noktası olan K4 din görevlilerinin yetersizliği ile alakalı olduğunu şu cümleler ile açıklamaktadır; *"imamlarımız iyi yetişmiyor, buradan başlıyor."* K4 ve K21'in ifadeleri bireylerin dini bilginin öğretimi ile ilk karşılaşmalarının camide gerçekleştiği ve din görevlilerinin iyi yetişmesinin din öğretiminin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

K21'e göre bireylerin cami ile tanışmaları çoğu kez okuldan önce gerçekleşmektedir. Dolayısıyla cami görevlileri çocukların hayatlarında dine karşı tutumlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. K21; *"O minicik 3-5 yaşında, babasıyla, dedesiyle giden çocukların karşılarındaki sevimli, sempatik, anlayışlı, sevecen bir insan olmalı. Gürültü yapıyor diye camiden kovulan, çocuklara 'şunu yapmazsan günah, cehennemde yanarsın' değil. Allah'ı ve peygamberi, dini sevdiren insanlar olmalı."* ifadeleri ile cami ve İslam'ı bunun paralelinde de cami görevlileri kavramlarını eşleştirdiği söylenebilir. K21 bireylerin İslam'a yönelik sempati kazanmasını camiler ve cami görevlileri üzerinden izah etmiştir. Din öğretimi konusunda K21 *"Din eğitimi veren veya din adına çalışan kişilerde sıkıntı olduğunu görüyorum."* der. K21 cami görevlisi veya din eğitimi öğretmeni ayırt etmeksizin din adına hizmet veren herkesin dini öğretme

noktasında sorumluluğunu eş değer görmektedir. Bu anlamda K21 *din eğitimi veren kişi* ve *din eğitimi öğretmeni* ifadelerini eşleştirmiştir. *"Her çocuk matematik, fizik dersine girmez ama hepsi din kültürü dersinden geçiyor veya camide cemaat oluyorlar"* diyen K21'e göre herkes gerek camide gerek okulda mutlaka bir şekilde dini bilgi ile karşılaşarak din öğretiminden geçmektedir ve okulda din eğitimi veren öğretmen ile camide din eğitimi veren imam aynı etki düzeyine sahiptir. Cami ve DKAB derslerinin buluştuğu ortak nokta olarak *bütünleştiricilik*[470] kavramı üzerinden okul ve cami arasında ilişki kurulmuştur. Okullarda yapılan din öğretiminin camilerde destek bulması beklentisi ile dinin teorik ve pratik düzlemde öğretilmesi hususunda K1 de K21, K17, K6, K7 ve K16'da olduğu gibi dinin öğretiminde görev alan herkesi eş değer bulmaktadır. Cami ve okul ekseninde bütüncül bir anlayış içerisinde din öğretimi ele alındığında bu alanda karşılaşılabilecek sorunlarda her iki kurumun sorumlu tutulması olağandır. K16 camilerde ve okullarda verilen din eğitiminin nasıl desteklediğini şu örnek ile ortaya koymuştur; *"Benimle beraber her gün öğlen camiye geliyorlar"* DKAB derslerinde teorik olarak yalnızca kültür ve dinler hakkında bilgi sunulmaktadır. Dinin pratik boyutlarının örgün eğitimde eksik kaldığını ifade eden katılımcılar (K6, K7) cami ile bu eksikliği telafi etmektedirler. K16 kendisine camiye giderken eşlik eden çocuklara cami imamının gösterdiği ilgiyi şu ifadelerle açıklamaktadır: *"8-10 tane çocuk, imam onlara her gün kek veriyor, bir şeyler alıyor"* K16'ya göre cami imamının camiye gelen çocuklara ikramlarda bulunması onlar için camiye gelmelerinde teşvik edici olmaktadır. K16 için örgün ve yaygın din eğitiminin birbirini teşvik edici ve destekleyici nitelikte olması din öğretiminde verimliliği artırmaktadır. K16 bu ikramlar sayesinde *"sayı artıyor."* diyerek imam ile yapmış olduğu iş birliğinin başarılı olduğunu belirtmiştir. K16'nın ilköğretimde DKAB öğretmeni olduğu göz önünde bulundurulursa öğrencilerin

[470] Detaylı bilgi için bkz. Cevizci, "Öğrenme Kuramları", *Eğitim Sözlüğü*, 387-390.

henüz somut işlem döneminde oldukları için camide imam tarafından verilen ikramların teşvik edici olduğu ortadadır. Öğretmen ve cami görevlisinin iş birliği içerisindeki yaklaşımları teşvik edici ve ortam sağlayıcı olarak öğrencilerin din öğretimine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda cami cemaati ve okul sıralarında din öğretimi alan öğrenci grubu için ortak bir din öğretiminin söz konusu olduğu çıkarımı yapılabilir. Camilerin dini bilginin öğretim süreçlerine olumlu etkisini K6 *"Mescit gibi ortamları kullanmalıyız. Zira peygamber yöntemi böyle. Mescitten yönetti ve mescitten ulaştı insanlara. Bizim de birazcık dini eğitim noktasında camilerde bir çalışma olması lazım, cami ve gençlik."* ifadeleri ile açıklamaktadır. Örgün öğretimde yer alan dini bilgi öğretiminin camiler aracılığıyla desteklenmesi gerekmektedir. K6 dini bilgi öğretimi için Hz. Peygamber'in öğretim modelini önemli bulmaktadır. Bu bağlamda cami ve mescitlerin aktif olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. K6'nın ifadeleri ile camide sunulan din eğitiminin yalnızca örgün öğretimdeki din öğretimini değil, toplumun da din eğitimini desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye'de resmi ve sivil olmak üzere din hizmetleri iki kanal aracılığıyla halka ulaştırılmaktadır. Bunların resmi boyutunda okullarda ve DİB bünyesinde verilen örgün ve yaygın din eğitimi yer almaktadır. Sivil din hizmetleri alanında ise bu kanal hukuk sisteminde karşılığı olmayan ancak uygulamada faaliyet gösteren cemaat, tarikat, dini gruplar ve STK'lardır.[471] Diyanet İşleri Başkanlığı formel yaygın eğitim alanında devam eden din öğretimini destekleyici nitelikte kurs ve faaliyetler düzenlemektedir. Bu kurs ve faaliyetlerin camilerde gerçekleşenlerinden bazıları ilköğretim seviyesindeki yaş gruplarına hitap etmektedir. Katılımcı görüşleri Diyanet'in bu konuda program ve din görevlileri ile öğrenciye ayrılan zaman noktasında yeterliliği ve yetersizliği, fiziksel anlamda uygunluğu ve uygun olmayışına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin din

[471] M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 246.

eğitimi noktasında cami görevlilerinden okulda verilen din öğretimi derslerini destekleyici nitelikte bazı beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentilerin Kur'an öğretimi ve dini bilgilerin pratiği noktasında yoğunlaştıklarını söylemek mümkündür. Örgün eğitimde var olan din öğretimi ile yaygın eğitimdeki dini eğitim bazen birbirini tamamlayıcı olabilmektedir. Bu anlamda katılımcılara göre cami görevlilerinin sahip oldukları yeterlilik dini bilgi anlayışlarının oluşumunda önem taşımaktadır.

Katılımcıların yaygın eğitimden çok camideki din eğitimini vurgulamalarının sebebi, K17'nin de belirttiği gibi caminin mekân olarak da uhrevi bir ortam sağlaması olarak ifade edilebilir. Bu durumda camide sunulan dini bilgilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki öğrenmelerde tamamlayıcı olduğu düşünülebilir. Katılımcılara cami ve din görevlilerine ilişkin herhangi bir soru yöneltilmediği halde dini bilgide otoriteye ilişkin sorulara cami ve din görevlilerini de dahil ederek cevaplar vermişlerdir. Bu durumdan yola çıkarak katılımcıların cami, din görevlileri ve camilerde verilen din eğitimini neredeyse örgün din öğretimi kadar önemli buldukları ifade edilebilir. Camiler ve din görevlilerine verilen bu önemin altında yatan nedenin ise bireylerin sahip oldukları dünya görüşlerini etkileyen din olgusunun pekişip gelişerek değişmesine katkıda bulunan en etkili yerlerden birinin camiler ve cami görevlileri olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların yüksek din öğretimi almış bireyler olarak bireylerin din algısı noktasında camilerin önemli bir yerde olduğu düşüncesi bu alanda yapılan çalışmaları destekleyici niteliktedir.[472]

[472] İbrahim Özler, *Camilerin Zihniyet Değişimindeki Rolü (Erzurum Örneği)* (Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007).

3.3.2.4. Dini Bilgide Otorite Olarak Popüler Dini Kültür

Bugün dünyada ve Türkiye'de dini yayın yapan pek çok televizyon kanalı, dergi, radyo bulunmaktadır. Televizyon ve internet kaynaklarının yoğun kullanımı bireysel anlamda dini bilgi kaynaklarının da bu yöne evrilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Bu anlamda bireysel dindarlığın da bir tartışma olarak karşımıza çıkışının bir nedeni olarak toplumsal değişimleri görmek mümkündür. Medya üzerinden bilginin kolay ulaşılabilirliği ve yanlış bilgi ile karşılaşma riski medya okuryazarlığı gibi bir kavramın gelişiminin önünü açmış ve dini alanda da bireylerin öncelikle dini formasyonunu akabinde ise dindarlık düzeylerine etki edebilecek noktaya ulaşmıştır.[473] Verileri 2013 yılına ait olan ve 2014 yılında DİB tarafından yayınlanan "Türkiye'de Dini Hayat Araştırması"na göre toplumun %24,6'sı televizyon, radyo, gazete ve dergileri dini bilgi kaynağı olarak görmektedir.[474] Kitle iletişim araçlarının mesajı ileten kaynak ile hedef kitle olan alıcı arasındaki aracı konumu, eğitimde var olan tutum değişikliği hedefi ile ortak bir paydayı taşımaktadır. Bu anlamda *tutum değişikliği aracı* olarak kitle iletişim, medya araçları bireylerin ve toplumların dini tutumlarında da önemli bir unsurdur.[475] Kitle iletişim araçları ve toplum popüler kültürün şekillenmesinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Katılımcıların popüler dini kültürün dini bilgi anlayışları üzerindeki etkisi, kitle iletişim araçları ve güncel tartışmalar ile toplum alt kategorilerinde ele alınmıştır.

3.3.2.4.1. Kitle İletişim Araçları ve Güncel Dini Tartışmalar

İnformel anlamda bir eğitim aracı olan televizyon ve internet kaynakları kolay ulaşılabilir kitle iletişim araçlarındandır. Bunların içerisinden televizyon hemen herkesin

---

[473] Bayramali Nazıroğlu, " Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı," *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15, no. 2 (2015), 191-220.
[474] DİB, "Türkiye'de DİNi Hayat Araştırması," (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014).
[475] Mustafa Arslan, "Kitle İletişim Araçları, Medya ve Din İlişkisi Üzerine " *Birey ve Toplum* 6, no. 11 (2016), 5-26.

ulaşma imkânı olan bir kitle iletişim aracı olduğu için kitleler üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir. İletişimin yanı sıra bir eğitim aracı olarak da işlev gören televizyon, görsel ve işitsel duyulara hitap ederek yüksek oranda kalıcı bir öğrenme sağlarken sunduğu bilgi çeşitliliği ile de formel bilgi sunan okullardan daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Medya aracılığıyla dini kurum ve kuruluşlar daha geniş kitlelere ve kesimlere ulaşabilmektedirler. Yine bu sayede bireyler kendi inançlarıyla ilgili detaylı bilgileri uzman kişilere ulaşarak alma ve farklı inançlara ait bilgilere istedikleri an ulaşabilme imkanına sahiptir. Her bireyin aynı düzeyde ve aynı bilgilere sahip olmamasından dolayı medyanın informel anlamda sunduğu eğitimden bireylerin etkilenme durumu da farklılık arz etmektedir. Bu sorunu aşmak amacıyla formel eğitim içerisinde *medya okuryazarlığı* kavramı gelişmiş bu kavram paralelinde de yeni dersler müfredata eklenmiştir.[476] Medyada sunulan bilgilere yönelik bilinç süzgeci geliştirmeyi hedefleyen medya okuryazarlığı dersinin dini bilgi sunan medya araçlarına yönelik olarak da formel eğitim alanında adaptasyonu tartışmalara konu olmuştur. Medyanın sunmuş olduğu dini bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerisinin kazanılması noktasında ise *dini okuryazarlık* kavramı ortaya çıkmaktadır. *Dini okuryazarlık* kavramı dini bir konu hakkında temel kavramları konuşabilecek yeterlilikte olmaktır. Dini okuryazarlık, medya dini okuryazarlığının bir öncülüdür.[477] Katılımcıların dini bilgiyi yönlendiren bir kaynak olarak kitle iletişim araçlarını oldukça vurgulu bir şekilde dile getirdikleri bireysel gözlem olarak da sunulabilir. Bu bağlamda katılımcıların dini bilgide otorite değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinde bazı ifadelerin dini bilgide otorite olarak kitle iletişim araçları ve güncel dini tartışmalar kategorisi altında değerlendirilebileceği kanaati oluşmuştur. Bu kategori altında da *güncel dini tartışmalar, dini bilgide tuzak* ve *televizyon-internet*

[476] MEB, " İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu," (2006).
[477] Nazıroğlu, " Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı,".

vaizleri kodları ile katılımcıların görüşlerinden din öğretimi süreçlerini etkileyen dini bilgi anlayışları ele alınmıştır.

Güncel Dini Tartışmalar: K10, *"Dini bazı konuların televizyonlarda tartışma konusu olmaması lazım. Avam anlamayabiliyor. Yanlış da anlayabilir. İlahiyat sınıfındaymış gibi konuşulamaz bundan çok rahatsızım."* Katılımcılardan meslek dersi öğretmeni olan K10 her bireyin eşit düzeyde bilgi sahibi olmadığı gerekçesi ile belirli bir seviye gerektiren konuların kitle iletişim araçlarında tartışılmasını uygun bulmamaktadır. Katılımcılar dini bilginin muhatabı olarak avam ve havas ayrımı yapmaktadır ve öğrencileri de avam kategorisinde değerlendirmektedirler. Bu bağlamda dini bilginin her boyutu herkese iletilmemelidir. K10 dini bilgiye ilişkin tartışmaların yalnızca avamı değil öğrencileri de olumsuz etkilediğini *"Hocam biz deist mi olacağız"* şeklinde sorular ile örneklemiş öğrencilerin kendilerine yönelik şüpheye düştüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin tartışmalı konularda şüpheye düşmesi bilginin yapılandırılması ile ilgili bir süreçken, katılımcılar tarafından bu duruma olumlu anlam yüklenilmemiştir. Yukarıda yer alan "sorgulayıcı" kodu ve "Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı" kategorisi altında da yer aldığı gibi katılımcılar dini bilginin belirli bir sınır ve çerçevede sorgulanmasını uygun görmektedir. K10'nun görüşleri de bu durumu desteklemektedir. K10'un ifadelerinin bu sınırlı sorgulamayı sınırlı konuya da indirgeme temayülünde olduğu söylenebilir. K10, televizyon programlarında yer alan dini bilgi içerikli tartışmaların "*rahatsız edici bir şey"* olduğunu ifade etmiş ve bu düşüncesine *"Öğrenciye de yansıyor. Ondan rahatsızım."* ifadelerini de eklemiştir. K10 bu rahatsızlığının sebebini de dini bilgi içerikli bazı konuların *"herkesin tartışmaması gerektiği"* şeklinde belirtmiştir. Havas ve avam için farklı dini bilgi sunulması gerektiği vurgulu bir şekilde katılımcılar tarafından belirtilmiştir (K10).

Dini meselelerin televizyonlarda tartışılmasının öğrenciye ve din öğretimi süreçlerine olumsuz yansıdığı kanaatinde olan bir diğer katılımcı K4 bu minvalde gelişen tartışmaların dini bilgiye ilişkin insanlarda karmaşaya sebep olduklarını *"Bazıları akla ziyan yorumlar yapıyor… Diyanet İşleri Başkanlığı bence tartışmalı konularla ilgili fikrini belirtecek."* İfadeleri ile dile getirmiştir. K4 genel kabul gören dini bilginin dışındaki yorumları makul bulmadığını somut bir örnek ile *"Televizyonda bir kanaat önderinin yorumuna bakın. Orta seviyedeki bir akıl bunu kabul eder mi? Kurban olmadığını şöyle izah ediyor: 'Kestiklerinizin kanları ve etleri Allah'a ulaşmaz Allah'a ulaşacak olan sizin takvanızdır.' Bunu kurban kesmenin gerekliliğine delil getirebilir ama o bunu kurban kesmemeye delil getiriyor... Böyle insanlar piyasada dolaşıyor. Bunlar dini bulandırıyor."* şeklinde ifade etmiştir. K4 dini bilginin kitle iletişim araçlarında tartışma konusu edilmesini, toplumun genel kabulünün dışında olan dini bilgilerin şaşkınlık ve tepki ile karşılanabileceği gerekçesi ile eleştirmiştir. Tartışmaların Diyanet tarafından kontrol edilmesi gerektiği düşüncesi dini bilginin yoruma kapalı olan yönlerine vurguyu arttırmaktadır. K4 Diyanet'i televizyonlardaki tartışmalar için otorite olarak görürken dini bilgiyi bireysel, özgür alanından çekerek dini bilginin bir kısmını yoruma ve tartışmaya kapalı hale getirdiği söylenebilir. Bu konuların kitle iletişim araçlarında ele alınmasını gereksiz bulan K10 "*Bizim o seviyeye gelebilmemiz için ilk önce halkın o seviyeye gelip öyle tartışmamız lazım."* ifadeleriyle bu tartışmaların ön koşulu olarak halkın seviyesine önem addetmiştir.

Katılımcılar dini bilgiyi avam ve havas olarak ikiye ayırmaktadır. Bu yaklaşımdan dini bilginin avama dönük yönünün tartışmaya ve yoruma daha kapalı, daha normatif, nakil temelindeki bilgi olarak havasa dönük yönünü ise daha yoruma ve tartışmaya açık olarak tahmin etmek mümkündür. Bu bağlamda öğrenciler de avam olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar farklı yorumlara pek sıcak bakmamakla birlikte İslam düşünce

ikliminde gelişen dini bilginin farklı yorumlarının *dini bulandırıcı* olarak *öğrenciye yansıdığını* belirtmişlerdir. Katılımcılarda dini bilginin kesin ve mutlak bir yapıda olduğu anlayışı hakimdir. Bu bilginin eğitimdeki karşılığını, dini bilgi alanında çalışan ve dini bilgi alanında uzman kişilerin mutabık oldukları "nesnel bilgiler" olarak eşleştirmek mümkündür. Katılımcıların avam havas ayrımı ile "bu bilgiyi yalnızca bilen bilir" yaklaşımı içerisinde olduklarını da söylemek mümkündür. Bu anlamda dini bilginin din eğitimi öğretmenlerinde yalnızca belirli bir zümreye isnat edildiği söylenebilir. Din eğitimi öğretmenlerinin muhatap olduğu sorular ve gözlemleri bağlamında eğitimin hedef kitlesi olan öğrencilerin, dini bilgi kaynaklarının kitle iletişim araçlarında yoğunlaşması katılımcılar tarafından olumsuz bir durum olarak addedilmiştir. Medya ve kitle iletişim araçlarında gelişen bu tartışmalara ilişkin K10 ve K4 dini konularda derinlik ve temel bilgi gerektiren konuların televizyon programlarında halka açık olarak tartışılmasını uygun görmemektedir. Ancak bu görüşün aksine bazı katılımcılar (K13, K10, K14) "Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışının Öğretimi" başlığında belirttikleri gibi sorgulamaya dayalı bir dini bilgi öğretimi gerçekleştirilmediği sürece yalnızca normatif düzlemde nakledilen dini bilginin güncel tartışmalar ile karşılaşıldığında sarsılabileceği düşüncesindedir. Katılımcıların dini bilgilerin sınıf ortamı gibi kontrol edilebilir bir alandan uzak, kontrolsüz bir şekilde kitle iletişim araçlarında tartışılmasından rahatsızlık duymuş olabilecekleri ifade edilebilir.

Dini Bilgide Tuzak: Kitle iletişim araçlarında yer alan dini bilgiye ilişkin tartışmalar öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığı için K10 tarafından birer tuzak olarak değerlendirilmiştir. *"Piyasadaki tüm tuzakları bilmen gerekiyor. Şu dönemde öğretmen olmak çok çok zor"* (K10). Kitle iletişim araçlarında yer alan tartışmaların öğretmenler açısından tuzak niteliğinde olduğunu bunun da öğretmenlik mesleğinin icrasını zorlaştırdığını belirtmiştir. K10'a "Bu tuzağa bir örnek verebilir misiniz?" Sonda sorusu

yönlendirilmiş ve *"Mesela çocuk vaaz hazırlıyor. Bir ideolojinin söylemini almış, diyor ki; 'hocam burada böyle demiş sizce de öyle değil mi?' dedim ki; 'bakın sosyal medyada size her yönlendirilen şey doğru değildir.'* cevabı alınmıştır. K10 dini bilgiye ilişkin getirilen farklı yorumları *ideoloji* kavramı ile eşleştirmiştir. Ona göre öğrenciler bu ideolojilerin etkisi altında dini bilgileri değerlendirmektedirler. Bununla birlikte K10'un ifadelerinden dini bilginin içeriğinde bir ideolojiye evrilmeye yönelik potansiyeller barındırdığı çıkarılabilir. K10 öğrencilerin kendilerine sunulan dini bilgiyi doğrudan alma meylinde olduklarını ve sorgulayarak veya eleştiri ile doğru dini bilgiyi yanlıştan ayırabilecek yeterlikte olmadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin kitle iletişim araçlarında gördükleri her bilgiyi, o bilgiye ilişkin bir değerlendirme yapmadan doğru kabulü ile benimsemeleri katılımcılar tarafından potansiyel problem olarak görülmektedir. Burada dini okur yazarlığa dikkat çekildiği düşünülebilir. Bununla birlikte katılımcıların "cami ve din görevlileri" kodu altında da yer alan görüşleri paralelinde bir değerlendirme yapılacak olursa formel düzlemde olan örgün ve yaygın din öğretiminde sunulan dini bilgilerin sosyal yaşam içerisinde karşılaşılan dini bilgilere ilişkin bir süzgeç görevi yapması beklentisinin var olduğu söylenebilir.

"Dünya bizimle uğraşıyorsa biz ne yapacağız? Bizi götüreceği nokta ne? Muhafazakarlık. Şu an biz de muhafaza etmeye çalışıyoruz. Çok yazık, neyi muhafaza ettiğimizin de farkında değiliz ve on beş yaşındaki bir çocuk niye muhafazakâr olsun? Bir kısmı inanılmaz liberal. Okulumuzda LGBT'nin eş cinsel sözlüklerini getirip okulda okuyan öğrencilerimiz var. Bir kısmı da böyle acayip, çok ilginç bir noktadayız."

Dini bilgiye ideolojik bakışı K2 de desteklemektedir. Ona göre dini bilgi bu haliyle inanırları tarafından muhafaza edilmesi ve savunulması gereken bir olgu halini almaktadır. Böylelikle K2'ye göre dini bilgi yüzeysel bir şekilde öğrencilerin yalnızca bilişsel alanlarında yer tutmaktadır. K2 öğrenciler arasında dini bilgiye siyasal ve

ideolojik bir tarafgirlik ve bunun karşısında gelişen bir karşı duruşun olduğuna dikkat çekmiştir. K2'ye göre bu durum öğrencilerin popüler güncel tartışmalar arasında saf belirlemeye zorlamaktadır. K2 verdiği örnek ile aynı okul içerisinde aynı eğitim ve öğretime tabi tutulan öğrencilerin birbiri ile taban tabana zıt bir inanç geliştirebilmelerinin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. K2'nin görüşlerinden yola çıkarak dini bilgi konusunda eleştirel ve yargılayıcı tutuma maruz kalmış bireylerde savunmacı bir dilin gelişimi kaçınılmazdır. Bu bağlamda din öğretimi süreçlerinde ortaya çıkan dini bilgi anlayışının bazı öğrencilerde doğrudan kabullenmeyi bazıların da ise doğrudan reddedişi geliştirdiği çıkarılabilir. Bütün bu durumlar güncel tartışmalar çerçevesinde cereyan etmektedir. Bu anlamda dini bilginin evrildiği noktayı belirleyici bir unsur olarak popüler güncel tartışmaların olduğunu söylemek mümkündür. Bu yönüyle popüler dini tartışmalar zaman zaman öğrencilerin dini bilgilerinin gündeminin oluşmasında ve inanç geliştirmelerinde bir otorite yerini almaktadır. Bu tartışmalar bir anlamda dini bilgi kaynağı olarak da görülebilmektedir (K4, K10). Bu bağlamda katılımcılar sınırları daha belirgin bir dini bilginin olmasını bir gereklilik olarak görürken öğrencilerin dini bilgiye ilişkin tutumları güncel tartışmalar ekseninde oldukça öznel olabilmektedir.

Televizyon-İnternet Vaizleri: Televizyon, öğrenciler için dini bilgi edinmede alternatif bir kaynak olarak kullanılmaktadır. K20 televizyonlar için *"Televizyonlardan çok şey yapıyorlar. Mesela Nihat Hatipoğlu. İki dersin iddia ediyorum 30 dakikası sanki böyle Nihat Hatipoğlu programı gibi… Bir taraftan da yeni yetişen nesil için bu kötü örnek oluyor. Kırk yaş üzeri insanlar için dini bilginin kaynağını değiştirmek belki gerçekten zor olur. Ama 10-12 yaş üzeri çocuklar için dini bilginin kaynağını televizyon değiştirebiliyor."* ifadelerini dile getirmiştir. DKAB öğretmeni olan K20, ilköğretimdeki tecrübelerini dini içerikli TV programlarına benzetmektedir. K20 öğrencilerin din öğretimi derslerini bir TV programı gibi değerlendirmelerini, öğretmenlerin derslerini

işlemeleri noktasında neredeyse bir engel olarak tanımlamaktadır. Örgün eğitimde din öğretimi dersi alan öğrenciler için televizyonların dini bilgi edinmede kaynak olarak kullanılması K20 tarafından doğru bulunmamaktadır. Ona göre televizyonlardaki dini içerikli programlar daha çok örgün öğretim ile ilişkisi olmayan bireyler için dini bilgi kaynağı olabilecek niteliktedir. Ayrıca bu bilgiler denetimsiz ortamlarda yayıldığı ve edinildiği için yanlış olma riski her zaman yüksektir. Dini bilgi anlayışlarına kitle iletişim araçları ile kolaylıkla yön verilebilmektedir. K20'ye göre din eğitimi öğretmenleri televizyon vaizi gibi görülmekte ve dersleri de televizyon programları ile modellenmektedir. Lise evresindeki öğrencilerin dini bilgi kaynağı ise daha çok internet üzerinden ulaşılan kişiler olmaktadır. K2 *"Bir şekilde Nurettin Yıldız duvarına, İhsan Şenocak duvarına tosladık sınıfça. Çünkü çocuklar bilgiyi onlardan ediniyor… Maalesef televizyon hocalarından edinilen bilgi…Dini çok popüler kaynaklardan, televizyondan beslenmeleri… Tamamen biçimsel. Çünkü daha popüler bir de uygulaması daha kolay. Bugünkü o ekşi sözlük, kutsal bilgi kaynağı…"* ifadeleri ile öğrencilerin dini bilgilerini edinmiş oldukları kaynaklar üzerinden din öğretimi derslerini şekillendirdiklerini belirtmiştir. K2'ye göre bireyler üzerinden şekillenen dini grupların dini bilgi anlayışları derslerde varlık göstermekte ve öğretmenler, cemaat ve tarikatların görüşlerinde ortaya çıkan benzer bir çatışma ile yüz yüze gelebilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin bilgi kaynaklarından edindikleri dini bilgilerin örgün öğretimde yer alan dini bilgiler ile uyumlu olmadığı çıkarımı yapılabilir.

K6, *"İlmihal kitabından ziyade daha çok sosyal medyada veya televizyonlarda ön plana çıkan isimlere başvuruluyor. Derslerde de buna şahit oluyoruz. Hatta bazen öğrenci sizi denemeye bile çalışabiliyor. Nihat Hatipoğlu veya bir Mustafa Karataş, örneğin oradan bir bilgi alıyor... Medyadan çok fazla dini bilgiyi almaya başladılar. Bunu tehlikeli buluyorum."* diyerek öğrencilerin din eğitimi öğretmenlerinin veya dini

bilgi alanında ele alınan eserlerin yerine televizyon ve interneti birer dini bilgi kaynağı olarak görmelerini tehlikeli bulmaktadır. Katılımcılar (K6, K2, K20, K4) dini bilginin öğretim süreçlerinde televizyon ve internet vaizlerinin otorite olmasını sakıncalı bulduğunu belirtmektedir. K6, K10'un tuzak olarak ifade ettiği kitle iletişim araçlarının sunduğu dini bilgiyi aynı düzlemde eleştirerek öğrencilerin bu bilgiler ile din eğitimi öğretmenlerini sınama girişimlerini dile getirmiştir. Buralardan elde edilen bilgilerin niteliğini K4, *"Bir ödev verdim. Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili... sınıfta yirmi kadar öğrenci anlattıktan sonra dedim ki 'çocuklar yirmi kişinin de anlattığı İslam tarihinde olmamış, hepsi hurafe. Bunlar katiyen olamamıştır.' İnternetin ne kadar yanlış olduğunu gösteriyor bu. Böyle bilgileri nereden alıyor çocuklar? Doğru kaynaklardan almıyorlar."* örneğiyle ortaya koymuştur. K4 dini bilgide kitle iletişim araçlarında sıkça görülen popüler isimleri, kitle iletişim araçları ve özellikle internet kaynakları avam için önemli birer dini bilgi kaynağı niteliğinde olabileceğini ifade etmiştir.[478] Ona göre buralarda yer alan dini bilgilerin niteliğini daha çok popüler dini kültürde yer alan hurafe şeklinde tanımlamak mümkündür. Katılımcılarda din öğretimi dersi ile muhatap olan bireylerin dini bilgi kaynakları olarak formel alandaki din öğretimi dersleri olması gerektiği beklentisi bulunmaktadır. Ancak katılımcılar öğrencilerin dini bilgi kaynağı olarak *televizyon hocaları* ve *kutsal bilgi kaynağından* dini bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bu bilgileri din öğretimi derslerinde sunulan dini bilgiler ile uyumlu bulmamışlardır (K4, K2). Öğrenciler başta televizyon programları olmak üzere dini bilgi kaynağı olarak gördükleri yayınları din öğretimi dersleri için birer model olarak görmektedir. "Öğrenci Soruları" başlığında da yer aldığı gibi dini bilgi öğrenimini daha çok soru-cevap yöntemi üzerinden yapılması durumunu ortaya çıkarmaktadır (K20).

[478] Dini bilgi edinmede sosyal medyanın etkisi hakkında detaylı bilgi için bkz. Bildik, *Dini Bilgi Edinme Sürecinde Sosyal Medya*; Demir, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)*.

Öğrencilerin dini bilgi kaynaklarını K12, *"Okul dışında gençlere hâkim olan şey nedir? Medya. Öğrenci medya ile baş başa kaldığı zaman bitiyor."* ifadeleri ile eşleştirmiştir. K12'nin burada medya ifadesinden sosyal medyayı da içeren kitle iletişim araçları olarak anlamak mümkündür. K12 öğrencinin kitle iletişim ile muhatap olmasını öğrencinin doğru bilgi ile ilişkisinin kesilmesi olarak görmektedir. K8, *"Sosyal medyadaki ilahiyatçılar, sürekli var diyebilirim. Daha aktif olabiliyorlar çünkü daha büyük bir güruha ulaşabiliyorlar. Diyanet'in belirleyiciliğinden daha fazla belirleyici olduğunu düşünüyorum."* diyerek sosyal medyayı aktif olarak kullanan ilahiyatçıların zaman zaman dini bilgi öğretiminde otorite olduklarını belirtmiştir. Ona göre ulaşılabilirlik noktasında hem öğrencilerin hem de bu mecraları kullanan öğreticilerin büyük kitlelere ulaşabilmesi örgün din öğretimini dezavantajlı hale getirmektedir. Katılımcı görüşlerinden de çıkarılabileceği üzere kitle iletişim araçlarında yer alan dini bilgilerinin öğrencilerin dini bilgi anlayışları üzerinde etki sahibi olduğu söylenebilir.

Dini bilginin kitle iletişim araçlarında tartışılmasının din öğretimi açısından olumsuz yönlerini bertaraf edebilmek adına K9 ve K10 kitle iletişim araçlarında sunulan dini bilgilerin bir otorite tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. "*Kontrol altına alınmalı ki herkes kafasına göre…Dini bilgi özellikle öyle televizyonlarda tartışılacak konu değil bence."* (K9). K10 televizyon programlarında yapılan dini konulara ilişkin tartışmaları "*İnce elenip sık dokunmalı çünkü öğrenci bunu olduğu gibi alıyor ve ezberliyor."* şeklindeki düşüncesi ile kendi bakış açısına göre yapıcı bir biçimde eleştirmektedir. Kitle iletişim araçları, bireylere kendi inançları dışında diğer inançlara ait bilgilere kolayca ulaşma imkânı sunduğu için katılımcılara göre farklı din ve kültürlere ilişkin bilgiler ile yaşanabilecek karşılaşmalar öğrencinin kendi dinine dair sahip olduğu bilgilerle zaman zaman çelişerek bir çatışmaya sebebiyet verebilmektedir. K10 ve K9'a göre kitle iletişim araçlarında sunulan dini bilgi için bir otoritenin var olması gerekir.

Çünkü buralarda sunulan dini bilgiler öğrenciler için zaman zaman kaynak haline gelebilmektedir. Ayrıca katılımcılara göre avama dahil olan öğrenci dini bilgide doğruyu yanlıştan ayırabilecek yeterlikte değildir. Katılımcılar (K10, K4, K6) dini bilgide yorumlara yüklenen kutsallık, inançlar ve din temelinde gelişen davranışlara eleştirel bir yaklaşım söz konusu olduğunda, bu yaklaşımın inanan birey için rahatsız edici olduğunu ve tepkisel bir tutum geliştirmenin önünü açabileceğini belirmektedir. Nitekim dini bilgiye atfedilen açık kutsallıktan dolayı onun tartışmalarda ve kitle iletişim araçlarında bir malzeme olarak kullanılması, katılımcılarda da rahatsızlık oluşturmaktadır. Dini bilginin kitle iletişim araçları ile ediniminin kavram kaymaları, yanlış bilgi edinimleri ortaya çıkardığı ve bu bilgi kirliliğinin *zihin bulandırıcı* (K4) olduğu bulgusu Demir'in bulguları ile uyumludur.[479]

Kitle iletişim araçlarının dine karşı pozitif etkisinin[480] bulunması olasılığına rağmen katılımcıların bir kısmı (K10, K4, K2, K9, K13, K20, K14) kitle iletişim araçlarında yer alan dini içerikli tartışmaların dini bilgiye negatif etkisinden muzdariptir. AİHL meslek dersi öğretmenleri bu durumu özellikle vurgulamıştır. Kitle iletişim araçlarında tartışılan konuların, öğrencilerin de gündemlerini oluşturması ve bir anlamda dini bilgi konusunda otorite haline gelmesi bir sorun olarak görülmektedir. Bu anlamda kitle iletişim araçlarında yer alan dini bilginin otoriteden yoksun herkese açık bir şekilde tartışılmasına, katılımcılar eleştirel bir tutum ile yaklaşmışlardır. Katılımcıların dile getirmiş oldukları *havasa* (yüksek kültür) ait konuların medyada halka açık bir şekilde tartışılması tepki ve şaşkınlık ile karşılık bulabilmektedir. Bu bağlamda dini bilginin her boyutunun reyting ve popüler kültür uğruna bir meta ve malzemeye dönüştürülmesine tepkiselliğin var olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

---

[479] Demir, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)*.
[480] Arslan, "Kitle İletişim Araçları, Medya ve Din İlişkisi Üzerine ".

Dini bilginin tartışmalarda yer alması kaçınılmaz olmakla birlikte var olan dini bilginin, hedef kitle olarak ulaştığı bireyler tarafından süzgeçten geçirilerek alınmasının okullardaki din öğretimi aracılığıyla alt yapısının oluşturulmasının katılımcılarda örtülü bir hedef olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Katılımcıların bu yaklaşımın arka planında avamın ve avam sınıfına dahil edilen öğrencilerin dini bilgi konusunda doğru bilgiyi yanlış olandan ayırt edememe noktasında yetersiz bulunması yer almaktadır. Bu düşüncenin sonucunda da avama yalnızca dini bilgide yetkin olan zümrenin doğru olduğuna inandığı bilgilerin nakledilmesi ve kontrollü bir bilgi sunulması durumu ortaya çıkmaktadır.

3.3.2.4.2. Toplum

İnsan toplumun bir ürünüdür. Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği toplumdan bireyin herhangi bir şey öğrenmeden veya etkilenmeden zihinsel örüntüsünün oluşması olası bir durum değildir. Katılımcılara göre eğitim ve toplumun bu düzeyde iç içe oluşu, toplumun temsiliyet bakımından küçük bir örneği olan öğrenciler tarafından dini bilginin yaşama yansıtılması konusunda belirleyici unsurdur. Eğitim ve toplum kavramlarının ne derecede iç içe geçtiği konusu ile dini bilginin yaşama uyarlanabilmesi konusu, eğitim ve toplumun iç içe geçmişlik oranı doğrultusunda paralellik göstermektedir.[481] Eğitim ve toplumun bu düzeyde iç içe oluşu aynı zamanda toplumun da bir ürünü olan öğrencilerin katılımcılara göre dini bilgiyi hayatlarına yansıtma durumları toplum ile paralellik göstermektedir. Çünkü din bireyde başlayarak topluma açılır ve hem bireysel hem de toplumsal tecrübelerden beslenir. Bu durum zaman zaman toplumu dini bilgiyi kontrol eden bir otorite haline getirebilmektedir.

[481] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 97.

Katılımcıların dini bilgide otoriteye ilişkin görüşlerinin altında toplum bir alt kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori altında ise; *popüler dini kültür* ve *normatif din anlayışı* kodları oluşturulmuştur.

Popüler Dini Kültür: Dini bilginin öğretimi ve öğreniminde öğrenci ve toplumu "Dini Bilgide Otorite Olarak Diyanet" başlığında toplum ve cemaat ile bütünleştiren katılımcılar, toplumun sahip olduğu dini bilgi anlayışının örgün ve yaygın din eğitimini nasıl etkilediğini bireysel gözlemleri üzerinden aktarmışlardır. K12 dini bilginin *"kaynağı toplumdur"* ifadeleriyle toplumun dini bilginin öğretimindeki etkisini vurgulamıştır. Formel alanda okullarda öğretim gören öğrencilerin üzerinde toplumun etkisini dile getiren K12'ye ek olarak K17 zaten toplumu oluşturan ögeler de okullardan çıktığı için okul ve toplumun paralel bir profil ve yapıya sahip olduklarını *"Böyle yetişenler toplumu oluşturduklarına göre..."* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu ifade yukarıda okul sıralarını dolduran öğrencilerin ileride cami cemaati ve bunun yanında toplumun birer üyesi olduğu görüşünü de desteklemektedir (K21). K6 toplum ile öğrencilerin dini yaşamlarının paralel ilerleyişini *"Sadece öğrenciler için değil, genel olarak baktığımızda da insanlarımız...Dini tutum olarak sanki bir gerileme ve gevşemeye doğru gidiyoruz."* İfadeleriyle ortaya koymaktadır. K6 öğrencilerin dini bilgiye ilişkin tutumunun toplumda da görüldüğünü bu anlamda öğrencinin zaten toplumun yansıması olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci ve toplumun dini bilgideki bu paralel çizgisini sosyal öğrenmenin bir getirisi olarak açıklamak mümkündür. K6, *"Sosyal medya veya dışarıdaki hayat olsun sürekli farklı alanlara çekmeye çalıştığı için gençler de…"* diyerek formel alanda verilen dini bilgi ve dışarıda sosyal öğrenme yolu ile kazanılan dini bilginin farklı yönelimlere sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bu etkileşimde kimi zaman din kimi zaman toplum otorite haline gelebilmektedir. K16'nın *"Çoğunluk yaptı mı doğru sanıyorlar…"* görüşünden kültürün baskın olduğu toplumda, toplumun dini bilgi

anlayışında yönlendirici etkisinin fazla olduğu anlamı çıkarılabilir. Ayrıca bu durumu bireyin aidiyet duygusunun, toplum ile uyumlu bir tutum geliştirmesine teşvik edici olmasıyla da açıklamak mümkündür. K16'nın dini bilginin toplumdan doğrudan alınmasına yönelik eleştirisi "Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışının Öğretimi" başlığında yer alan sorgulamaya dayalı din öğretimi vurgusunu desteklemektedir. Ayrıca yukarıda yer alan formel din öğretiminin süzgeç işlevi görmesi beklentisini de ön plana çıkarmaktadır.

Dini bilgiye ilişkin toplumun daha çok uygulamalarını değerlendirerek din anlayışlarını ortaya koyan K7'ye göre toplumda *"materyalist bir dini inanış"* söz konusudur. Ona göre pragmatist bir düzlemde ilerleyen toplumun din anlayışı "*popüler dindarlık"* olarak betimlenmiştir. K7 bu dindarlık tipinin açıklamasını "*Türbelere gitmelerdir, kalem okutmadır onlara daha çok önem veriyor. Nazar değmesin... Ama bir namazdır, dürüstlüktür, temizliktir bunlar maalesef toplumda yok"* şeklinde yapmıştır. Katılımcıların dini bilgiye ilişkin toplumda gördükleri bu özelliklerin, kitabî dindarlık türünden uzak olarak popüler dindarlık türünde olduğu söylenebilir. K5, *"Tabi geleneksel din anlayışı öncelikle onların kaynakları olmuş maalesef. Biz bunları düzeltmeye çalışıyoruz yani…"* diyerek toplumun dini bilgisinin geleneksel çizgide olduğunu ifade eder. K5'in ifadelerinden geleneksel çizgideki dini bilgiye olumsuzluk atfedildiği ve geleneksel dini bilginin günümüzde popüler bir çizgide olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Katılımcıların görüşlerinin geneli göz önünde bulundurularak, bireysel gözlemler dahilinde de bir değerlendirme yapılacak olursa katılımcıların toplumun dini bilgisine bu denli eleştirel yaklaşmalarının sebepleri şöyle sıralanabilir; toplumun sahip olduğu dini bilgi anlayışı örgün öğretimde sunulan ile çatışma halindedir ve toplumun dini kültürü din öğretiminde sunulan dini bilgiyi baskılayabilmektedir. Bu durum ise toplumu dini bilgi noktasında zaman zaman otorite olarak ortaya çıkarabilmektedir. Bu

bağlamda katılımcıların örgün öğretimde sunulan dini bilginin bir hedefinin de geleneksel çizgide olan bu dini bilginin düzeltilmesi ve doğru kaynaklardan öğretilmesini sağlamak olarak belirtilebilir.

Normatif Din Anlayışı: Toplumda var olan dini bilginin niteliği yalnızca popüler dindarlık ile sınırlandırılmamaktadır. K3 toplumun dini bilgi anlayışı ve uygulamalarını *"Yapılması gereken bir kurallar bütünü olarak görürler"* ifadesi ile normatif düzlemde bulmaktadır. Toplumu yansıtan sınıflardaki öğrencilerin de benzer bir dini bilgi anlayışını okullarda sergilemeleri ihtimaller dahilindedir. Bu yüzden din öğretimi derslerinde sunulan dini bilgi *"arı, duru saf bir şey olduğunu öğrencilere anlatıyoruz"* şeklinde K3 tarafından tanımlanmıştır. Katılımcılar (K5, K3) popüler kültür ve normatif din anlayışı düzleminde olan toplumun her iki dini bilgi anlayışını da örgün öğretimde sunulan dini bilgi ile düzeltmeyi hedeflemektedir. Katılımcılar toplumun sahip olduğu dini bilgi ile formel alanda din eğitimi derslerinde öğrenciye sunulan dini bilginin nitelik olarak birbirinden farklı olduğunu, avam ve havasın dini bilgi anlayışları ile ortaya koymuşlardır. Toplum, öğrenciden farklı olarak dini bilgiyi daha çok kurallar manzumesi çerçevesinde hurafeler, gelenek ve kültürün de karıştığı bir halde görmektedir. Dini bilginin avam ve havastaki niteliğinin bu farklılığını *"Toplum dini belli doğrulara hasretmiş; ticaretime, sosyal hayatıma din girmesin. Belli saatlerde, günlerde Allah'a karşı görev yapayım"* ifadeleriyle açıklayan K3'e göre dini bilginin namaza, ibadete indirgenmesi durumu söz konusudur. Ona göre avamın dini bilgi anlayışı yalnızca Allah-insan ilişkisi boyutu ile sınırlıdır. K3'ün ifadelerine göre toplumun din anlayışı ibadet odaklı olduğu için bu anlayış ibadet ve dinin görünür yönlerine ilişkin kuralları ile normatif bir din anlayışı olarak ortaya çıkabilmektedir. K10 *"Normatif bakıyorlar içeriğine bakmıyor. 'Bu günah! Bitti!'"* ifadeleri ile K3'ün görüşlerine benzer olarak toplumda var olan dini bilgilerin daha çok normatif düzlemde dini direktif niteliğinde var

olduğunu ve bu direktiflerin de sebep sonuç ilişkisine bakılmadan yalnızca sevap-günah kategorisinde değerlendirildiğini belirtmiştir.

Toplumun bir parçası olarak formel eğitime dahil olan öğrencilerin de toplum ile aynı profili sergilediklerini, bu anlamda toplumun sahip olduğu ve öğrencilerin sosyal öğrenme yoluyla edindikleri normatif dini bilgi anlayışını formel sistem içerisinde din öğretimi derslerine yansıttıklarını katılımcı görüşlerinden çıkarmak mümkündür. Bu durumu K7'nin *"Sloganik bir Müslümanlık, vitrine oynama Müslümanlığı var. Müslümanlığı baş örtüsüne, sakala, cübbeye indirdiğimiz, ona önem verdiğimiz kadar ahlaklı, dürüst olmaya ayırmadığımız için problem yaşıyoruz."* ifadelerine göre dini bilginin avamdaki karşılığı dini bilginin gözlemlenebilir yönlerinin uygulanmasıdır. Ona göre dini bilginin toplumdaki karşılığı daha çok görünür alanlarda ve somut bir şekildedir. Dini bilginin uygulanışı da benzer olarak namaz ve kıyafet gibi somut nitelikteki unsurlara yöneliktir. Benzer olarak K13 toplumdaki dindarlığı *"Sadece dilde var içerikte yok."* şeklinde betimlemiştir. Dini bilginin toplumda bilişsel düzeyde varlık gösterdiğini ancak günlük hayatta bu bilginin gözlemlenebilir düzeyde olmadığını K14 *"İnanç belki zihinde var ama hayatta yok. Zihinden taşmamış hayata."* ifadeleri ile açıklamaktadır. Dini bilginin toplumdaki varlık düzeyini K14'ün *"Bazı yazarlarda okuyorum ülkemizde ateizm, deizm artmıyor. Bunlar zihinde belki artmıyor ama yaşamda var."* ifadelerine göre bilişsel boyutta ateizm ve deizmin varlığı söz konusu olmasa da toplumdaki dini bilginin uygulama şekli deistik ve ateistik tutumlar düzleminde ilerlemektedir.

Katılımcılara göre dini bilgi davranış temelinde değil, epistemolojik anlamda bir bilgi türü olarak toplumda teorik boyutu ile varlık göstermektedir. Ancak dini bilginin öğretiminde bireylerde istendik davranış değişikliği hedefi ile öğretmenler dini bilginin yalnızca teorik değil pratik boyutlarını da yani yalnızca bilginin varlığını değil, ahlak ve ibadet düzeyinde de önemli görmektedir. Bilgiyi insan ürünü olarak gören ve sosyal ve

kültürel yapılanma ile ortaya çıktığını savunan yapılandırmacı yaklaşımın bu anlayışını katılımcılarda görmek mümkündür. Katılımcılara göre dini bilginin topluma ve toplumun da dini bilgiye etkileri vardır. Katılımcıların okul sıralarındaki öğrencileri toplumun küçük bir parçası olarak görmektedirler. Bundan dolayı toplumun sahip olduğu dini bilgi anlayışını dolaylı olarak din öğretimi uygulamalarına yansıdığını düşündükleri için toplumun dini bilgi anlayışını önemsedikleri söylenebilir.

BÖLÜM 4

4.1. Sonuç ve Öneriler

Dini bilgi konusuyla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar ve ortaya konulan yaklaşımlar bu konunun ne kadar geniş ve önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Efradını cami ağyarını mâni bir tanımlama ile dini bilgiye sınır çizmek pek mümkün görünmemektedir. Yine şunu da ifade etmek gerekir ki bu konudaki çalışmalar devam edecek ve bu çalışmalar ile dini bilgiyi farklı boyutlarıyla ortaya koyan yeni yeni yaklaşımlar söz konusu olacaktır. Bu çalışmada da dini bilginin eğitim öğretim süreçlerine konu oluşu boyutuyla öğreticilerin bakış açısı ile ortaya konulmuştur. Çalışmada din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgiyi öğretim süreçleri; din, bağlam ve uygulamaları ile ele alınmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularla elde edilen veriler çalışmanın ana sorusu etrafında şekillendirilmiştir. Bu bağlamda "Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları nedir ve din öğretimi uygulamalarına nasıl yansımaktadır?" Sorusuna cevap aranmıştır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve bu anlayışların din öğretimi uygulamalarına yansımasına yönelik araştırmanın sonuçları; araştırmanın temalarına sadık kalınarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarına İlişkin Sonuçlar

Katılımcılara yalnızca "dini bilgi" ifadesi üzerinden sorular yönlendirilmesine rağmen bütün katılımcılar İslam dini üzerinden sorulara cevap vermişlerdir. Bu anlamda katılımcıların tamamının dini bilgi ifadesini İslam ile eşdeğer gördükleri ifade edilebilir. Dini bilgiye ilişkin olarak katılımcılar, ilahi kaynaklı olduğu vurgusu ile bilginin imkanını ve dini bilginin neliğini İslam dininin sistematiğinde aramışlardır. Ayrıca katılımcılar dini bilgiyi yalnızca ilahi boyutuyla değil beşerî yönleriyle birlikte değerlendirmişlerdir. Buna göre katılımcılar İslam epistemolojisi üzerinde yapılan entelektüel faaliyetler ile ortaya

konulan bilgileri de ihtiyaca göre dini bilgi olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu anlamda beşerî bilgi de katılımcılar için dini bilgi kavramı içerisinde yer almaktadır. Görüşmelerde dini bilginin öğretilmesi konusunda araçlardan daha çok dini bilginin kendisinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği durumu ön plana çıkmıştır. Bu anlamda dini bilginin neliğinin din eğitimi öğretmenleri tarafından da önemsenen ve gündemlerinde yer alan bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Din eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak ortaya konulan üç dini bilgi anlayışının öğretiminde kendilerine ait kavramlar (*din dili*), yöntemler ve bakış açıları, dünya görüşleri sergilenmektedir.

Din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgi anlayışlarında tam bir ayrıma gitmedikleri, bütün bilgilerin Allah'a isnat edildiği görülmüştür. Katılımcılar bilgiyi bütünlüğü ve ayrılmazlığı ilkesi ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, bilginin hayatın kendisi ile özdeşim kurarak öğrenilmesi gerekliliğini ve öğrencinin bütün bilgilerini kendi becerileri ile yaşantılarına yansıtmaları gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcıların bilgi ve dini bilgi anlayışlarında bilgiyi davranışa dönüştürme ve yaşam, iç içe görülmektedir. Bilgi kavramının bilişsel boyutu ilk aşama olarak varlık gösterse de dini bilgi kavramını katılımcılar daha ziyade kuram-eylem ilişkisi olarak ele almışlardır. Bu yönüyle katılımcılar tarafından dini bilginin davranış değişikliğine etki beklentisi vurgulanmıştır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda elde edilen veriler üzerinden bireysel gözlemler ile bir değerlendirme yapıldığında din eğitimi öğretmenlerinin aslında dini bilgi kavramının daha çok yaşanılan ve pratik boyutuna yoğunlaştıkları söylenebilir.

Katılımcıların görüşlerine göre din eğitimi eğer bir din özelinde yapılıyorsa öğretim süreçlerinin kaçınılmaz olarak o dinin epistemolojisinden etkilenmektedir. Ayrıca bu süreçten etkilenen bir diğer unsur da din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi

anlayışlarıdır. Katılımcıların dini bilgi anlayışlarının, sahip oldukları pedagojik formasyonu ve bu formasyonun kazandırdığı kimliği baskıladığı ve geride bıraktığı görülmüştür. Katılımcılar yaşanması gereken dini bilgi ile eğitim ve öğretime konu olan dini bilgi arasında bir farklılık görmemektedirler.

Katılımcılar öğretim süreçlerinde dini bilginin bazı konularda sınırlarının yoruma kapalı olduğunu bu durumun da hali hazırdaki müfredatı ve pedogojik formasyonu zaman zaman âtıl durumda bıraktığını düşünmektedirler. Ancak katılımcılar fen bilgisi ve matematik gibi derslerin öğretmenlerinin öğrettikleri konuların bilimsel ve nesnel bir olguya dayalı bilgiler olması nedeniyle daha avantajlı olduklarını, kendilerinin öğretimini üstlendikleri dersin bilgi türünün ise daha ziyade soyut ve metafiziğe dayalı bilgi olması nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum "Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı" başlığı altında vurgulanmıştır.

Normatif Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi Uygulamalarındaki Yansımalarına İlişkin Sonuçlar

Normatif dini bilgi anlayışının, daha çok dinin ana kaynaklardan yola çıkılarak düşünür, araştırmacı ve üzerinde çalışanların üzerinde görüş birliğine varması ile ortaya çıkan "nesnel" denilebilecek nitelikte bir bilgi türüne karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Katılımcıların bu dini bilgi anlayışını daha çok İslam'ın akaid ve iman konularını içeren konuları anlatırken ve bu içerikteki soruları cevaplarken kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların akaid ve imana dayanan bu konularda dinin temelini oluşturduğu düşüncesi ile kendi yorumlarını katmadan, Kur'an ve hadis merkezli bir din öğretimi yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların normatif ifadesi ile sabit ifadesini eşleştirdikleri söylenebilir.

Normatif dini bilgi anlayışı ekseninde yürütülen öğretim süreçlerinde bilginin ayrıştırılarak analizinin yapılmasına değil, dini bilgiye ilişkin açıklamalara yoğunlaşıldığı görülmüştür. Normatif dini bilgi anlayışının dini bilginin öğretim süreçlerinde dini bilginin sabiteleri vurgulu olduğu için daha çok nakil esaslı anlatım yönteminin kullanılmasına imkân tanıdığı ve katılımcıların da sunuş yoluyla anlatım yöntemini yoğun olarak tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Normatif dini bilgi anlayışını katılımcılar öğrencilere sunarken Kur'an kıssaları, Kur'an ve sünnet referanslı günlük yaşamdan örnekler ile öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek niteliğe getirmeye çalıştıkları ifade edilebilir. Dini bilginin normatif anlayışının kullanıldığı konu ve derslerde zaman zaman ezber yöntemine de başvurulabilmektedir. Normatif dini bilgi anlayışı ekseninde ilerleyen derslerde din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin özsel niteliğinin ortaya çıkarmış olduğu epistemoloji ile benimsenen eğitim felsefesinin gerektirdiği epistemoloji anlayışlarının dini bilginin öğretimindeki yöntemlerin kullanımı noktasında öğretmenler için bir çatışma ve kararsızlık oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu durum normatif dini bilgi anlayışının uygulandığı derslerin öğretmen merkezli ilerlediği görülmektedir. Normatif dini bilgi anlayışı ekseninde ortaya çıkan din öğretiminin bu boyutuyla idealist ve spiritüalist bir düzlemde olduğu söylenebilir. Bu durumun öznelci post pozitivist paradigmayı esas alan yapılandırmacı yaklaşımın dini bilgi öğretim süreçlerinde uygulanmasını zaman zaman sekteye uğratması ihtimal dahilindedir.

Normatif dini bilgi anlayışının hedeflediği öğrenci modelinin İslam paradigması çerçevesine daha sadık olduğu söylenebilir. Bu bağlamda normatif dini bilgi anlayışı çerçevesinde katılımcılar, bireyin davranışlarında referans noktalarının Kur'an ve Sünnet olması gerektiğini düşünmektedirler. Normatif dini bilgi anlayışının ortaya çıkardığı öğretim modelini terbiye kavramı ile açıklamak mümkündür. Normatif dini bilgi anlayışına göre Kur'an'ın mesajlarını öğretmek, ilmihale dayanarak din öğretimi yapmak

ve öğretimi yapılan dinin ortaya çıkarmış olduğu medeniyet anlayışı içerisinde gelişen irfanî ve örfi temelde bir terbiye söz konusu olabilmektedir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak normatif dini bilgi anlayışının temel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Dini bilginin özünde yer alan dogmaların din öğretiminde görünür halde olmasına,
2. Rivayet esas alınarak dini bilgide birincil kaynakların tercih edilmesini ve İslam düşünce geleneğinde yer alan ulemaya ve eserlerine yönelik açık bir kutsallık anlayışına,
3. Din öğretiminde dini bilginin analiz edilmesine değil, didaktik bir yaklaşımla onun öğretmen merkezli olarak açıklanmasına ve nakledilmesine yönelik öğretim faaliyetlerine,
4. Din öğretiminde dini bilginin tek, kesin ve hakikat iddiası içerisinde durağan boyutunun ön plana çıkmasına,
5. Din öğretiminin spiritüalist ve idealist felsefelerin ve bu felsefeler ile uyumlu öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile varlık göstermesine,
6. Din öğretiminde dini bilginin bilişsel boyutunun beslemesine,
7. Dini bilginin evrenselliğini ve zaman üstü olduğuna vurgu yapar.

Dini bilgi, itikat boyutu ile ele alındığında ortaya çıkan kavramların ve dayandığı değerlendirmelerin normatiflik odağında gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Normatif dini bilgi anlayışı zahiri, literal bir çizgide ilerleyen teolojiyi içerisinde barındırmaktadır.

Yorumlayıcı Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi Uygulamalarındaki Yansımalarına İlişkin Sonuçlar

Dini bilgiye yorumlayıcı yaklaşım, yorumsamacı paradigmada olduğu gibi tam anlamıyla bir hermeneutik, etnometodoloji veya fenomenolojik yaklaşımların benimsendiği bir paradigma olarak değil, katılımcılar tarafından yalnızca dini bilginin bireysel yorumları, dini bilginin güncellenmesi, dini bilginin ihtiyaçlara göre şekillenmesi şeklinde dini bilginin yorumundan öte anlama ve anlamlandırmaya dayalı olarak ele alınmıştır. Yani dini bilgide yorumlayıcı anlayış bireylerin Tanrı ve din tasavvurlarını birey bazında ele alsa da bu durumun yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi tam bir öznelci yaklaşımı karşıladığı söylenemez. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı, bu çalışma çerçevesinde İslam temelinde ele alındığında dini bilginin öğrencinin zihnindeki karşılığı ve onun anlamlandırması olarak belirtilebilir. Dini bilgiyi öğrencinin kendi birikimi ve tecrübesi üzerinden değerlendirmesi söz konusudur. Burada dini bilgiye ilişkin anlamlandırabilmek amacıyla sorgulayıcı bir tutumun varlığından da bahsetmek mümkündür. Denilebilir ki yoruma etki eden bireyin tecrübe ve yaşantısı ile zihin dünyası dini bilgi için bir süzgeç işlevi görmektedir.

Katılımcıların yalnızca öğrencilerin dini bilgi konusunda daha mutmain olmaları hedeflerinin olduğundan bahsedilebilir. Bu amaçla katılımcıların *s*orgulamaya dayalı öğretim yöntemi, din öğretiminde öğretmenlerin başvurdukları bir yöntem olmuştur. Ancak dini bilginin sorgulama sürecinde İslam dininin ana kaynaklarının sorgulamanın sınırlarında belirleyici olduğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların, dini bilgiyi hangi anlayış ile ele alırlarsa alsınlar nihayetinde İslam dini bilgi sisteminin sınırları içerisinde kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yorumlayıcı dini bilgi anlayışlarına yönelik görüşlerinde "yorumlayıcı" ve "değişken" ifadelerini eşleştirdikleri söylenebilir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak dini bilgide yorumlayıcı anlayışın ön plana çıkan özelliklerini şöyle belirtmek mümkündür:

1. Dini bilgiye yönelik düşünsel faaliyetlere teşvik edicidir.

2. Din öğretiminde dini bilginin bilişselliğinin yanında duyuşsallığını da önemli görür ve derslerde vurgular.
3. Din öğretiminde dini bilginin tek bir yorumunu değil, farklı yorumlarını da öğrencilere sunmayı hedeflemektedir.
4. Din öğretiminde dini bilginin açıklanmasının ötesinde onun öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve içselleştirilmesini hedeflemektedir.
5. Din öğretiminde öğretmenin beklentisi paralelinde öğrenci anlama, kavrama ve seçme konularında aktifken öğretim sürecinde yine öğretmen merkezdedir.
6. Din öğretiminde sosyal olgu, durum ve ihtiyaçlardan yola çıkılabilir. Bu nedenle dini bilginin öğretiminde günün şartları da göz önünde bulundurulmaktadır.
7. Din öğretiminde özne merkezli anlayış bireysel dindarlığı ön plana çıkarsa da dini bilginin yorum olarak ortaya konulması yine ana kaynakların sınırları içerisinde yapılmaktadır.

Dini bilgide normatif ve yorumlayıcı anlayışların her ikisi de metin merkezlidir. Aralarındaki fark ise normatif dini bilgi anlayışı daha çok buyurgan bir dil ile dinin kurallarına yoğunlaşırken yorumlayıcı dini bilgi anlayışında dini bilginin argümanları ve sistemi üzerine akıl yürütmeye çalışmaktadır. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışının normatif anlayıştan ayrıldığı bir diğer nokta da normatif anlayış, bütün bilgileri ilahi ve dini bir referans ile ele alırken yorumlayıcı dini bilgi, düşünceyi de işe koşarak dini bilgiye beşerî bir dokunuş ile yaklaşmaktadır.

Katılımcıların dini bilgi anlayışlarından yola çıkarak dini bilginin özünde bir nesnellik barındırdığını ve katılımcıların dini bilgi anlayışlarının, yorumlarının ve dini bilgiye yaklaşımlarının ise dini bilginin özünde var olan bu nesnelliğe bireyler tarafından bir parça öznellik kazandırılabileceğini söylemek mümkündür. Yorumlayıcı dini bilgi

anlayışının ortaya çıkardığı öğretim süreçlerini varoluşçu felsefe zemininde açıklamak mümkündür. Bu açıdan yorumlayıcı dini bilgi anlayışını bireysel arayış ve dini bilginin ferdiyetçi yönü açısından dini bilginin tasavvuf ve irfanî bir tutum ile ele alınabilmesine imkân vermektedir. Bu tutum ile katılımcıların yorumlayıcı dini bilgi anlayışı ile aslında kucaklayıcı ve kapsamlı bir algı oluşturarak bireylerde aidiyet duygusu üzerinden dini bilgiyi davranışa dönüştürme hedeflerinin var olduğu düşünülebilir.

İşlevselci Dini Bilgi Anlayışı ve Din Öğretimi Uygulamalarındaki Yansımalarına İlişkin Sonuçlar

Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak dini bilgiye işlevselci yaklaşımın, eğitim sosyolojisinde yer aldığı kadar salt toplum üzerinden bilginin yapılandırılmasını getirmediğini bunun yanı sıra bireyin dini inançlar temelindeki toplumsal organizasyonları gerçekleştirmeyi de hedeflediği söylenebilir. Katılımcıların, işlevselci dini bilgi anlayışı ile öğrencilerin var olan öğrenmelerini aktif kılan eğitim öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir. İşlevselci dini bilgi anlayışının ortaya çıkarmış olduğu din öğretimi süreçlerini pragmatist bir temelde bulmak mümkündür. İşlevselci dini bilgi anlayışına göre dini bilgi küresel problemlere faydacı bir tutumla açılımı hedeflemelidir. İşlevselci dini bilgi anlayışının özellikle programda yer alan kök değerlerle uyumlu konuların anlatımında görünürlüğünün arttığı ifade edilebilir. Öğretilen dini bilginin insan hayatındaki faydası üzerinden etkililiğinin arttırılması katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak dini bilgide işlevselci dini bilgi anlayışın ön plana çıkan özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmek mümkündür:

1. Din öğretiminde dini bilginin norm ve ilkeler boyutunu değil, aksiyoloji boyutunu ön plana çıkarmıştır

2. Din öğretiminde dini bilgi ile hayat ilişkisini dinamik ve senkron tutmaktadır
3. Dini bilgi toplumun ötesinde insanlığın sorunlarına çözüm bulmak için bir dinamizm sunmaktadır. Bu amaçla bireysel ve toplumsal organizasyonda ve eylemlerde din ve akıl referans ve dinamizm olarak yer almaktadır.
4. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile düzen ön plandadır.
5. Allah-insan ilişkisi yerine birey-toplum ilişkisi sorumluluk bağlamında ele alınmaktadır.
6. Öğrenmede eğitimin faydacı ve ekonomik yönü de din öğretimi ile birlikte ön plana çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre katılımcıların dini bilgi anlayışları normatif, yorumlayıcı ve işlevselci olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların verileri dini bilgi anlayışları konusunda katılımcı bazında her bir katılımcı için yalnızca normatif, yalnızca yorumlayıcı veya yalnızca işlevselci şeklinde çıkmamış ancak bu üç yaklaşımın her birinin kullanımı katılımcılar tarafından ders içerik ve konu temelli olarak değişkenlik göstermiştir. Her üç dini bilgi anlayışı da birbirine bağlı olarak gerekli ve tamamlayıcıdır. Bu bağlamda katılımcıların dini bilgiye yönelik benimsemiş oldukları anlayışlar, dini bilginin bütün alan ve konularında istikrarlı ve tek bir anlayış üzerinden sürdürülmemiştir. Böylelikle aynı katılımcı normatif, yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışları hakkında veri sunmuştur. Katılımcılar bu anlayışları konuya ve öğrencinin durumuna uygun olanı tercih ederek kullanmaktadır.

Normatif dini bilgi anlayışı nesnel bir öğrenme temelinde gelişirken yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışları öznel bir öğrenme ekseninde gelişmektedir. Yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışlarına göre dini bilginin öğretiminde dinin konularının önemli olduğu kadar öğrenenler de önemli ve göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dini bilgi normatif anlayış temelinde dinin temel saiklerini öğretmeyi

hedefleyen bir amaç iken yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışında ise dini bilgi toplumsallaşma ve hayatın kendisine ilişkin araçsal bir hâl almaktadır.

Normatif anlayış, dinin olguya ilişkin verdiği değer ve anlam ile ona sınırlı bir yaklaşım sergilerken özellikle yorumlayıcı ve işlevselci anlayışın objektif olmasa da analiz ve sentez süreçlerine daha çok sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu iki anlayışta öğretmenlerin olgunun özüne ilişkin unsurları ön plana çıkararak onu öğrenciye özgü olarak yeniden inşa etmeleri durumundan bahsedilebilir.

Bu dini bilgi anlayışlarının farklı düzlemlerde yer almasıyla birlikte katılımcı görüşlerine göre dini bilgiye normatif, yorumlayıcı ve işlevselci anlayışların hepsi teoloji temellidir. Aralarındaki fark ise normatif dini bilgi anlayışı daha çok buyurgan bir dil ile dinin kurallarına ve bilişsel öğrenmelere yoğunlaşırken yorumlayıcı dini bilgi anlayışında dini bilginin argümanları ve sistemi üzerine akıl yürütülmeye çalışılmasıdır. Bu akıl yürütmede yorum bir hedef olarak değil, anlamak bir hedef olarak karşımıza çıkmaktadır. Yorumlayıcı dini bilgi anlayışı ile öğrencilerin anlama ve anlamlandırmaları üzerinden duyuşsal öğrenimlerinin gerçekleşmesinin hedeflendiği söylenebilir. İşlevselci dini bilgi anlayışı ise dinin daha çok aksiyoloji ile buluşturulmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda katılımcıların, öğrencinin dini duygularını becerileri ile harekete geçirmesi beklentilerinin olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların görüşlerine göre bu üç dini bilgi anlayışı da birbiriyle ilişkilidir ve her bir dini bilgi anlayışının kullanım yerleri mevcuttur ve bu kullanımlar doğru yerlerde doğru şekilde yapılmazsa dini inancı aşındırabileceği öngörülebilir.

Dini bilgi kendi içerisinde çok boyutlu olup dikey ve yatay yönlerde pek çok katmanı bulunmaktadır. Katılımcıların da dini bilgi anlayışları bu boyut ve katmanlar ile paralel bir değişkenlik ortaya koymuştur. Bu anlamda dini bilginin farklı boyutlarının

yansıdığı her bir konuda farklı bir yaklaşım söz konusudur. Ancak bu durum yine de katılımcıların dini bilgiye ilişkin genel bir tutumlarının olmadığı sonucunu doğurmamaktadır. Bu anlamda katılımcıların genel olarak dini bilgiye yaklaşımları normatif düzeyde olup dini bilginin öğretimi de bu paralelde gerçekleştiği ifade edilebilir. Katılımcıların dini bilgiye ilişkin tutumlarından yola çıkarak dini bilginin bütün boyut ve parçalarına yönelik aynı düzeyde ve istikrarda dini bilgi anlayışına sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Din Öğretimi Süreçlerine Yansımasına İlişkin Sonuçlar

Dini bilginin öğretiminde dini bilgi anlayışlarını ve uygulamalarını etkileyen üç temel faktör ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

1. Dini bilginin kendi sistematiğinin ortaya koymuş olduğu dini bilgi anlayışı,
2. Din öğretiminde öğretmenlerin bir Müslüman olarak dini bilgiyi algılama biçimleri,
3. Eğitimin benimsemiş olduğu felsefi temelde uygulanan yöntem ve teknikler düzleminde ortaya çıkan dini bilgi anlayışlarıdır.

Bu araştırmada ortaya çıkan temel bulgu, din öğretimi süreçlerinde, genel eğitimde benimsenen eğitim yaklaşımının uygulanıp uygulanmamasından öte din eğitimi öğretmenlerinin klasik eğitim yaklaşımlarından kopamadıklarıdır. Bu durumda dini bilginin öğretim süreçlerinde eğitim felsefesi kuramlarının epistemolojileri değil dini epistemoloji daha baskın ve öğretim süreçlerini şekillendiricidir. Kısacası dini bilginin öğretim süreçlerini etkileyen tek unsur yalnızca öğretmenlerin sahip oldukları dini bilgi anlayışlarının mevcut eğitim yaklaşımları ile uyumlu olup olmaması değil, din eğitimi öğretmenlerinin klasik yöntemin dışına çıkma konusunda dirençli olmalarının olduğu

ifade edilebilir. Araştırmamıza göre bu durumun temel sebebi olarak katılımcıların sahip oldukları dini bilgi anlayışlarının anlatım yöntemi ile öğretim yapılmasına daha çok imkân vermesi ile açıklanabilir.

Din epistemolojisi bağlamında değerlendirildiğinde bu üç dini bilgi anlayışı ön plana çıkarken bu dini bilgi anlayışlarının ortaya çıkarmış olduğu öğretim süreçlerinin felsefi zemini ise tek bir kuram üzerinden değil klasik, analitik ve eleştirel boyutlar arasında değişkenlik ve geçişler göstermektedir. Dini bilgi ve eğitim felsefesinin buluştuğu din öğretiminde katılımcılara göre zaman zaman analitik ve eleştirel yaklaşım ile din öğretimi yorumlayıcı ve işlevsel vurgularla sürdürülmüş ancak daha çok dini bilginin temelleri onu klasik yaklaşımlar ile ele alındığını ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların dini bilginin öğretim süreçlerinde herhangi bir felsefe, yaklaşım, öğretim yöntem ve tekniği belirtmeden öğretim süreçlerini yürütmelerinden katılımcıların öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik farkındalıklarının düşük olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Bu durum, yaygın bir tabir olan "Kültür, stratejiyi kahvaltıda yer." ifadesi ile açıklanabilir. Zira din eğitimi öğretmenlerinin din eğitimi hafızasının, geleneksel din eğitiminin izlerini taşıdığını söylemek mümkündür. Yine katılımcıların yöneltilen soruların tamamına öğretim strateji, yöntem ve tekniklerden herhangi bir kavram kullanmadan öğretim süreçlerini açıklamalarını öğretim içeriklerine ilişkin sahip oldukları bilgileri pedagojik bilgileri ile birleştirme noktasındaki eksiklikleri ile açıklanabilir. Buna göre katılımcıların müfredatı uygularken dayanmış olduğu bilgiye ilişkin inançları seçmiş olduğu strateji, öğretim yöntem ve teknikleri klasik eğitim yaklaşımlarından en çok idealist felsefe ve spiritüalist felsefeye dayandığı söylenebilir. Ancak katılımcıların dini bilgi anlayışları ve İslam dini bilgisinin yapısı ile yapılandırmacı yaklaşımın din öğretiminin bütün boyutlarında tam anlamıyla uygulanması zaman zaman uyumsuzluklar ortaya çıkarabilmektedir. Buradaki

uyumsuzluğun dini bilgi anlayışının kendisinden ziyade din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi öğretim süreçlerine kutsallık atfederek bir öğretmen değil mümin ve din adamı kimliği ile yaklaşımı ile ele almaları olarak ifade edilebilir. Sonuç olarak katılımcı görüşlerine göre din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarının din öğretimi uygulamalarına yansıması var olmakla birlikte bu yansımanın ötesinde din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi öğretimine dinin kendisine atfedilen kutsiyet anlayışlarını transferinin daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar dini bilgi öğretimine ulvi bir tutum geliştirerek onu bir eğitim aktivitesi olarak değil, dini bir görev olarak gördükleri için dini bilgi öğretiminde pedagojik, psikolojik yaklaşımlar geride kalarak teoloji temelli bir öğretim yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Öğretmenlerin dini bilgiye yaklaşımları ve öğretim süreçlerinde kullanmaları noktasında DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenleri arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Yorumlayıcı dini bilgi anlayışında dini bilginin bireyselliğinin öğretim süreçlerinde daha çok öne çıktığı katılımcı görüşleri ile ortaya konulmuştur. Bu durumu ortaya çıkaran en önemli unsur öğrenci sorularıdır. Ancak öğrenci sorularının din öğretiminde bireyselliğe vurgu yapması ve öğretimin öğrencilerin soruları ve beklentileri ile şekillenmesi örgün din öğretimini "*avam*" bir çizgiye taşıdığı katılımcı görüşlerinden çıkarılabilir. Öğrencilerin popüler kültürden edindikleri dini bilgiler üzerinden şekillenen derslerden bu çıkarım yapılabilir. Ancak katılımcılar formel din öğretimini, bireyin içinde bulunduğu dini kültür ile yüzleşmesi ve formel alanda edindiği bilgileri bir süzgeç olarak kullanması beklentisindedirler.

Din öğretimi süreçlerinde farklı dini bilgi anlayışlarının ortaya çıkması katılımcıların bu farklı anlayışlar üzerinden bireyi dini bilgi öğretimi konusunda farklı boyutlardan gelişimlerini sağlayarak bütüncül bir yaklaşım ile birey yetiştirmeyi hedeflemiş olabilmeleri ile açıklanabilir. Bu anlamda öğrencilerin dini bilgi

öğrenimlerinde farklı boyutları besleyebilmek için her bir boyutu hedef alan dini bilgilerin öğretimi söz konusudur. Katılımcıların ifadelerinden bilinçli veya bilinçsiz olarak dini bilgiyi kendi içerisinde de bir tasnife tabi tutmakta oldukları görülebilir. Bu tasnif doğrultusunda da kaynakları ve dini bilgiye yaklaşımları değişkenlik gösterebilmektedir. Katılımcıların dini bilgiyi üç farklı anlayışta ele almaları bu anlayışların dini bilgi öğretiminin tüm süreçlerinde aynı düzeyde ve yöntemde kullanılması durumunu beraberinde getirmemektedir. Buna göre; öğretimi yapılan dini bilginin ezberlenmesi gereken yerleri (iman-itikat konularında) ezberlenerek normatif dini bilgi anlayışını, anlamlandırılması veya sosyal olgu ve durumlardan yola çıkılarak yeni yorumların yapılması (fıkhî güncel meseleler) gereken dini bilgileri yorumlamaları yorumlayıcı dini bilgi anlayışını, muhakkak suretle davranışa dönüşmesi, işlevsellik kazanması veya çözüm üretmesi (aksiyoloji) noktasındaki dini bilgileri de işlevselci dini bilgi anlayışını ön plana çıkarmıştır. Burada ortaya çıkan her bilgi anlayışının bağlamına, dersin konusuna göre şekillenmesi durumu söz konusudur. Örneğin namazın farzlarının anlatıldığı bir derste dinin temel sistematiğinde yer alan bir unsur olması dolayısıyla normatif bir tutum söz konusu olabilmektedir. Ancak saygı, sevgi gibi dini bilginin aksiyoloji boyutunu teşkil eden konu ve derslerde ise din eğitimi öğretmenlerinin yorumları ve öğrencilerin tecrübeleri dersi şekillendirmektedir. Bununla birlikte ortaya çıkan ifadeler ise hayatı şekillendirmesi noktasında dini bilgiye işlevsel bir rol kazandırmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmeleri anlatım yönteminin içerik ve sunuş şekillerini çeşitlendirmekle sınırlı olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak katılımcıların din öğretiminde ve genel eğitim sisteminde benimsenen felsefi ve öğretim yaklaşımlarını esas almak yerine dini bilginin içeriği ve dersin konusuna göre bir eğitim yaklaşımı ve öğretim stratejisi sergiledikleri ifade edilebilir. Bu anlamda tek bir eğitim felsefesi ve öğretim yaklaşımı değil birbirinden

farklı eğitim felsefeleri, yaklaşım ve öğretim stratejilerinin din eğitimi öğretmenleri tarafından derslerde uygulandığı söylenebilir. Ancak bütün öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulamalarında DKAB veya meslek dersi fark etmeksizin öğretmen merkezli din öğretiminin varlığı söz konusudur.

Öğretmenlerin normatif, yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışları dini bilgi öğretimini anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, problem merkezli öğretim yöntemi ile sınırlandırmakta iken öğretimde davranışçı kurama dayalı konu ve öğretmen merkezli bir yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Normatif dini bilgi anlayışının öğretim süreçlerinde bilişsel öğrenme ön planda olup öğrencilerin bilgiyi akılda tutmaları, dini bilgi içeriklerine yönelik farkındalık kazanmaları gözlemlenirken, yorumlayıcı dini bilgi anlayışında öğrencilerin duyuşsal alanda beslenmeleri ve dini bilginin içeriğine ilişkin olumlu kanaat geliştirmeleri gözlemlenmektedir. İşlevselci dini bilgi anlayışının öğretim süreçlerinde ise yine duyuşsal temelde öğrencilerde dini bilginin içeriklerinin davranışsal etkileri öğretmenler tarafından beklendiği belirtilebilir. Dini bilgiye bu yaklaşımlar dini bilginin öğretim strateji ve yöntemlerini de etkilemektedir. Örneğin dini bilginin normatif boyutu onun davranışçı veya bilişsel bir stratejileri ile; doğrudan öğretim, anlatım, sunuş yöntemi ile öğretimini, yorumlayıcı yaklaşım bilişsel ve yapılandırmacı öğretim stratejileri ile; eleştirel, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim yöntemini ve işlevselci dini bilgi anlayışı ise yapılandırmacı öğretim stratejisi ile; probleme dayalı, deneyerek, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerine yöneltmektedir. Din öğretimi yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde normatif dini bilgi anlayışının ilmihalci, doktriner, mezhebe dayalı bir din öğretimine yani dini öğrenmeye, yorumlayıcı dini bilgi anlayışının eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşım ile dinden öğrenmeye, işlevselci dini bilgi anlayışının ise yine dinden öğrenme ve mezhepler üstü bir din öğretimine kapı araladığı söylenebilir.

Sonuç olarak bilginin mutlak ve kesin olduğu düşüncesi temelinde normatif dini bilgi anlayışı arttığında geleneksel, klasik öğretim uygulamaları ön plana çıkarken yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışında öğrenci ihtiyaçları vurgusuyla ancak yine öğretmen merkezli klasik eğitim uygulamaları söz konusu olmaktadır. Değişen tek unsur ise derse konu olan öğrenci ihtiyacı temelindeki dini bilgi anlayışıdır. Bu durumun klasik öğretim modellerini uzun yıllar kullanmış olan din eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma geçmeleri noktasında bir ket vurma olarak belirtilebilir. Bu doğrultuda din öğretiminde yapılandırmacılık bilgi kuramı ekseninde benimsenen eğitim anlayışının katılımcılar tarafından genel olarak uygulanmadığı söylenebilir. Aslında dini bilginin yapılandırmacılık yaklaşımı ile uyumsuz olduğu sonucunu din öğretiminin uygulama süreçlerinden çıkarmak mümkündür. Bu durumun katılımcıların pedagojik formasyonu yeteri kadar benimsememiş olmaları veya dini bilgi inançlarının onun öğretime bir konu olarak değil de öğrencilere ulaştırılması gereken hakikat olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Bu uygulama klasik eğitimde medreselerde, tekkelerde, camilerde ve mekteplerde de sıklıkla kullanılmıştır. Bugün eğitim bilimlerinde öğretim yöntem ve tekniklerinde sürekli var olan değişime rağmen klasik öğretme yaklaşımlarında ciddi anlamda bir farklılık ortaya koyamaması dini bilginin özsel niteliklerinden kaynaklı olabileceği gibi öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin inançlarından da kaynaklı olabilir.

Dini bilgi öğretiminde kaynak olarak katılımcılar Kur'an ve Sünneti vurgulamışlardır. Burada kutsal metin merkezli bir din öğretimi anlayışının varlığından bahsetmek mümkündür. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin paradigma değişimlerinden temel düzlemde etkilendiğini söylemek güç bir hale gelmektedir. Her ne kadar eğitim öğretimin yeni paradigmalar ekseninde değiştiği söylense de dini bilginin öğretiminin bu değişimlerden çok fazla etkilendiğini söylemek mümkün değildir. Din eğitiminde genel

eğitimde benimsenen eğitim felsefesinden farklı bir tutum söz konusu olmaktadır. Genel eğitimin resmî hüviyeti post modernist bir tutum ile yapılandırmacılık temelinde bir eğitimi benimserken din eğitimi uygulamalarında daimici, spiritüalist ve varoluşçu felsefeler arasında gidip gelen bir yaklaşım benimsendiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışlarının Öğretim Süreçlerine Yansımasını Etkileyen Unsurlara İlişkin Sonuçlar

Katılımcı görüşlerinin ortaya çıkarmış olduğu dini bilgi anlayışı ve din öğretimi uygulamalarında dini bilginin öğretiminde iki farklı alanın varlığından bahsedilebilir. Bunlardan biri günlük yaşama daha çok dokunan manevi gelişime odaklı beşerî yönleri daha görünür olan bir dini bilgi ihtiyacı ile yorumlayıcı ve işlevselci dini bilgi anlayışını ortaya çıkarırken; diğer bir dini bilgi anlayışı ise dinin sistematiğini ilahi kaynaklı bilgiler üzerinden öğretmeye odaklı olarak gelişen ve bilgi aktarımının hedeflendiği normatif dini bilgi anlayışıdır. Din öğretimi süreçlerinde katılımcı görüşleri din eğitimi öğretmenlerinin her iki alana da girdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin de dini bilgiye yaklaşımlarında ayrıştırdığı nokta burada belirginleşmektedir.

Dini bilginin öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin ders işlemeye yönelik kararlarında din öğretiminin amacını nasıl algıladıkları, dini bilginin doğasına yönelik yaklaşımları, İslam dini bilgisinin kendisine yönelik anlayışları, öğrenme ve öğretime yönelik bakış açıları ve bir sonuç olarak dini bilginin öğretimi ile değerlendirme anlayışları dini bilginin öğretim süreçlerinde birer etkendir. Din öğretiminde öğretmenler açısından bu etkenlere bütüncül bir bakış sergilendiğinde öğretmenlerin din öğretimi hakkındaki yaklaşımları ortaya çıkmaktadır. Bu bütünü oluşturan parçalardan biri de öğrencilerin dini bilgi anlayışlarıdır. Ancak öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yeteneklerine bir vurgu bulunmamaktadır. Buna göre dini bilginin öğretimi bütünüyle

öğretmenin yetilerine bağlı olarak ilerlemekle birlikte süreçlerdeki etmenler de din öğretiminde belirleyicidir. Din öğretimi daha çok kültür ve dini bilgi anlayışı etrafında şekillenen bir olgu olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcı görüşlerine göre dini bilginin öğretiminde başta öğretmenlerin dini bilgi anlayışları olmak üzere dersin yöntem ve tekniklerini belirleyen unsurları; öğrencilerin hazırbulunuşlukları, nicel ve nitel durumları, dini bilginin konusu ve içeriği, dersin süresi, öğretmenlerin beceri ve yetileri, sınıfın fiziki şartları ve derse malzeme olan materyaller ile bağlı bulundukları dini grupların da dini bilgi anlayışlarını ve din öğretimi süreçleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dini bilgiye ilişkin din eğitimi öğretmenlerinin farklı anlayışlar geliştirmesinin altında yatan bir neden olarak din öğretiminde var olan öğrenme alanları da zikredilebilir. Ayrıca öğretmenler her ne kadar kendi dini bilgi anlayışlarını öğrencilere sunuyor olsalar da öğrencilerin seviyeleri ve dini bilgi ile ilgili merakları da din öğretimi dersinde hâkim olan dini bilgi anlayışlarını etkilemektedir. Öğrenci sorularında dini bilginin öğretimi noktasında özellikle haram-helal, sevap-günah, doğru-yanlış kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları dini bilgi anlayışları kadar öğrencilerin de dini bilgi anlayışları ve özellikle ilmihal odaklı soruları din öğretiminde dersi yönlendirici ve uygulamalara yansıyacak düzeyde önemlidir. Katılımcılar özellikle DKAB dersleri için din öğretimi süreçlerinde yönlendirici bir unsur olarak öğrenci sorularına dikkat çekmişlerdir. Buna göre öğrencilerin din öğretiminden beklentilerinin daha çok günlük yaşantılarını dini bilgi ekseninde değerlendirmek olduğu söylenebilir. Katılımcılar her ne kadar öğrenci sorularının dersin içerik ve uygulamalarını etkilediğini ifade etseler de bu etki derslerin tam olarak yapılandırmacı öğretim kuramına ve sorun merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde yürütülmesini getirmemektedir.

"Dini Bilginin Öğretimi, Normatif Dini Bilgi Anlayışı ve Öğretimi ve DKAB Müfredat ve Ders İçerikleri" olmak üzere üç farklı kategoride kod olarak karşımıza çıkan ve katılımcıların da dikkat çektiği *din dili* hem kullanılan dini bilgi anlayışını hem de öğretim süreç ve yöntemleri üzerinde etkilidir. Katılımcılar din dilini özellikle öğrenciler ile iletişim kurma anlamında, dini bilginin öğretim süreçlerinde önemli bir etken olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların dini bilgiyi öğretme süreçlerinde üç farklı dini bilgi yaklaşımı kullanmalarını dini bilginin temsiliyetinin bireysel, ancak açıklama ve epistemolojiye eklemlenmiş bir alan olarak ele alındığında ise dini bilgiye ilişkin gerekçeler ve temellerin toplumsal zeminde algılandığına bir delil olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılara göre dini bilginin yapısında olan soyutluk onun öğretiminde bir zorluk meydana getirmektedir. Katılımcıların din öğretim süreçlerine ilişkin görüşlerinden çağdaş eğitimin pedagoji temelindeki ruhu ile dinin ruhu ve aynı zamanda dinin müntesipleri olan din eğitimi öğretmenleri arasında genel itibarıyla bir uyumsuzluk olduğu söylenebilir. Bu uyumsuzluklarda din, öğretim süreçlerinde eğitimin ruhunu belirleyici olabilmektedir. Böylelikle dini bilgi öğretiminde uygulamada eğitime esas yön veren paradigmanın öğretimi gerçekleştiren kişinin dini bilgiye yüklediği anlam ve bunun neticesinde takındığı tutum ve tavır olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılara göre; eğitim bütün olarak din öğretimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Ayrıca dini bilgi yalnızca din eğitimi öğretmenleri tarafından verilmemelidir. Bu amaçla diğer branş öğretmenleri de kendi konularını zaman zaman din ile bağlantılı bir şekilde anlatabilmeleridir. Bu anlamda dini bilginin din eğitimi öğretmenlerine göre bir program, müfredat, içeriğe ihtiyaç duyulmadan bütün konulara bir şekilde entegre edilerek öğretilebileceği inancı söz konusu çıkarımında bulunulabilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin yoğun olarak anlatım yöntemini

tercih ederek öğrencilerin yalnızca bilişsel boyutlarına hitap etmelerine rağmen onlardan daha ziyade dinin pratik yönü ile ilgili davranışlar geliştirmelerini beklemeleridir.

Katılımcıların ders kitapları, program ve müfredatı esas almayarak ders içeriklerine dini bilgi anlayışları doğrultusunda müdahil oldukları söylenebilir. Bu bağlamda ders içeriklerinde yönlendirici bir etkileri söz konusudur. Ayrıca katılımcıların program, müfredat ve MEB'in benimsemiş olduğu dini bilgi anlayışı ile öğretim yaklaşımlarını formalite ve yalnızca kâğıt üzerindeki prosedür olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın din eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları, politikaları, müfredat ve ders içeriklerini onlar açısından önemsiz hale getirmektedir. Katılımcılara göre uygulamada var olan din öğretimi süreçleri ile yazılı olarak sunulan din öğretimi önerileri uyumsuz ve gerilim ortaya çıkarmaktadır. Katılımcılara göre yazılı prosedür dikkate alındığında ders içerikleri ve müfredata dair bazı katılımcıların yazılı belgelere önem verdikleri ve zaman zaman da ders içeriğine ilişkin bütün detayların ve öğretmen yönlendirmelerin hepsinin yazılı olarak sunulması beklentisi söz konusudur. Öğretmenlerin müfredat, program ve içerikleri göz önünde bulundurmadan öğretim yapması ile diğer branş öğretmenlerinin de dini konulara değinmelerini beklemeleri etik bir problem olarak değerlendirilebilir.

Dini bilginin öğretim süreçlerinde DKAB ders öğretmenleri ders içeriklerinin dini bilgi açısından zayıf ve öğrencilerin gelişim basamaklarına göre soyut düzeyde kaldığını ifade ederken, AİHL meslek dersi öğretmenleri ders müfredatlarının çok yoğun olduğunu ve bu kadarına gerek olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda görev yapan din eğitimi öğretmenlerinin özel eğitime yönelik pedagojik formasyonun dışında ek bir eğitime ihtiyaç duydukları din eğitiminde bu alanda bir boşluk olduğu ve bu alanda din eğitimi veren öğretmenlerin yeterli düzeyde eğitim almadıkları ortaya çıkan bir bulgudur.

Dini bilginin öğretiminde açık ve örtülü öğrenmede öğretmenlerin dini bilgiye yaklaşımları noktasında farklılıklar bulunmaktadır. Dini bilginin öğretiminin tek bir yöntem ve yaklaşıma indirgenme durumunun din öğretimi açısından bir zorluk olduğu söylenebilir. İslam eğitim geleneğinde din eğitim ve öğretiminin ortaya çıkışı dinden kaynaklı olarak gelişmiştir. Pedagoji kaynaklı bir kaygı ile başlamamıştır. Din eğitiminin köklerinde var olan dinin müntesiplerini yetiştirme hedefi onun organik bağı olan dinden kopmasına bir engeldir. Din eğitimi öğretmenlerinin de bugün bu organik bağı zihinsel anlamda korudukları söylenebilir. Ancak bugün müfredat ve eğitim içeriklerinde eğitim biliminin belirleyici rolü bulunmaktadır. Bu anlamda benimsenen eğitim felsefe ve yaklaşımları beraberinde din eğitimi öğretmenlerinin öğretimini yaptıkları dini bilgiye ilişkin tutumları da din eğitimini etkilemektedir. Mevcut durumda eğitim bilimlerinin alanı içerisinde sınırlandırılmış bir dini bilginin öğretimi söz konusudur. Katılımcıların din öğretimi süreciyle ilgili sahip oldukları tutum ve takındıkları tavır ve bu düzlemde ortaya çıkan din öğretimi süreçleri, dini bilginin imanî ve itikadî konularda eğitim bilimlerinin öğretimde ortaya koymuş olduğu sınırlandırmaların daha esnekliğine olan ihtiyacı göstermektedir.

Dini Bilginin Öğretiminde Otoritelere İlişkin Sonuçlar

Dini bilginin öğretim süreçlerinde dini bilgide otorite olarak; öğretmen, DİB, kitle iletişim araçları, toplum arasında geçişler söz konusudur. Bu anlamda mutlak ve tek bir dini bilgi otoritesinden bahsetmek güçtür. Buradaki otorite kavramını dini bilgiyi yönlendiren, etki eden unsur olarak da ele almak mümkündür. Katılımcılar dini bilginin öğretim süreçlerinde Kur'an ve Sünneti otorite olarak benimsediklerini ifade etmiş olsalar da karşılaştıkları öğrenci profilleri dini bilgiyi yorumlamalarına ve zaman zaman öğrencilere farklı kaynaklar üzerinden öğretmelerine sebebiyet vermektedir.

Katılımcıların "Dini Bilgide Öğretmen Otoritesi" başlığı altında vurgulamış oldukları gibi din eğitimi öğretmenliğini yalnızca bir öğretmenlik olarak görmedikleri ve mesleklerine kapalı bir kutsallık atfettikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılardan bazılarının dini bilgiyi öğretirken öğretimde de karşılaştıkları sorular ve öğretim süreçlerine ilişkin olarak pedagojik bilgilerine değil teolojik temelde bireysel tecrübeleri ile çözmeye çalıştıkları çıkarımı yapılabilir. Katılımcıların dini bilgi ile kurmuş oldukları bağın öğretmen kimliklerinden daha çok din adamı kimliklerini ön plana çıkarmalarına neden olduğunu söylemek mümkündür. Din eğitimi öğretmenleri dini bilgiyi diğer branşlarda öğretilen herhangi bir bilgi olarak görmemekte ve dini bilginin öğretimine farklı bir özveri ve uhrevi bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu anlamda dini bilginin öğretimini herhangi bir bilgi gibi öğretmeninin çok mümkün olamadığı kanaatinin varlığından bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşım dini bilginin diğer branşlarda yer alan bilgiler gibi öğretilemeyeceği kanaati de geliştirebilmektedir. Din öğretimi dersleri diğer derslerden farklı görüldüğü için din öğretimi dersinde diğer branşlarda kullanılan yöntemlerle aynı yöntemler kullanılarak öğretilemez düşüncesi gelişebilmektedir.

Dini bilginin öğretiminde her ne kadar zaman zaman otorite arayışları ve tartışmaları olsa da örgün öğretim süreçlerinde din eğitimi öğretmenleri katılımcı görüşlerine göre birer otorite niteliğindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları öğretim süreçlerinin şekillenmesinde önemli bir etkendir. Öğretmenlerin din öğretimi süreçlerinde kendilerini otorite olarak görmelerinden program, müfredat ve öğretim yaklaşımlarının birer otorite olmadığı çıkarımında bulunulabilir. "Dini Bilgide Öğretmen Otoritesi" başlığında da görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip oldukları dini bilgiyi öğrencilere iletme imkanının olduğunu öğretim süreçlerini zaman zaman öğrenci beklenti ve soruları etkilese de din eğitimi öğretmeninin sahip olduğu dini bilgi anlayışı din öğretim süreçlerinde belirleyicidir.

Öğretmenlerin bu otoritesi rol model alarak öğrenmeye vurgu getirmektedir. Bu sonucun ise din eğitimi öğretmenlerinin aynı zamanda öğretmiş oldukları dini bilgiye bağlı olmaları beklentisini de beraberinde getirdiği çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte katılımcılar öğretmen olarak kendi otoritelerinin yanında din öğretimi süreçlerinde zaman zaman dini grup, cemaat ve tarikatların, kitle iletişim araçlarının ve toplumun dini bilgi anlayışlarının da etkisi altında kaldığını belirtmişlerdir.

4.2. Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak yöntem belirleyiciler ve program geliştiriciler, örgün öğretimde yer alan eğitim kurumları, DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenleri, din eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlar ve bu alanda çalışan araştırmacılar için sunulan öneriler şunlardır:

MEB'e Yönelik Öneriler

- DKAB ve AİHL meslek derslerinin din öğretiminde farklı bilgi alanları bulunmaktadır. Bahse konu olan bu alanlarda dini bilginin niteliği göz önünde bulundurularak din öğretimi yaklaşımlarında öğreticiler açısından bir esneklik tanınması söz konusu olabilir. Bu anlamda yalnızca bir bilgi anlayışı ve eğitim anlayışı benimsemek yerine öğrenme süreçleri ve içerikleri paralelinde onlarla uyumlu nitelikte farklı yaklaşımların harmanlandığı eğitim ve din öğretimi yaklaşımları öğretmenlere sunulabilir.
- Dini bilginin normatif, yorumlayıcı ve işlevselci boyutlarının olduğu gerçekliği ile tüm bu boyutların harmanlanarak öğretilebileceği özgün din öğretimi yaklaşımları geliştirilebilir.
- Din eğitimi öğretmenlerinin öğretmen kimliklerinden daha çok tebliğ ve irşat faaliyetlerini yürütmeye yönelik din görevlisi kimlikleri ön plandadır. Bu durum

din eğitimi öğretmenlerinin eğitim ve öğretime konu olan dini bilginin pedagojik formasyon çerçevesinde verilmesi gerektiği farkındalığı kazandırılmasına yönelik bir ihtiyacın olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Bu anlamda din öğretim süreçlerinde de diğer derslerde olduğu gibi eğitime konu olan bilgi türünün ruhu değil eğitimin ruhu belirleyici olmalıdır. MEB öğretmenlerde bu farkındalığı hizmet içi eğitim yoluyla ve farklı materyaller geliştirerek sağlayabilir.

- MEB din eğitimi öğretmenlerini öğretim süreçlerinde programa veya yaklaşımlara aykırı davranıp davranmadıkları noktasında denetleme ve takip etme mekanizmaları geliştirebilir.
- Din eğitimi öğretmenlerine yönelik düzenlenen zümre toplantıları motivasyonu yüksek olan öğretmenler üzerinden gerçekleştirilebilir.
- Öğretim program ve içerikleri öğretime konu olmadan önce hedef öğrenci kitlesinin bilişsel ve duyuşsal gelişim basamakları göz önünde bulundurulması ve bu anlamda öğretime malzeme olan dini bilginin öğrenciye görelik ilkesi çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Din eğitimi öğretmenlerine öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun neyi öğretecekleri konusunda net sınırlar çizen kılavuz kitaplar sunulabilir.
- DKAB ve AİHL program, müfredat ve ders içeriklerinde yer alan dini bilgi öğrenci ihtiyacı temelinde tekrar gözden geçirilmelidir.
- AİHL'lerde kendi içerisinde öğrencilerin ilahiyat alanında eğitimlerine devam etmek isteyen veya farklı bir alana yönelmek isteyenler göz önünde bulundurularak dini bilgi yoğunluğunun değişiklik gösterdiği bölümleşmelere gidilebilir.

- Din öğretimi genel eğitim ile bütüncül, uyumlu ve pedagoji, psikoloji, teoloji üçgeninde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların hepsinde aynı düzeyde gelişimi hedefleyerek tekrar düzenlenebilir.
- Dini bilgi öğretiminde özellikle somut işlem döneminde yer alan öğrenciler için soyut ifadelerin somutlaştırılmasına yönelik ders içerikleri tekrar gözden geçirilmesi ve buna yönelik materyal ve öğretim yöntemleri geliştirilmesi düşünülebilir.

YÖK'e Yönelik Öneriler

- Yüksek din öğretiminde yaygın din eğitimi, örgün din eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve AİHL meslek dersleri dikkate alınarak bu alanlara yönelik pedagojik formasyon ihtiyacı temelinde program düzenlemesi yapılabilir.
- Din Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan akademisyenlerin yüksek din öğretiminde verilen pedagojik formasyon için yine pedagojik temelde ancak dini bilginin sistematiğini de göz önünde bulunduran özgün öğretim yaklaşımları geliştirmeleri sağlanabilir.
- Din eğitimi öğretmenlerinin pedagojik formasyon bilgilerini arttırmak amacıyla yüksek din öğretiminde pedagojik formasyona yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Din eğitimi öğretmenlerinin pedagojik bilgileri güçlendirilebilir. Din öğretiminin teoloji temelli bir din hizmeti olmadığı, pedagoji temelli bir eğitim faaliyeti olduğuna vurgu yapılabilir.
- Yüksek din öğretimi veren kurumlarda öğretmenlik alanında mesleki etik içerikli derslere de yer verebilir.
- Din eğitimi bilimi din öğretim süreçlerine zaman zaman dahil olan dini bilgileri ayıklayarak, sistemleştirerek öğretime uygun dini bilgiler organize edebilir.

- Dini bilginin öğretiminde özel öğretime ihtiyaç duyan bireylerin de ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yüksek din öğretimi sürecinde eğitimleri desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre dini bilgiye ne düzey ve hangi dini bilgi anlayışına ihtiyaç duydukları araştırılabilir.
- Örgün din öğretimi almış olan öğrencilerin dini bilgi anlayışları ve bunun nasıl geliştiği, hangi unsurlardan etkilendiği araştırılabilir.
- Din eğitimi öğretmenlerinin İslamî alanyazında kendi dini bilgi anlayışlarını hangi düşünce ekolünde değerlendirdikleri araştırılabilir.
- Din eğitimi öğretmenlerinin din öğretimi derslerinden beklentileri araştırılabilir.
- Sivil din hizmetlerinin örgün din öğretimine etkileri araştırılabilir.
- Örgün din öğretiminde sunulan dini bilginin davranış değişikliğine etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin din öğretimi programlarını ne düzeyde kullandıkları incelenebilir.
- Din eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin öğretim uygulamaları mukayeseli bir çalışma ile öğretim içeriklerinin süreçlere etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Rahim, "Dini Çeşitliliği Değerlendirme Yetkisi: Frithjof Schuon Örneği" *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44(2013/1), 99-122.

Açıkgenç, Alparslan, "İslam Bilgi Nazariyesi", *İslam'a Giriş,* ed. Bünyamin Erul. 11-30. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007.

Açıkgenç, Alparslan, *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim*. İstanbul: İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM), 2006.

Açıkgenç, Alpaslan, *Bilgi Felsefesi: İslam Bağlamında Bilgiden, Bilimden Sistem Felsefesine*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2016.

Alper, Ömer Mahir. "İrfâniyye". *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. Erişim 14.05.2020. https://islamansiklopedisi.org.tr/irfaniyye

Arabacı, Fazlı, "İslam'da Dini Bilginin Toplumsal Bağlamı", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/5 (2004), 1-16.

Arslan, Mustafa, "Kitle İletişim Araçları, Medya ve Din İlişkisi Üzerine ". *Birey ve Toplum* 6, no. 11 (2016), 5-26.

Asri, Safinaz, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5 (2018), 9-50.

Avenier, Marie-josé, "Les Paradigmes Épistémologiques Constructivistes: Post-modernisme ou Pragmatisme?", *Management & Avenir* 43/3 (2011), 372-391.

Aydın, Hasan, "Eğitim Sisteminde Modern ve Postmodern Sistemler". *Bilim ve Gelecek* 33 (2006), 60-69.

Aydın, Hasan, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007.

Aydın, M. Şevki, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM Yayınları, 2016.

Aydın, M. Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2018.

Aydın, M. Şevki, *İslamcıların Din Eğitimine Bakışı: Mehmet Şemseddin Günaltay Örneği*. Ankara: Sarkaç Yayınları, 2013.

Aydın, Mehmet Zeki, "Dünya'da Din Eğitimi ve Öğretimi" *Din Eğitimi El Kitabı*, ed. Recai Doğan, 234-265. Ankara: Grafiker Yay., 2012.

Aydın, Muhammet Şevki, *Açık Toplumda Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011.

Ayer, Alfred J., *The Problem of Knowledge*. Middlesex, England: Penguin Books, 1990.

Ayhan, Halis vd., *Din ve Ahlak Eğitim Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: DEM Yayınları Ensar Neşriyat, 2004.

Bächtold, Manuel, "Les Fondements Constructivistes de l'Enseignement des Sciences Basé sur l'Investigation". *Tréma* 38 (01 Aralık 2012), 6-39.

Bakırcıoğlu, Rasim, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.

Bardakoğlu, Ali, "Fıkıh Özelinde Dini Bilgi ve Günümüzde İslam Algısı". *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 25 (2015), 11-52.

Barnes, L.Philip, "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education". *Religion* 30/4 (Ekim 2000), 315-332.

Batar, Yusuf, "Teolojik Temellendirmenin Din Eğitimine Katkısı: İslam Dini Açısından". *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/2 (2018), 221-234.

Bayraklı, Bayraktar, *Mukâyeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.

Berner, Hans, *Pedagojide Güncel Akımlar*. çev. Zekeriyya Uludağ vd. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2013.

Bildik, Elif, *Dini Bilgi Edinme Sürecinde Sosyal Medya*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988.

Bilgiz, Musa, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve Bilgi Türleri*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2013.

Blackstone, William T., *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*. çev. Tuncay İmamoğlu. İstanbul: Ataç Yayınları, 2005.

Brooks, Jacqueline Grennon – Brooks, Martin G., "In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms", Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development, 1999.

Burke, Peter, *Bilgi Tarihi Nedir?*. çev. Turgay Sivrikaya. İstanbul: Islık Yayınları, 2018.

Burke, Peter, *Bilginin Toplumsal Tarihi*. çev. Mete Tunçay. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2012.

Câbirî, Muhammed Âbid, *Arap - İslâm Aklının Oluşumu*. çev. Akbaba, İstanbul: Kitabevi, 2001.

Cebeci, Suat, "Din Eğitimi Biliminin Metodolojisi Üzerine" *İslami İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes'elesi 1*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005, 91-108.

Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Akçağ Yayınları, 2015.

Cevizci, Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, ed. Derya Önder. İstanbul: Say Yayınları, 2010.

Cornforth, Maurice, *Bilgi Teorisi*. çev. H. Salman. İstanbul: Yorum Yayınları, 1993.

Creswell, John W., *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Selçuk Beşir Demir - Mesut Bütün. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.

Cush, Denise, "The Relationships Between Religious Studies, Religious Education and Theology: Big Brother, Little Sister and The Clerical Uncle?", *British Journal of Religious Education* 21/3 (Haziran 1999), 137-146.

Çalışkan, Muhittin, "Felsefe ve Eğitim", *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. M. Yavuz. 89-116. Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.

Çetin, Ensar, *Türkiye'de Akademik Dini Bilginin Yaygınlaşma Süreci ve Olgusu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2012.

Çiftçi, Adil, *Bilgi Sosyolojisi ve İslam Araştırmaları Bir Sosyal Bilimler Felsefesi Çalışması*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları 2015.

Çüçen, A. Kadir, *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Sentez Yayıncılık, 2014.

Deman, Theodor, "Din ve Bilgi", *Din Felsefesi Yazıları I*. çev. Zeki Özcan, İstanbul: Alfa Yayınları, 2001, 128-136.

Demir, İsmail, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya* (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2019.

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), 2010, MEB,"

Doğan, Emine Ögülmüş – Altın, Zarife Şeyma, "Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme". *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 16, Aralık 2018/36 (2018), 57-93.

Doğan, Recai, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde Yenileşme Hareketleri-Batılılaşma Açısından Tahlili". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37/1 (1997), 407-442.

Dretske, Fred, "The Epistemology of Belief", *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays*. 400-412. Cambridge University Press, 2000.

Ege, Remziye, *Dini Rehberlik: Bilginin Kaynağı ve Bilgi Üretme Süreçleri*. İstanbul: Şule Yayınları, 2015.

el-Attas, S. M. Nakib, *İslami Eğitim*. çev. Ali Çaksu. İstanbul: Endülüs Yayınları, 1991.

Erricker, Clive, "Religious Education And Spiritual Developement: Pedagogical Insufficiecy And Possibility", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. Ed. Marian De Souza. 697-715, Dordrecht ; London: Springer, 2006.

Ev, Halit, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri", *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı I*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2004.

Forsyth, James, *Psikolojik Din Kuramları*, ed. Mustafa Ulu, çev. Metin Güven vd., Kayseri: Kimlik Yayınlar, 2017.

Foucault, Michel, *Bilme İstenci Üzerine Dersler: College de France Dersleri (1970-1971)*. çev. Kerem Eksen. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016.

Galetto, Paul W., *Building The Foundations of Faith, The Religious Knowledge, Beliefs and Practicies of Catholic Elementary School Teachers of Religion*. Washington, DC: National Catholic Educational Asociation Dept. of Elementary Schools Villanova University, Doktora, 1996.

Gasset, José Ortega vd., *What Is Knowledge?*. Albany: State University of New York Press, 2002.

Gelişli, Yücel, "Eğitimin İşlevleri", *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. M. Çağatay Özdemir. 31-52. Ankara: Pegem Akademi, 2011.

Gençoğlu, Aylin Yonca, "Bir Kavram ve Kuram Üretme Stratejisi Olarak Temellendirilmiş Kuram". *Journal Of History School* 7/XVII (01 Ocak 2014), 681-700.

Gess, Julie -Newsome vd., "Teacher Pedagogical Content Knowledge, Practice, and Student Achievement". *International Journal of Science Education* 41/7 (03 Mayıs 2019), 944-963.

Glock, Charles Y., "On The Study of Religious Committement", *Religious Education* 57/4 (Temmuz 1962), 98-110.

Göçeri, Nebahat, "Dini Eğitim ile Din Eğitimi Kavramları Üzerine Bir Analiz Denemesi". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/1 (2002), 49-79.

Görgün, Tahsin, *Anlam ve Yorum Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması*. İstanbul: Külliyat Yayınları, 2018.

Gözütok, Şakir, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019.

Gutek, Gerald Lee, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. çev. Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2019.

Güler, İlhami, "İman ve İnkarın Ahlakî ve Bilişsel (Kognitif) Temelleri", *İslamiyat* 1/1 (1998), 7-24.

Güler, İlhami, *Sabit Din Dinamik Şeriat*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2017.

Gündüz, Mustafa (ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2013.

Güneş, Firdevs vd., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Firdevs Güneş, 2. Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016.

Güngör, Erhan (ed.), *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2011.

Güngör, Sabri, "Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar". *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1/3 (2014), 26-40.

Halstead, Mark, "An Islamic Concept of Education". *Comparative Education* 40/4 (Kasım 2004), 517-529.

Hick, John, *Faith and Knowledge*. Hong Kong: The Macmillan Press, 2. Basım, 1967.

Houssaye, Jean, *Théorie et Pratiques de l'éducation Scolaire*. Berne ; New York: P. Lang, 1988.

Hull, John M., "Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe1". *British Journal of Religious Education* 26/1 (Mart 2004), 7-19.

Hunt, Anne, "The Essence of Education is Religious", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. ed. Marian De Souza. 635-650. Dordrecht ; London: Springer, 2006.

"İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu," MEB, 2006.

İsa, Muhammed Abdülhamid, *Tarihü't-ta'lim fi'l-Endelüs*. Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabi, 1982.

Jackson, Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*. çev. Üzeyir Ok, Özkan, M. Ali İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2005.

Kaymakcan, Recep, "Religious Education Culture in Modern Turkey", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. ed. Marian De Souza. 449-460. Dordrecht ; London: Springer, 2006.

Kazanç, F. Kerim, "İlahiyat Alanında Dinsel Bilgi Düzeyinin Niteliği: Üretme, Denetleme, Karşılaştırma ve Yükseltme Çabası", *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği*, ed. Mahmut Ay - Rabiye Çetin. 123-167. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016.

Kazıcı, Ziya, *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2014.

Kenny, Anthony, "Bilgi, İnanç ve İman". çev. Tuncay Akgün, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2018), 213-229.

Kesici, Ahmet, "Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık". *İnsan ve İnsan Dergisi*, (26 Nisan 2019), 219-238.

Kılıç, Recep, "Din Öğretimini Temellendirme Problemi". *Dini Araştırmalar* 1/3 (Nisan 1999), 205-212.

Kızılabdullah, Yıldız, *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008.

King, Ursula, "Historical and Phenomenological Approaches", *Contemporary Approaches to The Study of Religion*. ed. Frank Whaling. New York; Amsterdam: Mouton Publishers, 1984.

Kur'an-ı Kerim Meali, çev. Elmalılı Hamdi Yazır,, İzmir: Akit Yayınları, 2011.

Makdisi, George, *İslam'ın Klasik Çağında ve Hıristiyan Batı'da Beşeri Bilimler*. çev. Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik Yayınları, 2009.

Masciotra, Domenico, "Le Constructivisme en Termes Simples". *Vie Pédagogique* 143/Avril-Mai (2007), 48-52.

Maturana, Humberto R – Varela, Francisco J, *Bilgi Ağacı: İnsan Anlayışının Biyolojik Temelleri*. çev. Mahir Ünsal Eriş. İstanbul: Metis, 2010.

Mehmedoğlu, Ali Ulvi, *İnanç Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.

Mengüşoğlu, Takiyettin, "Bilgi Fenomeninin Felsefi Antropoloji Bakış Açısından Tahlili", (?), 53-75. Erişim tarihi: 09.06.2020, erişim adresi: https://cdn.istanbul.edu.tr/file/1CD58DF90A/B7CEB6B4F4BD4A248E746392BA2FF3CC?doi=

Mengüşoğlu, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2017.

Meydan, Hasan, "Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamlı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2016), 85-114.

Nazıroğlu, Bayramali, "Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 15, no. 2 (2015), 191-220.

Nevevi, Ebu Zekeriyya, *Riyâżü's-ṣâliḥîn*. Dimeşk: Darü'l-sagafetü'l Arabiyyetü, 1996.

Ogden, Schubert M., "Theology and Religious Studies: Their Difference and the Difference It Makes". *Journal of the American Academy of Religion* 46/1 (1978), 3-17.

Oizerman, Theodor, *Felsefe Tarihinin Sorunları*. çev. Celal Kanat. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998.

"Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)", 2010, MEB.

Oullet, Fernand vd., *Quelle Formation Pour L'éducation à La Religion*. ed. Fernand Ouellet. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005.

Ören, Mehmet Furkan, *Türkiye'de Dini Bilginin Üretimi: Medrese ve İlahiyatlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2019.

Özakpınar, Yılmaz, *Öğrenme Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2010.

Özalp, Ahmet, *Din Eğitiminde Bilgi Problemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora, 2020.

Özcan, Hanifi, "İman", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Erişim 20.03.2020. https://islamansiklopedisi.org.tr/iman

Özcan, Hanifi, *Epistemolojik Açıdan İman*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 7. Basım, 2016.

Özler, İbrahim, *Camilerin Zihniyet Değişimindeki Rolü (Erzurum Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2007.

Patton, Micheal Quinn, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.

Peterson, Michael vd., *Akıl ve İnanç Din Felsefesine Giriş*. çev. Rahim Acar. İstanbul: Küre Yayıncılık, 2015.

Phaneuf, "Les Grands Éducateurs: Piaget Chef de File du Constructivisme"; Masciotra, "Le Constructivisme en Termes Simples". 2013 Erişim tarihi: 07.11.2020, erişim linki: http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2013/02/Les-grands-éducateurs.-Piaget-chef-de-file-du-constructivisme.pdf

Punch, Keith F., *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. çev. H. Bader Arslan -Dursun Bayrak, Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011.

Quine, W. V. - Ullian J. S., *Bilgi Ağı*. çev. A. Hadi Adanalı. Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2001.

Reçber, M. Sait, "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine". *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner'e Armağan*, Yediyıldız, Bahaeddin (ed.). 263-274. (Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 2013).

Reçber, M. Sait, "İlahiyat ve Din Bilimlerinin Mantığı Üzerine", ed. Mahmut Ay, - Rabiye Çetin, *Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği*. 103-121. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2016.

Schmidt, Paul F., *Religious Knowledge*. U.S.A.: The Free Press of Glencoe, INC, 1961.

Schuon, Frithjof, *The Transcendent Unity of Religions*. Wheaton, U.S.A.: Theosophical Pub. House, 1984.

Schuon, Frithjof, *Varlık, Bilgi ve Din*. çev. Şahabeddin Yalçın. İstanbul: İnsan Yayınları, 1997.

Selçuk, Muallâ vd., *Kur'an ve Birey: Radikal Söylem Üstüne*. Ankara: Turhan Kitabevi, 2010.

Sloan, Douglas, "Faith and Knowledge*", Mainline Protestantism and American Higher Education* (Kentucky USA: Westminster John Knox Press, 1994).

Sözen, Hasan, *Din Öğretiminde Korelasyon Didaktiği Yaklaşımı: Almanya Örneğinde Nitel Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2019.

Stroud, Barry, "Understanding Human Knowledge in General", *Knowledge Readings in Contemporary Epistemology*. New York: Oxford University Press, 2000.

Surûş, Abdulkerim, *Modern Durum ve Dini Bilginin Evrimi*. İstanbul: Pendik Belediyesi Kültür Yayınları, 1995.

Taylan, Necip. "Bilgi". *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. Erişim 06.04.2020. https://islamansiklopedisi.org.tr/bilgi

Türk Dil Kurumu Sözlükleri, "Güncel Sözlük". Erişim linki: https://sozluk.gov.tr

Tillich, Paul, *İmanın Dinamikleri*. çev. Fahrullah Terkan. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2000.

Tosun, Cemal, "Almanya'da İslam Din Dersleri İçin Bilimsel İslami Teolojik Temellerin Önemi", *İnsan Onuru İslam ve Hıristiyanlıktaki Temelleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2006, 123-131.

Tosun, Cemal, "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları". *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 2/1 (2009), 293-303.

Tosun, Cemal, "Din Öğretimi Yöntemlerinin Bilimselleşmesi", *İslami İlimlerde Metodoloji (Usûl) Mes'elesi 1*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 17-30.

Tosun, Cemal, "Müzakereler", *Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri Sempozyumu: 8-9 Mayıs 2009*. Konya: İlahiyat Derneği Yayınları, 2010.

Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 7. Basım, 2012.

"Türkiye'de Dini Hayat Araştırması," Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014.

Uludağ, Süleyman, *İslâm Düşüncesinin Yapısı: Selef/Kelâm/Tasavvuf/Felsefe*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2018.

Uslu, Ferit, *Felsefi Açıdan İmanı Temellendirme*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004.

Ülken, Hilmi Ziya, *Bilgi ve Değer*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 3. Basım, 2016.

Ülken, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 2013.

Watts, Fraser & Williams, Mark, *The Psychology and Religious Knowing*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

Whitehead, Alfred North – Lindsay, A. D, *The Aims of Education And Other Essays*. London: Ernest Benn, 1970.

Yasa, Münteha, *Dini Epistemolojide Eleştirel Akılcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, 1998.

Yavuz, Kerim, *Günümüzde Din Eğitimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1998.

Yavuz, Yusuf Şevki, "Kur'ân-ı Kerim'de Dini Otorite". *İlahiyat Fakültelerinde Kelâm Anabilim Dalı VIII. Koordinasyon Toplantısı ve Dini Otorite Sempozyumu, 12-13 Eylül 2003 Rize*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2003.

Yeşilyurt Temel, *Dini Bilginin İmkânı*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

Yıldırım, Ali – Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 8. Basım, 2011.

Yıldız, Mustafa, *Dini İnanç Bağlamında Gazzâlî'nin ve David Hume'un Bilgi Teorileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora, 2014.

Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*. İstanbul: DEM, 2011.

ÖZET

DİN DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN DİNÎ BİLGİ ANLAYIŞLARI VE BUNUN DİN ÖĞRETİMİNE YANSIMASI

Doktora Tezi: Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi)

Danışman: Prof. Dr. Cemal TOSUN

2021-396+xi

Dini bilgi yalnızca bir öğrenme konusu olmanın ötesinde sahip olduğu değer ve yaşam felsefesi ile öğrenme ortam ve süreçlerine öğretmenler aracılığıyla dahil olmaktadır. Bu açıdan öğretmenler; sunulan dini bilginin niteliği, sunuş yönteminin ve üslubun dayandığı felsefe ile bu sürece olumlu ve olumsuz etkilerde bulunabilmektedirler. Böylelikle öğretim sürecinin öğretilen bilgi ve öğretenin bu bilgiye ilişkin yaklaşımından bağımsız şekillendiğini söylemek zor bir hal almaktadır. Din öğretimi süreçlerinde varlık gösteren bu olgu araştırmaya değer bulunmuş ve çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile Anadolu imam hatip liseleri meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları ve din eğitimi uygulamalarına yansıması bağlamında ele alınmıştır. Buna göre; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları örgün din öğretimi süreçlerinde belirleyici ve yönlendirici bir etkiye sahiptir. Ayrıca din öğretiminde yalnızca din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları değil, öğrencilerin din öğretimi süreçlerinden beklentileri, öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim anlayışı ve eğitim inançları da din öğretimi süreçlerinde yönlendirici etkiye sahiptir.

Çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları, dini bilgi anlayışlarının öğretim süreçlerine etkisi ve örgün öğretimde ön plana çıkan dini bilgi anlayışları hakkında öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış sorular üzerinden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Buna göre araştırmada öğretmenlerin dini bilgi anlayışları üç farklı kavramla ortaya konulmuştur. Bunlar; imanî ve itikadî konuları anlatımında ön plana çıkan normatif dini bilgi anlayışı, dinin kapsayıcılığına vurgu yapan yorumlayıcı dini bilgi anlayışı, sosyal yaşamda aksiyolojiden dinamizm alan işlevselci dini bilgi anlayışı şeklindedir. Dini bilginin bu formlarının yanı sıra din öğretimi süreçlerinde dini bilgiyi etkileyen farklı unsurlar da araştırmada alt amaçlar ekseninde bulgularda yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Dini Bilgi, Din Eğitimi, Din Eğitimi Öğretmenleri, Dini Bilgi Anlayışı.

ABSTRACT

RELIGIOUS KNOWLEDGE UNDERSTANDING OF RELIGION LESSONS TEACHERS AND ITS REFLECTION ON RELIGIOUS EDUCATION

Ph.D. Thesis: Department of Philosophy and Religious Sciences

(Religious Education)

Supervisor: Prof. Dr. Cemal TOSUN

2021-396+xi

Religious knowledge, beyond being a learning subject, is included in the learning environment and processes with its value and life philosophy, through teachers. In this respect, teachers can have positive and negative effects on this process. This effect can be caused by the quality of the religious knowledge presented by teachers, the method of presentation, and the philosophy on which the style is based. Thus, it becomes difficult to say that the teaching process is shaped independently of the taught knowledge and the teacher's approach to this knowledge. This phenomenon, which exists in the processes of religious education, has been found in worth researching and it is discussed in the context of the reflection of religious educations activities. This discussion is done by considering religious knowledge approaches of religious culture and moral knowledge teachers and vocational course teachers of Anatolian imam hatip high schools. According to this, religious knowledge understanding of religious culture and moral knowledge teachers and vocational course teachers who are working in Anatolian imam hatip high schools have a determining and guiding effect on formal religious education processes. Also, not only religious education teachers' understanding of religious knowledge but also students' expectations from religious education, the educational understanding and educational beliefs adopted by teachers also have a guiding effect on religious education processes.

In the study, it was tried to reveal that the religious knowledge understanding of the religious culture and moral knowledge teachers' and the teachers of vocational course working in Anatolian imam hatip high schools the effect of their understanding of religious knowledge on teaching processes, and understanding of religious knowledge that comes to the fore in formal education, based on teachers' views. In the research, content analysis was applied to the data obtained through the qualitative research method and semi-structured questions. Whereas, in the study, the religious knowledge understanding of the teachers was revealed with three different concepts. These concepts are the normative understanding of religious knowledge that comes to the prominent in the expression of faith and creed, the interpretative understanding of religious knowledge emphasizes that the inclusiveness of religion, and the functionalist understanding of religious knowledge that takes dynamism from axiology in social life. Accompanied by these forms of religious knowledge, the different factors affecting religious knowledge in the process of religious education were also included in the findings of the sub-objectives in the research.

Keywords: Religious Knowledge, Religious Education, Religious Education Teachers, Religious Knowledge Understanding.

EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ VE İMAM HATİP ANADOLU LİSELERİ MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DİNİ BİLGİYE YAKLAŞIMLARINI VE BU YAKLAŞIMIN DİN ÖĞRETİMİ FAALİYETLERİNE YANSIMASI DURUMUNU BELİRLEMEYE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Saygıdeğer öğretmenim,

Onam formunda da belirttiğim gibi doktora tez çalışmam için Malatya'da görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgiye yaklaşımlarını ve sahip oldukları bu yaklaşımın din öğretimi faaliyetlerine yansımasını içeren bir araştırma yapıyorum. Sizinle de bu konu ile ilgili konuşmak istiyorum. İzninizle sorularımı yöneltmek istiyorum.

Görüşme No:
Tarih/saat:
Görüşme Süresi:
Bilgilendirilmiş Onam ID:

Görüşme Soruları

1. Kendinizden kısaca bahsedebilir misiniz? (Ad-soyad, mezun olduğunuz fakülte-bölüm, fakülteye giriş-mezuniyet tarihiniz, hizmet yılınız)

2. Görev yaptığınız okul ile ilgili bilgi alabilir miyiz? (Okulun sosyo kültürel ve ekonomik çevresi, sosyo kültürel ve ekonomik anlamda öğrenci ve veli profili…)

3. Alanınızla ilgili okumalar yapar mısınız? Bilgi veya dini bilginin mahiyetine ilişkin okumalarınız, araştırmalarınız var mıdır?

4. Sizce bilgi nedir? Bilgi kavramı size ne ifade eder?

5. Din öğretimi alanında bir öğretmen olarak dini bilgi hakkında neler düşünüyorsunuz?

-Sizce dini bilginin diğer bilgilerden farkı var mıdır? (Kaynak vs…)

6. Bir din eğitimcisi olarak eğitim-öğretim ve bilgi ilişkisi sizin için ne anlam ifade eder?

-Din eğitimi-öğretimi ile dini bilgi ilişkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Günümüz din eğitimini dini bilgi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

8. Dini bilgiye ilişkin günümüz insanının problemleri sizce nelerdir?

-Sizce bu problemler hangi süreçlerde (Program, müfredat, öğretme, uygulama...) ortaya çıkıyor?

-Dini bilgi ekonomik, politik, günlük hayattaki kararlarımızdaki ahlaki tutum ve davranışlarımızı etkiliyor mu?

9. Dini bilginin yorumlanması hakkında ne düşünüyorsunuz?/Sizce dini bilgi yorumlanabilir bir bilgi midir?

- Dini bilgi üretme konusunda bir otorite (kurum, grup, kişi veya şahsımız) olmalı mıdır?

- Sınıfta dini bilgi içerikli bir soru yöneltildiğinde hangi yaklaşım ve kaynaklar ile soruyu ele alırsınız?

10. Bütün bu konular ile ilgili olarak (dini bilgi, dini bilginin yorumlanması, dini bilgi insan ilişkisi vs.) derslerinizde düşünce ve yaklaşımlarınızı öğrencilerinize farkındalık oluşturacak şekilde anlatma imkânı bulabiliyor musunuz? Müfredat, program, ders saatleri vs. buna imkân tanıyor mu?

Konu ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 2: Gönüllü Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın katılımcı,

Düzenlenen bu form ile Gülşen Sayın tarafından Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalında hazırlanan doktora tez çalışmasına katkı sunmak amacıyla davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmada Malatya'da görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi meslek dersi öğretmenlerinin dini bilgiye yaklaşımları ve sahip oldukları bu yaklaşımın din öğretimi faaliyetlerine yansıması incelenecektir.

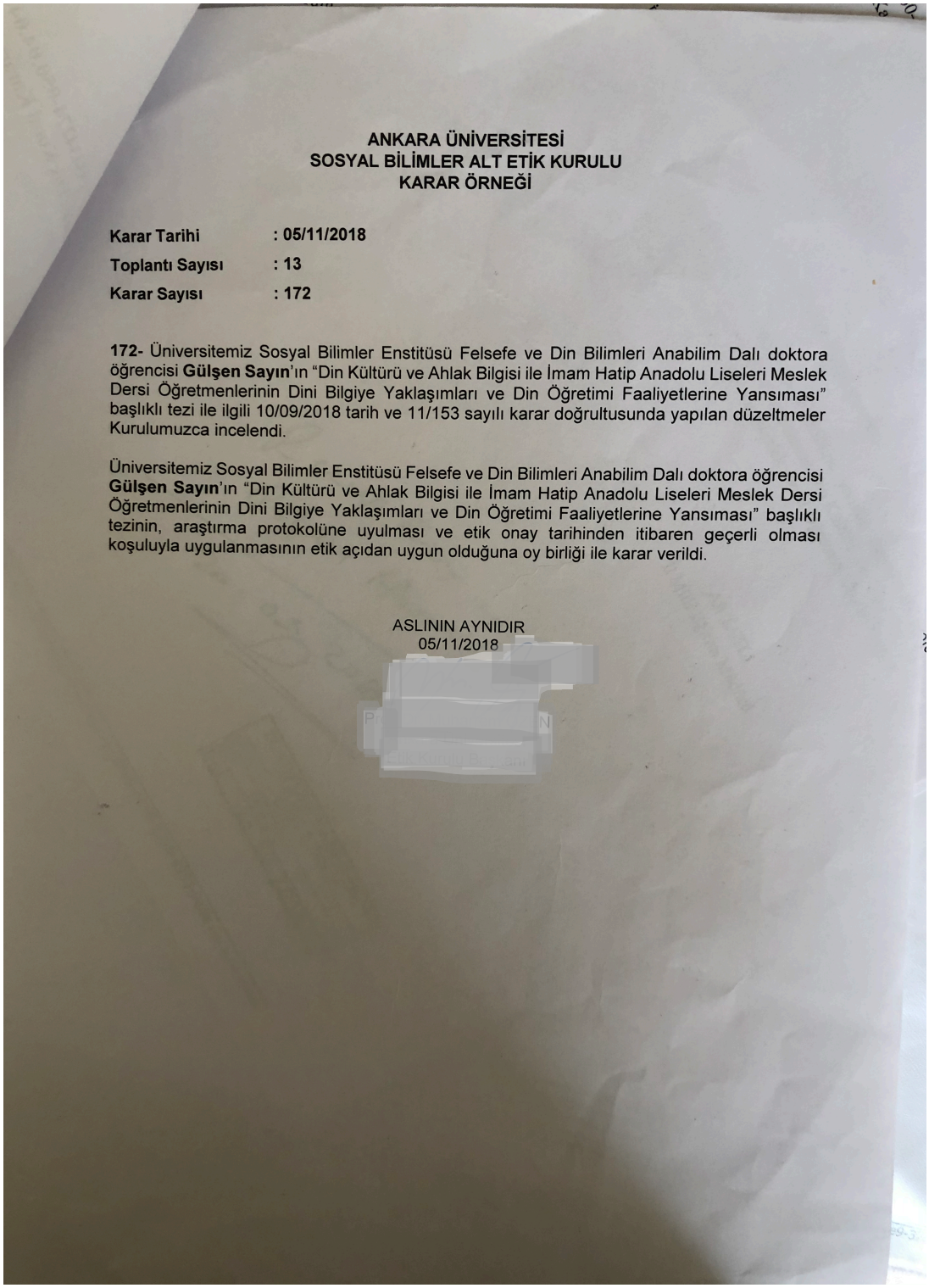
Yaklaşık bir saat kadar sürecek olan bir görüşme yapılacaktır. Katılımcıların görüşmeyi yapmak veya tamamlamak istememeleri durumunda herhangi bir yaptırım veya olumsuz bir durumun oluşması söz konusu değildir. Bu anlamda çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada sağlıklı verilerin toplanabilmesi için sizden beklenen sorulara içtenlikle ve size uygun, eksiksiz cevaplar vermenizdir. Bu formu imzalamanız çalışmaya gönüllü olarak katılmış olduğunuz anlamına gelmektedir. Bu araştırmada yer almak tamamen isteğinize bağlı olup araştırmada yer almamayı ya da araştırmayı tamamlamamayı tercih edebilirsiniz. Bilimsel amaçlar ile hazırlanan bu araştırmadan çekilmeniz veya araştırmacı tarafından çıkarılmanız durumunda sizin ile ilgili veriler kullanılmayacaktır. Görüşmede söyleyecekleriniz ve kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır. Araştırma sonuçları analiz edilirken gerçek isimler kullanılmayıp kodlama yapılacaktır. Eğer sizin için bir sakıncası yoksa görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma ile ilgili bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyuyorsanız araştırmacıya şimdi veya sonra sorabilirsiniz.

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim."

İmza/ Tarih:	**İmza/ Tarih:**
Katılımcıların adı soyadı:	**Araştırmacının adı soyadı:**

Ek 3: Etik Kurul İzni



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

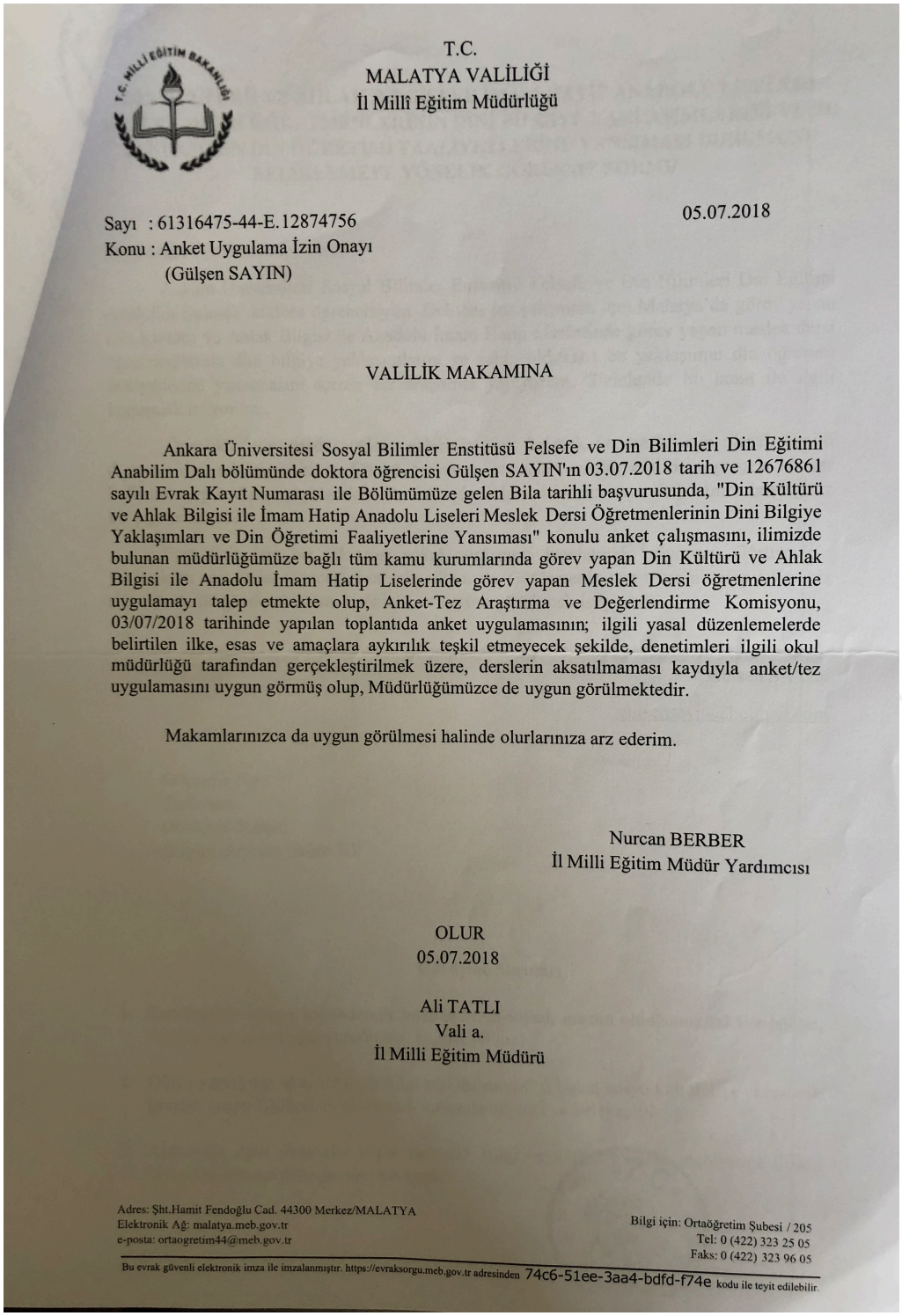
Karar Tarihi : **05/11/2018**
Toplantı Sayısı : **13**
Karar Sayısı : **172**

172- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülşen Sayın**'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Anadolu Liseleri Meslek Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgiye Yaklaşımları ve Din Öğretimi Faaliyetlerine Yansıması" başlıklı tezi ile ilgili 10/09/2018 tarih ve 11/153 sayılı karar doğrultusunda yapılan düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Gülşen Sayın**'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Anadolu Liseleri Meslek Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgiye Yaklaşımları ve Din Öğretimi Faaliyetlerine Yansıması" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
05/11/2018

Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.12874756
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Gülşen SAYIN)

05.07.2018

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı bölümünde doktora öğrencisi Gülşen SAYIN'ın 03.07.2018 tarih ve 12676861 sayılı Evrak Kayıt Numarası ile Bölümümüze gelen Bila tarihli başvurusunda, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Anadolu Liseleri Meslek Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgiye Yaklaşımları ve Din Öğretimi Faaliyetlerine Yansıması" konulu anket çalışmasını, ilimizde bulunan müdürlüğümüze bağlı tüm kamu kurumlarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan Meslek Dersi öğretmenlerine uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 03/07/2018 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
05.07.2018

Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / 205
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 74c6-51ee-3aa4-bdfd-f74e kodu ile teyit edilebilir.