

# ded

Cilt / Volume XIV  
Haziran / June 2016

## Değerler Eğitimi Dergisi

### Journal of Values Education

Altı aylık süreli akademik, hakemli bir dergidir.

20 TL KDV Dahildir

ISSN 1303-980x



# 31

Sayı / Number

**İletişim Adresi / Address For Correspondance**

Değerler Eğitimi Dergisi  
Süleymaniye Caddesi, Elmaruf Sokak, No: 3/A  
Fatih/İstanbul  
Tel / Faks: (+90 212) 512 19 88 - (+90 212) 512 19 91  
ded.dergi@gmail.com  
www.ded.dem.org.tr

**Tasarım**

Nuray Yüksel

**İngilizce Metin Düzeltme / Proof Reading**

Chrin Achkar

**Baskı ve Cilt**

Pasifik Ofset  
Cihangir Mh. Güvercin Cd. Baha İş Merkezi  
Haramidere - Avcılar / İstanbul  
Tel: 0 212 412 17 00  
Sertifika No: 12027

# DEĞERLER EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Values Education - TURKEY

Cilt - Volume 14 / Sayı - Number 31 / Haziran 2016 / ISSN 1303-880X

(Hakemli, altı aylık süreli akademik dergi)

**ENSAR NEŞRİYAT TİCARET A.Ş. ADINA İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER**

İsmail Cenk Dilberoğlu

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**

Recep Kaymakcan (Prof. Dr.)

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD\***

Z. Şeyma Altın (Yard. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)

Mahmut Zengin (Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

İbrahim Aşlamacı (Yard. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi)

Hasan Meydan (Yard. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi)

Mustafa Baloğlu (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

Mehmet Engin Deniz (Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi)

Ahmet Onay (Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

**DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD\***

Oktay Akbaş (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi) Terry Lovat (Prof. Dr., Newcastle Üniversitesi, Avustralya)

Süleyman Akyürek (Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi) Mustafa Macit (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Nurullah Altaş (Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi) Stephen McKinney (Prof. Dr., Glasgow Üniversitesi, İngiltere)

Mustafa Arslan (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi) Ali Ulvi Mehmedoğlu (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Hasan Bacanlı (Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi) Darcia Narvaez (Prof. Dr., Notre Dame Üniversitesi, ABD)

Suat Cebeci (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Ömer Faruk Ocakoglu (Yard. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi)

Mehmet Ali Doğan (Yard. Doç. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi) Şuayip Özdemir (Prof. Dr., Amasya Üniversitesi)

Alpaslan Durmuş (EDAM) Ertan Özensel (Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi)

Halil Ekşi (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi) Soon-Yong Pak (Doç. Dr., Yonsei Üniversitesi, Güney Kore)

Halit Ev (Prof. Dr., Celal Bayar Üniversitesi) Hakan Poyraz (Prof. Dr., Mimar Sinan Üniversitesi)

Cem Gençoğlu (Yard. Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı) Raihani (Prof. Dr., Sultan Syarif Kasim Üniversitesi, Endonezya)

Turgay Gündüz (Yard. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi) Mesut Sagnak (Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Üniversitesi)

Bekir Gür (Yard. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) Necdet Subaşı (Dr., Başbakanlık)

J. Mark Halstead (Prof. Dr., Huddersfield Üniversitesi, İngiltere) Nuri Tınaz (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)

Rosnai Hashim (Prof. Dr., Uluslararası İslam Üniversitesi, Malezya) Bülent Uçar (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Hayati Hökelekli (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi) Kadir Ulusoy (Doç. Dr., Mersin Üniversitesi)

Mesut İdriz (Prof. Dr., Uluslararası Sarayova Üniversitesi, Bosna) Mevlüt Uyanık (Prof. Dr., Hitit Üniversitesi)

Abdülvahit İmamoğlu (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi) Asım Yapıcı (Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi)

Robert Jackson (Prof. Dr., Warwick Üniversitesi, İngiltere) Zeki Salih Zengin (Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Mustafa Köylü (Prof. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi) Hans-Georg Ziebert (Prof. Dr., Wuezbir Üniversitesi, Almanya)

\*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

Bu yıl içerisinde DED'de hakem olarak görev yapanların listesi aynı yılın ikinci sayısında verilir.

Değerler Eğitimi Dergisi, **EBSCOhost Education Research Complete, Education Source ve TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı** tarafından indekslenmektedir.



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 7-42 Türkiye’de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları  
*The Case of Supporting the Values in Social Sciences Education Program with the Values Which Are in 100 Basic Works*  
Nurullah ALTAŞ
- 43-66 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
*Attainment Level Scale for the General Objectives of the Secondary Religious Education and Ethics Course: A Study of Validity and Reliability*  
Ahmet ÇAKMAK  
Mustafa Fatih AY
- 67-86 Sabır Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları  
*Patience Scale Adaptation of Well-Being Measure to Turkish: Work of Validity and Reliability*  
Ayşe ELİÜŞÜK  
Coşkun ARSLAN
- 87-134 Felsefi ve Dinî Açından Birlikte Yaşamın Temel Değerleri Üzerine Bir Analiz  
*Analysis on the Fundamental Values of Coexistence in Terms of Philosophy and Religion*  
Anar GAFAROV
- 135-158 Ruh Sağlığı Uzman ve Öğrencilerinin Kişisel Değerlerinin Hayat Amaçları ve Dindarlık Eğilimleriyle İlişkisi  
*The Religiosity of Mental Health Professionals and Students of Counselling and Its Relation with Their Purpose of Life and Personal Values*  
Murat İSKENDER  
Ömer AKGÜL  
Gülşah TURA
- 159-185 İdeolojinin Kültürel Yorumu Olarak Değerler ve Bir Değerler İdeolojisi Olarak Muhafazakârlık  
*The Value of Ideology as Cultural Commentary and Conservatism as an Ideology of Values*  
Turgay ÖNTAŞ
- 186-188 Yazarlar Hakkında / *Contributors to this Issue*
- 189-191 Yazım Kuralları / *Guidelines of Contributors*



## Türkiye’de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları

Nurullah ALTAŞ\*

**Özet** - Bu çalışmanın amacı İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini ve bu programların etkililik ve verimliliğini bazı değişkenler açısından tespit etmektir. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda; İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin yaşları ve kıdemleri arasındaki ilişki, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin İLİTAM tercihlerine göre farklılaşma durumu, Uzaktan Eğitim veya yüz yüze eğitimin tercih edilmesinde etkili olan sebeplerin irdelenmesi ise araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması anlamına gelen karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı bölümde, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini bazı değişkenler açısından tespit etmek amacıyla tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bölümde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın evreni; 2013-2014 Akademik Yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde İLİTAM Programlarında öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerden meydana gelmektedir. Araştırmanın örneklemi ise; 2013-2014 Akademik Yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde Türkiye’deki İLİTAM Programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden online anket uygulamasına katılan 256 kişiden oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler-** Uzaktan eğitim, Yüz yüze eğitim, İLİTAM, İLİTAM Programı, İlahiyat eğitimi, Din eğitimi

\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

## **Giriş**

Dünya, her alanda hızlı değişimler yaşarken bilim ve bilgi ile yaklaşımlarımız ve zincirleme olarak bilginin üretildiği ve paylaşıldığı en önemli mekânlar olan üniversitelerle ilgili yaklaşımlarımız da hızla değişmektedir. Bir zamanlar bilim denilince tek başına bir otorite olarak karşımızda duran ve adeta kilisenin karşısına yeni bir kilise gibi duran pozitivist bilim anlayışı sorgulanmakta, kendini dönüştürmekte ve bu suretle yorumlamacılık başta olmak üzere diğer post-modern yaklaşımlarla baş etmeye çalışmaktadır. Bilgi üretilmesine ilişkin bu yaklaşımlar, bilginin paylaşımı ile ilgili yöntem ve teknikler üzerinde de etkili olmaya başlamış, tüm öğretim süreçleri ile birlikte yükseköğretim aşamasında da yapısal dönüşümlere uzanan bir değişimi karşımıza çıkarmaya başlamıştır.

İçinde yaşadığımız dönem, üniversitelerin bilgiyi üretilip teknolojiye dönüştürme birimlerine yönlendirdiği dönemi aşmış görünmektedir. Artık büyük teknoloji üretim merkezlerinin kendi ar-ge'leri vardır ve bu bilgi üretim merkezleri üniversitelerin önüne geçmiş görünmektedir. Dünya geneli için konuşulduğunda üniversitelerin bilgi üretiminde tek merkez olma vasfının önemli ölçüde yıprandığından söz edilmektedir. Öte yandan üniversitenin, post-modern zaman diliminde üniversal bilgiyi üretebilmesinin imkânı da sorgulanmaktadır. Gerçeklik tartışmaları, bilginin üretiminde de tek merkez yerine, merkezlerden oluşan çoğulcu bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Mutlak gerçekliğe ulaşma sürecinde üniversitelerin içinde buldukları toplumu da aşağıdan yukarıya bu gerçeklik çerçevesinde inşa etme görevlerinin tartışmalı hale geldiği konuşulmaktadır. Dinî eğitim açısından bakıldığında bu yeni durum, tekçi resmi din yapısı yerine çoğulcu sivil dinî yapıları teşvik eden bir süreç ortaya çıkarmaktadır.

Bu yeni gelişmelere paralel olarak üniversitelerin toplumla ilişkilerinin yeniden üretilmesi gerektiğini savunan ve bu yönde değişik modeller üzerinde çalışan bilim adamları, üniversitelerin karşı karşıya kaldıkları meydan okumaların en önemlisinin, toplumdaki varoluşsal işlevini-yurttaş yaratma- yitirmesi olduğunu söylemektedir. Gerçekten de yakın zamana kadar üniversiteler, genç insanların sadece belirli bilgi alanlarında eğitilmekle kalmayıp onları etkili liderler haline getiren ulusal kültürle de donatıldıkları mekânlardı. Toplumlar arasındaki sınırların giderek ortadan kalktığı ve küreselleşmenin getirdiği yeni bakış açıları üniversiteler üzerinde yoğun bir şekilde düşünmeyi gerekli kıldı. Bu işlevin yokluğunda üniversiteler, belirli meslek kategorilerine girişi sağlayan profesyonel bilgi ve becerileri vermekten ibaret kurumlara dönüşerek işlevini gittikçe daraltmaya başladı. Üniversiteler ve yükseköğrenim alanları



bilgi üretme ve etkili liderler yetiştirme işlevinden sıyrılarak giderek ileri meslek okulları haline dönüşmeye başladı. Bu yeni durum, “akademik kapitalizm” kavramıyla karşılanmaktadır. Akademik kapitalizm, üniversitelerin artık halkın yararına değil de uluslararası sermaye çevrelerinin yararına çalışmaya başladığını ifade için kullanılan bir kavramdır. Neyin iyi olduğuna karar veren, neyi bilmesi gerektiğini, nasıl düşüneceğini, neyin dindarlık olacağını küresel sermaye çıkarları doğrultusunda üretmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır bu. Bu durumdan sıyrılmanın çözümü de bilgiye olan talepteki dönüşümü ortaya koymak ve toplumsal talebi karşılayacak bilgi üretimini sağlamak olarak görülmektedir.

Bilgi kaynağı olarak görülen bir üniversite fikrine ilave olarak fabrika olarak üniversite, bilgelik ve hikmetin kaynağı olarak üniversite yaklaşımları da üniversiteye eklenen fonksiyonlardı. Illich’in (2005) okulsuz toplumu, okul konularının hayattan kopuk, fosilleşmiş ve topluma yabancılaşmış olduğu varsayımından hareket ediyordu. Artık öğrenimin günlük yaşamla bağlantısının kalmadığını düşünüyordu. Sadece mesleğe yönlendirme işlevi olan bir yükseköğretim, bu işlevini kurum dışına terk ettikçe önemsizleşebilir ve yok olabilir. Ama kalite sağlayıcı fikir üretimi, yetenek ve mükemmellik sağlama işlevleri yükseköğrenimi ayakta tutabilir.

### Şekil I: Üniversitelerin dönüşümü



Üniversite eğitimi, modernizm sonrası sınıfların kutsallığından sıyrılarak eğitim süreçlerini gerçek hayatla bütünleştirmeye doğru yelken açtı. Belki de öğretim sürecinin kredilendirilmesinde sınıf dışı aktivitelerin giderek daha fazla devreye girmesi bu gelişimin doğal bir sonucu olarak görülmelidir. Bu gelişmelere ilave olarak son yüzyıl içinde bilim ve teknoloji alanındaki çok hızlı gelişmeler, dünyanın hızla artan nüfusu, toplumların eğitim alanındaki ihtiyaçlarının artması fakat eğitim kurumlarının, ders materyallerinin ve öğretmenlerin yetersizliği kampüslerin tasarımı üzerinde yeniden düşünmeyi gerekli kıldı. Eğitim kurumlarına uzak mesafelerde yerleşim, geleneksel eğitimdeki yüksek maliyetler, çalışmak zorunda olan yetişkinlerin eğitim talebi ile başka bir alanda sertifika veya diploma alarak alan değiştirme veya kendini yetiştirerek kurum içi yükselme isteklerine karşın eğitim kurumlarına devamın zorluğu gibi değişik etkenler toplumları eğitim alanında yeni arayışlara itmeye başladı. Gelişmiş ülkelerin başını çektiği bu arayışlar “uzaktan eğitim” kavramında hızlı gelişmeleri beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde Batılı komşularına göre geç uygulamaya başlanmış olmasına rağmen, internet ve bilgisayar kullanımının hızla yayıldığı son yıllarda uzaktan eğitim uygulamaları da büyük gelişme kaydetmiştir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi sorumluluğunda 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında faaliyete başlayan ve aynı üniversitenin bünyesinde 2002 yılında kurulan Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) ile işbirliği içerisinde yürütülen İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programı da bir uzaktan eğitim uygulamasıdır ve İlahiyat eğitimi alanında ülkemizde bir ilktir. Bu uygulama, daha sonra dokuz üniversitede bulunan uzaktan eğitim merkezleri ve İlahiyat Fakülteleri ile yaygınlaştırılmış ve 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla yaklaşık 8.000 öğrenciye ulaşımıştır.

Ülkemizde uzaktan eğitim, dinî yükseköğretim alanında yakın tarihlerde başlamıştır. Bu hızın arkasında, uzaktan eğitimle lisans tamamlama uygulamasının başarılı bir uygulama olduğunu gösteren bir araştırma bulunmamaktadır. Uygulamanın başladığı tarihten itibaren konu ile ilgili başlıca iki araştırma yapılmıştır. Bilginin esas alındığı yaklaşımda mezun verdiği ilk yıldan itibaren her yıl düzenli olarak araştırma konusu yapılması gereken bu alan, araştırmacılar tarafından cazip görülmemiş veya bilinçli olarak bu alanda araştırma yapılması istenmemiş görünmektedir.

İlahiyat Lisans Tamamlama Programları, öncelikli olarak İlahiyat ön lisans mezunlarına İlahiyat lisans diploması alma hakkı kazandırmıştır. Bu durum özellikle Diyanet personeline dinî yükseköğretim düzeylerini yükseltme imkânı

sunmuştur. Bu imkândan en fazla Diyanet personeli yararlanmış ve özlük haklarında bir iyileştirme sağlamıştır. Ancak özlük haklarındaki bu iyileşmenin din hizmetlerinin kalitesine yansıyor yansımadağı da ayrı bir sorudur ve bu sorunun cevabını vermeye yetecek kadar elimizde alan araştırması bulgusu bulunmamaktadır.

Daha önce sözü edilen ilk araştırma, 2010 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmiş ve çalışmayla öğrencilerin bu programdan beklentileri ve programın aksayan boyutları ortaya konulmuştur (Birinci, 2010). Bu çalışmada, alan araştırmasının kuramsal temellerinin ortaya konmasında Birinci’nin araştırmasından önemli ölçüde yararlanılmıştır. İkincisi ise, Kaymakcan (2013) yürütücülüğünde bir bilimsel araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerle öğretim elemanlarının bu programın fonksiyonları ve uygulama süreçlerinin kalitesine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, öncelikle uzaktan eğitim kavramı ve uzaktan eğitim ihtiyacını analiz ederek başlıca uzaktan eğitim yaklaşımları hakkında kısa açıklamalar yapılacaktır. Genel temellendirmenin akabinde ise ülkemizde uygulanmakta olan İlahiyat lisans tamamlama programlarının İlahiyat lisans yeterliklerini kazandırma konusundaki katkılarını 256 öğrenci üzerinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verilere dayalı olarak analiz edilecektir. Son aşamada ise elde edilen verilere dayalı olarak ulaştığımız sonuçları ve geliştirdiğimiz öneriler ortaya konulacaktır. Araştırma, bir açıköğretim programı olan İlahiyat ön lisans eğitimini kapsam dışında bırakmakta, İlahiyat lisans tamamlama programları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, İlahiyat yüz yüze programları ile bir karşılaştırma yapmamasıdır. Bu araştırmada örneklemin sınırlılığı ve zaman problemi nedeniyle, ölçek toplam puanları üzerinde etkili olduğu varsayılan tüm değişkenler sürece dâhil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın merkezinde duran alan araştırmasını sadece bir tür ölçek geliştirme çalışması olarak da kabul edilebilir. Bununla birlikte bu araştırma öncelikli olarak bu alanda karşılaştırmalı araştırmalar yapmak isteyenlere yeni sorular sorma ve yeni araştırmalara ufuk açma imkânı sağlayacak, öte yandan bu araştırmalarda kullanılabilecek bir yeterlik ölçeği de geliştirmiş olacaktır. Araştırmanın belki de bu süreçte en önemli katkısı, İlahiyat Fakültesi lisans yeterliklerinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmesi olacaktır.

## Uzaktan Eğitim Kavramı ve Uzaktan Eğitim İhtiyacının Gelişimi

Çoğunlukla İngilizce “distance learning” veya “distance education” kelimele-riyle ifade edilen uzaktan eğitimin başlangıç tarihi itibariyle 1728'lere dayan-dığı ifade edilmektedir. Düzenli ve planlı şekilde başlangıcının ise 1840'ların İngiltere'sinde olduğu söylenmektedir. Londra Üniversitesi uzaktan eğitim mo-делиyle öğrencilerine diploma veren ilk üniversite olarak kabul edilir. Daha son-raları Almanya, Amerika, İsveç, Avustralya, Türkiye, Polonya ve İspanya gibi ülkeler bunu takip ettiler. Günümüzde ise birçok üniversite ve kuruluş uzaktan eğitim yoluyla öğrenim hizmetleri sunmakta ve program sonunda diploma veya sertifika verebilmektedir.

Türkiye'de de 1960'lı yıllarda MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi'nin kurulmasıyla gündeme gelen uzaktan eğitim uygulamaları, kendisini en çok Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesindeki Açıköğretim Fakültesi ile hisset-tirmiştir (Birinci, 2010). Günümüzde Eskişehir Anadolu Üniversitesi'ne ilave olarak İstanbul ve Erzurum Atatürk Üniversiteleri'nde birçok alanda ön lisans ve lisans eğitimi veren Açıköğretim Fakülteleri ile üniversitelerin neredeyse tamamında lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim veren uzaktan eğitim mer-kezleri bulunmaktadır. Sözü edilen Açıköğretim Fakülteleri'nden Anadolu ve Atatürk Üniversiteleri'nde ilahiyat ön lisans programı bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, ağırlıklı olarak iki Açıköğretim Fakültesinde bulunan İlahiyat ön lisans programı mezunları için İlahiyat alanında lisans mezuniyet imkânı sağlayarak ülkemizde yüksek din öğretiminde etkili bir model olmayı başarmıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili birçok tanım karşımıza çıkmakla birlikte bu tanımlar-daki ortak yönleri bir araya getirerek kapsayıcı bir tanım denemesi Uşun (2006) tarafından yapılmıştır. Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitim, “Kaynak ile alıcıla-rının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirinden ayrı or-tamlarda bulunduğu, alıcılarına ‘bireysellik’, ‘esneklik’ ve ‘bağımsızlık’ imkânı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel, gör-sel-işitsel teknolojiler ve yüz yüze eğitim gibi materyallerin kullanıldığı, kay-nak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin televizyona ve bilgisayara da-yalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.” Uşun'un bu tanımında, öğreten ile öğrenen sürecin büyük bölümünde ayrı kaldığı ve ayrıca yüz yüze eğitim gibi yöntemlerin kullanıldığından söz edilir. Bu tanımdan hareket edildiğinde, kaynak ile alıcı öğretim süreçlerinin herhangi bir bölümünde bir araya geldiği anlamı çıkmakta-dır. Bu şekilde de uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimle bütünleştirici bir fonksiyon da üstleniyor demektir.

Uzaktan eğitim olgusu, bir ihtiyacı vurgulama ve eğitimdeki yeni yönelimlerin teşvik ettiği gereklilik boyutlarını içermesiyle birlikte genelde eğitim ve öğretimle ilgili süreçlerde bir takım imkân ve avantajlarıyla da karşımıza çıkar. Uzaktan eğitim, çağdaş öğrencinin değişen, gelişen ve yaşam boyu sürekli öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmekte, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bireylere sürekli, yaşam boyu, bireysel ve bağımsız öğrenme olanağı sağlamaktadır. Bu şekilde bireyi merkeze alması ve sorumlulukların önemli bir bölümünü bireye devretmesi nedeniyle bireylerin bilgiye erişim ve girişimcilik yönlerini ve kendi kendilerine karar verme yeteneklerini geliştirmektedir. Sistem hizmetlerinin sunumu pahalı değildir. Başlangıçta bir sistem kurulumu maliyet gerektirmekle birlikte orta ve uzun vadede devlet açısından geniş kitlelere küçük maliyetlerle ulaşma imkânı sağlar. Kamu veya özel kurum veya kuruluşlarda çalışan bireylere, görevlerini bırakmadan eğitimlerini sürdürebilme, kendilerini geliştirebilme ve meslekte yükselme imkânı verir. Belki de uzaktan eğitimin en önemli yararlarından birisi de, geleneksel eğitim süreçleri ile bütünleşmek suretiyle, bu süreçlerin zenginleşmesine katkıda bulunmasıdır (Alkan, 1987; Özmen ve Ediz, 2002; Ersoy, 2008).

Tüm bunlarla birlikte bu yaklaşımın, eğitim sistemlerine adapte edilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir takım sınırlılıklar da bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulama ve anlayışları, bilişsel alan davranışlarının kazandırılmasında etkili olmasına rağmen, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılması ile uygulama ve uygulamalı etkinlikler gerektiren disiplinlerde yüz yüze etkinlikler kadar etkili değildir. Bireysel ve bağımsız çalışma ve öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler açısından yeterince etkili olmayabilmektedir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında bire bir iletişim ve etkileşimin oldukça kısıtlı olması, bireylerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle yükseköğretim sürecinin en önemli hedeflerinden birisi de bireylerin sosyalleşme, dayanışma, birlikte çalışma gibi hayata atılma öncesinde en çok ihtiyaç duydukları becerileriyle ilgili son noktayı koymaktır.

Öğrenme güçlükleri ya da öğrenme yetersizlikleri için gereken yardım, rehberlik ya da dönüt-düzeltilme işlemleri, yaşanan sorunlarla eşzamanlı olarak çözülememektedir. Çoğu zaman öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen iletişim ve etkileşimi gerçekleşmemektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinin sosyal bağlamında oluşan akran etkileşimleri ya da bireyin diğerleriyle etkileşiminden doğabilecek istendik kazanımlar oluşmamaktadır. Uzaktan öğretim süreçlerinin

de birey, kendine güvenmek zorundadır. Genellikle fikirlerini oluşturmak için sözlü anlatımlardan daha çok basılı öğretim materyallerini incelemek zorunda kalmaktadır. Verim, düşük gerçekleşmektedir (Birinci, 2010).

Bu sınırlılıkların göz önünde bulundurularak bir sistem oluşturulması ve sınırlılıkları ortadan kaldırmayı hedefleyen planlı etkinliklerin sistemlere dâhil edilmesi gerekmektedir. Tüm bu değerlendirmelerle birlikte uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim uygulamalarının sonuçlarının çıktılar üzerinden yapılan değerlendirmelerde çok da farklılık göstermediğini söyleyen araştırmacılar bulunmaktadır. Tuncer ve Taşpınar'ın Suanpang ve arkadaşlarından aktardığı araştırma sonuçlarına göre 1995-2003 yılları arasında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre teknoloji temelli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin öğrenme sonuçları arasında bir fark bulunmamaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2008).

Yüksek lisans tezi olan bir araştırmada da İlahiyat alan, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür öz yeterliklerinin İlahiyat lisans yüz yüze örgün eğitim öğrencilerinde, uzaktan eğitim ve II. Öğretim öğrencilerine göre yüksek çıkmıştır. Uzaktan eğitim ve II. Öğretim öğrencileri arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Aynı bulgulara, İlahiyat öğrencilerinin problem çözme becerileri açısından öğrenim türüne göre karşılaştırılmasında da ulaşılmaktadır (Bayraktar, 2014).

Uzaktan eğitimin sağladığı imkân ve sınırlılıkları birlikte değerlendiren çalışmalar, uygulamalardan da hareket ederek bu alanda farklı kuramların gelişimine öncülük etmişlerdir. Charles Wedemeyer, ismiyle anılan kuramda uzaktan eğitimin temel kavramı olarak öğrenci bağımsızlığını ele almaktadır. Öğretme süreçleri bağımsızdır ve öğrencinin kendi ortamında, ona uygun bir şekilde şekillenir. Öğrenme ve öğretme sürecinin gelişip ilerlemesinden öğrenci kendi sorumludur. Öğrenciye ve yetişkinlere daha geniş imkânlar (kurslar, yöntemler ve uygulamalar) sunulmalıdır. Bireysel farklılıkların uyumu için fırsatlar geliştirmeli ve korunmalıdır. Öğrenci başarısını mekân, yöntem, öğrencinin çalışma sıklığı ve oran gibi endişelerden dolayı engelleri çoğaltarak değil de sade bir şekilde değerlendirmelidir. Ona göre uzaktan eğitimin başarısının anahtarı öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin geliştirilmesidir. Wedemeyer bu şekilde uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin fonksiyonlarına sahip olabileceğini savunur. ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan\\_e%C4%9Fitim\\_teorileri\\_ve\\_felsefesi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitim_teorileri_ve_felsefesi) Erişim Tarihi: 05.04.2014)

Holmberg'e (2005) ait olan başka bir kuram, yine öğretimin merkezine öğrenen ile öğretmen arasındaki etkileşimi yerleştirir. Bu etkileşim öğrencilerin farklı görüşler, yaklaşımlar ve çözümlerle öğretim sürecine katılımına imkân

verici niteliktedir. Karar verme süreçlerine katılım, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve yüksek öğrenci motivasyonu da öğrenmeyi desteklemektedir. 1995’te Holmberg, uzaktan eğitim konusundaki teorisini önemli bir şekilde genişletti ve yüz yüze eğitim süreçlerinde sorun yaşayan bireyselci nitelikleri öne çıkan öğrencilere hizmet edebilmesini sağlayacak yönde yeni değerlendirmelerde bulundu. Uzaktan eğitimin, öğrencilere seçme hakkı ve bağımsızlık tanınması, mesleki eğitime destek olacak şekilde tasarlanması ve davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve diğer öğrenme yaklaşımlarına açık olması gerekliliğini kuramına bu süreçte eklemiş oldu.

Michael Simonson ve arkadaşlarının (2000) savunduğu teoriye göre uzaktan eğitim, eşitlik ilkesi üzerine kurulmalıdır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme deneyimleri, yüz yüze öğrenen öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne kadar yaklaştırılırsa, öğrenme sonuçları da o kadar eşit olur. Eğer öğrencilere eşit öğrenme deneyimleri sunulabilirse, onların öğrendikleri de birbirine eşit olur. Bu yaklaşımda uzaktan eğitimin, eğitim alanının farklılaşması anlamına gelmediği savunularak öğretmenlerle öğrencilerin yüz yüze olduğu ortamlardan beklentilerin nelere, ayrı mekânlarda olduğu durumlardaki beklentilerin de aynı olması gerekliliği üzerinde durulur.

D. R.Garrison ve W. Archer (2007) tarafından geliştirilen teoriye göre ise, bilgisayar aracılığı ile (özellikle bilgisayar konferansları) iyice kolaylaşan çevrimiçi öğrenme, eğitimi kökten değiştirmektedir. Bu değişiklikler çok hızlı bir şekilde modern eğitim sisteminin bütün seviyelerinin bir parçası haline gelmektedir. Bazı araştırmacılar bu değişikliklerinin etkisinin olumlu bir yönde olduğunu ve gelecekteki eğitim kurumlarının bu süreçte etkilerini yitireceğini düşünmektedir. Çevrimiçi öğretimin gittikçe artan bir şekilde benimsenmesi sonucu, uzaktan eğitim ile yerleşke tabanlı eğitim arasında açık, belli bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim ve yerleşke tabanlı eğitim kurumları arasındaki erozyonun kaynağıdır. Yani yaklaşımın kalbidir.

Paulsen (1992’den akt: Domingos, 2010) uzaktan eğitimi destekleme amacıyla “Özerklik ve Bağımsızlık Teorisi” başlığıyla bir makale yayımladı. Makalede Paulsen, öğrencilerin eğitimsel ilerlemeleri için kendi istedikleri özerklik düzeyinde karar vermeleri gerektiğini savunmaktadır. Çünkü uzaktan eğitim yapan öğrencilerin özgürlük ihtiyacı kadar işbirliğine de ihtiyaçları vardır. Bu teorinin temel amacı, bireysel özgürlüğü grup dayanışmasıyla birleştiren uzaktan eğitim sistemini geliştirmektir.

Teoriler incelendiği zaman, onların öğrencilere bireyselleştirilmiş, özgür,

kendi bakış açılarını geliştirmeye yardım edici bir niteliğinin olması, çevrimiçi öğrenme ortamlarının gelişmesiyle yüz yüze eğitimin de bu imkânlardan yararlanarak giderek uzaktan öğretim modelleriyle zenginleşmesi, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birbirine yaklaşması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yöntemleriyle zenginleştirildiğinde çıktı farklılaşmasının en aza indirilebileceği gibi hususlar öne çıkmaktadır.

## **Ülkemizde Dinî Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Tecrübesi: İLİTAM**

İslam eğitim ve bilim geleneğinde uzaktan eğitimle ilgili olarak tarihin en eski uygulamaları karşımıza çıkar. İcazet ve risale kavramları uzun zaman bir öğretim yöntemi olarak İslam eğitim geleneğinde varlığını sürdürmüş ve etkili farklı eğitim yöntemlerinin doğuşuna da zemin hazırlamıştır. Bugün dünya üzerinde uluslararası çapta lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde uzaktan eğitim yoluyla diploma veren birçok üniversite bulunmaktadır. Liberty University, Chistian Leadersship University gibi üniversiteler çevrimiçi olarak Hristiyanlık alanında lisans ve lisansüstü düzeyde programları olan üniversitelerdir. İslam çalışmaları konusunda uzaktan eğitim yoluyla lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren üniversitelerden bazıları da şunlardır: American Open Univesity, 1995'te Amerika'da açılmış ve 1996'da öğrenci kabul etmeye başlamış olan bu üniversite bütün programlarını online olarak vermektedir. 25'ten fazla ülkeden öğrencisi olup 2002 itibariyle kayıtlı öğrencisi 540'tır. Ezher Üniversitesi tarafından akredite edilmektedir. Lisans düzeyinde diploma almak için İslam Akidesi, Tefsir, Hadis, Fıkıh Usulü, Fıkıh, İslam Tarihi, Araştırma Teknikleri ve Bilgisayar gibi 123 krediden oluşan programı tamamlamak gerekmektedir. Ayrıca Arap Dili, Usulu'd-Din, Fıkıh, Fıkıh Usulü ile İslam Eğitimi alanında yüksek lisans programları bulunmaktadır.

Sharia Academy of America, 2004'te ABD'nin Florida eyaletinde kurulmuş olup İslam şeriatı konusunda uzaktan eğitim metoduyla tezli yüksek lisans ve doktora programları vardır. Al-Maghrib Institute, Kuzey Amerika, Kanada ve İngiltere'de ofisleri bulunmaktadır. Ana programları çevrimiçi değildir. Ancak seminer şeklinde bazı çevrimiçi programları vardır. Al-Madinah International University, Malezya tabanlı ve Malezya hükümeti tarafından tanınmış olup çevrimiçi olarak bazı lisans ve yüksek lisans programları vardır (Birinci, 2010). Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihten sonra da çevrimiçi kaynaklarda yeni kurumların eğitim öğretim faaliyetini uzaktan eğitim yöntemiyle yürütmek üzere



düzenlemelere gittiği gözlenmektedir.

1946 yılında resmi olarak kurulan Ankara Üniversitesi bünyesinde 1949 yılında İlahiyat Fakültesi kuruldu. Bünyesinde birçok fakülte, enstitü ve yüksekokul bulunduran üniversite 2002 yılında Uzaktan Eğitim Merkezi’ni (ANKUZEM) kurdu. Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 18 Aralık 2005 tarihli ve 26027 sayılı Resmi Gazete’ de yayınlanmasının ardından İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) İlahiyat Fakültesi akademik koordinatörlüğünde Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) işbirliği ile 2005-2006 öğretim yılında faaliyete başladı. O dönem, 500 öğrenci programa kabul edildi.

Derslerin yürütülmesi yönetmeliğe göre şu şekilde olacaktır: “Dersler tümüyle ya da belli oranlarda yüz yüze etkileşimi de içerecek biçimde uzaktan eğitim yöntemleri ile üniversitenin yerleşkelerinde ve bunların dışında, başka şehir ve ülkelerde oluşturulan merkezlerde yapılabilir.”

“İLİTAM’ın eğitsel amacı, İlahiyat ön lisans derecesine sahip kişilere, İlahiyat lisans diploması alabilmek için gerekli eğitimi vermek ve lisans diploması sahibi olmalarını sağlamaktır.” “İLİTAM’ın sosyal hedefi, Ankara Üniversitesi’nin bu alandaki bilimsel ve akademik birikimini, eğitim teknolojisinin ve eğitim bilimlerinin sunduğu olanaklarla da bütünleştirerek geniş kitlelere yaymak ve böylece Türkiye’de yükseköğretimin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktadır. İLİTAM öğrencilerinin özlük haklarının iyileştirilmesine, sadece lisans mezunlarının atanabildikleri görev ve makamlara da atanabilmelerine, yurt dışı görevlere atanmada tercih edilebilmelerine ve lisansüstü eğitim yapabilmelerine fırsat sağlar.” Program iki yıla yayılmış, toplam 15 dersi içermektedir. Derslerin başlıcaları: Felsefe, İslam Bilimlerinde Yöntem, Fıkıh, İslam Tarihi ve Medeniyeti, Din Bilimleri I, Sistemik Kelam, Türk Dili, Din ve Ahlak Felsefesi, Kur’an ve Hadis İlimleri, Din Bilimleri II, İslam Düşünce Ekolleri Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi, Arapça Çağdaş ve Dinî Metinler, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (Birinci, 2010).

Ankara İLİTAM’ı takiben 2009-2010 öğretim yılında Sakarya, 2010-2011 öğretim yılında Atatürk, İstanbul ve İnönü, 2011-2012 öğretim yılında da Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri İLİTAM programlarını açtı. 2012 öğretim yılında İLİTAM programlarına toplam 4100 öğrenci kontenjanı ayrıldı. İLİTAM’a Açıköğretim Fakültesi İlahiyat ön lisans mezunları veya bir İlahiyat lisans programının ilk iki yılını tamamlayarak İlahiyat ön lisans diploması alanlar başvurabilmektedir. Programı başarıyla ta-

mamlayanlara kendi üniversitelerinin İlahiyat lisans diploması verilmektedir.

İLİTAM programları, 2011-2012 eğitim yılından itibaren İlahiyat ön lisans programları ile uyumlu hale getirildi. Düzenleme ile Tefsir Usulü, Tefsir Tarihi, Hadis Usulü, Hadis Tarihi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi ve İslam Mezhepleri Tarihi dersleri programdan çıkarıldı. İslam Hukuk Usulü, Kelam, İlk Çağ Felsefesi Tarihi, Yeniçağ Felsefesi dersleri Fıkıh Usulü, Sistematik Kelam ve Felsefe Tarihi isimleri altında dönemlik hale getirildi (Kaymakcan, 2013).

### **Araştırmanın Amacı**

İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin ve bu programların etkililik ve verimliliğinin bazı değişkenler açısından tespit edilmesi, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda; İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin tespiti, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin yaşları ve kıdemleri arasındaki ilişki, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin İLİTAM tercihlerine göre farklılaşma durumu, Uzaktan Eğitim veya yüz yüze eğitimin tercih edilmesinde etkili olan sebeplerin irdelenmesi ise araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

- a. İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi nasıldır?
- b. İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin yaşları ve kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c. İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, İLİTAM tercihlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- d. Uzaktan Eğitim veya yüz yüze eğitimin tercih edilmesinde etkili olan sebepler nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması anlamına gelen karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel yöntemin kullanıldığı bölümde, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini bazı değişkenler açısından tespit etmek amacıyla, tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama mo-

deli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelleri iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan modellerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Nitel yöntemin kullanıldığı bölümde ise içerik analizi yapılmıştır. “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategoriler ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013)”.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni; 2013-2014 Akademik Yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde Türkiye’deki İLİTAM Programlarında öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerden meydana gelmektedir.

Araştırmanın örnekleme ise; 2013-2014 Akademik Yılı Güz ve Bahar Dönemlerinde Türkiye’deki İLİTAM Programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden seçilen 256 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, online anket uygulamasının sonuçları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Buna göre, uygulama etkinliklerinin tümü online olarak yapıldığından, örneklem grubunu oluşturmada belirlenen üç aylık bir süreçte ankete katılım sayısı dikkate alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve öğrencilerin İLİTAM’ı tercih sebeplerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu başlığı altında bağımsız değişkenlerin yer aldığı bir bölüm geliştirilmiştir. Kişisel Bilgiler bölümünde, hem nitel hem de nicel veri elde edebilmek amacıyla birtakım sorular sorulmuştur.

İLİTAM yeterliklerini ölçmek ve bundan sonraki araştırmalarla geliştirilmesi ve yeterlik ölçümlerinde kullanılabilmesi amacıyla, İLİTAM programlarının diplomasını verdikleri İlahiyat Fakültelerinin web sayfalarında paylaşmış oldukları Bologna yeterlikleri esas alınarak veri toplama aracının geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda farklı üniversitelerin Bologna yeterlikleri taranmış ve kapsam geçerliği olduğu düşünülen 31 yeterlik maddesi belirlenmiştir. Bu maddelerle oluşturulan “İLİTAM Programlarının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi” ölçeğine, alınan uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş ve uygulamaya gidilmiştir.

## **İLİTAM Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması**

İLİTAM yeterliklerini Düzeyi” ölçeği, örneklem üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 31 maddenin I. Faktör yük değerlerinin 0,80 ile 0,33 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının da 0,78 ile 0,31 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,96 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki 31 maddenin birlikte açıkladığı varyans ise %48’dir. Tüm bu değerler, ölçmek amacıyla İLİTAM programlarının diplomasını verdikleri İlahiyat Fakültelerinin web sayfalarında paylaşmış oldukları Bologna yeterlikleri esas alınarak “İLİTAM Programlarının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla paylaşım açılmış ve böylece “İLİTAM Programlarının Hedeflerinin gerçekleşme ölçeğinin yüksek geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte bulunan “Dinî anlayış farklılıklarının birer zenginlik olduğunu anladım” maddesinin ayırt edicilik düzeyini gösteren faktör yük değeri ve madde toplam korelasyonunun düşük olmasına rağmen, yani ölçeğe alınmaması gerekmesine rağmen bizim çalışmamızı takiben yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından ve güvenilirlik katsayısının yüksek olması nedeniyle ölçekte tutulmuş ve yeterlik düzeyi toplam puanları hesaplanırken bu madde de ölçüğe dâhil edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Ölçeklerden elde edilen veriler, online anket uygulamasının yapılmış olduğu internet adresinden hazır bir biçimde alınmış ve SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak elde edilen verilerin frekansları, ortalamaları, standart sapmaları çıkarılmıştır. Uygulanan normallik ve homojenlik testleri sonucunda, verilerin normal ve homojen dağılım gösterdiğinin tespit edilmesi nedeniyle, istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanılması yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin, İLİTAM programının hedeflerinin gerçekleşme düzeylerinin, eğer yüz yüze ilahiyat eğitim imkânı bulsaydınız yine de İLİTAM’da okumayı tercih eder miydiniz sorusuna verdikleri cevaba göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgular tablolara aktarılmış ve yorumlanmıştır. İLİTAM programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek için ise; ölçekte yer alan her bir maddenin aritmetik ortalaması ile standart sapması hesaplanmış ve bu şekilde yorumlamaya gidilmiştir.

İLİTAM öğrencilerinin yaşları ve görev süreleriyle, İLİTAM yeterlik toplam puanları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonucu elde edilen sonuçlar, tablolara aktarılmış ve bu şekilde yorumlama çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi ile yorumlamalarda ise,  $p < ,05$  anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesi işlemlerinde ise, “Kişisel Bilgiler Formu” bölümünde sorulan sorular yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Buradan elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek sistematize edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İLİTAM programındaki öğrencilerin imkân buldukları takdirde İLİTAM’ı tercih durumları, İLİTAM ve yüz yüze eğitimi tercih gerekçeleri, çalışmanın amacı çerçevesinde ele alınmış, İLİTAM ve yüz yüze eğitim konusundaki eğilim ve yönelimler gruplanarak tematik hale getirilmiş ve bu şekilde ilgili boyutları yorumlama çalışmaları yapılmıştır.

## **Bulgular ve Yorum**

### **Kişisel Bilgiler**

Araştırmaya online anket uygulaması ile kendi istekleriyle soruları cevaplayan 256 İLİTAM öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin yarısından biraz fazlasını kız öğrenciler, yarıya yakını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 30 civarındadır. En genç öğrenci 21, en yaşlı öğrenci ise 52 yaşındadır. Bu bulgular bize İLİTAM öğrencilerinin önemli bir bölümünün normal yükseköğretim yaş aralığından yukarıda bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %60’a yakınının Diyanet personeli olduğu (İmam ve Kur’an Kursu öğreticileri), %27’sinin çalışmadığı, %15’inin de Diyanet dışındaki kurumlarda çalıştığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgulardan Diyanet’te çalışan öğrencilerin İLİTAM’a başladıklarında ortalama 4 yıllık görevli oldukları görülmüştür. Bunlardan en kıdemsizi, kurumda bir yılı doldurmadan İLİTAM öğrencisi olmuş, en kıdemlisi de 32 yıllık görevliyken programa kaydolmuştur. Bu bulgular bize İLİTAM öğrencilerinin önemli bölümünün, Diyanet’te henüz yeni göreve başlamış bir grup olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %77’si İLİTAM öncesinde din eğitimi almış öğrencilerdir. Bu eğitimin kaynağına ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

İLİTAM Öncesi <b>Din Eğitimi Kaynağı</b>	N	%
Medrese	46	17,9
Özel öğretmen veya hocadan	19	7,4
Cemaat-Vakıf Yüksek Din Eğitimi Kurumu	44	17,1
Kendimi yetiştirerek	89	34,6
Yurtdışında eğitim almıştım	5	1,9
Diğer kaynaklardan	53	20,6
Toplam	256	100,0

Tablo incelendiği zaman, öğrencilerin büyük bir bölümünün kendi kendilerini yetiştirdikleri cevabını verdikleri görülmektedir (%34,6). Bunu diğer kaynaklar (%20,6), medreseler (%17,9) ve cemaat veya vakıflara ait özel dinî yükseköğretim kurumları (%17,1) izlemektedir. Buradaki veriler, İLİTAM programlarının sivil nitelikli dinî yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin resmi diploma arayışında bir çözüm ürettiğini göstermektedir.

İLİTAM eğitiminin, yine sivil nitelikli eğitim yapıları tarafından desteklenip desteklenmediğini sorgulamak amacıyla sorduğumuz bir soru, benzer oranları bize vermedi. Öğrencilerin sadece %9 civarının vakıf veya cemaatlerin destek kurslarına katıldığı verisine ulaşıldı. Yukardaki Tablo 1’deki verilerle sonraki sorumuza verilen cevapları birlikte değerlendirdiğimizde elde ettiğimiz bulgular bizi, sivil nitelikli dinî yükseköğretim yapılarının bulunduğunu ama bu yapıların İLİTAM programını desteklemek amacıyla aynı oranda kullanılmadığını göstermektedir.

## **İLİTAM Programının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi**

M . Maddeler No	X	ss
1 İslam dinindeki inanç ve yorum farklılıklarını açıklayabilme becerilerimi geliştirdi.	4,12	,875
2 İslâm tarihinin önemli olaylarını sebep ve sonuçlarıyla yorumlayabilme yeteneğimi geliştirdi	4,12	,852
3 Hz. Peygamber’in tutum ve davranışlarından örnekler sunma konusunda bilgi düzeyimi geliştirdi	4,09	,982
4 Dinin birlik ve beraberliğe verdiği önemi açıklayabilme konusunda katkı sağladı	4,06	,939

5	Hz. Peygamber’den rivayet edilen hadislerin güncelle ilgisini kurma konusunda beni geliştirdi	4,00	,948
6	Din-ahlâk ilişkisini açıklayabilme konusunda yeni yaklaşımlar kazandırdı	3,98	,870
7	İslam dini dışındaki dinleri de temel nitelikleriyle tanımama yardımcı oldu	3,95	,879
8	Temel İslam bilimleri, din bilimleri ve diğer bilimler arasındaki ilişkileri fark etmemi sağladı	3,91	,840
9	Tarihi ve güncel dinî akımları, temel nitelikleriyle tanımama yardımcı oldu	3,90	,823
10	Hz. Peygamberin hayatını öğrenme konusunda katkı sağladı.	3,90	1,00
11	Dinî-ahlaki konuları açıklamada, naslarla birlikte aklı ve bilimi de kullanabilme becerilerimi geliştirdi	3,89	,892
12	Duanın bireylerin Yaratıcı ile iletişim kurma konusunda duyarlılığımı artırdı	3,85	1,01
13	İbadetlerin bireysel faydalarını açıklama konusundaki bilgi düzeyimi artırdı	3,81	1,03
14	Din hizmetlerinin daha etkili yapılabilmesi için, sosyal bilimlerden yararlanmam gerektiği konusundaki farkındalığımı artırdı	3,79	,970
15	Din-toplum ilişkisini açıklama konusunda, bana gerekli becerileri kazandırdı	3,79	,927
16	Din-kültür ilişkisini açıklama konusunda, bana gerekli becerileri kazandırdı	3,72	,923
17	İnsan haklarına duyarlı olma konusunda, bana yeni bir bakış açısı kazandırdı	3,70	1,03
18	Dinî anlayış farklılıklarının birer zenginlik olduğunu fark ettim	3,69	1,16
19	Din hizmetleriyle ilgili strateji, yöntem ve teknikleri uygulama konusunda yeni bakış açıları kazandırdı	3,67	1,01
20	Kur’an ayetlerinin anlamlarını açıklama konusunda, bana gerekli bilgi ve becerileri kazandırdı	3,66	1,14
21	Alanımla ilgili bilimsel yayımları takip etmede farkındalık sağladı	3,64	1,03
22	Dinî konularda danışmanlık ve rehberlik yapma duyarlılığımı artırdı	3,63	,994
23	Ülkemizin kültürel ve dinî yapısını tanıma konusundaki bilgilerimi geliştirdi	3,62	,991
24	Eğitim teknolojisindeki yeniliklerden yararlanabilme özelliğimi geliştirdi	3,61	1,10
25	Kur’an’ı tecvit kurallarına göre yüzünden okuma becerilerimi geliştirdi	3,55	1,25
26	Etkili bir din görevlisi olmam için, bana gerekli becerileri kazandırdı	3,53	1,05
27	Yaygın din eğitimi ve öğretimi etkinliklerini planlama ve değerlendirme hususunda becerilerimi geliştirdi	3,47	1,04
28	Kur’an mealine hâkimiyet ve kullanma konusundaki yeterliliklerimi geliştirdi	3,44	1,13
29	Din eğitimi etkinlikleri için gerekli ortamı düzenleme konusunda gerekli becerileri kazandırdı	3,33	1,07
30	Sure ve dua öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda gerekli yeterlikleri kazandırdı	3,27	1,11
31	Vaaz ve hutbe hazırlama konusundaki yetkinliğimi geliştirdi	3,27	1,08

Tablo incelendiği zaman öğrencilerin kendi değerlendirmelerinden hareket ettiğimizde 28 maddede hedeflerin gerçekleşmesinin “katılıyorum” düzeyin-

de, 3 madde de ise “kararsızım” düzeyinde olduğunu görmekteyiz. Ölçekte yer alan hiç bir madde “tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almamıştır. Bu durum bize İLİTAM öğrencilerinin kendilerini değerlendirmede ciddi tereddütler içinde olduğunu göstermektedir. Bu tereddütler özellikle din eğitimi için gerekli ortamları hazırlama, sure ve dua öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama ve vaaz hutbe hazırlama konusundaki yetkinliklerle ilgili maddelerde üst düzeye çıkmaktadır. Kaymakcan’ın (2013) 453 İLİTAM öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin sadece %11,7’sinin başarı oranını yeterli bulması, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin %70’e yakın bir oranı din eğitimi ve rehberlikle ilgili derslerin programlardan çıkarılmasını yanlış bir uygulama olarak görmektedir. Araştırmada din eğitimine ilişkin yeterliklerin en düşük katılımında çıkması, din eğitimi ve rehberlik dersinin programdan çıkarılmasının yanlış bir uygulama olduğunu göstermektedir.

### **İLİTAM Programının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Öğrencilerin Yaşları ve Kıdemleri Arasındaki İlişki**

**Tablo 3:** İLİTAM Programının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Öğrencilerin Yaşları ve Kıdemleri Arasındaki İlişki

	<b>İlişki</b>	<b>Yeterlik Toplam Puanları</b>
<b>Yaş</b>	Korelasyon	,142*
	p	,023
	N	256
<b>Kıdem</b>	Korelasyon	,074
	p	,304
	N	193

Öğrencilerin yeterlik toplam puanlarının yaşları ile anlamlı, düşük ve pozitif yönde bir ilişki içinde bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe yeterlik toplam puanlarında da yükselme gözlenmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yaşları ile doğru orantılı olarak edindikleri birikimin eğitim öğretim sürecinde beklenen yeterlikleri desteklediğini göstermektedir. Yaşla yeterlik arasındaki ilişki anlamlı çıkmasına rağmen, kıdemle yeterlik arasında anlamlı bir ilişki çıkmamaktadır. Dolayısıyla örneklemimizde bulunan öğrencilerin kıdemlerinin ilerlemesinin, onların yeterliklerine bir katkısı bulunmadığı sonucuna ulaşmaktayız. Bu durum, öğrencilerden yaşlı ilerlemiş olanlarının eğitim öğretim sürecine daha aktif bir şekilde katılımlarına işaret edebilir.



## **İLİTAM Programının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerinin İLİTAM Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu**

**Tablo 4:** İLİTAM Programının Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeylerinin İLİTAM Tercihlerine Göre Farklılaşması

<b>Eğer yüz yüze ilahiyat eğitimi imkânı bulabilseydiniz yine de İLİTAM eğitimi tercih eder miydiniz?</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Evet</b>	101	120,71	18,35	3,052	241,295	,003
<b>Hayır</b>	155	112,87	22,47			

Öğrencilerin, İLİTAM programının hedeflerinin gerçekleşme düzeylerinin, “Eğer yüz yüze İlahiyat eğitim imkânı bulabilseydiniz yine de İLİTAM’da okumayı tercih eder miydiniz?” sorusuna verdikleri cevaba göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçlarını Tablo 4’te izlediğimizde ilginç bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze eğitim bulma şansı olsa bile yine de İLİTAM programını tercih ederim diyenlerin, program hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, yüz yüze eğitimi tercih ederim diyenlerin düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buradaki bulgular bize, uzaktan eğitimin bu programlardaki öğrenciler tarafından çoğunlukla benimsendiğini ve bu benimseme sonucunda da programı benimseyen öğrencilerde, İlahiyat eğitiminin hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin yüksek çıktığını göstermektedir.

### **Nitel Veriler (Niçin Uzaktan Eğitim veya Niçin Yüz Yüze Eğitim?)**

Yukardaki fark analizinde de verilen betimsel değerler aşağıda Tablo 5’te verilmektedir. Yukarıda da temas edildiği üzere öğrencilerin %39’u, yeterli puanı alıp, fiziksel imkânsızlıklar ortadan kalksa da yine de İLİTAM programını tercih edeceklerini, uzaktan eğitim tercihlerinin devam edeceğini belirtmişlerdir.

**Tablo 5:** İLİTAM Programındaki Öğrencilerin Yüz Yüze Eğitim İmkânı Buldukları Takdirde İLİTAM’ı Tercih Durumları

<b>Eğer yüz yüze eğitim imkânı bulsaydınız yine de İLİTAM’ı tercih eder miydiniz?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	101	39,5
<b>Hayır</b>	155	60,5
<b>Toplam</b>	<b>256</b>	<b>100,0</b>

Gerek İLİTAM tercihlerinin, gerekse yüz yüze eğitim tercihlerinin arkasından yatan gerekçelere, sorulan bir açık uçlu sorudan elde edilen nitel verilerden

ulaşmaya çalışılmıştır. Tablo 6’da sunulan veriler, yoğunluk sıralamasına göre yapılmamış olmakla birlikte, burada ortaya konulan görüşler bir tarafı seçmenin arkasında yatan nedenleri, din eğitimi ile ilgili bir yaklaşımı ortaya koymaları açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle aşağıdaki tabloda yer alan veriler, dinî yükseköğretimle ilgili üst değerlendirmeler yapmamıza imkân vermekte, mevcut sorunların somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır.

**Tablo 6:** İLİTAM Programındaki Öğrencilerin İLİTAM ve Yüz Yüze Eğitimi Tercih Gerekçeleri

M. No	Yüz yüze İlahiyat eğitimi tercih ededim, çünkü...	İLİTAM eğitimi tercih ederdim, çünkü...
1	Daha kaliteli bir eğitim, detaylara ulaşmamı sağlaması, bilgiye daha kolay ulaşım İLİTAM dersleri çok yavan, burada öğrenme performansım artar	Evli olmam, çocuk sahibi olmam
2	Arapça, K. Kerim ve Tefsir gibi derslerde etkili ve yararlı bir eğitim sunması	Kolay okuma, daha az yorucu, basit eğitim, rahat, daha erken mezuniyet, tez yok, Arapça hazırlık yok. İki yılda bitirme şansım var. Sınavları kolay
3	Sosyal imkânlar sağlaması, yeni ve yakın arkadaşlıklar kurma imkânı vermesi, kampüs hayatı, sosyal faaliyetlere katılım imkânı vermesi	Çalışıyor olmam, ekonomik sebepler
4	Anlayarak öğrenme imkânı, verimli, ciddi, kaliteli, seviyeli, düzenli, anlaşılır, disiplinli, öğrenciyi aktif eden bir eğitim ortamı, derinliğine öğrenme ortamı	Bulduğum şehirden başka bir şehre okumaya gitme imkânım yok
5	Kendimi geliştirme imkânlarının bulunması, daha donanımlı olmamı sağlayacak olması	Çevre baskısı (kız öğrencilerin okumasına karşı olumsuz tutumlar)
6	Öğretim elemanlarıyla daha yakın ve etkili iletişim, onlardan daha fazla yararlanma imkânı, onları yakından tanımak ve deneyimlerinden tam yararlanma, sorularımıza cevap bulma imkânı, İLİTAM ortamı tüm sorularımıza cevap vermiyor	Örgün eğitimde kız-erkek karışık eğitim olması beni rahatsız ediyor, karma eğitime karşı olduğum için
7	Derslere adaptasyon, disiplinli çalışma imkânı sunması, yaratıcılığımı gösterme imkânı sunması, akademisyenlik arzum, lisansüstü eğitim arzum. İLİTAM eğitim süreçlerinde çalışmalarımızda devamlılık yok	İlahiyat programlarının amaçlarına katılmıyorum, burada kendi programımı uygulama imkânı buluyorum
8	Kendimi ilahiyatçı gibi hissetmem, toplumun örgün eğitime daha fazla itibar etmesi, özgüven arayışı, okul psikolojisini yaşamak, öğrenci yerine konmak	Kurumumda kolayca yükselme imkânı veriyor
9	Teknik sorunlar nedeniyle İLİTAM eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi	Yaşımın ilerlemiş olması sebebiyle ancak bu programdan yararlanabilirim
10	Öğrendiklerimi uygulamalar yoluyla destekleyici olması	Başka şehirlerde barınma zorlukları
11	Tartışmalar yoluyla fikirlerimi geliştirici olacak olması	Örgünde İlahiyat hocalarının kendi ideoloji ve fikirlerini empoze etmeleri, İlahiyatın sapık fikirler aşılmasına çalışması
12	Üniversite ortamını yoğun bir şekilde yaşama imkânı vermesi	28 Şubat sürecinde önümüz kapatılmıştı bize bir imkân verdi

13	Diploma değil ilim lazım, kitaplarda bulamayacaklarımı sunması, İlahiyat benim içimde bir ukde.	Eğitim politikalarının yanlışlığı
14	Canlı derslerin verimsizliği, sorunların olmadığı gerçek sınıf ortamı	Kampüs ortamına, ahlaki sorunları olan üniversite ortamına girmek istemediğim için
15	Formasyon imkânına daha kolay ulaşabilmek	Medrese eğitimine yoğunlaşıp, bir yandan da açıktan diploma sahibi olmak için
16	Entelektüel bir ortam sağlaması	Başka bir meslek icra ediyorum, ama din eğitimi almamı da bu kurum sağlıyor.

Araştırmamıza katılan İLİTAM programı öğrencilerinden yeterli puanı alıp da yüz yüze İlahiyat eğitimi imkânı buldukları takdirde bu eğitimi tercih edeceklerini söyleyenlerin gerekçeleri dört temel tema etrafında toplanmaktadır. “Kaliteli eğitim” başlığı altına alabileceğimiz gerekçeler; bilgiye kolay ulaşım, Arapça, K. Kerim ve Tefsir gibi derslerde yüz yüze eğitimin etkililiği, kendini geliştirme imkânı, disiplinli çalışma imkânı ve daha iyi adapte olma imkânları vb. şeklinde karşımıza çıkmaktadır. “Sosyal imkânlar” başlığı altında ise yakın ve gerçek arkadaşlıklar kurma, tartışma imkânları, üniversite ortamını yaşama arzusu ve entelektüel ortam gibi gerekçeler bulunmaktadır. Öğrenci gerekçelerinin altına alınabileceği bir diğer tema ise “Öğretim elemanlarıyla etkili ve yakın iletişim”dir. “Sosyal imkânlar” başlığı ile de örtüştüğü söylenebilecek olan bir diğer öğrenci beklenti grubu ise “itibar/statü” temasıdır. Öğrenciler bu başlık altında toplumun örgün eğitim alanlarına verdiği değeri, statüyü, özgüveni gerekçe olarak sıralamışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencileri örgüne yönlendiren asıl gerekçeleri ortaya çıkarabilecek nitelikte değildir. Daha sonra yapılacak araştırmaların, bu arka plana biraz daha derinliğine inmesi gerekmektedir. Özellikle hedeflerin gerçekleşme düzeyinin bu öğrenci grubunda düşük olması ve önümüze çıkan bu yönelim gerekçeleri arasında çelişkili ifadeler de bulunmaktadır.

İLİTAM öğrencilerinden yüz yüze İlahiyat eğitim imkânı bulsalar da yine de İLİTAM eğitimini tercih edenlerin gerekçeleri ise 6 ayrı tema altında toplanmıştır. Bunlardan ilki “yaş” teması altına aldığımız yaşın ilerlemesi nedeniyle yüz yüze süreçlere katılma imkânının sınırlılığını ortaya koyan gerekçelerdir. “Ekonomik sebepler” altında ise çalışıyor olma, ailenin ekonomik gücünün başka bir şehirde eğitime imkân sunmaması gibi gerekçeler bulunmaktadır. “Ailevi nedenler” başlığı altında ise evli olma ve çocuk sahibi olma gibi nedenler bulunmaktadır. Üçüncü temamız olan “Kolay eğitim” başlığı altında da hazırlık sınıfının ve tezin olmaması, daha kolay sınavlar, daha az yorucu, kolay ve kısa sürede bitirme gibi gerekçelerle karşılaşmaktayız. Özellikle, bayan öğrencilerden gelen aile ve toplumun, kızların okumasına karşı gösterdiği engellerle ilgili

gerekçeler “çevre baskısı” teması altında toplanmaktadır. Bayan öğrencilerin, kızların yükseköğretime yönelmesine karşı olumsuz tutumları, İLİTAM öğretimi aracılığıyla aştıkları anlaşılmaktadır. “Karma eğitime karşı olmam” başlığı altında ise öğrencilerin yüz yüze öğretim süreçlerinin karma eğitime dayalı yapılmasına karşı olumsuz tutumları, kız-erkek birlikte eğitimden rahatsız olma ve kampüs hayatındaki gayri ahlaki davranış örneklerinden duyulan rahatsızlık gibi gerekçeler bulunmaktadır. “Kendi eğitim anlayışımı inşa” başlığı altında ise; öğrencilerin yüz yüze eğitimde İlahiyat Fakülteleri’nin yetiştirmek istediği insan modeliyle kendisini örtüştürememe, kendi din ve dindarlık anlayışı ile yüz yüze eğitimin hedefleri arasındaki çelişkiler, İlahiyat eğitiminin katılmadığı bazı düşünceleri empoze etme kaygısı, fiilen içinde bulunduğu medrese eğitimine yoğunlaşma ve İLİTAM’ı sadece diploma amaçlı düşünme gibi gerekçelerle karşılaşmaktayız.

### **Sonuç ve Öneriler**

Dinî deneyim ve yaşantılar ve dolayısıyla din eğitimi, bir çevre içinde gerçekleşmektedir. Bu çevrede yaşanan değişim ve dönüşümler, dinî yaşantılar örgüsünde ve din eğitimi etkinliklerinde de değişimleri beraberinde getirmektedir. Dinî yükseköğretim süreçlerinde, tüm dünyaya örnek modeller geliştiren İslam geleneği, içinde yaşadığımız yıllarda hızlı bir değişim sürecinden etkilenmek durumundadır. Bilgi anlayışlarındaki değişim ve dolayısıyla bilginin iletilmesi ve yeniden üretilmesi ile ilgili anlayışlar, değişimi beraberinde getirmiştir. Bi-reyselleştirilmiş eğitim, öğrenenin içinde bulunduğu sosyal çevre içinde öğrenmelerini teşvik eden eğitim anlayışları kampüs ve sınıf duvarlarını yıkıyor. Aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitim, okul ve üniversite ilgili geleneksel anlama biçimlerini hızlı biçimde yerle bir ediyor. Bu yeni durum, eğitimin hedeflerinden eğitsel süreçlere ve değerlendirme aşamalarına kadar tüm eğitim aşamalarını yeniden gözden geçirmeyi gerekli kılıyor. Geleneksel eğitimde merkezde yer alan muhteva/öğretmen ikilisi yerini öğrenenin kendisine bırakıyor, muhteva mutlak otoritesini kaybederken öğretmen ise sadece süreçleri yöneten bir rehber dönüşüyor.

Geleneksel okul ve sınıf kavramlarındaki bu hızlı değişimin ilk aşamasında karşımıza, bir başa çıkma yolu olarak din eğitimi açısından eğitimle ilgili genel yaklaşımımızı yeniden gözden geçirme ihtiyacıyla karşılaşmaktayız. Ancak bu yaklaşım/temel paradigma sorgulamasında yeterince yol almadan demin sözü edilen hızlı gelişimlerin ürettiği yeni kavramlarla karşılaşan din eğitiminin ha-

yati bir takım çıkmazlarla da karşılaşması çok tabii karşılanmalıdır.

Yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim ve uzaktan eğitim gibi birbiri ile de sıkı ilişkileri olan kavramlar bu süreçlerin sonucunda karşımıza çıktı ve din eğitimi bu kavramların arkasına sadece kendi kavramlarını ekleyerek sorunların üstesinden geleceğini düşünüyor. Uzaktan eğitim uygulamaları ve bu uygulamaların yaygınlaşmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkan İlahiyat ön lisans ve İlahiyat lisans tamamlama programlarının, kronolojik ve konjonktürel açıklamalarla anlaşılması ve sağlıklı zeminlerde uygulama imkânları bulması oldukça zor görünmektedir. Değişen çevreyi görmeden, geçmişte Müslümanların birbirleri ile yaptıkları her savaşın arkasında Abdullah İbn-i Sebe’yi araması veya her sorunun ardında Yahudi fitnelerini bulmaya çalışması ile dinin ve din eğitiminin yaşadığı her sorunun 28 Şubat’a bağlanması arasında bir fark olmasa gerek. Din eğitimi hedef kitesindeki farklılaşma, bilginin çoğulcu yapısı, mutlak hakikat tartışmaları, üniversite yapısının istihdama odaklanması, ilahiyat fakültelerinin çok programlı organizasyona zorlanması, öğretmenliğin mesleğe dönüşmesi ve öğretmenlik programlarına genel ilahiyatlara ilaveten din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğinin eklenmesine ek olarak sürekli eğitim, uzaktan eğitim kavramları din eğitimine yeni imkânlar sunarken aynı zamanda bu durumlar, din eğitiminin başa çıkması gereken yeni sorun alanları oluşturmaktadır.

Sınıfların ve yüz yüze eğitimin katı savunucuları aslında genel olarak eğitim, özel olarak da üniversite anlayışında iyi yurttaşlar yetiştirmeyi öncelikli hedef olarak benimsemektedir. Bu anlayışın geleneksel din eğitimindeki yansıması, dindar bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla bu anlayışın temelinde eğitimcilerin belirlediği “iyi vatandaş” veya “dindar”lığın çerçevesi yani muhtevası ve muhtevanın biçimlendireceği bireyler bulunmaktadır. Bu anlayışın ilahiyat eğitimindeki yansıması, eğitim sınıflarda olmalı, eğitimcilerle mutlaka ve mutlaka yüz yüze olmalı, soru olmamalı, sorgulama olmamalı, muhtevanın ezberlenmesi mutlaka gerçekleşmeli ve muhteva kutsallaşmalı, hedef kitle eğitici tarafından sınıf içinde iyice eğip bükülerek istenen kıvama getirilmelidir hedef cümlelerinde karşımıza çıkmaktadır.

“İyi vatandaş” yetiştirme, sanayileşme süreci ile birlikte “akademik kapitalizm”e dönüştü. Artık üniversite toplum için değil, üretim, pazarlama ve hizmet sektörlerine destek olmakta, ağırlıklı olarak da sektörel bir kuruma dönüşerek istihdam amaçlı eleman yetiştirme işlevi ağırlıklı olarak öne çıkmaktadır. Günümüz üniversiteleri için eleştirel bir bakış açısıyla yapılan bu değerlendirme, din eğitimi alanına bile baktığımızda ciddi gerçeklik payları içermektedir. İlahiyatlar, cami mihrabı, kürsüsü, müftülük makamı, öğretmenlik becerileri

veya Kur'an kursu öğreticiliği yeterlikleri açısından değerlendirilmekte, iyi Kur'an okuyan mezunlar vermemekle, vaaz edebilecek nitelikte elemanlar yetiştirememekle sorumlu tutulmaktadır. İlahiyatların üretilen dinî bilgiye katkısı, değerlerin yeniden üretilebilirliğine desteği veya bireylerin kendi dindarlıklarını oluşturmada yapabileceği rehberlik sorgulanmamaktadır.

Bu genel değişimlerin getirdiği yeni süreçte karşımıza çıkan uzaktan eğitim kuramcıları, yaşam boyu/sürekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılması, bireylerin bilgiye ulaşma ve girişimciliklerini teşvik etmesi, kendi kendine karar verme yeteneklerini geliştirmesi, düşük maliyetle büyük kitleleri eğitim süreçleriyle buluşturması, çalışanlara işlerini bırakmadan eğitim ve meslekte ilerleme imkânı sunması ve geleneksel eğitim süreçlerini yöntem ve materyal olarak zenginleştirilmesi açılarından uzaktan eğitimin yeni fırsatlar sunduğundan söz ederler. Yapmış olduğumuz alan araştırması da kuramcıların fırsat olarak nitelendiği bu olguları destekler bulgular sunmuştur. İLİTAM'ı tercih nedenlerinin başında yaş, ekonomik nedenler, ailevi nedenler ve bu eğitim türünün öğrencilere kendi eğitim anlayışlarını yapılandırmaya fırsat vermesi gelmektedir. İlahiyat eğitimi alanında da öğrenenlerin bir bölümünün uzaktan eğitimi, kendi din anlayışları çerçevesinde bir yükseköğretim sürecini yönetme fırsatı tanıdığı için bu programa yöneldikleri gözlenmektedir. Öğrenenlerin bir kısmı bu şekilde kendi görüşlerini empoze eden öğretim elemanlarının baskısını daha az hissedeceklerini söylerken bir kısmı da medrese eğitiminde derinleşerek İLİTAM üzerinden de diploma alma fırsatı elde ettiğinden söz etmektedir. İLİTAM, bir anlamda dinî yükseköğretimde bireyselleştirilmiş eğitim üzerinde daha fazla düşünmek zorunda bırakacaktır bizi.

Duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılması noktasındaki yetersizlikler, uzaktan eğitimin sınırlıkları arasında karşımıza çıkar. Yaptığımız araştırmada özellikle Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinde teknolojik alt yapı ve kullanılan yöntemlerin yetersizliğine yapılan vurgu, bu görüşü desteklemektedir. Yine öğrencilerin İLİTAM hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri incelendiği zaman en düşük puanlı maddelerin vaaz ve hutbe hazırlama konusundaki yetkinlikler, sure ve dua öğretim tekniklerini uygulama becerileri ile din eğitimi etkinlikleri için gerekli ortamı düzenleme konusundaki yeterliklerde karşımıza çıktığı gözlenmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlıklarından birisi de bireysel ve bağımsız çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerdeki başarısızlık olasılığıdır. Yaptığımız araştırmada, yüz yüze eğitimi isteyen öğrencilerin yeterlik düzeylerinin İLİTAM'ı tercih edenlere göre düşük olması ve bu öğrencilerin aynı zamanda yüz yüze eğitimi tercih nedenleri arasında disiplinli çalışma ortamı ve

daha kolay motivasyon imkanını göstermeleri yukarda sözü edilen sınırlılığa işaret etmektedir. Son olarak da altı çizilen sınırlılık, öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki sınırlı iletişimin sebep olduğu sosyalleşme süreçlerinin iyi işlemeyişidir.

Araştırmamızda altı çizilerek ortaya çıkan en önemli bulgulardan birisi, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişimindeki sorunları çevresindedir. Teknik alt yapı sorunları, öğretim elemanlarının teknik yetersizlikleri, fazla öğrenci sayısı, öğrencilerin zamanlarının olmayışı vb. nedenlerle öğrenciler öğretim elemanları ile yeterli iletişim sağlayamamaktadır. Bu durum da İLİTAM programını iyi işlemeyen bir uzaktan eğitim programına örnek hale getirmektedir. Sınırlılıklarla ilgili olarak Kaymakcan ve arkadaşlarının araştırmasını incelediğimizde, öğrencilerin büyük kısmının yetişkinler olarak hayat içerisinde taşımak durumunda oldukları birkaç role ilave olarak öğrenci rolü taşıma zorunluluğu ve geleneksel örgün ilahiyat eğitiminin sunduğu öğrenme ortamlarına kıyasla yetersiz olarak algılanan öğrenme süreç ve ortamlarının oluşturduğu memnuniyetsizlik karşımıza çıkmaktadır (Kaymakcan, 2013).

Kaymakcan (2013) araştırmasının sonucunda öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri hem bilgi ve becerilerin öğrenciye aktarılmasını sağlayacak eğitim süreçlerini hem de hocaların öğrenciye rehberlik etme ve geri dönüt vermesini sağlayacak iletişim ve bilişim süreçlerini gerçekleştirmede sorunlar yaşandığını söylemektedir. Bizim araştırmamızda odaklandığımız problemlerden birisi olmamakla beraber yine Kaymakcan’ın araştırmasında, öğrenciler yüz yüze eğitime çok yüksek oranda ihtiyaç duyduklarını belirtmekte ve öğretim elemanları da yüz yüze eğitime vurgu yapmaktadır. Uzaktan eğitimin doğası gereği bu durum bir ikilem oluştursa da gelişen teknolojilerin daha aktif bir şekilde kullanılarak canlı ders, interaktif forumlar ve video konferanslar üzerinden uzaktan din eğitiminin yüz yüze eğitime yaklaştırılması gerekmektedir. Tüm bunların yapılabilmesi için de öğrenci sayılarının azaltılması ve öğretim üyesi başına düşen şube mevcutlarının düşürülmesi gerekmektedir. Materyallerin zenginleştirilmesi, online veya basılı bir çok kaynaktan öğrencilerin kendi görüşlerini geliştirebilecekleri, sorgulamaya imkan veren, bilgiye ulaşma becerilerini geliştiren çalışmalarla değerlendirme süreçlerinin beslenmesi ve öğretim elemanlarının geri bildirimlerinin değerlendirme süreçlerine katılması gerekmektedir. Bireysel öğrenmeyi teşvik eder bir modelin değerlendirme süreçlerinin bireysel olması gerekmektedir.

Kur’an-ı Kerim ve Arapça gibi beceriye dayalı derslerin öğretim programında doğrudan bulunması yerine Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet

İşleri Başkanlığıyla yapılacak ortak çalışmalar neticesinde herkesin ikamet ettiği yerlerden ulaşabileceği kurslarda yüz yüze eğitim almasının sağlanması, İLİTAM programlarının bu derslerde sadece yeterliğe dayalı bir sınav yaparak program yükünün hafifletilmesini sağlayacaktır.

Programların arasındaki yönetsel farklılıkların en aza indirilerek uzaktan eğitimin imkânlarını en üst düzeyde dinî yükseköğretimin hizmetine sunabilmesi için her bir programın üstünde yönetsel ve denetsel bir birime ihtiyaç bulunmaktadır. Bu birimin, uzaktan din eğitimi konusunda materyal ve teknik imkânları geliştirme ve kalite artırımı, üniversiteler arasında işbirliği ve tecrübe paylaşımı, İLİTAM programlarının hizmet standartlarının belirlenmesi ve akreditasyona yönelik çalışmalar yapması programlardan şikâyetlerin en aza indirilmesinde önemli katkı sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim, Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baturay, M. H. ve Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. G. EBY, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.), *Türkiye 'de e-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar III içinde* (s. 1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayraktar, A. (2014). *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Birinci, K. (2010). *Uzaktan Eğitim ve Din Öğretiminde Bir Uygulama Örneği: İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Domingos, H. (2010). *Theory of Cooperative Freedom for Online Education*, <http://hdelearning.blogspot.com/2010/03/theory-of-cooperative-freedom-for.html>, erişim: 15.03.2014.



- Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitim-Öğretim Yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Garrison, D. R. and Archer, W. (2007). *A theory of Community of Inquiry, Handbook of Distance Education*, Second Edition, (Edited By Michael Grahame Moore), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Holmberg, B. (2005). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, *Bibliotheks-und Informations system der Universität Oldenburg*. P.13.
- Illich, I. (2005). *Okulsuz Toplum (Deschooling Society)*. İstanbul: Şule Yayınları/ Düşünce dizisi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymakcan, R., Meydan H., Telli, A. ve Cevherli, K. (2013). Paydaşlarına Göre İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programının Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110
- Özmen, A. ve Ediz, İ. G. (2002). Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 25 Mayıs 2002. [http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ahmet\\_Ozmen.doc](http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ahmet_Ozmen.doc) Web erişim tarihi: 25.04.2013.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2000). *Teaching at a Distance, Foundation of Distance Education*, Third Edition.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK. (2010/3044). İLİTAM müfredat programları konulu resmi yazı. 22.06.2010, Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1).
- [http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan\\_e%C4%9Fitim\\_teorileri\\_ve\\_felsefesi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitim_teorileri_ve_felsefesi) Web Erişim Tarihi: 05.04.2014



## Perception Problems About Distance Learning in the Field of Religious Higher Education in Turkey and Applications of ILITAM

Nurullah ALTAŞ \*

### Abstract

Rapid changes occurring on a global scale have been stretched to universities which are the places where information is produced and distributed, therefore our approaches to these places also changes. The variety of the demands of the people of our world and the shifts from single type of organization and tendency towards multiple perspectives are the projection of those changes. The tendency of knowledge to shift outside the standard towards a pluralistic structure increased the possibility of alternative applications in higher education.

Higher education's coming to terms with academic capitalism concerns of today's circumstances and this doesn't escape from our attention. Accordingly, higher education applications fulfill the function of a vocation. Despite being regarded as the source of knowledge and wisdom the university could be regarded as a factory in terms of its economic function. In this sense, the higher education became out of touch with society and the dynamic and daily life. This situation is reflected clearly in Illich's work of "Society without school." The solution to wriggle out this situation is seen as to reveal the transformation of the demand for information and to ensure the production of knowledge to meet the social demand. If the production of ideas that bring quality with the produc-

---

\* Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Theology

**Address for correspondence:** Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum

tion of methods and functions that bring talent and excellence can be activated, higher education can be kept standing.

After modernism university education stripped itself from the sanctity of classes. This is seen as a result of integration of educational process with the real life. Increased training needs, lack of educational institutions, teaching materials and inefficiency of teachers made it necessary to rethink on the design of the campus. Factors such as educational institutions in distant settlements, the high costs of traditional training, demand for education of adults who have to work and compulsory attendance to education institutions, internal promotions as result of self-growth or getting a certificate or a diploma in another field push individuals to search and explore other areas of education. This quest led by the developed countries brought rapid developments in the concept of distant learning.”

Despite the fact that our country started late to practice distance education according to their Western neighbors, the applications of this kind of education made great progress in recent years that witnessed the increase in using internet and computer. Theology Bachelors Completion program that is carried out in cooperation with Distance education center (ANKUZEM) that founded in 2002 and began its activities in the education year of 2005-2006 in the responsibility of Theology Faculty of Ankara University is a distance education application and is the first in the field of theology education. This practice was then spread to distance education centers and Faculties of Theology in nine universities and in the 2012-2013 academic year, which reached about to 8,000 students.

### **Concept of Distance Education and Development of Distance Education Needs**

It is known that the beginning of distance learning goes back to 1728. It is also stated that the planned form of its beginning is in 1840 of England. University of London is known as the first university that gives diplomas to its students with distance education model. Later, countries such Germany, USA, Sweden, Australia, Turkey, Poland and Spain followed this. Nowadays, however, many universities and institutions offer education services through distance learning and at the end of the program they can provide diploma or certificate. The applications of distance education in Turkey was founded in 1960 in Turkey by Ministry of Education, and with the establishment of letter training center showed itself the most in Open Education Faculty in The University of Eskişehir.

hir Anadolu. In our time, in addition to the University of Eskişehir Anadolu, Universities of Istanbul and Atatürk have distance learning centers that give bachelor completion courses and post graduate education in many fields. An inclusive definition of distance education was made by Uşun (2006). According to Uşun (2006) distance education is defined as “source and receiver, in most part of the education process exist in different environments, give the possibility of ‘individuality’, ‘flexibility’ and ‘independence’ to its receivers, where written and printed materials, audio, audio-visual technology and face-to-face training materials are used in the education process, provided with interactive and integrated technology depending on television and computer, a planned and systematic application of education technology.”

### **Experience of Distance Education in Religious Higher Education: ILITAM**

It is possible to encounter the equivalent practices in distance education in Islamic education tradition. Ratification and pamphlets concepts include teaching methods that evokes it. Today, at an international level license in the world, there are many universities that offer diplomas through distance education in master’s and doctoral degrees. Universities such as Liberty University, and Christian Leadership University are the universities that have on-line undergraduate and graduate level programs in the field of Christianity. Some of the universities that offer undergraduate and graduate level education through distance education in Islamic studies are as follows:

American Open University, Sharia Academy of America, Al-Maghrib Institute, Al-Madinah International University.

Faculty of Theology was established in 1949 in the Ankara University, which was established officially in 1946. In 2002, this university first established the Distance Education Centre within it. After the publication of distance education Examination Regulation of Ankara University Theology Degree Completion 18 December 2005 with 26027 numbered Official Gazette, Theology Degree Completion began its activities in the education year of 2005-2006 with cooperation of Distance Education Centre in the academic coordinator of Faculty of Theology. Following . Ankara ILITAM, in the education year of 2009-2010, Sakaya; 2010-2011 Atatürk, Istanbul and İnönü; 2011-2012, Cumhuriyet, Dicle, DokuzeYLül, Fırat and Ondokuzmayıs Universities opened the programs of ILITAM.

## **Purpose of the Study**

To identify some variables in terms of the level of realization of the objectives of the program ILITAM is the main purpose of the research. The relationship between age and grade level of the students with the realization of the objectives of the program ILITAM, differentiation status according to the preferences ILITAM of Level of realization of the objectives of the program ILITAM, analyzing the causes that influence the preference for distance learning or face-to-face training are defined as sub-objectives.

## **Method**

### **Model of the study**

The study was conducted with the mixed method. In the section where quantitative method was used, relational scanning model, a kind of scanning model, was used. In the section where qualitative method was used, the content analysis was conducted.

### **Population and Sample**

The universe is composed of all students studying at ILITAM programs in Turkey in 2013-2014 academic year of fall and spring semesters. The sample group of the study was carried out by taking into consideration of the results of the online questionnaire results. According to this, the sample consisted of 256 people studied at ILITAM programs in Turkey in the academic year of 2013-2014 of fall and spring semesters.

### **Data collection tool**

In order to measure the sufficiency of ILITAM, by basing on the qualifications of Bologna that they share on the web pages of Theology Faculties that they give the diplomas of ILITAM programs, It was encouraged to improving data collection tool. In this context, Bologna competencies of different universities were scanned and 31 competence agents that was considered to be the scope of validity was determined. "Realization of the level of objectives of ILITAM Program" scale that was formed with those agents was finalized in accordance with expert opinions and then application was made.

## **Validity and Reliability Study of ILITAM Efficacy Scale**

Validity and reliability studies were made in the implementation results and it was observed that 1<sup>st</sup> factor load values of 31 articles changed between 0.80 and 0.33 and item-total correlations changed between 0.78 and 0.331. Cronbach's alpha value of the scale was determined as 0.96. The scale of the variance explained with 31 agents is 48%.

## **Data Analysis**

The data obtained from the scale was taken in a ready format from the internet address where the survey was made online and by using SPSS 20.0 statistical software the frequencies, the mean and standard deviation of the available data were calculated. Analysis was completed via the t-test and correlation tests.

## **Results**

### **Personal information**

Among the students who participated in the survey, slightly more than half the students were girls and the male students constituted nearly the half. The average age of students is 30. It was identified that the 60% of the students who participated in the survey were Diyanet personnel (Imams and Quran Course tutorials), 27% of the students unemployed, about 15% of them worked in institutions outside the Diyanet. According to the findings of the study, 77% of the students received religious education before ILITAM.

### **Realization Level of o the Goals of ILITAM Program**

By acting along data, on 28 items the realization of the objectives were on "I agree" level, while on 3 items it was resulted by "undecided" level. No items in the scale took place at the level of "I completely agree." This situation showed us that ILITAM students were in serious doubts at evaluating themselves.

### **The Relationship between the Realization Level of the Objectives of ILITAM Program and the Ages and the seniority of the Students**

Students' total score of proficiency was determined in a direction of significant, low, and positive relation with their ages. As the age of the student increase, a

rise was observed in their total score of the proficiency. There was no statistical relationship between the seniority and proficiency.

### **Differentiation Status of Realization Level of ILITAM Program Objectives According to ILITAM Preferences**

The students were asked: “If you got a Theological training opportunity would you prefer to get your education at ilitam?” Then, according to their answers, to determine the differentiation of realization levels of ILITAM program objectives, independent samples were conducted and in the t-test results, the level of realization of the objectives of the program is significantly differentiated according to the level of those who say I prefer face-to-face training compared to who say I prefer the ILITAM program.

### **Qualitative Data (Why Distance Education or why Face to Face Education?)**

Related to the qualitative data, the following conclusions were reached: Those who prefer face to face education generally bases this on some reasons such as social opportunities, quality education, teachers, and effective communication and reputation / status. Those who prefer ILITAM base this on some reasons such as the possibility for configuring their education mentality, the inconvenience of coeducation, easy education, age, economic and family factors.

### **Recommendations**

Recent developments had an impact on the education field and through practices such as individualized instruction has triggered the need for restructuring in higher education. Thereupon, distance education applications moved to the education agenda and reflected in the religious field, too. Associate Degree and ILITAM programs took place in those types of education. According to findings obtained from this study, the following recommendations were developed:

Instead of offering religious courses based on skills such as Holy Quran and Arabic in educational curriculums, the Ministry of National Education with collaboration with Religious Affairs Presidency are providing a face to face education that could reach everyone where they reside, this will alleviate the load of the program of ILITAM as students will take a comprehensive competency-based exam for those courses.

For Minimizing methodological differences among the programs and maxi-



mizing the possibilities of distance learning, religious higher education services should assign administrative and controlling unit at the top of each program. Development of such units will serve to provide material and technical facilities that would improve the quality of distance religious education, and will also improve the cooperation between universities and experience sharing, and they will help in assessing the service standards of ILITAM, also establishing accreditation system will minimize the complaints about the programs.



## Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Ahmet ÇAKMAK \*

Mustafa Fatih AY \*\*

**Özet** - Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi amaçlarına erişim düzeyini belirleyen bir ölçek geliştirmektir. Ölçek için gerekli veriler Erzurum'daki çeşitli liselerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubu %46,5'i (n=249) kız, %53,5'i (n=287) erkek olmak üzere toplamda 536 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda 15 maddeli 4 boyutlu, toplamda %55.78 varyans açıklayan, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları Din Hakkında Bilgi, İslam Algısı, Dinde Aklın Yeri ve İçselleştirme olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve bu yapının yapılan analizde onaylandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, Ölçek geliştirme

### Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri bir sistem olarak, bir amaç doğrultusunda planlanmaktadır. Bu amaç ise arzulanan insan veya vatandaş tipini yetiştirme hedefidir.

\* Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi

**E-posta:** ahmetcakmak@atauni.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi

**E-posta:** fatih.ay@atauni.edu.tr

Türkiye’de Milli Eğitim Temel Kanunu, verilmesi planlanan dersler ve süreleri, öğretim programları, kullanılan öğretim yaklaşımları, yetiştirilmek istenen insan tipine ulaşmayı hedeflemiştir. Şu anda uygulamadaki haliyle 1982 anayasası ile zorunlu olarak okutulması kararlaştırılan din kültürü ve ahlak bilgisi(DKAB) dersleri de bu amaca katkı sağlayıcı olarak görülmektedir. Zira DKAB dersinin zorunlu olması ile sonuçlanan ve dönemin Ankara İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof.Dr. Hüseyin Atay’ın raporu ile başlayan süreçte, öne çıkan sorunlardan biri gençlik grupları arasındaki çatışmalar ve bu çatışmaların kaynağı olarak da toplumun kendi içerisinde var olan dini ve kültürel farklılıkları tanımaması ve kendi özdeğerlerine yabancılaşması olarak gösterilmiştir. Bu durumu destekleyen ifadelerden biri de Bilgin’in okulun genel eğitimdeki amacına erişmesinde, DKAB dersinin bulunacağı katkı ile ilgili olarak söylediği ve ortaöğretim DKAB öğretim programında (2010) da yer verilen şu ifadelerdir;

“Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşamaz. Okul, dinî bir tavır da takınamaz. Zaten buna yetkili de değildir. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul, öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandırılmaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır.” (Bilgin, 1998: 67-68).

DKAB dersinin okullarda zorunlu olarak okutulmasını temellendiren görüşlerin söz konusu dersin genel amaçlarını da belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede eğitim ile yetiştirilmesi hedeflenen bireyin özelliklerinin dersin genel amaçlarından bağımsız olması düşünülemez. Bu nedenle dersin genel amaçlarına erişim düzeyleri bireyler üzerinde önemli bir etki ortaya çıkarmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi bir ders olarak düşünüldüğünde, uygulanmakta olan öğretim programı arzulan amaçlara ulaşma da ne kadar etkilidir? Bu dersi alan öğrenciler üzerinde çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiğinde, DKAB dersi ile çalışma konusu edilen değişken arasındaki ilişki nasıldır? Soruları akla gelmektedir. Bu soruların cevaplanabilmesi öğretim programının etkililiğinin yanı sıra farklı değişkenlerle DKAB dersinin ilişkisini de değerlendirmeye katkı sağlayacaktır.

Birinci soru dinamik ve dairesel bir süreç olarak kabul edilen program geliştirme sürecinin program değerlendirme aşaması ile ilgilidir. Program değerlendirme

dirme kendine özgü literatür ve kuramları olan bir çalışma alanı olduğundan bu çalışmanın kapsamında değerlendirmeye alınmayacaktır.

Bu çalışmada ikinci soruda ifade edilen DKAB dersinin bireyin çeşitli nitelikleri üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalarda DKAB dersinin etki düzeyinin nasıl belirlendiği ve ele alınan değişkenlerle nasıl ilişkilendirildiği problemidir. Zira dersin amaçları arasında yer alan bilgi, beceri, duygu ve düşüncenin öğrencide bulunma düzeyi ile DKAB dersi arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilebilmesi önemlidir. Çünkü mevcut durumun DKAB dersinden mi yoksa başka etkenlerden mi kaynaklandığının tespit edilmesi DKAB dersinin birey üzerindeki etkisini tespit etmek açısından önemlidir.

Literatürde DKAB dersinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda DKAB dersi ile ilişkilendirilen değişkenlerin üzerinde DKAB dersinin etkisinin nasıl tespit edildiği değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Bahçekapılı (2010) “ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencileri, duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında DKAB derslerine öğrencilerin bakış açısını tespit etmeye yönelik iki envanteri veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Bunlardan birincisi “DKAB dersinin genel etkisi açısından öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini değerlendirme envanteri” adı verilen DKAB programının yapısı ve içeriği ile ilgili (dersin işleniş yöntemlerine ilişkin görüşleri, dersi ve ders öğretmenini sevme durumları, dersin süresi, duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi, Allah inancının oluşması üzerindeki etkisi gibi) çeşitli soruların yer aldığı veri toplama aracıdır.

“Öğrenme alanları açısından DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranış envanteri” adı verilen ikinci veri toplama aracının ise DKAB öğretim programının genel amaçlarında yer alan 28 madde ve öğrenme alanlarında yer alan 20 kazanım ilkesinden oluşturulduğu belirtilmiştir. 48 madde olarak belirlenen bu veri toplama aracının öğrenme alanlarının program içerisindeki ağırlığına göre yapıldığı belirtilmiştir. Verilerin analizinde ki kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Ki kare testi, iki değişken arasındaki anlamlı farklılaşma olup olmadığı konusunda bilgi vermektedir.

Aricı (2007) çalışmasında, ilköğretim DKAB dersi başarısını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı hedeflemiş, dersin başarısını ölçmek için de başarı testi geliştirmiştir. Öğretim programında yer alan amaç ve davranışlara dayalı olarak 6 ve 7. sınıflar için 25 soruluk başarı testi geliştirmiştir. Kızılabdullah (2008) da yapılandırmacılığa uygun ders anlatımı ile geleneksel ders anlatımı arasındaki ilişkiyi incelediği deneysel çalışmasında, başarı testi geliştirmiş ve kullanmıştır.

Başarı testi, ders anlatımı yapılan içerikten geliştirilmiş olup 22 soru olarak hazırlanmıştır. Yörük (2007) ise araştırmasında DKAB derslerinin hedeflerini belirlemek için başarı testini kullanmıştır. Yörük'ün çalışması çoklu zekâ uygulamalarının DKAB derslerinin hedeflerinin gerçekleşmesine etkisini ölçmeyi amaçlamış ve deneysel çalışmaya konu ettiği konulara ilişkin başarı testi kullanmıştır. Arıcı(2007), Kızılabdullah (2008), Yörük (2007)tarafından yapılan çalışmalarda örneklem grubu ilköğretim öğrencileridir. Bahsedilen çalışmalarda (Arıcı,2007;Kızılabdullah,2008;Yörük,2007) başarı testleri bir dersin bütününe kapsamaktan daha çok dersin belirli bir kısmı ile sınırlandırılmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacı ile yapılan bir diğer araştırma ise Ayhan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada hem ölçek hem de başarı testleri kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin DKAB dersleri hakkındaki görüşleri için anket, öğretim programı amaçlarının gerçekleşme oranları için de başarı testleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları 2005 öncesi öğretim programlarına göre hazırlanmıştır.

Akto (2010) öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersinin kazanım düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, maddeleri oluşturmak için yedi öğrenme alanındaki kazanımları kullanmıştır. Ölçek 84 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ortaöğretim DKAB dersinin ünite başlıklarıdır. Ünitelerdeki bazı kazanımlar madde olarak kullanılmamıştır.

DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi için ölçek geliştirilen diğer bir çalışmada Çelik (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada DKAB dersinin amaçları maddeler halinde verilerek öğrencinin kendisinde ilgili amacın ne ölçüde gerçekleştiği ile ilgili beş seçenekten birisini tercih etmesini istemiştir. Araştırmanın 1999 öncesi olması nedeni ile günümüz DKAB amaçları ile o dönem DKAB ders amaçlarının farklılaştığı gerçeği dikkate alındığında bu çalışmanın güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

Temur (2007) inceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim DKAB dersinin amaçlarını gerçekleştirmeye etkisini araştırdığı çalışmasında; ilköğretim DKAB öğretmenleri ile anket çalışması yapmıştır. Anket taslağında öğretmenlere ilköğretim DKAB dersinde en çok hangi konularda gezi ve gözlemi kullandıkları sorulmuştur. Ünitelerin kazanımları ile gezi ve gözlem yönteminin ilişkisi tartışılmıştır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminin öğrencilerin çeşitli nitelikleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları şu şekilde tespit edilmiştir;

1. Anket/Envanter
2. Başarı Testi
3. Ölçek

Yukarıdaki veri toplama araçları çalışmalarda, ilköğretim veya ortaöğretim DKAB dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyleri veya öğrencilerin çeşitli özellikleri üzerinde DKAB dersinin etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Literatürde en basit veri toplama aracı olarak kabul edilen anketler bir durumun derinlemesine incelenmesine fırsat vermemekte, sunulan tercihlerden birinin seçilmesini zorunlu kılmaktadır. Böylelikle anket kullanılarak yapılan çalışmalar betimsel düzeyde kalmaktadır. Ankette geçerlik ve güvenilirlik başta olmak üzere korelasyon, regresyon, yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri düzey istatistiki analizlerin yapılamamaktadır.

Başarı testleri ise DKAB öğretim programının 4 yıllık kapsamı düşünüldüğünde başta kapsam geçerliği olmak üzere geçerlik ve güvenilirlik konusunda gerekli yeterlikleri sağlayamamaktadır. Ayrıca testler, bilişsel özelliklerin ölçülmesi için kullanılmaktadır. Duygu, düşünce ve tutumların ölçülmesi konusunda farklı ölçme araçları kullanılmaktadır.

Ölçekler ise bilişsel, duyuşsal, davranışsal eğilimleri ölçmek için geliştirilen, toplam puan elde edilebilen, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarıdır (Metin,2015). Ölçeklerden elde edilen veriler kullanılarak, faktör analizi, t testi, kovaryans analizi, regresyon analizi, yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri düzey istatistiki işlemler yapılabilmektedir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, bireyde sadece bilişsel gelişmeyi değil aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010). Bu bağlamda ilköğretim veya ortaöğretim DKAB dersi amaçlarının gerçekleşme düzeylerini belirlemek ve ileri düzey istatistiki işlemleri yapabilmek için en uygun veri toplama aracının, ölçek olduğu söylenebilir. Ulaşılabilen literatürde öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersinin amaçlarına erişim düzeyini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmaması bu alanda psikometrik özellikleri açısından yeterli bir ölçeğe ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi amaçlarına erişim düzeyini belirlemek için, DKAB dersi genel amaçlarından hareketle geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın ortaöğretim DKAB dersinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmalarda, alana katkı sağlarken ve araştırmacılara da kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, ortaöğretim DKAB öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının erişim düzey ölçüğünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Erzurum'un merkez ilçelerinden olan Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki (Bir Sosyal Bilimler Lisesi, dört Anadolu Lisesi ve iki Meslek Lisesi) lise son sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okulların seçiminde il genelindeki başarı sıralaması dikkate alınmıştır. Bir ölçme aracının geliştirilmesinde örneklemin büyüklüğü uygulanan formdaki madde sayısına göre belirlenmektedir. Bu sayılar konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Kass ve Tinsley (1979) toplamda en az 300 katılımcıya ulaşılması veya ölçekte bulunan madde sayısının en az beş katı büyüklükte örneklem belirlenmesini, Comrey ve Lee (1992) ise 300 katılımcının iyi olduğunu, 500 katılımcının ise çok iyi olduğu belirtmişlerdir. Ancak Guadagnoli ve Velicer (1988'den akt. Çokluk ve diğerleri, 2014) bu tür bilgilere karşı çıkmakta ve bu oranların hiçbir ampirik ve kuramsal temelleri olmadığını ileri sürmektedir. Faktör analizi yapılırken örneklem belirleme de literatürde olan farklı ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılması da önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Çalışmada 700 katılımcıya ulaşılmasına rağmen eksik doldurma, özensiz doldurma vb. sebeplerden dolayı 164 ölçek taslağı elenerek çalışma grubu 536 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu sayı hem değişkenlerin (uygulama öncesi madde sayısı 66'dır) beş katından fazla olması hem de literatürdeki sayıyı(500) geçmesi açısından yeterli örneklem olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubu %46,5'i (n=249) kız, %53,5'i (n=287) ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi ve İşlem

Bir ölçeğin geliştirilmesi, belirli adımlarla aşamalı bir şekilde işleyen süreçtir. Literatürün taranması, ihtiyacın belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçeğe ilk şeklinin verilmesi, madde seçim için pilot uygulamanın yapılması ve ölçeğin örtük yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve AFA ile belirlenen örtük yapının doğrulanması amacı için doğrulayıcı faktör analizin (DFA) yapılması bu sürecin adımlarıdır (Seçer, 2015a). Ölçek geliştirme sürecinin ilk basamağı, hedefteki durumu ölçecek maddelerin yazımı işlemidir. Madde havuzu oluşturmak için öncelikle ortaöğretim DKAB programının her bir genel amacı, birer önerme şekline getirilmiştir. Bu önermeler



ile ilgili lise son sınıf öğrencilerine kompozisyonlar yazdırılmıştır. Bu metinler üzerinde içerik analizi yapılarak ilgili amaçtan öğrencinin ne anladığı üzerine fikir edinilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak genel amaçlar madde madde analiz edilmiştir. Analiz edilme işleminde kompozisyon metinlerinden de yararlanılmıştır. Analiz işleminde genel amaçlar; ünite kazanımları ve ders kitabı içerikleri ile beraber değerlendirilmiştir. Mesela; bir genel amaç maddenin tam olarak neyi kastettiği anlaşılmadığı zaman öğrenme alanındaki kazanımlara bakılmıştır. Kazanımlarda tam olarak fikir vermediğinde ders kitabı metinlerine müracaat edilmiş ve o genel amaç ifadesi bu usul üzerine madde havuzuna eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda 81 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, iki alan uzmanı ile iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeler hakkında ya çıkarılması ya değiştirilmesi ya da olduğu gibi korunması şeklinde değerlendirmeler alınmış ve ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Taslak son olarak da bir dil uzmanı tarafından değerlendirilerek taslak ölçek formu, madde analizi için hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçek formu; “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Taslak formun 90 kişilik örneklem grubunda pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulamada madde toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. 15 maddenin ölçek toplamı ile yeterli uyuma sahip olmadığı ve madde toplam korelasyon değerlerinin .30’un altında kaldığından bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son şekli 66 madde olarak düzenlenmiş ve bu form üzerinde geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri setinde yer alan boşluklar aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Sonrasında eksik veri, uç değer ve normallik analizleri yapılmıştır. Parametrik testlerin uygulamasında gerekli olan normalliğin sağlanması için 18 uç değer veri setinden atılmıştır. Ölçeğin örtük yapısı AFA ile model uyumu DFA ile incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi yapılırken binişik madde olarak tespit edilen 26 madde veri setinden çıkarılmıştır. Faktör yük değerleri .40’ın altında olan 20 madde daha veri setinden çıkarılmıştır. Bulduğu alt boyuttaki gözlenen değişkenlerle(maddeler) ilişkisi kuramsal olarak açıklanamayacak maddelerin atılması ile 15 maddeli 4 alt boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. AFA için SPSS 20, DFA için ise Lisrel 8.8 programları kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

### Yapı Geçerliği

#### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için öncelikle AFA yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin en az .40 olması dikkate alınmış, iki faktör arasında da yeterli faktör yük değerine sahip maddelerin arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizinde “Temel Bileşenler” tekniği ve “promax” döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacı ile KMO ve Barlett testleri yapılmış ve KMO .867 ve barlett testleri  $\chi^2$  değeri ise 1902.990 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. KMO değeri, araştırma için yeterli sayıda örneklem grubuna ulaşıldığını göstermektedir (Field, 2009). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Madde No	1.Fak.	2.Fak.	3.Fak.	4.Fak.	Madde Toplam Korelasyonu
m61	,835				.540
m58	,800				.492
m48	,669				.514
m56	,637				.586
m5		,766			.476
m6		,745			.444
m10		,740			.442
m11		,700			.388
m32			,819		.377
m33			,680		.503
m35			,674		.411
m53			,526		.529
m51				,765	.331
m45				,764	.462
m44				,718	.436
	%31.36	%9.32	%8.31	%6.77	
Toplam Varyans: %55.78					

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %55.78'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerden birincisi 61, 58, 48 ve 56 maddelerden oluşan Din Hakkında Bilgi alt boyutudur. İkincisi 5, 6, 10 ve 11. Maddelerden oluşan İslam Algısı alt boyutudur. Üçüncüsü 33, 32, 53 ve 35. Maddelerden oluşan Dinde Aklın Yeri alt boyutudur. Dördüncüsü ise 45, 44 ve 51. maddelerden oluşan İçselleştirme alt boyutudur.

Ölçeğin geneline ilişkin madde faktör yük değerlerinin .52 ile .83 arasında sıralandığı gözlemlenmiştir. Madde faktör yük değerlerinin .32 üzerinde olması gerektiği alan yazında belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Tablo 1'den hareketle madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %55.78 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin açıkladığı varyansın açıklanmayan varyanstan daha yüksek düzeyde olması (Seçer, 2015b) şartının da sağlandığı görülmektedir.

Ölçeğin madde geçerliğini incelemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da tabloda belirtilmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .33 ile .58 arasında sıralandığı görülmektedir. .30 ve üzeri olan değerlerin iyi maddeler olarak değerlendirildiğinden (Büyüköztürk, 2005) ölçekteki maddelerde ölçülme istenen özelliği ayırt etme açısından yeterli olarak kabul edildiği söylenebilir.

**Tablo 2:** Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar

	1	2	3	4	5
1. Din Hakkında Bilgi	1				
2. İslam Algısı	,468**	1			
3. Dinde Aklın Yeri	,515**	,398**	1		
4. İçselleştirme	,429**	,291**	,325**	1	
5. DKAB Edö	,812**	,709**	,771**	,682**	1

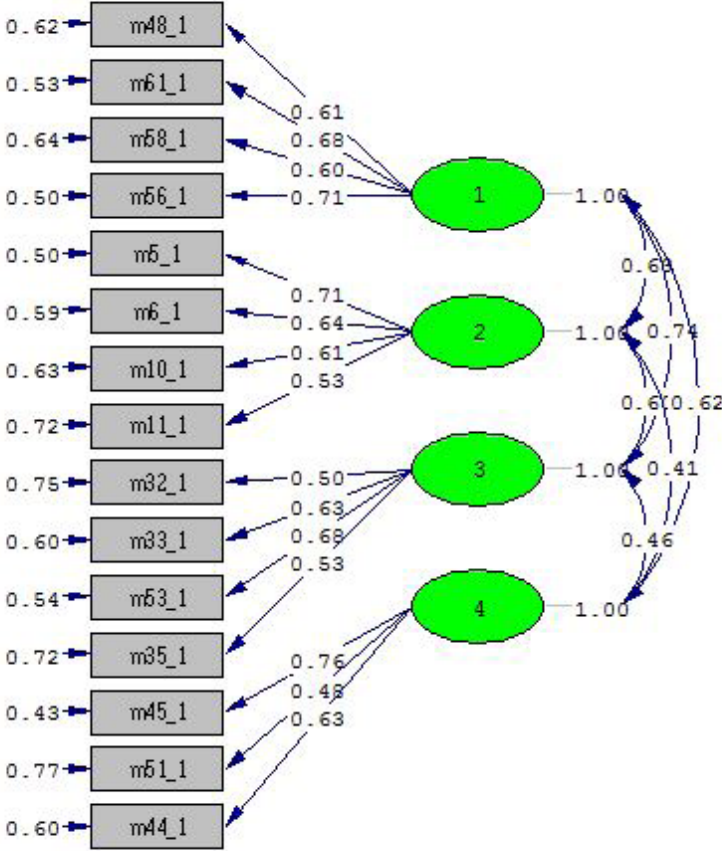
\*\* p<0.01

Tablo 2'de ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Çoklu bağıntı problemi, birden fazla alt ölçeğin arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzeri olması şeklinde ortaya çıkar (Akbulut, 2010). Elde edilen verilen ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu ve alt boyutlar arasındaki korelasyon kat sayısının .90'dan az olması nedeni ile çoklu bağıntı probleminin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

## Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan dört boyutlu yapısının model uyumu birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ilgili veriler şekil 1 ve tablo 3'te belirtilmiştir.

Şekil 1: Ölçeğin Birinci Düzey DFA Sonuçları



Chi-Square=136.46, df=84, P-value=0.00026, RMSEA=0.035

Şekil 1 incelendiğinde 15 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $x^2=136.46$ ,  $sd=84$ ,  $p=.00$ ,  $x^2/sd=1.62$ ). Maddelerin faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında olduğu görülmektedir. Madde faktör yük değerlerinin .30 üzerinde olmasına dikkat edilmesi istenmektedir (Seçer, 2015b). Uyum indeksi değerleri ise tablo 3'de belirtil-

miştir (Şimşek, 2007; Çokluk ve diğerleri, 2014; Tabachnick and Fidell, 2001). Tablo 3 incelendiğinde, araştırmının uyum indeks değerleri mükemmel uyum göstermektedir.

**Tablo 3:** Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
$\chi^2/df$	0-2	2-3	1.62	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.035	Mükemmel uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.018	Mükemmel uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.033	Mükemmel uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98	Mükemmel uyum
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98	Mükemmel uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	Mükemmel uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99	Mükemmel uyum
RFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	Mükemmel uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.97	Mükemmel uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.95	Mükemmel uyum

Ölçeğin maddelerinin t değerleri 9.90 ile 15.94 arasında değişmektedir. T değerlerinin 2,56'dan büyük olması t değerlerinin .01 anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermektedir (Jöreskog and Sorbom, 1996). Bu değerler, test edilen modeldeki maddelerin birbirleri uyumlu olduğu anlamına gelmektedir.

### **Güvenirlğe İlişkin Bulgular**

Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlğini incelemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenirlği analizleri uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir. Ölçeğin Din Hakkında Bilgi ile İslam Algısı alt boyutları ile ölçeğin tümünün alfa değerlerinden hareketle oldukça güvenilir şekilde değerlendirilebilir (Cronbach, 1951). Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları(alfa) .63 ile .83 arasında değişmektedir. Alfa katsayının .60 ile .80 arasında olan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu (Özdamar, 1999) düşünöldüğünde ölçeğin bütünü ve alt boyutlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 4:** Ölçeğin Cronbach Alfa ve İki Yarı Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	İki Yarı Güvenirlik
Din Hakkında Bilgi	.74	.75
İslam Algısı	.71	.65
Dinde Aklın Yeri	.67	.66
İçselleştirme	.63	.53
Kümülatif	.83	.75

### **Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Ölçeğinin Puanlarının Değerlendirilmesi**

Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert şeklinde hazırlandığından ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 75’tir. Birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan 20 iken, dördüncü alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15’tir. Puan yükseldikçe katılımcının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi genel amaçlarına erişiminin yükseldiği şeklinde yorum yapılabilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmanın sonucunda 15 madde 4 alt boyuttan oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. 61, 58, 48 ve 56 numaralı maddeler birinci alt boyutta, 5, 6, 10 ve 11 numaralı maddeler ikinci alt boyutta, 32, 33, 35 ve 53 numaralı maddeler üçüncü alt boyutta, 51,45 ve 44 numaralı maddeler ise dördüncü alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte açıkladığı toplam varyans % 55.78’dir.

Ölçeğin isimlendirilmesinde literatürde var olan “gerçekleşme düzeyi” ifadesi yerine “erişim düzeyi” kavramının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Gerçekleşme düzeyi bireyden bağımsız bir tespit algısı oluşturmakta iken erişim düzeyi ise çalışma grubunda yer alan bireylerin o anki düzeylerine atıf yapmaktadır.

Birinci alt boyutta; inanç - ibadet birlikteliği, ibadetlerin amaçları, dinin anlaşılması ve işlevini ele alan maddelerin yer alması nedeniyle bu boyut, çalışmacılar ve alan uzmanları tarafından “din hakkında bilgi” olarak isimlendirilmiştir. Zira öğretim programında inanç öğrenme alanı açıklanırken, insan din ilişkisi, insanın günlük hayatında ve davranışlarında inancın etkisi ve hayatını anlamlandıran, yaptığı iyilik ve kötülüğün mutlaka karşılığını göreceği

sorumluluk bilinciyle hareket eden birey olarak yetişmesi vurgusu yapılmaktadır (MEB,2010). İbadet öğrenme alanına ilişkin açıklamalara bakıldığında ise, ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması, ibadet temizlik ilişkisi, inancını gerçekleştiren kişinin ibadetlerini yerine getirmeye özen göstermesi, her iyi davranışın ibadet olması gibi vurgular dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu alt boyutta yer alan maddeler, söz konusu açıklamalar bağlamında öğrenme alanları ile ilişkilendirildiğinde ise İnanç ve İbadet öğrenme alanlarının kapsamında değerlendirilecek bir içeriği kapsadığı açıkça görülmektedir. Açıkladığı varyans (%31,36) en yüksek olan bu boyutun DKAB dersinin dîni içerikli değil din kültürü yoğunluklu bir ders olması amacıyla da uyumludur.

İkinci alt boyutta yer alan maddeler ise İslam dininin sevgi ve adaleti esas aldığı vurgusunu içermektedir. Bu maddelere, öğrenme alanları bağlamında bakıldığında Hz Muhammed öğrenme alanında, Hz Muhammed'in Kuran'a göre örnek insan olması, emin, merhametli, adil olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (MEB,2010). Hz Muhammed'in, İslam dininin doğru anlaşılması ve uygulanmasında en güzel örnektir (MEB,2010) vurgusu dikkat çekicidir. Bir diğer öğrenme alanı Ahlak ve Değerler'e ilişkin açıklamalarda ise yine Hz Muhammed'in örnek davranışlarında söz edilmekte buna ek olarak da hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, hukukun üstünlüğü esas alma, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olma, İslam'ın barış dini olması ve yaşam hakkına büyük önem verdiğine dair vurgular (MEB,2010) bulunmaktadır. Bu çerçevede Hz. Muhammed ve Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarının bu alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu boyutun, İslam dinine dair bir algı oluşturmak amacı olduğu düşünüldüğünde "İslam Algısı" şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %9,32'dir.

Üçüncü boyuttaki maddelere bakıldığında dini sorumluluğun temel şartının akıl olduğu, aklın dini bilgilerle hurafeleri ayırt etmede önemli olduğu, sorunların çözümünde aklın kullanılması gibi vurgular dikkat çekmektedir. Öğrenme alanları bağlamında bakıldığında Vahiy ve Akıl öğrenme alanında, Allah'ın vahyin anlaşılmasında akli hakem kılması, dinde aklın önemi gibi hususlara vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB,2010). Ayrıca, Din ve Laiklik öğrenme alanında İslam dininin tanımı yapılırken akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle mutluluğa ulaştırarak kurallar bütünü (MEB,2010) ifadesindeki akıl vurgusu ve dinin doğru anlaşılmasına ilişkin vurgular söz konusu boyutun "dinde aklın yeri" şeklinde isimlendirilmesine kaynaklık etmiştir. Ayrıca bu boyut din bilim ilişkisi bağlamında Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı ile de ilişkilendirilebilir. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %8,31'dir.

Dördüncü boyutta yer alan maddeler ise içerik olarak Hz Muhammed, Ahlak ve Değerler ve İnanç öğrenme alanları ile ilişkilendirilebilir. Fakat bu boyutta eylemsel bir yön dikkat çekmektedir. Uymak, davranmak, araştırmak gibi eylemlerin yapılabilmesi için bir içselleştirmenin gerekli olduğu düşünüldüğünden bu boyutun “içselleştirme” olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %6,77’dir.

Genel amaçlardan hareketle madde havuzu oluşturularak geliştirilen bu ölçeğin, istatistiki verilerin yanı sıra öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalarla karşılaştırıldığında DKAB öğretim programını büyük ölçüde kapsadığı söylenebilir. Madde yazımı sırasında Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı ile ilişkili olduğu düşünülen genel amaçların tutum ifadesine dönüştürülmesinde yaşanan problem elde edilen ölçekte de görülmektedir. Söz konusu öğrenme alanına ilişkin amaçların bilgi içermesi yönüyle ölçekte yer verilmesinde güçlük yaşanmıştır. Bu güçlüğün elde edilen ölçek maddelerine de yansıtıldığı görülmektedir. Söz konusu öğrenme alanına ilişkin maddeler üzerinde çalışılması halinde açıklanan toplam varyansın daha yukarılara çekilebileceği düşünülmektedir.

Çalışma farklı lise türlerini kapsayan bir çalışma grubunda yapılmakla birlikte farklı bölge ve şehirlerdeki öğrencileri kapsamaması yönüyle bir sınırlılık içermektedir.

Benzer nitelikte bir ölçek literatürde bulunamadığı için ölçüt bağıntılı geçerlik yapılamamıştır. İlerleyen çalışmalarda bu yapılabilir. Ayrıca DKAB dersi ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenler ile yapılacak regresyon, yapısal eşitlik gibi ileri düzey istatistiki analiz içeren çalışmalarda önemli katkı sağlayacağı düşünülen ölçek, aynı zamanda literatürde var olan kuramsal yapı ile kendi kendisinin test edilmesine de imkân tanyacaktır.

Bu alanda ilk olan bu ölçek, DKAB eğitimi alanında ileri düzey istatistiki analizlerin yapılabilmesi için bir başlangıç niteliğindedir ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

## **Kaynakça**

- Akbulut, Y., (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Akto, A. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarında öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri (Van ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü



- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ayhan, H., Hökelekli, H., Mehmedoğlu, Y., Öcal, M., ve Ekşi, H. (2004). *Din ve ahlak eğitim ve öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yayınları
- Bahçekapılı, M. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bilgin, B., (1998). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık
- Comrey, A. L., And Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276
- Cronbach, L. J., (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334
- Çelik, K., (1999). İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıflarda okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ev, H. (2003). Din eğitiminin diğer din mensuplarına karşı tutumların oluşumuna etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 253-273
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE Publications
- Hökelekli, H. (1986). Ergenlik çağı davranışlarına din eğitiminin etkisi (İmam-hatip lisesi ve genel lise öğrencileri arasında mukayeseli bir araştırma). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 1, 35-51
- Hökelekli, H. (1987). Ergenlerin sosyal ilişki ve ilgilerine din eğitiminin etkisi (İmam-hatip lisesi ve genel lise öğrencileri arasında mukayeseli bir araştırma). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 2, 43-58
- Jöreskog, K. G. and Sorbom, D., (1996). *Lisrel 8 Reference Guide 2*, Lincolnwood IL: Scientific Software International.
- Kass, R. A. & Timsley, H. A. (1979). Faktor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138
- Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları. Mustafa Metin (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Ortaöğretim Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara
- Özdamar, K., (1999). *Paket programlar ile istatikselsel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Seçer, İ. (2015a). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- şimşek, Ö. F., (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S., (2001). *Using multivariate statistics*(4th Edition). New York: Allyn ve Bacon
- Temur, G., (2007). İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kùltürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yörük, İ. (2007). Çoklu zekâ kuramının ilköğretim din kùltürü ve ahlak bilgisi der-si amaçlarının gerçekleşme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

**Ek: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği**

Madde No	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Din Hakkında Bilgi</b>						
61	Dinin anlaşılmasında sünnetin önemli bir yeri vardır	1	2	3	4	5
58	Abdest, gusül gibi ibadetler bireyin temizlik bilincini kazanmasını sağlar	1	2	3	4	5
48	İnanç ile ibadet birbirini tamamlayan iki olgudur	1	2	3	4	5
56	İbadet etmek insan için karşılanması gereken bir ihtiyaçtır	1	2	3	4	5
<b>İslam Algısı</b>						
5	Sevgi, İslam'ın vazgeçilmez unsurlarından biridir.	1	2	3	4	5
6	İslam, sevgi dinidir.	1	2	3	4	5
10	İslam dini, insanlar arasında adaletin gözetilmesini ister.	1	2	3	4	5
11	İslam dininin temeli adalettir.	1	2	3	4	5
<b>Dinde Aklın Yeri</b>						
32	Aklı olmayanın dini sorumluluğu yoktur.	1	2	3	4	5
33	Doğru dini bilgiler ile hurafeleri birbirinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
35	Dini sorumluluğun temel şartı, akıldır.	1	2	3	4	5
53	İslam, sorunların çözümünde akıllı kullanmayı teşvik eder.	1	2	3	4	5
<b>İçselleştirme</b>						
51	İnançla ilgili konular hakkında araştırma yaparım	1	2	3	4	5
45	Hz. Muhammed'in sünnetinin incelikleri üzerine düşünürüm	1	2	3	4	5
44	Günlük hayatta Hz. Muhammed'in tavsiyelerine uyarım	1	2	3	4	5



## Attainment Level Scale for the General Objectives of the Secondary Religious Education and Ethics Course: A Study of Validity and Reliability

Ahmet ÇAKMAK \*

Mustafa Fatih AY \*\*

### Abstract

The purpose of this study is to develop a scale that determines the level of attainment to the course objectives of the secondary religious education and ethics course. The data required for scale were obtained from the study group of senior students from various high schools in Erzurum. The study group consists of a total of 536 students including 46.5% of female (n=249) and 53.5% of male (n=287). At the end of the study, a reliable and valid scale was developed explaining 55.78% of the variance in total with 15 items and 4 dimensions. The sub-dimensions of the scale were named as information about religion, Perception of Islam, place of mind in religion and internalization. The structure obtained as a result of exploratory factor analysis was tested by confirmatory factor analysis and it was seen that this structure was approved in the analysis.

---

\*Research Assistant, Atatürk University, Faculty of Theology

**E-mail:** ahmetcakmak@atauni.edu.tr

**Address for correspondence:** Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum, Turkey

\*\* Research Assistant, Atatürk University, Faculty of Theology

**E-mail:** fatih.ay@atauni.edu.tr

## Introduction

Education and training activities, as a system, are planned for a purpose. This objective is the goal of raising the type of desired man and citizen. National Education Basic Law in Turkey, planned courses and duration, curriculum, teaching approaches used aim to achieve the desired type of people to be trained. Actually, the currently taught Courses of Religious Culture and Ethics are seen as contributing to this goal since they were made compulsory in the related article of 1982 constitution. In the period in which the religious education and ethics classes became compulsory, Prof. Huseyin Atay’s report, dean of Ankara Faculty of Theology then, one of the outstanding problems were conflict between youth groups and the source of these conflicts were shown as the community’s not recognizing its own religious and cultural differences and alienation from its own self-worth. This study aims to show the effect of religious education and ethics course on the individual’s various traits, and the level of the effect will be assessed in relation to variables that were taken into consideration. To determine the relationship between the level of acquisition of information, skill, thought and feeling that are the objectives of the course with the course of religious culture and Ethics is important. Because, to determine whether the current situation originates from religious education course or other factors is important in terms of determining the effect of religious culture and ethics course on the individual.

Religious culture and ethics course does not only aim to improve the cognitive development on individual, but it also aims to improve affective and behavioral aspects of individuals (MEB, 2010). In this context, to determine the levels of realization of the objectives of the primary or secondary religious education courses and to perform advanced statistical operations, most appropriate data collection tool can be said to be the scale. In the accessible literature, the absence of a valid and reliable instrument students to determine the level of access of secondary religious culture and ethics courses of students reveals the need for an adequate scale in terms of psychometric properties in this area. Moving from general objectives of the religious culture and ethics course, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine the level of access of secondary religious education course objectives of the students. While this study aims to help *researchers* and to contribute to this field of study as it determine the impact of different variables of secondary level religious culture and ethics course. The study was limited to secondary level of religious culture and ethic education curriculum.

## **Method**

### **The Sample of the Study**

The sample consists of a total of 536 students that is 45% of female (n=249) and 53,5% of male (n=287) continuing their studies in different schools in the center of Erzurum by the random sampling method.

### **Data Analyses and Process**

#### **Writing items**

First of all, each general objective of religious culture and ethics program was evaluated item by item analysis with program unit gains and textbook content.

## **Findings**

### **Construct Validity**

The structure validity test was performed to test the validity of the Scale. In order to identify the factor structure and sub-structures of the scale with respect to the structure validity, the Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were conducted. The results of the structure validity were supported by the calculation of the correlation among the sub-dimensions of the scale. The model fit of the item-factor structure with the Confirmatory Factor Analysis (CFA) obtained via the exploratory factor analysis (EFA) was tested. In this study, multiple fit indexes were used for the DFA that was performed. The fact that the calculated  $X^2/df$  rate was lower than 3, the GFI and AGFI values were higher than .90, the RMR and RMSEA values were lower than .05 show an indication of the model-data fit (Jöreskog & Sörbom,1993).

### **Exploratory Factor Analysis**

The load factor of the items on the scale was considered to be at least .40 and .10 was considered to be at least the difference between the value of enough load factor to have materials between the two factors. In addition, in exploratory factor analysis, “Basic Components” technique and “ProMax” rotation method were used.

In the exploratory factor analysis, KMO and Barlett tests were conducted to test the suitability of factor analysis with data collected from the working group and KMO was found as .867 and the Bartlett test  $\chi^2$  value was found as 902.990 .867 ( $p < .001$ ). KMO value indicates that sufficient number of sample group was reached for research (Field, 2009).

As a result of exploratory factor analysis, four factors structure explaining 55.78% of the total variance was obtained. The first of these factors is the information dimension about religion. The second is the Islamic perception dimension. Third is the dimension of place of reason in religion. Fourth is the internalization dimension.

Substance factor load value related to the general was observed to be ranged from .52 to .83. It is indicated in the literature that item factor load values should be over .32 (Tabachnick and Fidell, 2001). Item total correlation value is observed to be ranged from .33 to .58.

#### Confirmatory Factor Analysis

It is observed that compliance indexes of the scale that consists of 15 items and four dimensions are significant ( $\chi^2=136.46$ ,  $sd=84$ ,  $p=.00$ ,  $\chi^2/sd=1.62$ ). The factor load values of items are seen to be between .50 and .76. Item factor load values are required to be considered to be over .30 (Seçer, 2015b). Conformity index values are noted in the following table (Şimşek, 2007; Çokluk and others, 2014; Tabachnick and Fidell, 2001).

T values of the scale of the material ranges from 9.90 to 15.94. T values being greater than 2,56 indicates that t values are on .01 level of significance. (Jöreskog and Sorbom, 1996). These values mean that the items tested in the model are compatible with each other.

### **Results and recommendations**

At the end of the study, a scale consisting of 15 items and 4 dimensions was formed. The total variance explained with dimensions of the scale is 55.78%.

In the first dimension, this dimension was named as “ information about religion” by researchers and field experts, because of the presence of some items such as faith - worship association, the purpose of worships, understanding of religion and its function. In learning areas within the scope of belief and worship, it is obvious that it includes a content to be evaluated. This dimension that announced the highest variance (31.36%) is consistent with the goal that religi-



ous culture and ethics course does not have religious content but it is a course in religious culture density.

The articles contained in the second dimension include Islam's emphasis on the principles of love and justice. Referring to this matter in the context of learning areas in the field of learning the Prophet Muhammad, some of his properties are emphasized such as being a model of people according to the Qur'an, reliability, compassion, and justice (MEB,2010). The emphasis that Prophet Muhammad is the best example for the correct understanding and implementation of Islam is remarkable (MEB,2010). In explanations related to Ethics and values, another area of learning, is again mentioned about exemplary behavior of Prophet Muhammad and in addition of this, much emphasis put on the importance of rights and freedoms, with the supremacy of law, being sensitive to the violations of worshiper's right, Islam's being a religion of peace and its giving great importance to the right to life (MEB, 2010) makes people to think that this dimension can be evaluated in the scope of both of these learning fields and because this dimension, thought to have an objective of forming a perception to religion of Islam, is named as "Perception of Islam". The variance explained by this dimension is 9.32%.

Looking at the items in the third dimension, we can see that reason is put as the basic requirement of religious responsibility, also reason has enormous importance in distinguishing religious knowledge from superstition, and in solving problems.

When viewed in the context of learning areas, the learning area in Revelation and Intelligence, emphasis is put on reason as as referee or basis for understanding the Revelation, also the importance of reason in religion is underlined (MEB,2010). In addition, when defining the religion of Islam in terms of the field of religious and secular learning, the importance of reason is stressed in understanding the religion correctly and providing a set of rules that lead the intelligent people to reach happiness, in this definition the reason with its function to understand religion is stressed, and it help to name the related dimension as the "place of reason in religion." Also this dimension in the context of the relationship between religion and science, it is associated with religion, culture and civilization learning field.

The items included in the fourth dimension in terms of the content may be associated with the Prophet Mohammed, Ethics and Values and Beliefs learning areas. Yet, in this dimension, an operational direction draws our attention. Because, in order to perform operations internalization is needed, therefore this dimension was agreed to be named as "internalization."

Moving from general objectives this scale developed by creating an item pool, which when compared with the explanations of the learning areas is seen to include secondary level religious culture and ethics program, besides the statistical data. Problems which occur during the Item writing, especially when the fields of learning related to religion, culture and civilization that found to be associated with to general objectives and thus transformed to attitude expression is also found in the scale obtained. It is found problematic when the aforementioned objectives associated to learning field are included as containing information. when the items related to the learning fields which are studied, the announced total variance is expected to be higher.

Although the study is carried out in a working group consisting of different types of high schools, it includes a limitation due to the diversity of students who come from different regions and cities.

Scale correlated validity could not be made because a similar nature scale could not be found in the literature. This can be done in future studies. In addition, the scale, being considered to make a significant contribution in the studies including advanced statistical analysis such as regression, and structural equation will be held with the variables considered to be associated with religious culture and ethics course, the scale will also give the opportunity to test its theoretical structure and the ones that exists in the literature. This scale, will be first in this field, it could be seen as a cornerstone to the advanced statistical analysis in the field of religious culture and ethics education and studies, and much effort is needed for its development.

## Sabır Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Ayşe ELİÜŞÜK \*

Coşkun ARSLAN \*\*

**Özet-** Sabır ölçeği, bireylerin sabır düzeyleri belirlemek amacıyla Schnitker (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte kişilerarası, uzun süreli (yaşam zorluklarında sabır) ve kısa süreli (gündelik yaşamda sabır) olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte toplam 11 madde bulunmaktadır. Yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82'dir. Sabır ölçeği üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği için İngilizce öğretmenliği ana bilim dalında okuyan öğrenciler karşılıklı olarak (İngilizce-Türkçe; Türkçe-İngilizce) çeviriler uygulanmış İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif anlamlı korelasyonlar ( $r=.95, p<.01$ ;  $r=.95, p<.01$ ) bulunmuştur. DFA ile test edilen 11 maddelik ve üç boyutlu ölçme aracının yeterli uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir ( $x^2/sd = 100.96/41, p = .00, RMSEA = .076, CFI = .96, GFI = .93, NNFI = .94$ ). Sabır ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliği için yapılan korelasyon analizleri sonucunda; öğrencilerin sabır ölçeğinden aldıkları puanlar kendini toplama, sosyal öz yeterlilik, kişiler arası problem çözmenin alt boyutu sebatkar yaklaşım alt boyutuyla pozitif yönde

\* Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

**E-posta:** ayseeliusuk@hotmail.com

\*\* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

**E-posta:** coskunarslan@konya.edu.tr

anlamli ilişki saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise  $\alpha = .82$  ve test tekrar test korelasyon. 81 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak 11 maddelik ve üç boyutlu ölçme aracı, araştırmacıların kullanımına hazır hâle getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler-** Sabır, Sabır Ölçeği, Güvenirlik ve Geçerlik

## Giriş

Günlük yaşamda bireyler, can sıkıcı bir uyarıcı, sinir bozucu bir olay veya bekleme gibi durumlarla karşılaştıklarında olumsuz duygular yaşarlar. Bu olumsuz duygularla baş etmede ve insan yaşamının temelinde sabır önemli bir yere sahiptir çünkü sabır bireylerin bu olumsuz duygulardan kurtaran ve yaşam doyumlarını artıran bir yapı içerir. Yapılan çalışmalarda sabrın, fiziksel sağlık, iyi oluş, öznel iyi oluş, pozitif başa çıkma, değerler ve değerlerin gelişimiyle; kişilik ve kişiliğin altındaki sosyal süreçler gibi değişkenlerle ilişkili ve bu değişkenlerin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Schnitker,2010) . Ayrıca sabrın yaşam kalitesini artırdığı da görülmüştür. Bu olumsuz duygularla baş etmede ve insan yaşamının temelinde sabır önemli bir yere sahiptir (Schnitker, 2012). Bu açıdan bakıldığında İnsanların yaşam kalitesi önemli katkısı olan sabrın tanımlanması önemlidir.

Schnitker (2012)'a göre sabır, psikolojide oldukça yeni bir kavram olduğu için sabrın kavramsallaştırılması ve tanımlanması oldukça zordur. Bilinen en temel anlamı hayal kırıklığı, sıkıntı ve acı karşısında bireyin sakince bekleme eğilimidir (Schnitker, 2012). Blount & Janicik'e (2000) göre sabır gecikmeye verilen bir tepkidir; sakinlik, sempati ve empati gibi duyguları yansıtır. Mc Clough, Tsang & Emmons (2002)'a göre ise sabır tipik bir eğilim olarak tanımlanır "sabırlı bir kişi gibi"; ama aynı zamanda bir durum olarak da görülmektedir. Sabır kişilik özelliği ve durum arasındaki etkileşimde ortaya çıkan bir ürün olarak ifade edilir. Schnitker (2012) sabrın duyuşsal ve davranışsal özelliği olduğunu ifade eder. Sabır davranışsal olarak beklemeyi, duyuşsal olarak sakin olmayı içerir. Schnitker'e (2007) göre sabır; herhangi bir nesne ya da kişiyi bekleme esnasında sıkılma ve zorlayıcı bir durum karşısında sınırlanma gibi olumsuz uyarılmanın etkisinin birleşimidir. Görüldüğü gibi sabrın kavramsallaştırmasında farklılıklar olmasına rağmen tanımları birbirini tamamlar niteliktedir.

Mehriban (1999) sabrı, sınırlı kararlı ve planlanmış bir eğilim olarak tanımlar (sabrı eğilimine sahip olan kişiler zorluklarla başa çıkabilirler ve hedefe ulaşana dek çalışırlar). Mehriban sabrı bir kişilik özelliği olarak da tanımlar. Ayrıca sabrı zamansal olarak da değerlendirir. Bu açıdan bakıldığında hem zamansal açıdan

hem de kişilik özellikleri açısından değerlendirilmesi gerektiğinden sabrı ölçmek oldukça zordur. Uyarlanmış olduğumuz ölçekte sabır hem zamansal hem de kişilik özellikleri açısından üç boyutta değerlendirilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu Gündelik yaşamda sabırdır. Gündelik yaşamda sabrı yaşamda sıkça karşılaşılan bekleme durumları olarak nitelendirir. Örneğin; Trafik sıkışıklığı, otobüs ya da uçak saatini ve restoranda sırada beklemek gibi (Schnitker, 2012) Mehraiban (1999) ise Schnitker'ın tanımına benzer bir tanım ortaya koymuştur ama sabrın bu boyutunu farklı bir isimle nitelemiştir. O sabrın bu boyutuna kısa süreli sabır olarak tanımlamıştır. Mehriban'ın kısa süreli sabır tanımlaması Schnitker'in gündelik yaşamda sabır tanımlanmasıyla aynıdır (Örneğin trafik sıkışıklığı, sırada bekleme gibi).

Ölçeğin ikinci boyutu yaşam zorluklarında sabırdır. Bireylerin herhangi bir zorlayıcı yaşantı karşısında baş edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Örneğin; uzun süren rahatsızlıklar, maddi problemler, yeni doğan bebeklere karşı annelerin tutumu gibi (Schnitker, 2012). Bu kavram Mehraiban (1999) ise uzun süreli sabır olarak isim değiştirir.

Ölçeğin üçüncü boyutu ise kişiler arası sabırdır. Bireyin sosyal ilişkilerinde diğer bireylere gösterdiği tahammül olarak tanımlanır. Örneğin; zorlu patronlar, ebeveynler, ergenler ya da öğrencilere karşı gösterilen sabır gibi. Schnitker (2012) 'in kişiler arası sabır tanımlanması Mehriban'la aynıdır.

Sabır sadece zamansal ve kişilik özellikleri olarak tanımlanamaz ayrıca dini bir boyutu da vardır. Neredeyse tüm dünya dinlerinde sabır temel bir erdemdir. Sabrın geliştirilmesi teşvik etmek istenir. İslamiyette sabır; elem, sıkıntı ve belalar karşısında sızlanmayı terk etmek veya nefse haz veren şeylerden uzaklaşmak olarak tanımlanmıştır (Uyguner, 1967). Hristiyanlıkta sabır ruhsal gelişimin bir sonucu olduğu söylenebilir. Ruhun meyvesi sevgi, sevinç, esenlik, şefkat, sabırdır. Sabır ve din konusunda Schnitker ve Emmons'un (2007) yaptıkları çalışmada sabır ve adil dünya inancı arasındaki ilişkinin ortalama puanın altında olduğu görülmüştür. Sabır ve adil dünya inancı arasındaki ilişki inanç moderatörlüğünde düşük çıkmıştır. Kişilerin sabır oranları yüksekse adil dünya inancı düşük, umutları çok yüksekse kişiler arası sabırları ve adil dünya inançları düşük ve umut seviyesi çok daha düşük çıkmıştır.

Sabır yukarıda belirttiğimiz gibi oldukça farklı tanımlamalarını yapmak mümkün. Sabırlı olmanın insan yaşamına ne gibi olumlu yada olumsuz etkileri var bunun üzerinde durmak yerinde olacaktır. Schnitker & Emmons (2007) yaptıkları araştırmada sabırlı bireylerin daha az depresyona girdiklerini bulmuşlardır.

Sabır ve iyi oluş arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuşlardır. Peterson & Seligman (2001) sabrın olumlu sosyal özellikler ve erdemlerle ilişkili olduğunu ve sabırlı bireylerin daha empatik ve daha minnettar bir tutum sergilediğini ifade etmişlerdir. Sabır, aynı zamanda denge ve adalet gibi güçlü olan erdemleri içerir. Sabırlı insanlarda daha az olumsuz duygulanım, düşük depresyon daha az sağlık problemleri ve artan yaşam doyumu görülmüştür. Deneysel olarak sabrın, iyimserlik ve umut arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Sabırlı bireyler oldukça kaderci bir zaman perspektifi içerisindedir (Schnitker, 2012). Yapılan çalışmalarda (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman & Lazarus, 1982) sabrın özellikle yaşam için dönüm noktası olarak kabul edilen olaylarda daha olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sabrın öznel iyi oluş, pozitif başa çıkma, değerler ve değerlerin gelişimiyle olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Kişilik, kişiliğin altındaki sosyal süreçler, iyi oluş gibi değişkenlerle sabrın ilişkili ve önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur, ayrıca sabrın yaşam kalitesini artırdığı da görülmüştür (Schnitker & Emmons, 2007). Ayrıca yaşam doyumu adil dünya inancı ve sabır arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Schnitker, 2012 ).

Alan yazınına bakıldığında sabır düzeylerinin belirlenmesi konusunda dünyada psikoloji alanında Mehriban (1999), Dudley (2003) ve doktora çalışması, Schnitker'ın (2012) çalışmaları makalesi bulunmaktadır. Sabrın ölçülmesiyle ilgili ise Dudley ve schnitker'ın ölçekleri bulunmaktadır. Türkiye'de ise bu zamana kadar psikoloji alanında sabrın ölçülmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

**Sabır Ölçeği (SÖ):** Sabır ölçeği, günlük yaşamda karşılaşılabilecek zorluklar, süreklilik gösteren rahatsızlıklar, sorunlu kişiler arası ilişkilere karşı ne ölçüde sabırlı tepkiler gösterildiğini ölçer. Schnitker (2012) tarafından ölçek haline getirilmiştir. 11 olumlu maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçme aracıdır. Gündelik yaşamda sabır (3 madde) yaşam zorluklarında sabır (3 madde), kişiler arası sabır (5 madde) olarak adlandırılmıştır. Aşağıda her bir boyuta ilişkin açıklama ve o boyutu temsil eden örnek madde sunulmaktadır.

Gündelik yaşamda sabır boyutu, bireyin gündelik yaşamda karşılaştıkları bekleme durumlarına “genel olarak sırada beklemek canımı sıkmaz”. Yaşam zorluklarında sabır boyutu, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlara “zor zamanlarda beklemeyi bilirim”. Kişiler arası sabır boyutu ise bireylerin sosyal ilişkilerde karşılaştıkları sorunlara karşı gösterdikleri sabra “Başkalarına karşı sabırlıyım” ifşaret etmektedir.

Ölçek 7'li derecelendirme (1= tamamen benim gibi değil ve 7= tamamen benim gibi) üzerinden yanıtlanmaktadır. Katılımcılardan, her bir madde üzerin-

de dikkatlice düşünceleri ve arkadaşlıklarını derecelendirirken, olaylara karşı gösterebilecekleri tepkileri düşünerek cevaplandırmaları istenmektedir.

Ölçek, boyutlar bazında değerlendirilerek kullanılmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve üç faktörlü yapı desteklenmiştir ( $\chi^2/sd=100.96/41$ ,  $p=.00$ , NNFI=.94). SÖ'nin alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık katsayıları; .50 ile .84 arasında değişim göstermektedir (Schnitker, 2012). Ölçeğin tümüne ya da alt boyutlarına ilişkin puanlar, ilgili maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması ile hesaplanmaktadır. Ölçme aracından alınan puanların artışı sabır düzeyindeki artışa işaret etmektedir.

Sabır yukarda da belirtildiği gibi ölçmesi oldukça zor bir nitelik taşıyor. Yurt dışında Schnitker (2012) ve Dudley (2003) tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. Her iki ölçek Türkçe'ye uyarlanmış; Fakat Geçerlilik Güvenirlilik açısından Dudley'in Sabır ölçeği zayıf verilerinden dolayı uyarlanamamıştır. Türkiye'de ise psikoloji alanında sabrı ölçmek amacıyla herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Sabrı ölçen ilk ölçek olma özelliğiyle alan yazınına oldukça önemli katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Schnitker (2012) tarafından geliştirilen Sabır Ölçeği (SÖ)'nin Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme geçerliliği ve güvenilirliğinin incelenmesidir Türkçe formunun İngilizce özgün formuyla benzer psikometrik özelliklere sahip olduğu varsayımı sınanmıştır. Ülkemizde bireylerin sabır düzeyini ölçecek bir ölçeğin olmaması bu çalışmanın yürütülmesinde motivasyon kaynağı olmuştur.

## **Çalışma I**

### **Yöntem**

#### **Çalışma Grubu**

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere, sabrı ölçen bir ölçek uyarlanacağı duyurulmuştur. Özellikle ölçeğin dil eşdeğerliğini ölçmek için İngilizce bilen öğrencilere ihtiyaç olduğu belirtilmiş ve uygulama için gönüllü olan öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. İlk grup 84 öğrenciden (% 73.8 kız; %26.2 erkek;  $X = 22.84$  yaşlar;  $Ss = 1.72$ ) oluşmaktadır. İkinci grup aynı öğrencilere dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

## İşlem

Schnitker (2012)'in çalışmalarında kullandıkları ölçme aracı olan SÖ'ni Türkçe'ye kazandırmak için bu çalışmada adı geçen yazarlarla iletişim kurulmuş ve SÖ'nin Türkçe'ye uyarlanmak istendiği belirtilmiştir. Yazarlar ölçeğin uyarlanabileceğini e-mail aracılığıyla tarafımıza bildirmişlerdir. İzin sürecinden sonra SÖ'nin uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır. Çalışma 1'de SÖ'nin dil eşdeğerliği için hem İngilizceyi hem de Türkçe'yi iyi derecede bilen ve çeviri konusunda profesyonel olan uzmanlar tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviri formu üzerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman olan beş kişi tarafından gerekli olan düzeltmeler yapılmış ve ölçek dil eşdeğerliği yapmak için hazır hale getirilmiştir. İlk grupta yer alan 82 öğrenciye, ölçeğin orijinal olan İngilizce formu uygulanmış ve üç hafta sonrada ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci grupta yer alan 78 öğrenciye ilk olarak ölçeğin Türkçe formu uygulanmış ve üç hafta sonra da ölçeğin orijinal İngilizce formu uygulanmıştır.

## Bulgular

Dil eşdeğerliği için ilk gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin orijinal İngilizce formu ile Türkçe formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .95, p < .000$ ). Dil eşdeğerliği için ikinci gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ( $r = .95, p < .000$ ). Bu iki gruptan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir.

## Çalışma II

### Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak kolay oluşabilir örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılmıştır (Fink, 2003). 2012-2013 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya, Konya ilinde yer alan Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören 284 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 128'ü (%51.61) Erkek, 120'ı (%48.39) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.



## **İşlem**

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İçin Varsayımların Test Edilmesi: Üç faktörlü ölçme aracının DFA ile sınanabilmesi için Ullman (2001) öncelikli olarak eksik değerler, aykırı değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımlarının test edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak veri setindeki eksik değerler frekans tablosu aracılığıyla incelenmiştir. Gözlenen her bir değişken incelendiğinde 248 kişilik veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır.

Eksik değerlerin incelenmesinin ardından örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olup olmadığı hesaplanmıştır. DFA kovaryanslara, parametre kestirimlerine ve modelin ki-kare istatistiklerine dayalı olduğu için örneklem büyüklüğüne duyarlıdır (Ullman, 2001). Bu çalışmada 11 gözlenen değişken ve 248 katılımcı yer almaktadır. Bu çalışmada 11 serbest parametre kestirimi olduğu ve 284 katılımcının DFA için yeterli bir örnekleme işaret ettiği görülmektedir. Araştırmanın 2 katılımcı ile yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda minimum kriterin karşılandığı görülmektedir.

DFA'nın yapılabilmesi için test edilmesi gereken bir diğer varsayım tek ve çok değişkenli aykırı değerlerdir. Tek değişkenli aykırı değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin +3.29 ile -3.29 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde Mahalanobis uzaklığı  $\chi^2(11) = 100.96$ , ( $p < .001$ ) hesaplanmıştır.

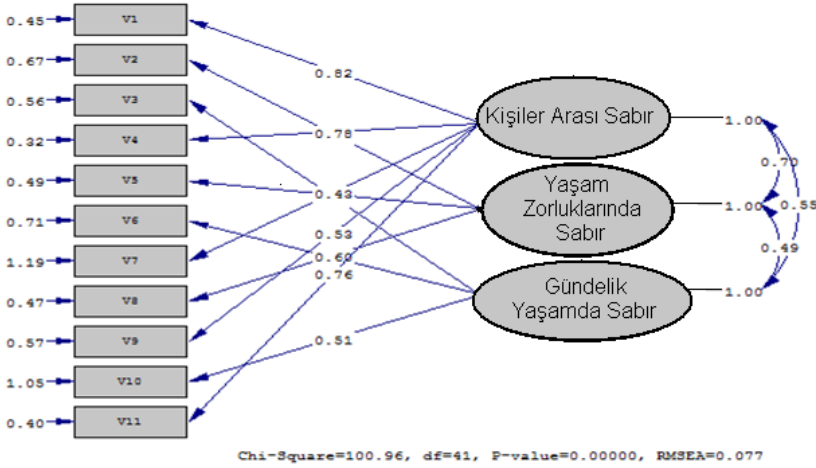
Normallik testi için de sürekli değişkenlere yönelik tek ve çoklu normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri anlamlı bulunmuştur.

DFA öncesinde son olarak çoklu bağlantılılık varsayımı test edilmiştir. Çoklu bağlantılılık üç ve üzerindeki bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyona (ör.,  $r > .85$ ) işaret etmektedir (Kline, 2005). Değişkenler arası ilişkililik korelasyon matrisleri incelenerek belirlenmiştir. Buna göre .85'in üzerinde değişkenler arası korelasyona rastlanmamıştır. Veri seti DFA için hazır hâle getirilmiştir.

## **Bulgular**

**SÖ'nin Yapı Geçerliğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Test Edilmesi:** SÖ'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için 11 maddelik ölçeğin 3 faktörlü yapısı birinci düzey DFA yapılmıştır. Robust Maksimum Likeliho-

od yöntemi kullanılarak, modelin uyum iyiliğinin göstergeleri olarak  $\chi^2/sd$ , RMSEA, CFI, GFI ve NNFI değerleri hesaplanmış ve modelin veriye yeterli/kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğinin kabul edilebilmesi için  $\chi^2/sd \leq 5$  (Kline,2005; Sümer, 2000),  $RMSEA \leq .08$  (jöreskog ve Sörborn,1993),  $CFI \geq .90$  (Sümer,2000),  $GFI > .90$  (Hooper, Caughlan ve Mullen,2008) ve  $NNFI \geq .90$  (Sümer,2000) olması koşulları dikkate alınmıştır.



SÖ'nin orijinaline ilişkin tanımlanan modelin 11 maddelik Türkçe formundan elde edilen veriye uyum düzeyi test edilmiştir. Buna göre elde edilen değerler;  $\chi^2/sd = 100.96/41$ ,  $p = .00$ ,  $RMSEA = .076$ ,  $CFI = .96$ ,  $GFI = .93$ ,  $NNFI = .94$  11 maddelik SÖ için yapılan DFA sonucunda, örtük değişken (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 1'de sunulmuştur.

SÖ'nün 11 maddelik Türkçe formunda yer alan maddelere ilişkin hesaplanan faktör yük değerlerine bakıldığında, bu değerlerin .43 ile .82 arasında değiştiği ve dolayısıyla faktör yük değeri .30'dan düşük olan herhangi bir maddenin bulunmadığı görülmektedir.

SÖ'nin örtük değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Korelasyon değerleri incelendiğinde tüm örtük değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

**Tablo 2:** SÖ'nin Örtük Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Örtük değişkenler	1	2	3
Kişiler arası sabır	1.00		
Yaşam zorluklarında sabır	.70	1.00	
Günelik yaşamda sabır	.54	.50	1.00

Not: n=248 p<.001

## Çalışma III

### Yöntem

#### Çalışma grubu

Sabır Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için öncelikle; ölçüt bağıntılı geçerliliğine bakılmıştır. Sabır Ölçeğinin Türkçe formunun ölçüt-bağıntılı geçerliği, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 244 (% 36,9 kız; % 63.1 erkek; X = 22.31 yaşlar; Ss = .030) öğrenciyle yürütülmüştür. Sabır ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 119 öğrenci (% 41.7 kız; % 58.3 erkek; X = 22.24 yaşlar; Ss = .064) üzerinde yapılmıştır. Sabır Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirliği için test- tekrar test işlemi yapılmıştır. Sabır ölçeğinin üniversite öğrencilerine dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Sabır ölçeği 119 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Sabır Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirliği, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 242 (% 36,9 kız; % 63.1 erkek; X = 22.31 yaşlar; Ss = .030) öğrenciyle yürütülmüştür.

#### İşlem

Sabır ölçeğinden aldıkları puanlar kendini toplama, sosyal öz yeterlilik, kişiler arası problem çözmenin alt boyutu sebatkar yaklaşım alt boyutuyla pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. SÖ'nün Türkçe formunun, ölçüt-bağıntılı geçerliğini sağlamak için, Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen, Terzi(2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (KTGÖ), ilk olarak Jerusalem ve Schwarzer (1974) Almanyada geliştirilmiş,

Scholz Gutierrez- Dona, Sud, ve Schwarzer, (2002) 25 dilde elde ettikleri verileri tekrar değerlendirirler ve ölçeğin yeni versiyonunu ortaya çıkarmışlardır, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilen genel öz- yeterlilik ölçeği ve Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen Kişiler arası problem çözme ölçeğinin sebatkar yaklaşım alt botutu kullanılmıştır. SÖ'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir

### **Veri toplama araçları**

**Kendini Toparlama Gücü Ölçeği:** Bu araştırmada Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen, Terzi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (KTGÖ) kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeli 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten deneklerin işaretledikleri seçeneklerin sayısal değerleri toplanarak tek bir puan elde edilmektedir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 168'dir. Yüksek puan kendini toplama gücü düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile saptanmıştır. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise KTGÖ ile Genelleştirilmiş Öz-yeterlilik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .83$ ). Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .82; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı  $r = .84$  olarak saptanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise .03 ile .69 arasında bulunmuştur.

**Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri:** Envanter, 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen bir araçtır. Envanter beş alt ölçekten ve toplam elli maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 1 (hiç uygun değil) ile 5 (tamamıyla uygun) arasında olmak üzere beşli değerlendirme seçenekleri vardır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişiler arası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Envanterin yapılan faktör analizi çalışmasında kişiler arası problem çözmeyle ilgili varyansın toplam % 38,38'ini açıklayan beş faktör elde edilmiştir. Faktörler Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım (I-SY) alt ölçekleri olarak adlandırılmıştır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6'dır. Maddelerin yer aldıkları alt ölçeklerin toplam puanlarıyla hesaplanan korelasyon

değerleri de .22 ile .74 arasında değişmektedir. Envanterin alt ölçek puanlarının iç tutarlılık Cronbach alfa kat sayıları POY=.91, YPÇ=.88, KG=.67, SA=.74 ve I-SY=.70'tir. Envanterin dört hafta ara ile 60 öğrenciye iki defa uygulanması sonucunda hesaplanan test tekrar test korelasyon değerlerinin ise alt ölçekler için sırasıyla .89, .82, .69, .76 ve .70 olduğu gözlenmiştir (Çam ve Tümkaya, 2007).

**Genel öz-yeterlilik ölçeği:** İlk olarak 1979 yılında, Jerusalem ve Schwarzer tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. İlk geliştirildiğinde 20 maddeden oluşan ölçek, 1981'de aynı araştırmacılar tarafından revize edilmiş ve madde sayısı 10'a indirilmiştir. Takip eden yıllarda, dörtlü likert tipi (tamamen yanlış=1 - tamamen doğru=4) ölçek formundaki bu ölçek bir çok dile çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır (Scholz ve ark., 2002) Scholz ve arkadaşları (2002), genel öz yeterlik ölçeğinin 25 dildeki versiyonlarını kullanarak elde ettikleri verilerine dayalı olarak hesapladıkları madde-toplam korelasyonlarında birkaç istisna dışında tüm maddelerin .30 ile .77 arasında değerler aldığı görülmüştür. Yine 25 dildeki versiyonlarını kullanarak elde ettikleri verilere dayalı olarak toplamda hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı .86, her bir ülke örnekleme için ayrı ayrı hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayıları da .75 ve .91 arasında bulunmuştur. 25 ülke verilerine ayrı ayrı Faktör Analizi uygulanmıştır. Kaiser-Guttman öz değer ölçütü ve çizgi grafiği sonuçları neredeyse tüm ülkeler için tek faktörlü çözüme işaret etmiştir. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak tek faktörlü ve iki faktörlü çözümler test edilmiştir. Analiz sonucunda iki faktörlü çözüm reddedilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü olduğu varsayımını desteklemiştir (Scholz ve ark., 2002).

## **Bulgular**

Sabır ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanabilmesi için yapılan korelasyon analizleri sonucunda; öğrencilerin sabır ölçeğinden aldıkları puanlar ile Sosyal öz-yeterlilik arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = .218$ ,  $p < .001$ ), kendini toparlama ölçeği ile pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = -.590$ ,  $p < .000$ ), Kişiler arası problem çözme ölçeğinin sebatkar yaklaşım alt boyutu ile pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = -.510$ ,  $p < .000$ ), ilişkiler saptanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile ölçeklerden elde edilen güvenirlilik katsayıları  $r = .81$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayıları .62 ile .82 arasında değişmektedir. Buna göre, her bir alt ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları şöyledir: Kişiler arası sabır için  $\alpha$

= .77, Gündelik yaşamda sabır için  $\alpha = .62$  ve Yaşam zorluklarında sabır için  $\alpha = .70$ 'tir. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı ise  $\alpha = .82$ 'tir. Gündelik yaşamda sabır boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının kabul edilebilir sınırın altında olduğu, diğer boyutların ise kabul edilebilir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir (Kline, 1999).

## Tartışma

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sıkıntılar karşısında ( trafik ışığında bekleme sırada bekleme gibi durumlarda, kanser gibi bireyin yaşamını etkileyen ya da sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları zorlayıcı kişiler patron, mesai arkadaşı gibi durumlarda) bireylerin sakin kalabilmesi olarak tanımlanan sabrı değerlendirilmede kullanılan SÖ, özellikle kuramsal alt yapı olarak geliştirilmiş olması ve psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir kanıtlar sunması bakımından ülkemizde sabrı ölçümünde kullanılan tekölçme aracıdır. İngilizce versiyonu geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bu ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasının sabrın değerlendirilmesine yönelik alan yazının gelişmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öncelikle, SÖ'nin Türkçeye çevirisi yapılmış ve dil geçerliliğine ilişkin kanıtlar sağlanmıştır. Bu çalışma'da SÖ'nin dil eşdeğerliği için hem İngilizceyi hem de Türkçeyi iyi derecede bilen ve çeviri konusunda profesyonel olan uzmanlar tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri formu üzerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman olan beş kişi tarafından gerekli olan düzeltmeler yapılmış ve ölçek dil eşdeğerliği yapmak için hazır hale getirilmiştir. İlk grupta yer alan 82 öğrenciye, ölçeğin orijinal olan İngilizce formu uygulanmış ve üç hafta sonrada ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci grupta yer alan 78 öğrenciye ilk olarak ölçeğin Türkçe formu uygulanmışve üç hafta sonra da ölçeğin orijinal İngilizce formu uygulanmıştır. Dil eşdeğerliği için ilk gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin orijinal İngilizce formu ile Türkçe formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ( $r = .95, p < .000$ ). Dil eşdeğerliği için ikinci gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ( $r = .95, p < .000$ ). Bu iki gruptan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir.

Daha sonra Sabır Ölçeğinin Türkçe formunun ölçüt-bağıntılı geçerliği, yapılmış sabır ölçeğinden aldıkları puanlar kendini toplama, sosyal öz-yeterlilik,

kişiler arası problem çözmenin alt boyutu sebatkar yaklaşım alt boyutuyla pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Sabır ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanabilmesi için yapılan korelasyon analizleri sonucunda; öğrencilerin sabır ölçeğinin'den aldıkları puanlar ile Sosyal öz-yeterlilik arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = .218, p < .001$ ), kendini toparlama ölçeği ile pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = -.590, p < .000$ ), Kişiler arası problem çözme ölçeği'nin sebatkar yaklaşım alt boyutu ile pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ( $r = -.510, p < .000$ ), ilişkiler saptanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde edebilmek için eksik değerler, aykırı değerler, normallik ve çoklu bağlantılılık varsayımları test edilmiştir. Veri seti DFA için hazır hâle getirildikten sonra ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Buna göre  $\chi^2/sd = 100.96/41, p = .001, RMSEA = .076, CFI = .96, GFI = .93, NNFI = .94$  uyum iyiliği indeksleri dikkate alınmıştır. Orijinal ölçeğin faktör yapısı incelenirken  $RMSEA=0.061, CFI=0.98$  ve  $\chi^2(41, N=533)=121.21, p < .001$  uyum indekslerinin rapor edildiği görülmektedir (Schnitker, 2012). Rapor edilen uyum iyiliği indeksleri ile SÖ'nün Türkçe formunun indeksleri karşılaştırıldığında  $\chi^2/sd$  değerinin Türkçe formunda daha yüksek bir değer aldığı bir uyum iyiliğine işaret ettiği görülmektedir (Sümer, 2000). Diğer uyum iyiliği indekslerinin birbirine yakın ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993)

Son olarak ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Yaşam zorluklarında sabır ve kişiler arası sabır boyutlarının kabul edilebilir düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Orijinal ölçme aracının boyutlar bazında iç tutarlılık katsayıları  $\alpha = .66$  ile  $.80$  arasında değişim göstermektedir. İki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirliliği  $.66$  olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışması kapsamında elde edilen değerlerin  $.62$  ile  $.82$  arasında değiştiği ve test tekrar test sonuçlarının  $r = .81$  göz önünde bulundurulduğunda orijinal çalışmaya yakın sonuçlar elde edildiği söylenebilir (Schnitker, 2012).

Bu konuda ilgili alan yazına destek sağlamak amacıyla uyarlama çalışması yapılan SÖ'nin başlangıç niteliğinde bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ölçümün güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test güvenirliliği ile hesaplanmıştır. Bu güvenirlilik hesaplamasına ek olarak, farklı zamanlarda yapılan ölçümler ile ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği hesaplanabilir. Ayrıca, benzer ölçek geçerliği, ayırt edici geçerlik gibi geçerlik ölçümlerinin SÖ'nin psikometrik özelliklerini güçlendireceği düşünülmektedir. Birey

için hem ruh sağlığını koruyucu hem de bir risk faktörü olarak sabrın, çeşitli ortamlarında nasıl ve ne şekilde yaşandığının ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarına veya ergenlerle çalışan meslek elemanlarına önemli bilgiler sunan sabrın , bu ölçme aracının kazandırılması ile birlikte yeni çalışmaların yolunu açacağı düşünülmektedir. Tüm bu bulguların ve değerlendirmelerin ışığında, SÖ'nin Türkçe formunun 11 maddelik hâlinin, bireylerin sabrının üç temel boyut üzerinde ölçebileceği konusunda yeterli kanıtlara sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, ölçeğin Türkçe formunun ölçmeyi amaçladığı yapıları, kuramsal olarak ele alınan gündelik yaşamda sabır , yaşam zorluklarında sabır ve kişiler arası sabır boyutlarının geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak bireylerin sabır düzeylerini incelenmesini hedefleyen araştırmalarda kullanılma hazır hâle getirilmiştir. Ölçek kullanılacak üniversite öğrencilerinin sabır düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir ve pek çok soruya cevap bulunabilecek araştırmalar yapılabilir.

## **Kaynakça**

- Aypay, A. (2010). ICT usage and academic achievement of Turkish students in PISA 2006. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 9 (2).
- Azamat, N. (2004). Melâmet. *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (cilt 29). Ankara: TDV Yayınları.
- Blount, S. & Janicik, G. A. (2000). What makes us patient? The role of emotion in sociotemporal evaluation. Unpublished manuscript: University of Chicago.
- Blount, S. (1995). When social outcomes aren't fair: The effect of causal attributions on preferences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 63 (2), 131-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Çam, S. & Tümkaya, S.(2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 95-111
- Delongis, A., Coyne, J.C., Dakof, G., Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1, 119-136.
- Dudley, K. C. (2003). Empirical development of a scale of patience. *Dissertation Abstracts International*, 54 (8), 4332



- Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gökay, O. S. (1946). Fuzûlî' de Siir. *Yücel Aylık Sanat ve Fikir Mecmuası*, 2, 108-113.
- Hayes S.C. & Garcia S. (1981). The pover of patience, memo for management. *American Management Associations*, Nisan, 2-5.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hoyle R. H.(1995) *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jöreskog, K. & Long, J. S. (1993), "Introduction," in *Testing Structural Equation Models*, Kenneth A. Bollen and J. Scott Long, Eds. Newbury Park, CA: Sage.
- Jöreskog, K. G., Sörborn, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modelling with SIMPLS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127
- Mehrabian, A. (1999). *Manual for the Revised Achieving Tendency (MACH) and Disciplined Goal Orientation (CGO) Scales*. Monterey, California: Alta Mesa
- Parry M. & Norling, (2009). *Innovation is patience a virtue*. Research Technology Management Industrial Research Institute. Inc. 0895-6308/09
- Rudd, A. (2008). Kierkegaard on patience and the temporality of the self the virtues of a being in time, *The Journal of Religious Ethics*, 36 (3):491-509.
- Schnitker S. A. (2012). An examination of patience and well-being, *The Journal of Positive Psychology* (Dedicated to furthering research and promoting good practice), 7(4), 263-280
- Schnitker, S. A. & Emmons, R. A. (2007). Patience as a virtue: Religious and psychological perspectives. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 177–207.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242–251

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toplama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86
- Ullman, J. B.(2001). "Structural equation modeling" in B. Tabachnick & L.S. Fidel (Eds.) , *Using multivariate statistic* (4th.ed.,pp.653-771). Boston: Allyn& Bacon.
- Uyguner, M. (1967). *Fuzûlî'nin Dünyası*, İstanbul: Varlık yayınları.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

## Patience Scale Adaptation of Well-Being Measure to Turkish: Work of Validity and Reliability

Ayşe ELİÜŞÜK \*

Coşkun ARSLAN \*\*

Individuals experience negative emotions in everyday life when they encounter a bothersome stimulus, a frustrating situation or when they have to wait. In this coping with negative emotions and as the basis of human life, patience plays an important role in saving the individuals from these negative emotions and increasing their satisfaction of life (Schnitker, 2012, p.269). According to Blount & Janicik (2000), patience is a response to delay; it reflects emotions such as calmness, sympathy and empathy. Mc Clough, Tsang & Emmons (2002) defines patience as a typical trend like “a patient person”; but it is also regarded as a state. Patience is expressed as a product resulting from an interaction between, personality traits and a state. In the scale we applied the patience was evaluated in terms of personality traits and time in three dimensions. The first dimension of the scale is patience in everyday life, and waiting situations that frequently encountered in daily life. For example; traffic congestion, waiting for a bus, a flight or waiting in a queue in a restaurant. The second dimension of the scale

---

\* Assist. Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

**E-mail:** ayseeliusuk@hotmail.com

**Address for correspondence:** Taşcamii Uzunharmanlar Cad. Gazanfer Mah. No:251 Meram /Konya

\*\*Assoc Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

**E-mail:** coskunarslan@konya.edu.tr

is related to showing patience when facing difficulties in life. It is defined as the ability of individuals to cope in the face of any compelling experience. For example; long illness, financial problems and the attitude of the mother to her new born baby. The third dimension of the scale is related to patience among people. It is defined as the endurance an individual shows when interacting with others. For example, patience for challenging bosses, parents, adolescents or students. When we look at the body of literature; in determining the level of patience in the field of psychology around the world, we see that doctoral study of Mehriban (1999) and Dudley (2003) and the article of Schnitker (2012). Relating to the measurement of patience, there are Dudley and Schnitker's scales. No studies for measuring patience in the field of psychology were found in Turkey so far.

## **Method**

**Patience Scale (SÖ):** Was made into a scale model by Schnitker (2012). It is a three-dimensional measurement instrument consisting 11 positive items. It is called patience in everyday life (item 3) patience facing life challenges (item 3) and interpersonal patience (5 item). A description for each dimension and a sample item for the representing dimension is shown below.

**Language Validity:** To test the language validity of the scale, two groups of English speaking students where chosen from Konya, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Department of Foreign Language, Department of English Teaching. According to the data obtained from the first group for language equivalency, high levels of positive correlation was found between the original English and the Turkish form of the scale ( $r = .95, p < .000$ ). According to the findings for language equivalency of the second group, high levels of positive correlation was found between the original English and the Turkish form of the scale ( $r = .95, p < .000$ ).

**Structure Validity:** 284 college students studying at the Necmettin Erbakan University, located in the province of Konya participated in the study. 128 students (51.61%) were male, 120 (48.39%) were female students. In order to obtain evidence of construct validity for the SÖ, a first level CFA was made for the 3-factor structure of the 11-point scale. Using the Robust Maksimum Likelihood method,  $\chi^2/sd$ , RMSEA, CFI, GFI and NNFI values were used as indicators for the goodness of fit of the model and  $\chi^2/sd \leq 5$  (Kline, 2005, p. ; Sümer, 2000, p.79),  $RMSEA \leq .08$  (jöreskog and Sörborn, 1993, p.435),  $CFI \geq$

.90 (Sümer,2000, s.79), GFI > .90 (Hooper, Caughlan and Mullen,2008, p.435) and NNFI $\geq$  .90 (Sümer,2000, p.75) conditions were taken into account in order to demonstrate the sufficient / acceptable compliance level of the model for the data.

**Reliability:** Criterion validity was examined firstly for the reliability and validity analysis of the patience scale. The criterion-related validity of the Turkish version of the patience scale was conducted with 244 students (% 36,9 female; % 63.1 male;  $X = 22.31$  ages;  $S_s = .030$ ) from Konya Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education and Bartın University, Faculty of Education. Reliability studies of the patience scale were conducted with 119 students (% 41.7 female; % 58.3 male;  $X = 22.24$  ages;  $S_s = .064$ ) from Bartın University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education. A test-retest procedure was done for the reliability of the Turkish version of the scale. The Patience scale was applied to university students twice, with an interval of four weeks. The Patience scale was applied to 119 university students twice, with an interval of four weeks. The reliability of the Turkish version of the patience scale was conducted with 242 students (% 36,9 female; % 63.1 male;  $X = 22.31$  ages;  $S_s = .030$ ) from Konya Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education and Bartın University, Faculty of Education.

### **Data collection tools**

Recovery Power Scale: A Recovery Power Scale (KTGÖ), formed by Wagnild & Young (1993) and adapted to Turkish by Terzi (2006) was used in this study. Interpersonal Problem Solving Inventory: The Inventory is a tool developed by Çam & Tümkaya (2007) and was used to measure problem-solving approaches and skills from university students, aged between 18-30. Overall self-efficacy scale: was first developed in Germany by Jerusalem and Schwarzer in 1979. The scale first consists of 20 items when it first developed in 1981, it was revised by the same researchers and the number of items has been reduced to 10. In the following years, this four likert-type scale (1 = totally wrong - completely correct = 4) has been translated into many languages, reliability and validity studies were conducted (Scholz et. al., 2002, p.248)

### **The criterion-related validity of the patience scale**

As a result of correlation analyses performed for detection; positive between students scores obtained from patience scale and their social self-efficacy, significant and moderate ( $r = .218, p < .001$ ); positive for the recovery scale, significant and moderate ( $r = -.590, p < .000$ ); positive for the persistence approach sub-

dimension in the interpersonal problem solving scale, significant and moderate ( $r = -.510, p < .000$ ) The Cronbach alpha coefficients for each subscale are as follows: for interpersonal patience  $\alpha = .77$ , for patience in everyday life  $\alpha = .62$  and for patience for life challenges  $\alpha = .70$ . The internal consistency for the whole scale is  $\alpha = .82$ . It is seen that the calculated Cronbach's alpha coefficients for patience in everyday life is below the acceptable limit and the other dimensions are considered to have an acceptable reliability coefficient (Kline, 2005, p.489).

### **Discussion**

This study is considered to be a preliminary work for the adaptation study on SÖ to provide support to the literature on this subject. The reliability of the measurements in this study were calculated with Cronbach's alpha coefficient and test-retest reliability. In addition to this reliability calculation, with measurements made at different times, the test-retest reliability of the scale can be calculated. Furthermore, validity measurements such as similar scale validity or discriminant validity are thought to strengthen the psychometric properties of SÖ.

### **Conclusion**

It is demonstrated that there is sufficient evidence that the Turkish version of the 11-item state of the SÖ, can measure individual's patience in three basic dimensions. In other words, it is seen that the structures like theoretically discussed patience in everyday life, patience shown when facing life difficulties and interpersonal patience dimensions can be measured validly by the Turkish form of the scale. As a result, its operationalized for research at examining the patience level of individuals. This scale can be used to examine relationships between patience levels of university students and other variables, depending on these findings further researches can be done in order to find answers to many questions.

## Felsefî ve Dinî Açından Birlikte Yaşamının Temel Değerleri Üzerine Bir Analiz

Anar GAFAROV \*

**Özet-** Bu makalede felsefî ve dinî açıdan birlikte yaşama ve onun temel değerleri konusu tartışılmaktadır. Bir giriş ve dört bölümden oluşan bu çalışmada dinî ve felsefî öğretilerin konuya ilişkin ortak söylemleri karşılaştırılarak analiz edilmiş, başta İslam dini ve felsefesi olmak üzere zaman zaman Batı filozoflarının da konuya ilişkin düşünceleri değerlendirilmiş ve böylece birlikte yaşamının mahiyeti, temellendirilmesi, değerler alanı irdelenerek ortaya konulmuştur. Bu bağlamda makale temel sorun olarak günümüz dünyasında çokkültürlülüğün ve farklılıkların olumlu yönlerinin yanısıra “ötekileştirme” gibi olumsuzlukların da beraberinde getirdiği probleme dikkat çekmekte ve probleme ilişkin çözüm yollarını tarihi tecrübelerden ve filozofların görüşlerinden yola çıkarak tartışmaktadır. Makalenin temel tezi insan haklarına ve ahlaka uyarak birlikte yaşayabilecek birey ve toplumlar oluşturmak için uluslararası sözleşmelerin ve bu ekseninde kurulan uluslararası kurum ve kuruluşların dini, felsefi, ahlakî ve kültürel alt yapı ile desteklenmediği sürece toplumlarda birlikte yaşamının sağlıklı bir şekilde sağlanamayacağı yönündedir. Araştırmada Batı’nın ve özellikle İslam dünyasının tarihi tecrübelerini, kültürel değerlerini ve medeniyetini kapsayacak mirasını revize etmesi öngörülmektedir. Zira, tarihî ve ilmî gerçek-

□ Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

**E-mail:** a.philosophy@hotmail.com

liği olan böyle bir miras irdelendiğinde bugün Müslümanların yaşadığı coğrafyalardayaşanan şiddet olaylarının İslam’la ilişkilendirilmesinin hem İslam’ın teorik yapısına, hem de tarihsel tecrübemizin kaynağı olan İslam medeniyetinin doğasına aykırı olduğu görülecektir. Bu bağlamda makalemizin tezlerinden biri bu türden haksız iddiaların arkasındaki gerçek unsurun Batı’nın bir yandan pozitivizmi ve bencilliği ilke edinerek, Nietzsche’nin “acımasızlık ahlakını” hayat felsefesi haline getirdiği ve bu hayat felsefesi veekonomik çıkarlar uğruna Müslümanları birbirine düşüren dış aktörlerin bulunduğu yönündedir. Çalışmanın diğer tezini ise Müslümanların pek çoğunun İslam’ı, kültürel birikimi ve İslam medeniyetini doğru okuyamayışları gerçeği oluşturmaktadır. Ne var ki, kültürel birikimin ve tarihi tecrübelerin doğru okunması hem Batı’da hem de mezheplerarası ve kültürlerarası çatışmaların daha yoğun yaşandığı İslam dünyasında birlikte yaşama ekseninde ortaya çıkan bir takım sorunların çözülmesi yolunda fanus niteliğinde olacaktır ki, bu da sağlıklı bir sosyal iletişimi sağlayacak temel değerlerin birey ve toplumlarca özümsenmesi açısından büyük önemi haizdir. Birlikte yaşama meselesi dini-ahlakı ve felsefi değerler üzerinden okunursa, onun bireyin kendini aşarak karşıdakini tanımakla, karşıdakine güvenmekle beraber onda güven duygusu uyandırmakla, fiil ve davranışlarına merhamet, sevgi, diğerghamlık, ihsan, adalet ve hoşgörü gibi ahlakı erdemlerin hâkim olmasıyla ve yine son olarak da din, inanç ve vicdan özgürlüğünün bilincinde olunarak gerekleēecek olan bir ideal ve kültür olduğu anlaşılmış olacaktır.

**Anahtar Kelimeler**-Birlikte yaşama, Batı, İslam, Ahlakı değerler, Felsefe, İnsan, Sosyal iletişim

## Giriş

Dünyanın hızla geliştiği bu dönemde yerel bir takım problemlerin ortaya çıktığı, bu problemlerin ait olduğu toplumların sınırlarını aşarak daha geniş bir coğrafyaya yayılma imkanının oluştuğu ve küresel bir boyut kazandığı rahatlıkla söylenebilir. Küresel problem haline gelen bu tür sorunlardan biri de birlikte yaşama meselesidir. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren Eski Ahit ve Kur’an’da kıssası anlatılan Habil-Kabil olayından beri bir “insanlık problemi” olan birlikte yaşama sorununun günümüz dünyasında giderek daha da karmaşık bir hal aldığı ve bütün dünyanın küresel olarak bu anlamda ciddi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Mesleje sosyolojik açıdan bakıldığında farklı grup, cemaat, ekonomik düzey, renk, dil, inanç, kültür, mezhep ve tarikatların doğal olarak insanlığı karmaşık ve birlikte yaşama adına içinden çıkılması kolay ol-



mayan bir evrene ittđini söyleyebiliriz. Nitekim çokkültürlülük, demokrasi ve insan hakları ve özgürlükleri üzerine yapılan bunca müzakere ve tartışmalara rağmen içinde yaşadığımız bu gezegen savaş, şiddet, zulüm, adaletsizlik, ötekileştirme, ayrımcılık, eşitsizlik, marjinalleştirmeye dayanan olumsuz haller ve ilişki biçimleriyle dolup taşmakta ve insanlığın önünde ciddi bir problem olarak durmaktadır. Bu gün modern dünyada ötekileştirmekle kenara itilen birey ve toplumların gettolaşmaları, marjinalleşmeleri kaçınılmaz olmaktadır.

Tarihi irdelediğimizde çağdaş dünyada birlikte yaşama bağlamında ortaya çıkan büyük sorunların temel etkenlerinin özellikle Batı toplumlarında artan ırkmerkezcilikten ve derinleşen yabancı karşıtlıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Binanealeyh korku (fobi), bencillik, milliyetçilik, önyargı ve nefret başlıca ötekileştirme etkenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda özellikle son zamanlarda Batı toplumlarında daha fazla gündeme gelen İslamofobi üzerinde durulabilir. Aslında tarihsel olarak Endülüs'ün İslamlaşması ve Haçlı Seferlerine kadar geri götürülebilecek olan İslamofobi, (Okumuş, 2015, s. 107) post-modern dönemde müslümanlara karşı geliştirilen korku, nefret ve ayrımcılığı ifade etmektedir. Batı toplumlarında İslam'a ve Müslümanlara karşı olan bu tutumu ortaya çıkaran olayları: ABD'deki 11 Eylül saldırısı, daha sonra Fransa'da olan 7 Ocak Charlie Hebdo saldırısı<sup>2</sup>, İslam karşıtı Amerikan rahibin 11 Eylül tarihini "Kur'an Yakma Günü" ilan etmesi,<sup>3</sup> Danimarka ve Hollanda'da Müslümanlara ait mezar ve camilerin tahrip edilmesi,<sup>4</sup> İsviçre'de ve genellikle Batı ülkelerinde cami yapımlarına karşı yapılan yürüyüş ve saldırılar olarak sıralayabiliriz. saldırılar olarak sıralayabiliriz.<sup>5</sup> Ayrıca Huntington'un medeniyetler çatışması tezi ve Bernard Lewis'in Müslümanları terör bağlamında değerlendirme çabalarını içeren akademik çalışmalarının yanısıra Afganistan ve Irak'a askeri müdahaleler ve 2012 yılında yapılan "Müslümanların Masumiyeti" filmiyle bir takım medya ve film sektörünün Müslümanlar aleyhine başlattığı propaganda ile bunun daha da derinleştiğini söyleyebiliriz. Son olarak tüm eylemler 2014

2 Samim Akgönül (Strasbourg Üniversitesi Öğretim Üyesi, Fransa) *Fransa'da saldırı sonrası toplumsal kırılma derinleşecek*, (8.01.2015); [http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108\\_charlie\\_hebdo\\_samim\\_agonul](http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108_charlie_hebdo_samim_agonul)

3 Dünya Sosyal Yardımlaşma için Yardım Merkezi (Dove World Outreach Center) isimli kilisenin rahibi Jones İslam'a yine hakaret etti, (02. Nisan 2011) <http://www.haber7.com/amerika/haber/729279-kur8217an-yakan-rahip-yine-kiskirtti>

4 Danimarka'da Müslüman Mezarlığına Saldırı, (Kopenhag, 06 Haziran 2015) <http://www.pressmedya.com/avrupa/21355/danimarkada-musulman-mezarligina-saldiri>

5 İsviçre minare yasağına "evet" dedi, (29.11.2009) <http://www.cnnturk.com/2009/dunya/11/29/isvicre.minare.yasagina.evet.dedi/553509.0/>. Bu konularda geniş bilgi için bkz. Avrupa'da Türkiye Kökenlilere Yönelik İrkçi ve Yabancı Düşmanlığı İçerikli Eylemler, TBMM, İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, Başkanlığı araştırma raporu, 24. Dönem, 4. Yasama Yılı, Ankara: Ocak, 2014.

Ekim ayında Almanya`da kurulan PEGİDA (Patriotische Europaer gegen die Islamisierung des Abendlandes /Batı`nın İslamlaşmasına Karşı Vatansever Avrupalılar) hareketiyle kurumsallaşma yoluna girdi. Bu gibi kurumların ya da derneklerin ortaya çıkmasıyla birlikte “İnsan Haklarını Korumayı” ilke edinen Batı`nınuzun yıllardan itibaren İsrail`in Müslümanlara yaptığı planlı ve programlı zulümlere, Filistin`de Gazze`de Müslümanlara karşı aynı şekilde devam ettirilen katliam, zulüm ve savaşlara, Ortadoğu`da, Afrika`da, Azerbaycan`ın Karabağ bölgesinde, özellikle 26 Şubat 1992 senesinde Hocalı`da yapılan soykırımlara, Çin`in uygur Türklerine yaptığı katliamlara, İŞİD`in Suriye`de ortaya çıkardığı insanlık dramına, PYD tarafından Türkmenlere karşı yapılan etnik temizliğe, Türkiye`de PKK`nın gerçekleştirdiği terör olayları vs. gibi anti-humanist olaylardan çözüm üretmediğinin mantığı da anlaşılabilir. Bir yandan postmodern çoğulcu kültürün yaygınlaşmasını, farklı inanç, hayat tarzı ve kültürlerle mensup toplumsal aktörlerin birarada yaşamasının yollarını geliştirmeyi savunan Batı`nın, öte yandan İslam`a ve Müslüman ülkelere karşı bir korku, nefret, ayrımcılık, düşmanlık ile yaklaşması, aslında bugün kendisinin ne kadar büyük ve bilinçli bir tutarsızlık içinde olduğunu söylememize imkan sağlıyor.

Problemin diğer tarafını ise İslam dünyasının bir kısmında ortaya çıkan mezheplerarası gerilim ve çatışmalar oluşturmaktadır. Bu durumun aslında İslam karşıtı toplumlara yeteri kadar ideolojik ve politik zemin sağladığı hususu dikkate alındığında, birlikte yaşamaya ilişkin sorunun sadece Batı`yı değil belki daha çok İslam dünyasını ilgilendirmesi gereken bir sorun olduğunu söylemeliyiz. Şöyle ki, İslam dünyasında hala mezheplerin beşeri oluşumlar olduğu bilincini kabullenmeyen bir takım gurup, cemaat ve dini kuruluş ve toplulukların “tek doğru olan benim inancım” zihniyetinden hareketle, evrensel bir dini tek mezhebe indirgeme çabalarıyla Ortadoğu`yu mezhep çatışmalarının derinleştiği bir coğrafya haline getirdiklerini görüyoruz. Meseleyi birlikte yaşama açısından analiz ettiğimizde Batı ile mukayese edildiğinde İslam dünyasında bu bağlamda yaşanan ötekileştirmenin Müslümanlık dışındaki dini kimliklerle ilgili olmadığı, budiniçindeki farklı kimliklerle ilgili olduğu gözlemlenmektedir. Problemin en vahim yanıysa, ilim ve irfandan yoksun olan bazı Müslümanların bu tarz tutumlarıyla ne yazık ki Batı`nın İslam coğrafyasına yönelik çıkar politikalarının oyuncularına haline gelmiş olmalarıdır. Binaenaleyh burada özellikle şunu belirtmeliyim ki, İslam dünyasındaki sözkonusu sorun İslam aleminde birlikte yaşama kültürünün yokluğundan değil, bugünün bazı Müslümanlarının ve Müslüman topluluklarının İslam âleminin bu anlamda yaşadığı tarihsel tecrübeyi ve İslam medeniyetini doğru okuyamamalarından ve dini metinlere literal yaklaşımlarından ileri gelmektedir.

Ne var ki, tarihte bir yolculuğa çıktığımızda Batı medeniyeti ile mukayesede İslam medeniyetinin Mekke'den Kordova'ya kadar birlikte yaşamaya ilişkin pek çok ilkelere ve zengin tarihi tecrübelerle sahip olduğunu görürüz. Zira bu medeniyetin temelini oluşturan Kur'an ve Sünnetin bireysel ve toplumsal ilişkilerde insanlığa sunduğu temel ilkeler insanlar arasında herhangi bir ayırım yapmadan adalete, hakka, hukuka riayeti sıkı bir şekilde emretmekte, bu konuda nasların çizdiği sınırların çiğnenmesini şiddetle yasaklamakta ve her kesimden insanın huzurla yaşayabileceği çokkültürlü bir evren modeli sunmaktadır. (Hucurât 49/13; İsrâ 17/70; Rûm 30/22; Yûnus 10/99; Bakara 2/256; Müslim, Birr, 32, 66.) Bunun pratik örneğini ise Medine vesikası (Sarıçam, 2014, s. 144-145. Buhl, 1960, s. 462) ve Veda hutbesinin yanısıra İslam Peygamberinin Müslüman toplumda yaşayan gayri-müslimlere ve zimmet ehline yönelik tebliğ ve talimatı doğrultusunda oluşan hukuki ve ahlaki kurallar, ilkeler ve asırlarca gayrimüslimlerin İslam ülkesinde huzur, barış ve güven içerisinde yaşaması gerçeği oluşturmaktadır. (Bkz. Bayraktar, 1991, s. 221-229; Hamidullah, 1981, s. 206)

Birlikte yaşamaya ilişkin sıkıntıların olduğu bir diğer alan da aile kurumudur. Tüm dünyanın temel sorunları arasında olan aile içi ilişkilerde birlikte yaşamaya ilişkin problemler ve bunun sonucu olan boşanmalar ne yazık ki, İslam alemini de kendi evreni içine almış bulunmaktadır. Modern dünyada aileyi kuran ve yaşatan değerler ağında, bu alana ilişkin ilkelerde ve kültürel normlarımızda olumsuz eksende pek çok sorunlar dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Toplumun temel unsuru olan aile müessesesinde birlikte yaşamaya ilişkin her gün daha da ilerleyen sorunların nedenini irdelediğimizde geleneksel aile zihniyetini vazifelerden daha ziyade hak ve hukukun konuşulduğu modern aile zihniyeti ekseninde farklılaştıran iki temel öğenin olduğunu görmekteyiz: Bunlardan ilki seküler yaşam tarzı; diğeryse kadının aile içinde yeniden konumlandırılmasına ilişkin empoze edilen ve kolayca kabullenilen modern zihniyettir. (Geniş bilgi için bkz. Köse, 2015) Buna kadının aile içindeki konumunun yeniden inşası da diyebiliriz. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği seküler yaşam tarzının zihinler üzerinde kültürel değerler bazındaki aşındırıcı etkisi gerek aile, gerekse diğer sosyal ilişkilerde birlikte yaşamaya ilişkin temel ahlâkî değerlerin varlığı için ciddi tehlike oluşturmaktadır. Binaenaleyh birlikte yaşamın temel öğeleri olan sevgi zamanla yerini nefrete, adalet zulme, merhamet ve şefkat acımasızlığa, duyarlılık aldırmaçlılığa, dostluk düşmanlığa, sadakat ve vefa sadakatsizliğe ve ihanete, diğergamlık çıkar duygusuna, hoşgörü ötekileştirmeye, alçakgönüllülük kibire, cömertlik cimriliğe ve kanaat doyumsuzluğa terk ediyor.

Dünyanın birlikte yaşama evreninin neresinde olduğuna ilişkin yapmış olduğumuz bu genel değerlendirmeler sonucunda söylemeliyiz ki, birlikte yaşama bugün gerek bireylerarası, gerekse toplumlararası ilişkilerde huzur ve dengenin sağlanması adına vazgeçilmez bir değerdir. Bu kabul edilip önemsenmediği sürece, günümüz dünyasında bireylerin ve toplumların bir huzur evreninde yaşamaktan yoksun olacakları kaçınılmaz gözükmektedir. Bu bağlamda yapılan ilmi çalışmaların birlikte yaşamının bir değer olarak algılanmasına ve ahlakına ilişkin bilincin oluşturulması adına büyük önem arzettiği rahatlıkla söylenebilir. Zira çeşitli ırklara, coğrafyalara, kültürlere, inançlara, dillere ve farklı düşüncelere mensup insanların bir arada huzur ve güven içinde yaşayabilmesi için yalnızca hukuki ve kanuni bir takım düzenlemelerin yeterli olmadığını görüyoruz. Dolayısıyla sözkonusu düzenlemelerin yanısıra toplumda birlikte yaşama inancının, ahlakının ve kültürünün oluşturulmasına ve bu anlamdaki tarihi tecrübelerin revize edilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyoruz ki, zaten bu eksende yapılan yeni çalışmalar da bizim haklılığımızı göstermektedir. Çünkü birlikte yaşama ancak sağlam bir inanç ve ahlak zemininde gerçekleşebilecek bir değerdir. Bu anlamda önemli olan, birlikte yaşama bilincini oluşturmak ve bu bilincin toplumun tüm kesimleri ve bireyleri tarafından özümsemesi ve adeta bir yaşam biçimi haline getirilmesine teorik ve ideolojik zemin hazırlamaktır. Zira sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlayan temel değerlerin bir hayat tarzı olarak benimsenmediği toplumlarda birlikte yaşamaya ilişkin kanuni düzenlemeler kağıt üzerinde kalır. İşte elinizdeki bu makale de birlikte yaşama bilincinin oluşturulması kabiline yapılan çalışmaların devamı niteliğindedir.

Makalede birlikte yaşama meselesi öncelikle felsefi ve dini açıdan temellendirilmekte, daha sonra birlikte yaşamının ahlaki temelleri yine felsefe-din bağlamında vuzuha kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Makalenin bu anlamdaki temel başvuru kaynaklarını İslam felsefesinde Farabi'den itibaren Batı felsefesine kadar toplumsal ahlaka ilişkin yazılan eser ve makaleler, dini metinler ve günümüzde konumuza ilişkin yapılan ilmi çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmada öncelikle insanın birlikte yaşamaya neden ihtiyaç duyduğu meselesi irdelenmiştir. Zira böyle bir irdeleme birlikte yaşamının bir değer olduğu tezinin temellendirilmesi açısından önemi haizdir. Konunun merkezinde insan gerçeği yer aldığı için bu bağlamda üzerinde durulacak temel soru insanın ontolojik olarak nasıl bir varlık olduğu sorusudur ki, bu soru kendiliğinden bizi felsefi birtartışmaya götürecektir. Araştırmanın yönünü belirleyecek ikinci soruysa birlikte yaşama ilkesini gerçekleştirmek, onu dinamik bir değer haline getirmek ve bu eksende temel birlik ilkesini belirlemek için hangi alana yönelmemiz ge-

rektiği sorusudur ki, bu da bizi doğal olarak ahlak, din ve yine felsefe alanına götürecektir.

## **1. Toplumsal Yaşamın/Birlikte Yaşamın Gerekliliğinin Temellendirilmesi**

İnsan neden toplumsal hayatı veya birlikte yaşamayı tercih etmek zorundadır? Bu sorunun cevabı insanla bağlı olduğundan belki “İnsan nedir ve nasıl bir varlıktır?” sorusuna öncelik vermemiz daha makul olur. Zira birlikte yaşamının gerekliğine dair herhangi bir araştırmada ilk karşılaşacağımız gerçek insan unsurudur. Nitekim bu gerçeğe ilişkin tanım biraz sonra da göreceğimiz üzere toplumsal hayatın ve ya birlikte yaşamının gereğini ve değerini ortaya koyacaktır. O halde birlikte yaşama, insanın doğal olarak toplumsal varlık oluşuyla doğrudan ilgili bir olgu olmalıdır.

Farabi, İbn Sina, Gazzali, İbn Miskeveyh, Nasiruddin Tusi, İbn Haldun, Kınalızade Ali vb. büyük İslam filozof ve düşünürlerinin belirttikleri üzere herşeyden önce insanoğlunun anlaması gerekengereçerç onun ontolojik olarak sosyal veya medenî bir varlık olduğu gerçeğidir. Filozofların tabiri ile ifade edersek “el-İnsan medeniyyun bi`'t-tab`i” (İnsan doğal olarak medeni/sosyal bir varlıktır).Kaynağı itibariyle Platon ve Aristo`ya dayan bu tez (Eflatun, 1971; Aristoteles, 1993) insanın doğası ve tabiatı itibariyle medeni bir varlık olduğunu, onun yalnız yaşayamayacağını ve bir toplum içinde birlikte yaşamak zorunda olduğunu söyler. (Farabi, 1986, s. 117-119; Mücahid, 2005, s. 58. İbn Miskeveyh 1398/1978, s. 149. Bu konuda diğer filozofların görüşleri için bkz. Bircan, 2001, s. 399) Çünkü insan ontolojik yapısı itibariyle başkalarına muhtaç bir varlıktır. İnsanlar yaratılışları itibariyle eşit donanımlara sahip olarak doğmazlar. Hayat algılanarak, idrak edilerek ve anlamlandırılarak yaşanacak bir şeydir. Ne var ki entellektüel kapasite bakımından insanlar eşit değildir. Ayrıca insanların sahip olduğu doğal özellik ve imkanları gerçekleştirme başarısında da derece ve ölçü farklılıkları vardır. Kur`ân-ı Kerim`de de “Şüphesiz sizin iş, çalışma ve çabalarınız elbette farklı farklıdır” (Leyl 92/4) şeklinde işaret edilen bu duruma göre gerçeğin algılanmasına ilişkin sözkonusu farklılık ve derecelenme bir taraftan birlikte yaşamayı zorunlu kılarken, bir yandan da insanların sosyal statülerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. İnsanların farklı yetenek ve yatkınlıklara sahip olduğunu ifade eden bu kurama göre toplumda yöneticilerin ve yönetilenlerin bulunması insanların doğalarındaki farklılıkların zorunlu bir sonucudur. Dolayısıyla Fârâbî'nin de belirttiği üzere yönetim ve hizmet bakımından bir şehir-

deki toplumsal statüler doğal yatkınlık ve eğitim farklılıklarını yansıtır. (Fârâbî, 1980, s. 43; Skirbekk - Gilje,2006, s. 109) Binaenaleyh birlikte yaşamının veya diğer bir adıyla toplumsal hayatın zorunluluğu gerek Kur’ân metinlerinde, gerekse İslam felsefesinde bireyin yetersizliği kuramı çerçevesinde temellendiriliyor. Filozoflara göre insan gelişmesi ve en yüksek kemale ulaşabilmesi için o kadar çok şeye muhtaçtır ki, bunları tek başına sağlayabilmesi imkansızdır. Dolayısıyla bir yandan insanın anlama, düşünme ve kavrama gibi fitri yetenekleri konusundaki eşitsizlik ve eksiklikler, diğer yandan da yaşam için gerekli olan iş ve sanat alanlarının zenginliği insanların birlikte yaşamasını zorunlu kılmıştır.

İnsan kelimesinin etimolojik olarak onun sosyal bir varlık olduğu gerçeğini ifade eden “üns” kelimesinin türevi olduğunu (Saruhan, 2005, s. 88) söyleyen filozoflara göre bir şeyin yetkinliği o şeyin kendi türünün özelliklerini ortaya çıkarmasındadır. Buna göre insanın yetkinliği de kendi türünden olanlarla sosyal ilişkiler kurularak bu özelliğini açığa çıkarmasıyla meydana gelecektir. Bu anlamda “insan fitratı itibariyle medeni bir varlıktır.” tezi hatırlanacak olursa o halde medeniyet dediğimiz şey bu yetkinliğin diğer bir adı olmuş olacaktır. (Bkz. Tûsî, 1369, s. 251, 258, 264, 321)

Öte yandan bireyin varlığının amacının yetkinlik ve mutluluk olduğunu belirten İslam filozofları insan bireylerinin yetkinlik ve mutluluğunun da diğer bireylere bağlı olduğunu ve yetkinlik ve mutluluğun derecesinin de bireyin kuracağı sosyal ilişkilerin niteliği ile doğrudan orantılı olduğunu söylemişlerdir. Şöyle ki yetkinlik ve mutluluk erdemden bağımsız olarak gerçekleşmeyeceğinden İslam filozofları toplum halinde yaşama ve iş bölümünü erdemın ön şartı olarak görmüşlerdir. Bu bağlamda İslam filozoflarının münzevilerin, zahitlerin ve dilencilerin yaşam tarzlarını neden tasvip etmediklerinin mantığı daanlaşılmış olmalıdır. Çünkü onlara göre ahlâkî hayat insanın sosyal ilişkiler ağından ayrılıp inzivaya çekilmesiyle bir takım sorumluluklardan, uygun görülen hazz ve gayretlerden kopmasıyla değil, toplumsal yaşam içinde hayatını sürdürüp yetkinlik ve mutluluk yolunda ifrat ve tefrit denilen ve reziletlerin yapı taşları olan iki noktadan sakınmasıyla gerçekleşen bir olaydır. Oysa ki, insani ilişkilerden bağıni koparmak bireyi erdemlerini izhar edecek imkanlardan yoksun bırakacaktır. (İsfahânî, 1419/1998, s. 39-40; a.mlf,1405/1985, s. 369; ayrıca bkz. Gafarov, 2007, s. 443-445) O halde toplumun yalnızca yaşamla ilgili bir takım ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan bir araç değil, aynı zamanda bireyin kendisiyle ahlaki kemale ermesini gerçekleştirecek bir alan olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim İslam filozofları da insanın sosyal bir varlık olduğu şeklindeki Aristocu tezi benimseyerek fikri ve ahlaki yetkinliklerin ancak bir toplum içinde kaza-

nilabileceğini söylemişlerdir (Fârâbî, 1986, s. 77). İslam düşüncesinde Fârâbî tarafından ileri sürülen bu tez daha sonra bu paradigmayı devam ettiren İbn Miskeveyh, Mâverdü, Râgıb el-İsfahânî, Nasîruddin Tûsî, Celâleddîn Devvânî, Kınalızâde Ali, Muhammed Emin Şîrvânî vb. filozoflar tarafından da kabul görölerek sürdürölmüştür.(Bkz. Mâverdü, 1398/1978, s. 132-135; Tûsî, 1369, s. 257-258, 321; Gafarov, 2011, s. 261-262; Anay, 1994, s. 339. Kınalızâde, 2007, s. 411-413; Şîrvânî, el-Fevâidü'l-Hâkâniyye, Süleymaniye Ktp., Amcazâde Hüseyin Paşa 321/1. 90a-90b; Raşid Efendi Ktp., 600/175b-176a; Köprölü Ktp., Mehmet Asım Bey 469/1, 108a-108b) İnsanın ontolojik olarak sosyal bir varlık olduğu tezini felsefe-din ilişkisi bağlamında temellendirmeye çalışın Mâverdü, öncelikle kişiyi uysallaştıran şeyin onun kendi başına yetersizliğinin farkına varması olduğu hususuna dikkat çeker. Mâverdü'ye göre bu husus ilâhî iradenin insanları hemcinslerine muhtaç ve onlardan yardım bekleyecek bir durumda yaratmasına neden olmuştur. Bir başka ifadeyle, Tanrı'nın insanları hemcinslerine muhtaç ve onlardan yardım bekleyecek bir durumda yaratmasındaki hikmet insanın kendi yetersizliğinin farkına varması ve böylece uysallaşmasıdır. O halde ayetlerde de ilâhî irade gereği olduğuna işaret edilen bu durum (Hud 11/118; Nahl 16/71) insanlık için Tanrı'nın bir rahmeti ve lütfu olmalıdır. (Mâverdü, 1398/1978, s. 132-135) Böylece insanların hem tek başlarına bütün ihtiyaçlarını karşılamaktan aciz bulunmaları hem de Tanrı tarafından değişik yeteneklerle donatılmaları ve farklı imkanlara sahip kılınmaları onları aralarında iletişim kurmaya, birbirleriyle kaynaşmaya, yardımlaşıp dayanışmaya yöneltmiştir. Nevar ki, toplumsal hayat çatışma ve anlaşmazlıkları da beraberinde getirmiştir. İşte devlet ve siyaset kurumları İslam düşüncesinde Gazzâlî, Râgıb el-İsfahânî, İbn Haldun vb. düşünürlerin de belirttikleri üzere toplumsal çatışmaları adalet ölçüsü içinde çözüme kavuşturma ve toplumsal barış ve huzuru sağlama ihtiyacının gereği olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Tanrı'nın insanları sevgi, saygı, şefkat, merhamet, dayanışma, yardımlaşma gibi toplumsal ahlaka temel teşkil edecek yüksek duygu ve eğilimlerle donatmış olması hususu da mezkur düşünürlerce insanın medenî bir varlık olduğu gerçeğinin gereği olarak izah edilmiştir. (Gazzali, 1332, I, 12-13, 55; II, 193-194; III, 10, 281; a.mlf., 1962, s. 235; a.mlf., 1322, s. 70; İbn Haldun, 1402/1982, s. 41-43.)

Birlikte yaşama konusuna ilişkin yapılan tüm bu temellendirmelerden sonra şöyle bir sonuca gidilebilir: Toplum insan hayatı için vazgeçilmez bir yer ve alternatifi olmayan bir araçtır. İnsanların ontolojik olarak eşit donanımlara sahip olmayışı birlikte yaşamayı veyatoplumsal hayatı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla toplumsal hayat bireylerin kendi hayatlarını devam ettirme noktasın-

daki yetersizlikleri gerçeğiyle doğrudan bağlantılıdır. Binaenaleyh karşılıklı işbirliği ve dayanışma hayatın kanunu ve sosyal hayatın vazgeçilmez gereğidir. Öte yandan toplum yalnızca yaşamla ilgili bir takım ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan bir araç değil, aynı zamanda bireylerin ahlaki kemale ermesini sağlayan bir araç ve alandır. O halde birey medeni varlık olarak kendini toplumda gerçekleştirir. İşte, bu husus, bir yandan birlikte yaşamın gerekliliğine, diğer yandan değerine işaret etmektedir. Ayrıca, söz konusu değer “insan medeni bir varlıktır” tanımındaki medeni kavramından çıkarılması medeniyet kavramının kendinde bir birlik idealini barındırdığı gerçeğini de dile getirmektedir. O halde medeniyet, içinde bulunduğumuz toplumdaki farklı kültürleri ve temsilcilerini bir birlik ve bir tevhid evrenine dâvet ve çağırması olmalıdır. Toplumsal varlık toplumda yaşayan ve toplumsal yaşamı bütün imkan ve sınırlılıklarıyla diğer insanlarla paylaşan insan demektir. Bilikte yaşamak insan için zorunlu bir durumu ifade etmektedir. Bu yaşam tarzı farklı yaş, cinsiyet, statü, meslek, ekonomik düzey, ırk, görüş, düşünce, inanç, din ve kültüre sahip olanların, farklı düşünen, inanan ve yaşayan insanların birarada yaşaması, belli ortak paydalarda buluşarak toplumsal hayat içinde varlıklarını sürdürmeleri şeklinde anlaşılırsa, o takdirde toplumsal hayat farklılıklarla birlikte yaşamak anlamına gelir.

İnsanların inanç, düşünce, ahlak, davranışlar, ırk, soy ve kabile bakımından farklı olması toplumsal bir olgudur. Nitekim Kur’an’daki bazı âyetler de hususa özellikle dikkat çeker (Bkz. Hûd 11/118-119; Mâide 5/48; Rûm, 30/22; Leyl 92/4 vd). Fakat inancı, düşüncesi, işi, dili, ırkı, soyu ve kabilesi farklı insanlardan oluşan bir toplumda birlikte yaşamın sosyal yardımlaşma ve dayanışma açısından gerekli olmasına karşılık getirdiği bir takım sorumluluklar, hak ve görevlerin de olduğu hususu unutulmamalıdır. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi, temel haklara riayet edilmemesi toplumda bir takım sorunlar doğuracaktır. İşte tam bu noktada şu iki soru insan aklına geliyor: Bu sorulardan birincisi birlikte yaşamın insanoğlu için neyi ifade ettiği, ikincisi ise insanoğlunun bir anlamda kaderi olan birlikte yaşamayı nasıl sağlıklı bir şekilde sürdürebileceğidir. Bütün bu tespit ve açıklamardan sonra konuyu bu bağlamda tartışma ve temellendirmeye çalışacağız.

## 2. Birlikte Yaşamın Mahiyeti

Birlikte yaşamın mahiyetini felsefi açıdan irdelediğimizde, bunun felsefenin çok eskibir problemi olduğunu söyleyebiliriz. Şöyle ki bu konu kendiliğinde parça-bütün ilişkisi, değişen-değişmeyen, görünen görünmeyen, “bir” ile



“çok”un ilişkisini ifade eder. Aslında Tanrı'nın kevnî ayeti olan doğayı müşahede ettiğimiz zaman kendilerini yabancılaştırmaksızın sözkonusu kutuplar arasındaki birleşme ve birlikteliğin nasıl gerçekleşebildiği ve ortaya müşterek bir yapının nasıl çıkabildiği şeklindeki sorular bir anlam arayışı içinde olan ve yahyatını anlamlandırarak yaşamak isteyen insanı düşündürmüyor değil? Bu sorulara yanıt bulma sürecinde doğadaki bu birlik ve nizamı sağlayan iki çeşit ilkenin olabileceği ihtimali akla gelmektedir. Farklılıkların bir bütün halinde bir araya gelmesinin birinci yolu, doğadaki bu birliği ve nizamı sağlama yetkisinin farklılıklardan bir tanesinin güdümünde olduğu ihtimalidir ki bu makul görülmemektedir. İkinci yol da, her bir farklılıkta kendisini ifade eden ve hiçbir farklılığa indirgenmeyen temel birlik ilkesinin veya ilkelerinin olduğu ihtimalidir ki bu anlamda fizik yasalarından bahsedebiliriz. Dolayısıyla evrende farklılıklar arasında birlik ve dengeyi sağlayan ilkelerin ne olduğu problemini tartışırken bu durumun bizi doğrudan fiziki kavramlar alanına götüreceği kesindir. Nihayetinde everendeki birlik ve nizamın sağlanmasına ilişkin belli fizik yasalarının olduğunu göreceğiz.

Konuyu beşeri ilişkiler açısından inceleyecek olursak, öncelikle birlikte yaşamaktan neyin kastedildiği meselesini vuzuha kavuşturulması gerekecektir. Örneğin birlikte yaşamak farklı inanç ve kimliklerin birleştirilerek onlar arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılıp yeni bir birlik ve inanç oluşturmak mıdır? Ya da bir kimlik ve inancın başka bir kimlik ve inanç içerisinde eritilmesi midir? Bireyler ve toplumlararası birlik ve beraberliğin sağlanabilmesi için söz konusu birlikte yaşama prensibini üzerine bina edebileceğimiz ne tür kavramlar alanına ihtiyacımız var?

Şimdi bu soruları teker teker yanıtlamaya çalışalım. Öncelikle belirtmeliyiz ki, farklı inançların ve kimliklerin birlikte yaşaması kimlikleri ve inançları birleştirerek yeni bir birlik ve inanç oluşturmak değildir. Zira bu durumda kimlikler ve inançlar arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması gerekecektir ki, bu da az önce sosyal varlık olarak tanımlanmış olan insanın ve onun oluşturduğu toplumların fitratına terstir ve imkansızdır. Diğer yandan yine birlikte yaşama idealinin inançsal ve kültürel farklılıklardan birinin diğerinin güdümüne verilmesiyle gerçekleşeceğini de söyleyemeyiz. Zira birlikte yaşama bir kimlik ve inancın diğer bir kimlik ve inanç içinde eritilmesi anlamına gelmez. Birlikte yaşama idealinin gerçekleştirilmesine ilişkin belki en makul yol farklılıklardan her birinin kendisini ifade edebileceği ve hiçbir farklılığa indirgenmeyeceği “temel birlik ilkeleri”ni belirlemek ve oluşturmaktır. Peki, birlikte yaşama prensibini gerçekleştirmek ve bu prensibi daim yaşayan dinamik bir değer haline

getirmek ve bu ekseninde temel birlik ilkelerini belirlemek için hangi alana ya da hangi değerler ve kavramlar alanına yönelmemiz gerekecektir? İşte bu sorular bizi araştırmamızın bir sonraki kısmına götürmektedir.

### 3. Birlikte Yaşamayı Sağlayan Değerler Alanı ve Önemi

Birlikte yaşamayı zihinlerde bir ilke ve bu ilkeyi daim yaşayan dinamik bir değer haline getirmek, yine bu eksenindeki temel değerleri belirlemek adına gerek dini, gerekse felsefi açıdan bir araştırma içine girdiğimiz zaman bu alanın *ahlaki değerler alanı* olduğunu söyleyebiliriz. İnsanlık tarihinde aile yaşamından insani ilişkilere, ekonomiden siyasete hemen her alanda sosyal bir olgu olan ahlakın toplumsal yapının işleyişinde önemli bir yere sahip olduğunu görüyoruz. Birlikte yaşama karşılıklı ilişkilere dayalı bir süreç olduğuna göre o halde bu sürecin sağlam bir şekilde işleyişi yalnız ahlakî değerler çerçevesinde mümkün olabilir (Blau, 2005, s. 194). Zira düşünce ve davranışları itibarıyla genellikle egosentrik bir eğilimde bulunan insan, bu eğilimini devam ettirdiği sürece toplumsal sorunların giderek artma olasılığı kaçınılmaz olacaktır. Bunun için insanların ortak ahlakî değerler üzerinde düşünme ve tüm ilişkilerini bu ekseninde yürütmeleri önemli bir ihtiyaçtır. Ahlakî değerlerden yoksun bir sosyal yapı kaos ve çatışmalara müsait bir konuma gelecektir (Akdoğan, 2004, s. 180-181; ayrıca geniş bilgi için bkz. Gough, 2002). Çünkü ahlakî değerler toplum bireylerinin ortak değerler evreninde bütünleşmelerini, birlik ve beraberlik bilincine, kısacası bütünsel bir hayat felsefesine ulaşmalarını sağlar. Sosyal dokunun ahlakî değerlere göre örülerek oluşmasını sağlayacak böyle bir yaşam felsefesi bireyin ve toplumun aynı idealler doğrultusunda hareket etmesine sebep olacaktır. Binaenaleyh sosyal yaşamın temel unsurlarından olan maddî değerler alanına kıyasla manevî değerler alanının öncelik arzedeceği rahatlıkla söylenebilir (bkz. Karakoç, 1995, s. 82; Kozak, 1999, s. 11). Zira ahlakî değerlerden örülecek sosyal doku toplumun varlığını sürdürmesi açısından gerekli olan sosyal, iktisadi ve siyasi güç ve dinamikliği de beraberinde getirecektir. Bu anlamda her bir toplumun güç ve birlik-beraberlik açısından dinamikliği toplum bireylerinin ahlakî değerlere bağlılık niteliğiyle doğrudan orantılıdır diyebiliriz (Gould, 1981, s. 832-833).

Örgü bağlarını Ahlakî değerlerin oluşturmadığı sosyal yapının kaderiyse kuşkusuz ki, değerler bazında bir yozlaşma, kargaşa ve huzursuzluk olacaktır. Fârâbî'nin erdemsiz şehrinin niteliklerini taşıyacak böyle bir toplumun bireyleri benmerkezciliği hayat felsefesi edinerek kendi hayatını tüm faktörlerin üzerin-

de görecektir ki bu da birlikte yaşamın temel ilkelerine aykırıdır. Nitekim toplumsal yaşamın temel ilkelerinden biri insan olmanın değerini korumayı istemektir. Böyle bir ilkeyi hedef edinen yaşam felsefesi insanı araç olarak değil, amaç olarak görür. O halde bireyin fiil ve davranışları Kant'ın da belirttiği üzere insaniyet için bir araç değil, bir gaye olmalıdır (Bkz. Ülken, 1946, s. 9). Burada önemli olan yaşamı mümkün olduğu ölçüde insanların yararına dönüştürmektir. Dolayısıyla bireyin kendi menfaatini düşünürken toplumsal olanı da göz ardı etmemesi gerekir. Hatta toplumsal olana öncelik hakkı tanımak bireyin yaşamının ve geleceğinin teminatı açısından bazen daha uygun görülmektedir. Çünkü bireye kıyasla toplum istikbale yönelik bir boyut taşımaktadır (Kuçuradi, 1998, s. 65).

Bir toplumda sübjektif beklentilere önem verilmeyerek evrensel olanın öncelikli olma derecesinin toplum bireylerinin ahlakî değerleri özümseme derecesiyle doğru orantılı olması gerçeği birlikte yaşama veya sosyal yaşam bakımından ahlakî değerler alanının ne kadar önemli olduğuna işaret edecek bir diğer husustur. Nitekim ahlakî değerler kişisel özelliklerden ziyade evrensel bir boyut taşırlar. Buna göre evrensel özelliklerde ve tüm insanlar için geçerli olan mümkün objektif kurallar yalnız temel ahlak değerlerinin varlığı ile sağlanabilir. (Kılıç, 1992, s. 134, 158-159) Toplum bireylerinin adalet, doğruluk, dürüstlük, diğerkâmlık, hoşgörü, vb. ahlakî kavramları düşünmeleri ve hayatlarını bu eksende sürdürmeleri ailedeki sosyal ilişkilerden itibaren kültürler arası ve son olarak medeniyetler arası ilişkilerin sağlam bir zeminde yürüebilmesine büyük katkı sağlayacağı şüphesizdir. Ahlakî değerleri benimseyerek hayata geçiren bireylerden oluşan toplumsal yapıda ilişkiler insana insanca muamele etmeyi gerekli kılmaktadır ki, bireyin ben merkezli kölelikten kurtuluşu da bilhassa böyle bir duyarlılık sayesinde gerçekleşmiş olacaktır. (Topçu, 1998, s. 80-91; ayrıca bkz. Kaya, 1995, s. 124) İnsan faktörünün sürekli gündemde tutulmasını sağlayan böyle bir ahlakî duyarlılık ben ve biz duyguları arasındaki dengeyi sağlayarak toplumsal yaşamı kişisel tercihlerin mutlaklaştırıldığı bir toplum olma özelliğinden kurtaracaktır. Bu anlamda ünlü Hint düşünürü Tagor'un şu sözleri dikkate şayandır: "Bir insanın hayatından daha büyük bir değeri yoksa onun hayatının da bir değeri yoktur." (Akdoğan, 2004, s. 187)

İnsana yaşam ile ölüm arasındaki süreçte denge kurabilmesi için bir duyarlılık ve bilinç sağlayan ahlakî değerler birlikte yaşama veya toplumsal hayat açısından birer denge konumundadır. Ahlakî değerler insana insan onuru ve haysiyetine dayalı bir hayat öngörmektedir. Binaenaleyh manevî bağların birlikte yaşama adına maddî menfaatleri önceleyen temel unsurlar olduğunu söyleyebiliriz. (Günay, 1998, s. 389-390; Güngör, 1997, s. 19)

İnsanoğlunun birlikte yaşamak adına ahlâkî değerlere olan ihtiyacı doğal olarak din ve felsefeyi de gündeme getirmektedir. Zira ahlakî değerler alanı hem dini hem de felsefeyi içeren bir alandır. Ahlak sözkonusu olunca gerek dini, gerekse felsefi metinlerin tevhid medeniyetine ilişkin unsurlar içerdiği rahatlıkla söylenebilir. Gerek dinin ana metinlerini, gerekse Fârâbî'den Kant'a, oradan da günümüze kadar bu bağlamda yazılan bâzı felsefi yapıtları incelediğimiz zaman her iki alanın insanın hem bireysel, hem de sosyal mutluluk ve huzurunu hedef edindiğini görebiliriz.

Din ile ahlak arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. Filozofların çoğu da zaten bu ilişkiler üzerinde durarak teoriler geliştirmişlerdir. Hatta dine karşı olanlar bile onun sosyal bir olgu olduğunu inkar etmemektedir. Şöyle ki, Marx ve Durkheim gibi pek çok sosyolog, dinin bir yanılsama olduğunu kabul etmelerine rağmen onun sosyolojik anlamda gerçekliğini görmezden gelememişler. Kimi dini kalpsiz bir dünyanın kalbi, günlük hayatın acımasızlığından kaçıp sığınılan bir liman olarak, kimi de dinin insanların ortak inanç ve değerlerini beyan etmek için biraraya gelmelerini sağlayan ve aynı zamanda toplumsal değişimde önemli rol oynayan unsur olarak tanımlamıştır. (Bkz. Giddens, 2000, s. 470, 495) Dolayısıyla varlığı itibariyle insanlık tarihi kadar eski olan din bireysel ve toplumsal hayatın vazgeçilmez unsuru olup, bireyin ve toplumların hayatını derin bir şekilde etkilemiş bir yaşam tarzı ve toplumsal dinamizmin mayasıdır. Öte yandan insanoğlunda fitri olarak mevcut olan inanma ve bağlanma duygusu onu hayattaki bunalımları aşma, bir takım yaşamsal problemleri çözme ve manevi dünyasını geliştirme adına dine başvurmasını kaçınılmaz kılmıştır. Günümüz insanının sıklıkla yüzleştiği psikolojik problem ve steslere karşı kişiye ruhsal huzur sağlayan dinin aynı zamanda toplumsal yaşamda da insanların karşılıklı hak ve hukuklarına uygun davranmalarına, haksızlık yapmamalarına belli ölçüde manevi destek sağladığı söylenebilir ki bu da birlikte yaşama açısından dinin rolüne işaret edecek önemli bir husustur. (Hökelekli, 2008, s. 75) Nitekim bireyin hak ve özgürlükleri ve toplumsal barış tüm dinlerin temel öğelerinden olan kutsal metinlerin ortak mesajlarındandır. (Bu konuda geniş bilgi için bkz. Çetinkaya, 2012/1, s. 151-158)

Dinlerin insanlık alemine sunduğu birlikte yaşama ilkesi hayatta farklılıklar arasında ortak zemin oluşturma gayesini gütmekte ve bunu insan olma hakikati üzerine bina etmektedir. Gerek ilahi, gerekse gayri ilahi dinlerin bu anlamdaki en temel ilkesi ise “kendin için istediğini başkası için de iste” kuralıdır. (Dünya dinlerinde bu altın kurala ilişkin karşılaştırmalı örnekler için bkz. Vigil, 2008, s. 77; bu ilke Ahmed b. Hanbel'in Müsned'inde “Kendisi için istediğini, kardeşi için istemeyen iman etmiş sayılmaz.” şeklinde yer almaktadır. Bkz. İbn Hanbel,

Müsned 1/113) Buna göre insan olma ve empati pek çok dini öğretinin temelini oluşturan ortak öğelerdir. Binaenaleyh dinlere göre entegrasyonun temel alındığı birlikte yaşama olgusunun en temel dinamiklerinin insan olma yüceliği, empati ve hoşgörü olduğunu söyleyebiliriz.

Din ahlakî değerler üzerinde yapıcı bir fonksiyona sahiptir. Hayatın nihai anlamını Aşkın (transcendent) kavramı üzerine bina ederek açıklayan din, insanlara hayatlarını ve sosyal ilişkilerini sözkonusu nihai anlamı merkeze alarak sürdürmelerini, yani teosentrik bir yaşamı tavsiye etmektedir. (Bkz. Swidler, 2000, s. 2-8) Böyle bir hayatın temel dinamiği ise ilahi sevgidir. İnsanın bütün ilişkilerinin ahlakî olmasının temelinde de bu sevgi yatmaktadır. İlahî sevgi, gerek bireysel ve gerekse toplumsal hayatta benmerkezciliği bertaraf eden ve yaşam için her şeyi mübah görmeyen bir anlayışı beraberinde getiren bir dinamiktir. Bu anlamda “Tanrı yoksa her şey mübahdır” diyen Dostoyevski de Tanrının varlığının insan hayatı için ifade ettiği manaya işaret etmiş olmalı. (Güngör, 1997, s. 125) Her şeyin mübah olduğu bir toplumda sınırsız bir özgürlük söz konusu olacaktır. Oysa ki, yaşanabilir bir toplumun temel ilkesi bireyin özgürlük alanının diğer bireylerin hak ve hukuklarıyla sınırlı olmasıdır. Bu sınır görmezlikten gelinirse, insan hakları, demokrasi vs. gibi birlikte yaşamın gerekli öğelerinden bahsetmek imkansız olacaktır. İşte ahlakî ve dinî ölçüler insanların hayatını sınırlayan, daha doğrusu dengeleyen ölçütler olarak belirlemektedirler. Dini merkeze alarak yaşayan bireyler ve toplumlar hayatın kutsal bir kökene sahip olduğunu ve varoluşun dinsel olduğu ölçüde veya hakikate katıldığı ölçüde anlam kazanacağını idrak edecek ve duyarlı olacaktır. İşte bireyi ve toplumları manevî değerler karşısında olumlu tutuma sevk edecek böyle bir bilinç ve duyarlılık toplumsal ilişkilerin ahlakî bir boyut kazanmasını da beraberinde getirecektir.

Dinin bireysel ve toplumsal yaşama ilişkin pek çok norm ve ilkeler sunmuş olmasının yanısıra insanları karar vermede özgür bırakmış olduğu “iyi”, “kötü” ve “özgürlük” gibi alanların mevcudiyeti insan hayatında felsefe yapmayı veya felsefi akletmeyi kaçınılmaz kılmıştır. Kur’an’da ya da İslam Felsefesinde “hikmet” kavramıyla ifade edilen felsefenin daha çok sözkonusu kavramlar alanında işlevsel olduğu söylenebilir. Öte yandan ilahi buyruklarla onların hayata uygulanması arasında bazen büyük mesafeler olabilir. Dinin özellikle üzerinde durduğu ahlaki problemler bir plan ve programlama işi değildir. Bu anlamda aklın ve düşünmenin bu mesafenin kapatılması adına Tanrı’nın insanlığa bir lütfü olduğu söylenilmelidir. Hayatın dinamik ve değişken yönüyle ancak felsefi akletmekle başedilebilir. Dolayısıyla düşünme ve buna bağlı olarak sistemli dü-

şünmeyi ifade eden felsefi düşünme hayatın her sayfasının vazgeçilmez unsurudur. Hayata, evrene ve varlıklara ilişkin felsefi akletme insanda bir ahlak bilinci oluşturur, onun teşekkül ve tekmilini sağlar. İnsanoğlunun düşünce faaliyeti sonucunda ulaştığı bilgiler bir sonraki kademede ahlaki sorumlulukları doğurur ve yaşamın temel espirisi olan ahlaki duyarlılığa neden olur. Bilhassa bu duyarlılık sayesinde sahip olduğumuz bilgiler bir erdeme dönüşür ve hayat için bir anlam ifade eder. Bu anlamda Kur'an'da zaman zaman "hiç düşünmezler mi?", "hiç akletmezler mi?" "hakikatin ancak âlim ve temiz akıl sahibi kimseler tarafından bilinebileceği" (Ra'd 13/19), "hikmeti ancak akıl erdirip bilgi sahibi olanların anlayabilecekleri" (Ankebut 29/43), "Siz hiç düşünmez misiniz?" (En'am 6/50) şeklinde geçen ve düşünmeyi farz haline getiren ayetlerin bulunmasının mantığı belli ölçüde anlaşılmış olmalı. Tanrı'nın dağlara yüklemeyip de yalnız insana yüklediği aklın onun doğasına uygun bir taakkul, tefekkür, tedebbür ve nazar gibi sorumlulukları beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Çünkü bireysel ve toplumsal hayat yalnız tefekkür laboratuvarından geçirilmek suretiyle anlam kazanır; hayat tefekkür yoluyla elde edilen sonuçlar doğrultusunda yaşanarak değer kazanır ki, Sokrat'tan Fârâbî'ye, oradan da günümüze kadar pek çok filozofun erdemli yaşamla kastetmiş oldukları da budur zaten. (Bkz. Taylan, 1991, s. 68; Fârâbî, 1983, s. 74-75; a.mlf., 1961, s. 133) İnsan düşünmekle sorumludur ve sorumlu olduğu şeylerin en önemlisi düşündürmektir. Zira insan diğer sorumluluklarının farkına da bilhassa düşünerek varır. Düşünce veya tefekkür felsefenin temel esaslarından biriyse, o halde felsefe/hikmet hem bireysel hem de toplumsal hayatımızın vazgeçilmez bir unsurudur.

Meseleyi birlikte yaşama bakımından irdelediğimizde felsefenin birlikte yaşama bilincinin oluşması ve böyle bir yaşamı sağlayan temel ahlakî değerlerin öğrenilmesi açısından önemli bir alan olduğunu söyleyebiliriz. Şöyle ki daha önce de söylediğimiz üzere insanın tabiatı itibarıyla medeni bir varlık olduğu düşüncesinden hareketle onun birlikte yaşamak zorunda olduğu tezini ileri süren İslam filozofları, ayrıca, birlikte yaşamının sağlam bir zeminde varlığını sürdürebilmesi için gereken ahlaki değer ve erdemlere de kendi eserlerinde yer vermişlerdir. Bu bağlamda Fârâbî'nin, Ârâ'u ehli'l-medîneti'l-fâdıla ve *Siyâsetü'l-medeniyye*'si, Mâverî'nin *Edebü'd-dünyâ ve 'd-dîn*'i, İbn Sînâ'nın *es-Siyâsetü'l-menziliyye*<sup>6</sup> ve *el-Ahlâk*<sup>7</sup> adlı eserleri, İbn Miskeveyh'in *Tehzîbu'l-*

6 Bir girişle altı bölümden oluşan risalede ahlak, ailenin idare olunması ve siyaset gibi konular irdelenmiştir. Eser Farsça'ya (İbn Sînâ ve tedbîrî menzil, Tahran: 1319/1901) ve Vecdi Akyüz tarafından Türkçe'ye (*Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi* içinde, Ankara: 1992, s. 906-917) çevrilmiştir.

7 Bireysel ve sosyal ahlaka dair pek çok kavramın açıklandığı risale Bekir Karlığa tarafından Türkçe çevirisiyle birlikte yayımlanmıştır. Bkz. Karlığa-Kazancıgil, "Hekim Başî Mustafa Behçet Efendi ve İbn Sînâ'nın Yeni Bir Ahlâk Risâlesi", *Tıp Tarihi Araştırmaları*, VI, İstanbul: 1996, s. 121-142.

*ahlâk*'ı, Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsırî*'si<sup>8</sup>, Kınalızâde Alî'nin *Ahlâk-ı Alâî*'si, İbn Haldun'un *Mukaddime*'si vb. eserler sosyal yaşam ve ahlaka dair faydalanabileceğimiz somut örneklerdir. (Mücahid, 2005, s. 68-80, 157-172)

Gerek İslam dininin, gerekse ilahi mesajlardan esinlenerek İslam filozoflarının sunduğu hayat felsefesi aileiçi, bireyler arası ve kültürler arası ilişkilerde olduğu kadar, medeniyetler arasındaki iletişim açısından da, bir başka ifadeyle bir bireyin başka bir birey karşısında, bir kültürün başka bir kültür karşısında olduğu kadar bir medeniyetin başka bir medeniyet karşısındaki tavrını doğru bir biçimde belirleyebilme açısından önemi haizdir. Bu anlamda ilk önce kendimizden başlayıp yaşadığımız toplumun ulemaları aracılığıyla bizlere tevarüs eden iç dinamiklerimizi ve değerlerimizi yeniden gözden geçirmemiz, hem İslam peygamberini ve onun tüm hayatını hem de İslam filozof ve düşünürlerinin görüşlerini günümüzde birlikte yaşama sorunlarına çözüm üretecek sorular eşliğinde revize etmemiz ve değerlendirmemiz gerekmektedir. Zira onların sunmuş oldukları yaşam felsefesi ve kurmuş oldukları İslam medeniyeti toplumdaki farklı kültür ve temsilcilerini bir birlik ve bir tevhid evrenine davet etmekte, çağırmaktır. Böyle bir çağrı bireyin, inançların, kültürlerin ve toplumların hem kendisini hem de ötekisini kapsayacak bir vaatte bulunmadır. Tarihi verilere baktığımız zaman bu türden bir davetin temelini oluşturan ahlak ilkeleri ve değerlerinin ne sadece kutsal metinlerde ne de felsefi ahlaka dair yazılmış eserlerde kalmayıp uygulandığını da görebiliriz ki, bunun en uygun örneğini tarihi seyir içerisinde daha önce de zikrettiğimiz üzere bir tevhid medeniyeti özelliklerini içeren İslam medeniyeti oluşturmaktadır. Bu anlamda İslam medeniyetini birlik ideali için asırlarca gerçekleştirilmiş bir ahlaki değerler alanı olarak değerlendirebiliriz.

Birlikte yaşamayı sağlayan ahlaki değerler alanına ilişkin buraya kadarki tartışmalardan sonra bu konuda insan aklına gelebilecek son soru birlikte yaşamın sağlam bir zeminde sürdürülmesini sağlayacak temel ahlakî değerlerin neler olduğuna ilişkin olacaktır. O halde şimdi birlikte yaşamayı sağlayan temel ahlaki değerlerin neler olduğunu irdelemeye çalışalım.

#### **4. Birlikte Yaşamın Temel Ahlakî Değerleri**

İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an ve Sünnet'te yer alan ahlakî değerler ve bu değerlerden yola çıkarak İslam filozoflarının ortaya koydukları öğretiler Müslüman olsun ya da olmasın her bir bireyin güzel bir karakter ve sosyal bir terbiye alabileceği ahlaki tahayyül âleminin kontrolündedir. Böyle bir hayat fel-

8 Eserin Türkçe çevirisi için bkz. Nasirüddin Tûsî, *Ahlâk-ı Nâsırî*, çev. Anar Gafarov ve Zaur Şükürov, İstanbul: Lîtera Yay., 2007. Tûsî'nin birlikte yaşama ve ahlaki değerlere ilişkin görüşleri için ayrıca bkz. Anar Gafarov, *Nasirüddin Tûsî'nin Ahlak Felsefesi*, İstanbul: İSAM Yay., 2011 s. 135-154, 241-280.

sefesinin ona bağı olanları belli bir dinin mensuplarıyla sınırlı olmayan ahlâkî düşüncesinin evrenine davet eden sentetik ahlakî kurallar ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Gerek ahlakı Kur'an üzere olan İslam Peygamberinin (Kalem 68/4) uygulama ve tavsiyeleri, gerekse bu ilkelerden hareketle bir hayat felsefi ortaya koyan İslam filozoflarının öğretileri bireyin ve toplumun ahlakî değerlere göre şekillenmesi ve birlikte yaşamının sağlam bir zemin üzerine bina edilmesinin teorik temellerini oluşturması bakımından önemi haizdir. Şöyle ki, naslardaki emirler, nehiyeler, ibret alınacak kıssalar, hükümler, iman ve ibadet esaslarının ve bu bağlamdaki felsefi öğretilerin temel hedeflerinden birinin bireyleri ve toplumları daha huzurlu ve mutlu kılmak olduğu görülmektedir. (Rahman, 1996, s. 5) Bu eksende çalışan insanın gayesi de sadece kendisine ve Müslümanlara değil, tüm insanlığa faydalı olarak Tanrı'nın rızasını kazanmak doğrultusundadır.

İslam medeniyetinin farklı kültürleri ve medeniyetleri kucaklayacak bir dinamizme sahip olduğunu daha önce söylemiştik. Bu dinamizmin unsurlarını oluşturan temel değerlere gelince bunların esas olanlarının merhamet, sevgi, adalet, hoşgörü, hilm, barışseverlik (müsaleme), diğergamlık ve dayanışmanın olduğunu görüyoruz. Fakat birlikte yaşamının sağlam bir zeminde sürdürülebilmesi için önemli olan bu değerlerin yanısıra ayrıca kardeşlik ve güven duygusu dediğimiz iki önemli duygunun da sosyal ilişkilerin dokusunu oluşturan temel öğeler olduğu unutulmamalıdır. Bu iki duygunun bulunmadığı toplumlarda sosyal birlikten bahsetmek neredeyse imkansızdır. Nitekim tarihe bir göz attığımızda, Arapların İslam'dan önce uzun süre kabile zihniyetini aşan sosyal birlik ve devlet kuramamalarının esas sebebi sözkonusu duyguların yokluğundan kaynaklanan şiddet içerikli ve çatışmacı ahlak zihniyeti idi. Bu nedenden dolayı, İslam Peygamberi öncelikle insanları bir olan Allah'a inanmaya ve tevhidde bütünleşmeye davet etmenin yanısıra bu tevhidin sosyal hayatta birlik ve dayanışma şeklinde gerçekleşmesi için kardeşlik kavramını kullanarak yola çıktı. Buna göre kardeşlik kavramını birliğin sembolü olarak niteleyebiliriz. Çünkü o dönemde Müslümanlar arasında sosyal birlik, bütünleşme ve dayanışma bilhassa kardeşlik kavramının toplum tarafından özümsemesi ve yaşanan bir duygu haline gelmesiyle gerçekleşmişti. Naslarda bu duyguya atfedilen büyük önemi dikkate alacak olursak, kardeşlik duygusunun İslam ahlakı bakımından birlikte yaşamının en önemli temellerinden birini oluşturduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu kavram naslarda cahiliye'nin "soy-sop ayrımcılığı" anlamına gelen asabiyyet kavramının karşıtı olarak geçmektedir. Şöyle ki, İslam, asabiyyet zihniyetini reddederek toplumdaki kimsesizler ve güçsüzler hakkında "onlar sizin dinde



kardeşleriniz ve dostlarınızdır”<sup>9</sup> buyurdu. Bu anlamda “Veda Hutbesi”nin de bizlere önemli mesajlar verdiği hatırlatılmalıdır. Şöyle ki, sözkonusu hutbede İslam Peygamberi şöyle buyurmaktadır: “Ey insanlar! Şunu iyi bilin ki Rabbimiz birdir; atanız birdir. Hepiniz Âdem’in çocuklarıdır; Âdem de topraktır. Arap’ın başka ırka, başka ırkın Arap’a, beyaz ırkın siyah ırka, siyah ırkın beyaz ırka-takva dışında- bir üstünlüğü yoktur.” (İbn Hanbel, el-Müsned, V, 411; Ebu Dâvud, “Edeb”, 111)

İşte, aslında sadece Müslümanların değil, tüm insanlık âleminin önemsemesi gereken evrensel nitelikli bu ilke insanlara belli ortak noktaları hatırlatarak ilişkilerini insan olma hakikati üzerine bina etmelerini tavsiye etmektedir. Bu anlamda bir gün ashabıyla otururken geçen bir Yahudi cenazesine saygı göstererek ayağa kalkan İslam Peygamberinin kendisine “Ya Rasulallah bu geçen bir Yahudi cenazesidir” diyen ashabına “Müslüman değilse de insan da mı değil?” (bkz. Müslim, “Cenaiz”, 78, Hadis no: 1596) şeklinde cevap vermesi tüm insanlığa önemli bir mesaj niteliğindedir. Ünlü filozof Kant’ın “öyle davran ki, senin istemenin maksimi, aynı zamanda genel bir yasa koymanın da ilkesi olarak geçerli olabilsin” (bkz. Kant, 1999, s. 35) şeklindeki felsefesinin de temelini oluşturan böyle bir hakikatin bilincinde olmak sosyal bir varlık olan insanı bilikte yaşamın ana ilkelerinden olan “kendin için istediğini başkası için de iste” önermesini aklen ve kalben kabullenmeye ve gerçekleştirmeye götürecektir. İslama göre de imanın tâli unsurlarından olan bu ilkenin (Bkz. İbn Hanbel, el-Müsned, 1/113) kitabî ve kitabî olmayan dinlerin yanısıra felsefi öğretilerin de altın kurallarından biri olduğunu söyleyebiliriz. (Swidler, 1999, s. 20-21) Dolayısıyla insan olma, empati (duygudaşlık) ve karşılıklı anlayış temelli öğretiyi gerek dünya dinlerinin gerekse bazı felsefi öğretilerin ortak söylevidir. (Dinlerin bu bağlamdaki karşılaştırmalı öğretiyi ve ilkeleri için bkz. Çetinkaya, a.g.m., s. 151-158) Bu öğretilere göre insan olmak saygıyı hak etmek için yeterlidir. Öte yandan insanın Kutsal Varlığın ruhunu taşıdığı hususu da hatırlanacak olursa böyle bir varlığın saygıyı hak etmesi inançlı kimseler tarafından doğal olarak kabul edilecektir. İşte birlikte yaşama bağlamında en güzel örneklerden biri olan “Medine Sözleşmesi”nin temelini oluşturan zihniyet de böyle bir kabule dayanır. Böyle bir kabul yine birlikte yaşamın temel öğelerinden olan güven duygusunu da beraberinde getirecektir ki, bu da sonuç olarak Kur’an-ı Kerîm’de ülfet ve ya

9 Ahzâb 33/5. Bu bağlamda bir hadiste şöyle buyurulmaktadır: “*Kim gayesi İslam olmayan bir bayrak altında bir asabiyyete çağırırken veya bir asabiyyete yardım ederken öldürülürse, onun ölümi cahiliye üzeredir.*” (İbn Hanbel, *Müsned*, II, 306.)

“birlikte yaşama temayülü” olarak ifade edilen (Gazzâlî, 1332, II, s. 157-158) toplumsal kaynaşmanın gerçekleşmesini mümkün kılacaktır.<sup>10</sup>

Birlikte yaşamının değerleri bağlamında buraya kadar anlatılanlardan ilk olarak şöyle bir sonuca gidilebilir: Birey sosyal ilişkilerini insan olma haki-kati üzerine bina etmeli ve kendini değerleri itibariyle düşündüğünde ötekini de içine alacak şekilde sahip olduğu değerleri yaşatmalıdır. Dolayısıyla kişinin sahip olduğu değerler açılarak ve aşılarak ötekileri de kendi evrenine almalıdır. Bu anlamda gerek toplumdaki bireylerarası ilişkiler, gerekse kültürler ve me-deniyetlerarası ilişkilerde bir fanus niteliğinde olan husus karşdakini tanıma faaliyetidir. Zira, tanıma sürecinde elde edilecek tanımlar felsefi bir dille söy-lenecek olursa, bizim tanımını yaptığımız varlıkla olan ilişkilerimizin içeriğini belirlemesi açısından önemlidir. Dolayısıyla kişinin başka insanları, kültürleri ve medeniyetleri tanıması, onları fark etmesi kuracağı ilişkilerin içeriği açısın-dan gereken bir hususdur. Kur’an-ı Kerîm’de de belirtilen bu hususa<sup>11</sup> göre kişi-nin birlikte yaşama adına her bir kültür ve medeniyetin kendine özgü bir yapısı olduğunu, karşısındaki kültür ve medeniyetin en az kendisinki kadar önemli olduğunu, saygı gösterilmesi ve hak tanınması gerektiğini kabullenmesi en uy-gun tutum olacaktır.

Birlikte yaşamının temelini oluşturan değerlere gelince bunların esas olan-larının merhamet, sevgi, adalet, hoşgörü, hilm, barışseverlik (müsaleme), di-ğergamlık ve dayanışma olduğuna yukarıda değinmiştik. Şimdi bu değerleri sırasına uygun olarak açıklamaya ve birlikte yaşama açısından taşıdıkları önemi ortaya koymaya çalışalım.

**Merhamet:** Etimolojikolarak r-h-m den kökünden gelen rahmet kavramının türevi olan merhamet, “acımak, şefkat göstermek” gibi manalara gelip toplumsal veya birlikte yaşamının başlıca erdemlerindedir. Gerek İslam’a, gerekse de bu ekseninde yazılan felsefi ahlak literatürüne göre Allah-insan, insan-insan ve insan-alem ilişkilerinin esas dinamiğini oluşturan merhamet, (Bkz. Yaran, 2011, s. 54-55) insanları hemcinslerinin ve diğer canlıların sıkıntıları karşısında duyarlı olmaya ve yardım etmeye sevk eden acıma duygusudur. Malum olduğu üzere Rahmân ve Rahîm sıfatları Allah’ın Kur’an-ı Kerîm’de kendisine atfettiği temel sıfatlardır. Bu duruma işaret eden İslam düşünürleri merhamet duygusu-

10 İslam medeniyetinin önemli simalarından olan Mâverdi Evs ve Hazrec kabileleri arasındaki uzlaşma, kaynaşma ve dayanışmayı bilhassa ülfete bağlı olarak temellendirmektedir. Bkz. Mâverdi, Edebü’l-dünyâ ve’l-dîn, s. 149-150.

11 “Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkekle bir dişiden yarattık, tanışmanız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık.” (Hucurât 49/13)

nun sosyal ilişkiler ağında Tanrı'nın insanlığa bir lütfu olduğunu belirtmişlerdir. (Bkz. Râzî, 1990/1411, I, s. 166-171; a.mlf., 1323 h., s. 119) İnsanlığa lütfedilen ve insanlar arasındaki duygu birliğini, dayanışma ve paylaşmanın başta gelen amillerinden sayılan merhamet duygusundaki amaç muhtaç ve çaresizlere yardım edip, sıkıntılarını gidermektir. (Gazzali, 1322 h., s. 38-39)

Ayetlerde âlemlere rahmet olarak gönderildiği belirtilen İslam Peygamberinin (Enbiyâ 21/107) merhametini dile getiren ifadeler müslümanlar için bir ahlak modeli ortaya koymaktadır. Onun “bize merhamet etmeyi başımıza musallat etme!” şeklindeki duası merhametin ve şefkatin ne kadar önemli bir değer olduğunu dile getirmektedir. Nitekim İslam ahlakı da insanlara sosyal ilişkilerinde merhametli davranmayı ve ayrıca bu erdemi insanların birbirine tavsiye etmelerini ister.<sup>12</sup>

Birlikte yaşama ahlakının temel erdemlerinden olan merhamet kavramı felsefe tarihinde özellikle ortaçağ İslam filozofları, Batı felsefesinde ise Schopenhauer tarafından üzerinde önemle durulan değerlerdendir. İslam filozofları merhamet erdemini adalet anlayışları bağlamında değerlendirmiştir. Şöyle ki, İslam felsefesinde merhamet (şefkat) erdemi ahlaki bir değer olarak adalet erdeminin çatısı altında yer alan *akrabayı gözetmek* (sıla-ı rahim), *vefa*, *karşılık verme* (mükafat), *güzel ortaklık* (hüsnu şirket), *güzel yargı* (hüsnu kaza) ve *sevecenlik* (teveddüt) gibi alt erdemlerle birlikte zikredilen temel erdemlerdendir. Bu erdem İslam filozofları tarafından “kişinin birisinin başına gelen istenmeyen bir halden etkilenmesi ve bunun giderilmesi için gayret göstermesi” şeklinde tanımlanmıştır. (Bkz. İbn Miskeveyh, 1398/1978, s. 32; Tûsî, 1369, s. 116; Ayrıca karşılaştırmalı bilgi için bkz. Gafarov, 2011, s. 153) Onlara göre *merhamet* sosyal ilişkilerde adaleti öncelemektedir (Bkz. Buhârî, Cenâiz, 37; Vesâya, 2; Müslim, Vasiyet, 5) ki, bu özelliği ile onun sevgi erdemi ile ortak olduğu söylenebilir.<sup>13</sup> Eflatun vs. gibi ilkçağ filozoflarını böyle bir erdeme yer vermediklerinden dolayı eleştiren Schopenhauer ise bu erdemden adaletten sonra ikinci büyük erdem olduğunu dile getirir. (Tanyol, 1998, s. 73) Fakat ünlü filozof Nietzsche'nin “acıma ahlakı” olarak da ifade edilen merhamet içerikli bir ahlak anlayışına karşı çıktığını görüyoruz. Nietzsche'nin acımasızlığı ilke edinen ahlak öğretisi daha sonra 20. yüzyılda faşizmin temel aktörü olan Mussolini tarafından benimsenmiş ve böyle bir ahlak zihniyetinin sonucunda dünyadaki toplumlar sayısız

<sup>12</sup>“Mü'minler birbirlerini sevmeye, birbirlerine merhamet ve şefkat göstermeye, tıpkı bir organ rahatsızlandığında diğer organları da uykusuzluk ve yüksek ateşle bu acıyı paylaşan bir bedene benzer.” Bkz. Müslim, Birr, 66.

<sup>13</sup>Nitekim sevgi de İslam filozoflarının belirttikleri gibi sosyal ilişkiler ağında adaleti önceleyen bir erdemdir. Bkz. Fârâbî, *Fusûlü'l-medeni*, s. 52; İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ahlâk*, s. 144-145.

acılarla yüzleşmek zorunda kalmıştır. (Dedeoğlu, 2002) Yine bugün dünyada ve toplumlarda karşılaştığımız milli-etnik ve ideolojik zemindeki şiddet, terör, soykırımlar ve aileiçi şiddet olayları böyle bir zihniyetin sonucu olmalı. İşte, tarihte zikredebileceğimiz bu kabilden pek çok örnekler merhamet duygusunun insanlık için ne gibi önem arzettiğine işaret edecek mahiyettedir.

Aileiçi ilişkilerden diğer sosyal ilişkilere kadar merkezi bir değer olan merhamet (Çağrıcı, 2004, C. 29, s.184) *incelik, nezaket, şefkat, ihsan* (fazlasıyla iyilikte bulunmak) (İsfahânî, 1426/2005, “r-h-m.” maddesi), *bağışlama, sabır, sebat, tevazu, insaf, barışseverlik, yumuşakhuyululuk, öfkeye hâkimiyet ve hoş-görü* gibi alt değer veya erdemleri de içerir. Bunlar içerisinde toplumsal ilişkilerde özellikle ihsan hassasiyeti gözetilmeksizin yapılan iyilikler zaman zaman incitici durumlara neden olabileceği için değerini kaybetmiş olabilir. Buna göre ihsan erdeminin insanoğlunun davranışlarının ahlakiliğini ve değerini belirleyen temel kıstaslardan biri olduğunu söyleyebiliriz. İhsan birlikte yaşamın ilk ve çekirdek kurumu olan ailede de huzur ortamını doğuran temel değerdir. Hatta bu kıstas eşlerin ayrıldıklarında bile hassasiyet göstermeleri gereken bir husustur. (Bakara 2/ 229) Sonuç olarak ihsan çizgisinin gözetilmediği ilişkiler merhametsizlik kategorisine girer ki, bu kabilden ilişkilerin de sosyal dokuyu çözeceyi kuşkusuzdur. Bu anlamda âyetlerin birinde Hz. Muhammed (sav)’e hitaben: “Allah’ın lütfu sayesinde onlara karşı yumuşak ve nazik davrandın, Eger sen katı kalpli-taş yürekli, kaba bir adam olsaydın, onlar senin etrafından dağılıp giderlerdi.” (Âl-i İmrân, 3/159) şeklinde yer alan ifadeler oldukça manidardır. Buraya kadar anlatılanlardan yola çıkarak merhameti bazen nezaket ve şefkat dolu bir söz, bazen sabırlı bir duruş sergilemek, bazen başkasının ağrı-acılarını kendi ruhunda hisedip acıyla birlikte kalma iradesi göstermek, dolayısıyla bencillik duygularından sıyrılmış *fedakarlık ve diğergamlık* (özveri/ başkasını kendisine tercih etme) olarak tanımlayabiliriz.

Diğergamlık, yardımseverlik ve dayanışma: Öncelikle bu üç erdem in yukarıda bahsi geçen merhamet erdem inin kişilere verdiği ilham sonucunun ürünü oldukları belirtilmelidir. Bunlar içerisinde sosyal birlik ve dayanışmanın en ileri derecesinin oluşumunu sağlayan ve temel dinamiklerden olan diğergamlık erdemine gelince, bu erdem İslam ahlak literatüründe “îsâr” kavramıyla ifade edilmektedir. “îsâr” bir kimsenin kendisi ihtiyacı olduğu halde elindeki bir imkanı başkasının ihtiyacının giderilmesi yolunda kullanmasıdır. Türk dilinde paylaşmak, fedakarlık ve ya diğergamlık olarak da ifade edilen bu erdem, Mustafa Çağrıcı’nın da belirttiği üzere cömertlik erdem inin son sınırını oluşturmaktadır. (Bkz. Çağrıcı, 2015, s. 33)

Sosyal yaşamda iyi insan olabilmek yaşamı anlamlı kılan temel faktörlerden biridir. İşte paylaşmayı ve ihsanı içeren diğergamlık ve fedakarlık iyi insan olabilmeyen en önemli göstergelerindendir. İslam ahlakının temel kaynaklarını incelediğimizde paylaşma duygusunun insanoğlunun sahip olduğu nimetleri artıracağı belirtilmektedir. Örneğin Kur'an-ı Kerim'de bu konuda şöyle geçmektedir: "Allah yaptığınız hayırları kat kat artırır." (Bakara 2/276; Sebe' 34/39) Yine İslam Peygamberi malın eksilmeyeceğini paylaşım duygusunun işlevselliği ile doğrudan orantılı olarak görmektedir. (İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 193) Cafer Sadık Yaran'ın ihsân erdemine ilişkin düşüncelerini irdelenecek olursak, Kur'an ve Sünnet'de geçen bu hususun sosyal yaşamdaki önemi daha iyi anlaşılabilir. Şöyle ki, C.S. Yaran'a göre *feragat*, *ögeçilik* ve *özveri* olarak da adlandırılabilir söz konusu erdem sosyal yaşamdaki işlevselliği toplumda mal ile ilgili her türlü hırsızlığın önlenmesinde küçümsenmeyecek derecede katkılar sağlamış olabilir. Fakat buradaki temel şart sözkonusu erdem (ihsân) diğer erdemlerle birlikte toplum bireylerinin daha küçükken zihin dünyasına ve vicdanlarına kazınarak bir meleke haline getirilmiş olmasıdır. (Yaran, 2011, s. 51) Yine araştırmacılar şefkat ve diğergamlık sayesinde yapılan ihsanlar veya yardımların toplumda meydana gelebilecek stokçuluk ve karaborsa gibi olayları önlemiş olacağı ve malın el değiştirmesi ile piyasanın hayati, mali ve iktisadi hareketlilik kazanacağı gibi hususlara dikkat çekmektedirler. Sonuç olarak sosyal yaşamda bireylerin ihsan ve diğergamlık duygusunun bir ürünü olan yardımlaşma erdeminin en önemli yanı ferdin ekonomisi ile toplumun ekonomisini uzlaştırmış olmasıdır ki, bu da dolaylı olarak toplumun ahlakî seviyesinin yükselişini beraberinde getirecektir. (bkz. Erdem, 2003, s. 166) Nitekim tarihe baktığımızda *diğergamlık* ve *ihsan* duygusunun daha önceden *bencilik* ve *hoşratlığın hâkim olduğu cahiliye kültürünü birlik, beraberlik, dayanışma ve kardeşlik* gibi erdemlerin yanı sıra "birimiz hepimiz için, hepimiz birimiz için" şiarını ilke edinen bir erdem medeniyetine dönüştürdüğü rahatlıkla söylenebilir. Mekke'den Medine'ye her şeyini bırakarak hicret edenlere Medineliler tarafından (Ensar) yapılan yardım ve gösterilen şefkat ve dayanışma İslam medeniyetinin bu erdeme ilişkin en iyi tarihi örneklerinden birini oluşturmaktadır. Kur'an'da üzerinde önemle durulan bu hususun Allah yanındaki değerine işaret edilerek, başkalarına sevgi ve şefkat göstererek yardımcı olan kimselerin ebedî mutluluğu kazanacakları müjdelenmekte ve böylece diğergamlığın bu bağlamdaki manevi etkisine işaret edilmektedir. (Kurtubi, 1386, c. 8, s. 27)

Yapılan her tür iyiliğin bir şekilde insan psikolojisi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Onun toplumsal yaşamın en küçük ve önemli parçası olan ailenin

bireyleri arasındaki etkisi ise daha fazladır. Zira Saffet Köse'nin de belirttiği üzere "ailede, iyilikten doğan sadece bir ihtiyacı karşılamak değil, aile bireylerinin en önemli beklentisi olan sadakati belgeleyen bir özellik arz etmesidir. Eğer buradaki iyilik sözkonusu îsâr (diğergamlık) ölçüsünde olursa etki daha fazla olur." (Köse, 2015, s. 286) İşte tüm bu fikirler sözkonusu erdemin birlikte yaşama adına ne kadar önemli bir erdem olduğunu vuzuha kavuşturmuş olmalı.

**Sevgi:** Birlikte yaşamının ahlakının temelini oluşturmada diğer önemli bir değer sevgidir. İslam literatüründe "hub" kelimesinin türevi olarak muhabbet kavramıyla ifade olunan bu değer gerek nakli gerekse de felsefi metinlerde toplumsal ahlakın temeli olarak nitelendirilmekte ve adaleti önceleyen değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Semâvî kitaplarda özellikle İncil ve Kur'an'da sevgi kavramı üzerinde önemle durulmuş ve bu değerini dini hayatın temeli ve asli unsuru olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda dini metinlerde sevginin Allah'a ve insana nisbet edilmekle iki açıdan değerlendirildiğini görüyoruz. Sevginin insana nisbet edildiği ayetlerde Allah sevgisi, iman sevgisiyle beraber mü'minler arasındaki sevgi türünden de övgüyle söz edilmektedir. Sevginin merkezinde Allah sevgisinin yer alması yaratılanın yaratandan ötürü sevilmesi bilincinin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bir hadiste "*Amellerin en üstünü Allah için sevmektir.*" (Nesaî, Sünnet, 2)Yine bir başka hadiste "Sevdiğini Allah için sevmek, yediğini de Allah için yermek imandandır" (Buharî, İman, 1) diyor İslam Peygamberi Hz. Muhammed (s.a.s).

Meseleye İslam ahlak felsefesi açısından baktığımızda da Allah'ı merkeze almanın bireyin tüm ahlaki tercihlerinin başlıca niteliği olarak değerlendirildiğini görmekteyiz. Fârâbî, İbn Miskeveyh, Nasirüddin Tûsî, Kınalızade Ali, Muhammed Emin Şirvani vb. İslam filozofları sevgi erdeminin sosyal ilişkiler ağının vazgeçilmez başlıca unsuru olarak nitelendirmişler. Temeli itibariyle Aristoteles'e dayanan bu görüşe göre sevgi erdeminin temel olarak iki varlık gerekçesi vardır: Birincisi sevginin doğal bir ihtiyaç olması, diğeri ise ahlaken gerekli olmasıdır. Sevginin doğal bir ihtiyaç olması insanın fitratı itibariyle sosyal bir varlık olduğu gerçeğine dayanmaktadır. (Gafarov, 2011, s. 241) İslam ahlakına göre toplum her insanın ahlaki ve insani mükemmeliğe yalnızca kendisiyle ulaşılan bir yer olduğu için fitratı itibariyle sosyal ve birbirine muhtaç varlıklar olan insanlar toplumsal ilişkilerini sevgiye dayalı olarak yürütmelidir. Onların bir toplum içinde yetkinleşme çabaları doğal olarak sevginin ahlaki gerekçesini de beraberinde getirmektedir. Buna göre sevginin ahlaken gerekli olması bireysel olmaktan ziyade toplumsal ağırlıklıdır. Sonuç olarak sevgi sosyal

ilişkilerin sağlam bir zeminde sürdürülebilmesi açısından insanların toplumsallaşmasının ana unsuru ve ilkesidir. (Kaymakcan-Meydan, 2014, s.133-135)<sup>14</sup>

Peki bu husus dikkate alınırse sevgiyi yine insanlararası ilişkilerin düzenlenmesinde ve iyileştirilmesinde önemli unsur ve erdem olan adaletten farklı kılan nedir?

İslam felsefesinde hem ontolojik ve psikolojik, hem de ahlaki ve ictimai boyutuyla ele alınan sevgiyi ilk önce kozmolojik bir ilke olarak gören İslam filozofları toplumsal ahlak açısından sosyal bütünlüğün koruyucu unsuru olarak adaletin yapay, sevginin ise sosyal kesimleri birbirine bağlayan doğal gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. (Fârâbî, 1987, s. 52) Şöyle ki, yapay olan doğal olana nispetle zorlamalı (kasrî) gibidir; dolayısıyla yapaylık doğal olana tabidir. Bu bağlamda İslam filozofları sosyal ilişkilerin sağlam bir zeminde sürdürülmesinde adaletle olan ihtiyacı bireylerarası sevginin yetersizliğinin ya da yokluğunun bir gereği olarak görürler. Buna göre sevgi erdeminin varlığıyla insanlararası haklar adalet mekanizmasına gerek kalmaksızın doğal olarak gerçekleşecektir. Bunun yanısıra söz konusu erdem toplumda *güven*, *diğergamlık* ve *ihsan* gibi erdemleri de beraberinde getirecektir. (İbn Miskeveyh, 1398/1978, s. 144-145; Tûsî, 1369 h., s. 258-259, 321) Binaenaleyh *sevgi* birlikte yaşama adına *adaleti* önceleyen, dünyevi ve dini hayatın canlılığı veya diriliğini sağlayacak temel dinamik olarak değerlendirilmiştir. Sevginin haz ve herhangi bir çıkarı barındıran basit ve bayağı unsurlara dönüşmesi halindeyse, adaletle ihtiyaç kaçınılmaz olacaktır. (Fahri, 2004, s. 194)

Sevgi kavramını beşeri ve metafizik boyutuyla sistematik biçimde incleyen Gazzali, kişide sevginin belirtilerinden bahsederken onu kökü yerde, dalları gökte, meyveleri dilde, organlarda ve gönüllerde bulunan bir ağaca benzetir. Ona göre sevgi insanı sevdikleriyle dostluğa, insanlara yardımcı olmaya, canıyla, malıyla ve diliyle sevdiklerine zarar vermekten sakınmaya yönelir. (Gazzâlî, 1332, c. IV, s. 296-298, 300, 307)

**Adalet:** Davranış ve hükümlerde “doğru olmak”, “ölçülü olmak”, “orta yol”, “eşit olmak”, “eşit kılmak” gibi anlamlara gelen *adalet* İslam ahlâk literatüründe *düzen*, *denge*, *denklik*, *eşitlik*, *gerçeğeuygunhükmetme*, *doğru yolu izleme*, *takvaya yönelme*, *dürüstlük*, *tarafsızlık* gibi anlamlarda kullanılmıştır. (Çağrıcı,

14 İslam düşüncesinde sevgi konusunu felsefi ve dini boyutlarıyla birlikte ele alan İbn Kayyim el-Cevziyye, İbn Sinâ’dan esinlenerek sevgiyi alemde iradeye dayalı olan bütün hareketlerin sebebi olarak görmüş ve böylece bu kavramın kozmolojik anlamına bir derinlik kazandırmıştır. Bkz. İbn Kayyim el-Cevziyye, Ravzatü’l-muhibbîn ve nüzhetü’l-müşakin, thk. es-Seyyid el-Cemlî. 2. Baskı, Beyrut: Dârü’l-Kitâbi’l-Arabi, 1987,s. 73-82.

1988, c. 1, s. 341) Sözlüklerdeyse “zulm etmeyip, nefislerde ve akıllarda doğruluğu belli ve açık olan işleri yerine yetirmek”, (Âsım, h. 1305, “a-d-l” maddesi) “bir şeyi eşit ölçüde dağıtmak ve taksim etmek”, (İsfahânî, 1426/2005, “a-d-l” maddesi) “bir şeyi diğer bir şeyle eşit tutmak” (Zemahşerî, 1984, “a-d-l” maddesi) şeklinde tanımlanmaktadır.

Adalet bireysel ve toplumsal hayatta nizam, itidal, denge, doğruluk ve eşitlik ilkelerine uygun yaşamının temelini oluşturan ahlakî bir erdemdir. Böyle bir erdeme gerçekten sahip olan birisi aile içi ilişkilerden daha geniş sosyal yaşamındaki ilişkilere kadar hep tarafsız, objektif ve herhangi bir olumsuz durumun etkisinde kalmaksızın itidali ve eşitliği gözeterek davranacaktır. Adaletin hukuکی açıdan bağlı olduğu ilke bireylerin manevi açıdan eşitliği ilkesidir. Şöyle ki adalet insanlararası ekonomik ilişkilerde dengeyi sağlayan temel kıstastır. Bu anlamda onu *eşitlik* olarak tanımlayabiliriz. (İbn Manzur, 1413/1993, “a-d-l” maddesi) Adaleti zulüm kavramının zıddı olarak “insanın hevâ ve isteklere yönelmeksizin her şeye değerini vermesi, hakkı yerine getirmesi ve her hakkı hak sahibine vermesi” şeklinde tanımlarsak, onun *insaf* kavramının eşdeğeri mahiyetinde bir kavram olduğu söylenebilir. (İbn Abdurrazzak, t.y. c. 29, s. 443) Aristoteles’ten tevarüs edilen bir görüşe göre ifrat ve tefrit arasındaki orta yol (itidal) veya dengeyi ifade eden *adalet* İslam düşüncesinde “mülkün temeli” olarak tanımlanmıştır. (Savut, 2014, s. 457-458) Buna göre adalet evrendeki varlıkların varlıklarını sürdürmelerinin temel nedenidir. (Beyhakî, 2003, IX, 231, hadis no: 18387) Kur’an-ı Kerîm’de de belirtilen bu hususa göre (Bakara 2/29; En’am 6/73, 101; Kamer 54/49) evrendeki denge ve itidal Tanrı’nın sıfatlarından biri olan adalet vasfının evrendeki tezahürüdür ve O, evrendeki hiç bir varlığı adaletten yoksun bırakmamıştır. Binaenaleyh adalet doğada ve evrendeki nizamın temelinde yer alan ilkedir. Bu hususa adalet kavramını ontolojik açıdan ele alan İslam filozofları da kendi eserlerinde değinmektedirler. Meseleyi sudur teorisi bağlamında ele alan filozoflara göre Tanrı’nın adaleti, mevcut olan her şeye varlık hiyerarşisindeki durumuna göre yetkinlik ihsan etmesidir. Binaenaleyh adalet ilahî inâyete bağlı olarak varlığın her bir zerresinde bulunmaktadır. (Fârâbî, 1986, s. 10, 54) Kozmik düzeni ayakta tutan böyle bir ilke beşeri hayatın da vazgeçilmezidir. Nitekim adaleti İslam ahlakının şartları arasında ilk sırada zikreden Allah’ın (Bkz. Nahl 90. âyetinin İslam ahlakı bağlamındaki yorumları için bkz. Yaran, 2011, s.47-49) “Ey inananlar! Allah için adaleti ayakta tutan, gözeten şahitler olun. Bir topluluğa olan öfkeniz sizi adaletsizliğe sürüklemesin; adil olun...” (Maide 5/8) şeklindeki ayetle beşeri hayatta âdil olmanın önemine ciddi şekilde vurgu yaptığını görüyoruz. Ayrıca, Kur’an’da müslü-



man bir topluma ait bir özellik olarak zikredilen “vasat ümmet”(Bakara 2/143) kavramındaki “vasat” kavramının pek çok Kur’an yorumcuları tarafından “adalet” bağlamında açıklanmış olması adaletin bireysel ve sosyal hayat açısından önemini ortaya koyacak mahiyettedir. Binaenaleyh islam ahlakı tüm insanlığa sosyal ilişkiler bağlamında ifrat ve tefrit sınırlarından uzak olan orta yolu merkeze alan bir yaşam tarzı tavsiye etmektedir. İşte böyle bir öğretinin merkeze alındığı bir medeniyet içerisinde yetişen İslam filozofları’nın eserlerinde de adaletin bireysel, sosyal ve siyasi ilişkilerin temelinde yer alan başlıca erdem olduğunu görüyoruz. Ahlakı psikolojik olarak temellendiren İslam filozoflarına göre adalet her şeyden önce bireyin nefsanî güçleri arasındaki ilişkilerin dengelenmesini sağlayan temel kıstastır. Buna göre adalet insandan sâdır olan hikmet, iffet ve şecaat gibi erdemlerin ilkesidir. Bu bağlamdaki adaleti “itidal” kavramıyla ifade eden Kindî, bununla insanın adalet erdemini ilk önce kendine veya iç dünyasına uygulaması gerektiğini düşünmüştür. (Kindî, 1369/1950, s. 178) Çünkü sosyal ilişkilerimizdeki iyi ya da kötü tüm davranışlarımızın temelini iç dünyamızda yer alan psikolojik güçlerimiz oluşturmaktadır. O halde davranışlarımızın psikolojik boyutu gözardı edilmemelidir. Dolayısıyla ilk önce kendimize karşı âdil olmalıyız ki, yalnız bu durumda sosyal ilişkilerde adaleti gözetebiliriz. Sonuç olarak adaletin bireysel ve sosyal olmak üzere iki uygulama alanı olduğunu söyleyebiliriz. Binaenaleyh nefsimizin güçleri arasındaki dengeyi ifade eden adaletin sosyal ilişkiler bağlamında erdem olan adaletten kesin biçimde ayrıldığını söyleyemeyiz. Zira sosyal ilişkilerin vazgeçilmez erdemi olan adalet de sonuç olarak ferdi ve içtimai boyutu itibarıyla dengeli veya ölçülü davranmaktan başka bir anlam ifade etmemektedir. (Bkz. İbn Sînâ, 1298, s. 107; Gafarov, 2011, s. 144-145)

Adaletin bireysel, sosyal ve siyasi ahlak bağlamında geniş bir şekilde tartışan İslam filozoflarının bu erdemi insanoğlunun Tanrı’nın halifeliği görevini yerine getirmesiyle doğrudan bağlantılı bir şekilde ele almaları bireyin bu erdem eksenindeki yükümlülüğünün bilincine varması bakımından önemi haizdir. Daha sonra Osmanlı ahlak düşüncesi üzerinde de etkili olan bu fikrin temelinde bir yandan İslam teolojisine göre adaletin Tanrı’nın temel sıfatlarından biri olduğu tezi, diğer yandan İslam felsefesinde adalet kavramıyla eşitlik ve birlik kavramları arasında irtibat kurulup, adaleti eşitliğe, eşitliği birliğe, birliği ise Tanrı’nın birliğine bağlayan bir silsile izlenilerek sözkonusu erdem Allah’ın birliğinin bu dünyadaki misali olarak görülmesi tezi yatmaktadır. (İbn Miskeveyh, 1398/1978, s. 123-124; Tüsî, 1369 h., s. 131-132, 143-148; Kınalızâde, 2007, s. 135)

Buraya kadar söylenenlerden anlaşılmaktadır ki, adalet bireysel, sosyal ve evrensel çatışma, cinayet ve savaşlar dahil her türlü ahlaki sorunun ortadan kaldırılması veya asgari düzeye indirilmesinde katkı sağlayabilecek temel erdemlerden biridir. Geniş anlam içeriğine sahip olan bu değer genel anlamıyla hak sahibine hakkını vermeyi ifade etmektedir. Bu erdemin uygulanması sosyal ilişkiler dahil, hatta kültürler ve uluslararası ilişkilerde pek çok kötülüğün ortadan kaldırılmasını ve daha huzurlu bir toplumun ve sosyal ilişkiler ağının ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

**Hoşgörü (Müsamaha):** Toplumsallaşmanın ana unsurlarından bir diğeri ise hoşgörü (müsamaha) kavramıdır. Sözlüklerde “kolaylık göstermek, yumuşak davranmak, hatayı görmezlikten gelmek” anlamına gelen hoşgörü (İbn Manzur, 1413/1993, “s-m-h” maddesi) ahlakî bir terim olarak insanlara yükümlülükler konusunda kolaylık göstermeyi, toplumsal yapıyı sarsıcı mahiyette ve önemli olmayan hata ve kusurları hoş görmeyi ve bağışlamayı; bizden olmayan ve ya bizim gibi olmayan başkalarına karşı güçlük çıkarmamayı, onlara müdahale ve baskıda bulunmamayı ve onların ufak farklılık ve kusurlarını görmezden gelmeyi; çeşitli düşünce, inanç ve davranışları özgürce dile getirmeyi ifade etmektedir. (Kaymakcan, 2007, s. 390-391; Bilgen, 2006, s. 450) Türkçe’de hoşgörü kavramıyla ifade edilen müsamaha Osmanlılar’ın son döneminde Batı’dan gelen tesirle “tolerans” terimi ile ifade edilmişse de aslında tolerans kavramı hem sözlük anlamı, hem de kültürel muhtevası bakımından müsâmaha ve hoşgörünün içerdiği gönüllülük ve samimiyet karakterini arzetmemektedir. Nitekim “tahammül etmek” manasına gelen Latince “tolerare” fiilinden gelen tolerans “tahammül etme, taviz verme, felaketlere katlanma, sıkıntı çekme” gibi anlam içeriğine sahiptir. (Çağrı, 2006, c. 32, s. 71) Oysa müsamaha cömertlik ve kerem gibi manalara gelmektedir. Bu yüzden bu kavram bir erdem olarak İslam ahlak filozoflarının erdemler tasnifinde sehâvet kapsamındaki erdemler arasında yer almıştır. (İbn Miskeveyh, 1398/1978, s. 43)

İslamın “barış” manasını içermiş olması hususu dikkate alınacak olursa, toplumsal barışın en önemli unsurlarından biri olan müsamaha ile İslam arasında semantik bir bütünlük olduğu söylenebilir. Kur’an’da müsamaha kelimesi geçmese de başta *safh* olmakla *hilm*, *silm*, *sabır*, *sulh* gibi kavramlarla İslam’ın müsamahakarlığını ifade eden pek çok âyet bulunmaktadır. “Baskı” ve “zor kullanmama” gibi manalara gelen ve affetmekten daha geniş bir anlam içeriğine sahip olduğu belirtilen “safh” kavramının muhtevası günümüzde müsamaha yüklenen anlamla örtüşmektedir. (İsfahânî, 1426/2005, “s-f-h” maddesi)

Hoşgörü ile yakın manayı ifade eden *hilm* ise “şiddetli gazap ve öfke anında gücü yetmekle beraber öc alma ve intikam fikrinden vazgeçmek” ya da “akıl ve kültürle kazanılan, insan ilişkilerinde sabırlı, hoşgörülü, bağışlayıcı ve medeni davranışlar sergilemeyi sağlayan ahlâkî bir erdem” olarak tanımlanmıştır. (Akseki, 1991, s. 170; Bilgen,2006, s. 292-293) Yine hoşgörü ile bağlantılı olan bir diğer erdem “barışseverlik”tir. İslam ahlak literatüründe “müsâleme” kavramıyla ifade edilen bu erdem birlikte yaşama ahlakının vazgeçilmezi olup, “farklı görüşlerin ve hallerin çatışması halinde uzlaşmaya gitmek” olarak tanımlanmıştır. (Tûsî, 1369 h., s. 114) Müsamaha ile ilgili tüm bu erdemler tolerantlıkla mukayesede musamahanın ne kadar geniş bir anlam içeriğine sahip olduğunu göstermesi bakımından önemi haizdir.

Konuyu dini açıdan tartışacak olursak öncelikle İslam’ın, farklı inanç ve kültürlerle karşı müsamahalı olmayı ve bunu bir zihniyet şeklinde benimseyip yaşatmayı, ortaya koyduğu ilkelerle açık bir şekilde tavsiye ettiğini söylemeliyiz. Şöyle ki, Allah’ın affının genişliğini ifade eden âyetler O’nun kullarına müsamahasını göstermesinin yanında dolaylı olarak insanları da müsamahakar olmaya teşvik etmektedir. (Nahl 16/61; Şura 42/25, 30) Diğer yandan İslam Peygamberi’nin tebliğ ettiği dinin iki temel özelliğinden birini “hanefiyye” (tevhidi esas alan din), diğerini de “semha” (kolaylık ve rahatlık) olarak açıklaması (İbn Hanbel, *el-Müsned*, I, 236; VI, 116, 233; Buhari, İman, 29) ya da müsamahakar kişileri Allah’ın rahmetiyle müjdelemesi (Buhari, Büyü, 16; İbn Mace, Ticarat, 26) ve onların müsamahaları sayesinde cennete gireceklerini bildirmiş olması (İbn Hanbel, *el-Müsned*, II, 210) bu bağlamda oldukça mânidardır. İslam’ın hoşgörüyü tavsiye etmesinin arkasında yatan temel husus ise farklılığın ve çokkültürlülüğün ilahi iradenin sonucu, dolayısıyla ontolojik bir hakikati olduğu gerçeğidir. Nitekim, bir âyette şöyle buyurulmaktadır: “Eğer Rabbin dileyseydi yeryüzünde bulunanların hepsi iman ederdi. Sen iman etsinler diye insanlar üzerinde baskı mı kuracaksın?” (Yûnus 10/99); yine bir diğer âyette “Her birinize bir din yolu ve yol yöntem verdik. Allah dileyseydi hepimizi bir ümmet yapardı...” (Mâide 5/48) şeklinde buyurulmaktadır.

İslam medeniyeti hoşgörü erdeminin uygulanmasına ilişkin pek çok örneği bünyesinde bulunduran zengin bir medeniyettir. Örneğin İslam Peygamberi’nin kendisiyle görüşmek için Medine’ye gelen Necran hıristiyanlarının Mescid-i Nebevî’de ayin yapmalarına izin vermesi, (İbn Hişam, t.y., II, s. 206) ayrıca, Yemen’e vâli olarak gönderdiği Muaz b. Cebel’e din konusunda yahudilere sınıktı çıkarmaması talimatını vermesi (Belâzurî, 1866, s. 71) gibi tarihi olaylar

yukarıdaki fikri doğrulayan somut örneklerdir. Yine Gerek Hz. Peygamberimizin Medine'ye göçerken yapmış olduğu Medine Sözleşmesi, gerekse de dört halife döneminde içpolitikada gösterilen müsamahakar tutum ve özellikle Hz. Ömer'in Kudüs'ü feth ederken verdiği emannâme (Çağrı, 2009, s. 50) İslam medeniyetinde hoşgörünün sadece ahlaki bir tavır olarak kalmayıp siyasî ve hukukî bir norm haline dönüşmüş olmasını göstermesi açısından büyük önemi haizdir.

Gerek dini gerekse felsefi metinlerden çıkan sonuçtan hareketle hoşgörünün bir arada yaşama kültürünün ayaklarının yere basması için daha önce zikredilen ve toplumsal ahlakın temel değerlerini oluşturan merhamet, diğergamlık, ihsan, barışseverlik, sevgi ve adalet gibi erdemlerle bir bütünlük içerisinde bireysel ve toplumsal ahlakta kökleşmesi gereken önemli bir erdem olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim ünlü Müslüman âlimlerinden biri olan Mâverdî hoşgörünün gönüller arasında kaynaştırıcı etki yaratacağını, toplumsal barış ve sevgiye katkı sağlayacağını söylemekte, bunun gerekçesini ise ahlaka en uygun tutum olmasıyla temellendirmektedir. Ona göre sosyal ilişkilerde benmerkezciliği aşarak hoşgörü yolunu tercih edenler hem ahlâkî, hem de insanların kalpleri açısından en güzel mevkîyi kazanmış olacaktır. (Maverdî, 1398/1978, s. 331-332)

Yine İslam düşüncesinin ünlü simalarından biri olan Mevlana'nın bu konudaki görüşleri bir arada yaşamanın gerektirdiği ve insanın temel ahlâkî misyonlarından biri olan hoşgörünün önemine işaret edilmesi bakımından dikkate şayandır. Her şeyden önce onun meşhur olan 7 öğütünü irdelediğimizde bu öğütlerin içeriğini oluşturan hoşgörü, merhamet, alçakgönüllülük ve yardımseverlilik gibi erdemleri bir gerçeğin farklı görüntüleri olarak nitelendirebiliriz. Öncelikle bu erdemlerin ortak yönü onların sosyal ahlakla doğrudan bağlantılı olmalarıdır. Diğer yandan Mevlana'nın "*Şefkat ve merhamette güneş gibi ol!*", "*Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol!*", "*Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol!*" ve "*Hoşgörüde deniz gibi ol!*" (Mevlânâ, 1985, c. 1, s. 44, 212, 273-280, 384-385, 408, 440; c. 2, s. 199, 326, 426 vd) öğütlerini hoşgörünün mahiyetine ilişkin klasik sözlüklerden hareketle daha önce zikretmiş olduğumuz tanımları ve hoşgörünün içeriğini oluşturan *hilm, sulh, sabır, şefkat* gibi alt erdemleri de dikkate alarak şerh ve açıklamalara tabi tutacak olursak, ilk üç ilkenin dördüncü ilke ile olan anlam bağlantısı kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Şöyle ki, daha önce geçen tanımlara göre hoşgörü *kolaylık göstermek, yumuşak davranmak, öfkelenmeyip sabr etmek, önemli olmayan hata ve kusurları hoş görmek, görmezlikten gelmek ve bağışlamak; çeşitli düşünce, inanç ve davranışları özgürce dile getirmek* olduğunu gördük. Bu anlamda Mevlana'nın söz-

konusu öğütlerini hoşgörüye ilişkin tanımların ahlâkî ilke halindeki ifadeleri olarak nitelendirebiliriz.

Sonuç olarak hoşgörü insandan insana giden yolun temel dinamiği, merhamette sınır tanımayan kalplerin meyvesi, kendini aşan insanların ve toplumların karakteridir. Hoşgörünün karşıtı katı olmaktır ki, bunun da arkasında benmerkezci bir zihniyet yatar. Nitekim benmerkezcilikte düşünce katılığı sözkonusudur. Bu durumdaysa kişi karşı tarafı değil kendi istek ve beklentilerine öncelik verir. Muhatabının hatalarını görmezden gelmez. Oysa ki hoşgörü karşı tarafa hata yapma hakkı tanır. Zira bir insanın her zaman haklı olması imkansızdır. Hoşgörü bireyin diğer insanların çıkarlarıyla kendi çıkarları arasında denge kurması, bunun karşıtı olan benmerkezcilik ise bireyin önyargılarını pekiştirip, başkaları üzerinde otoriter ve baskıcı davranış ve tutumlara yönelmesidir. Çeşitlilik içindeki uyum olarak da tanımlayabileceğimiz hoşgörü ahlakının merkezinde insan faktörü, benmerkezci ahlakın merkezinde ise insan egosu veya doyumsuz nefis yer almaktadır.

### **Sonuç**

Günümüz dünyasında çokkültürlülük ve farklılıklar toplumların neredeyse kaçınılmaz özelliği haline gelmiştir. Aslında bunun yeni bir olay olduğunu söyleyemeyiz. Fakat zaman geçtikçe toplumlardaki farklılıkların tarihteki belli olaylar eşliğinde çeşitli inanç, din, düşünce, mezhep, ırk ve milletten olan insanların birlikte yaşaması sonucunda daha da zengin içeriğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Henüz devam etmekte olan böyle bir süreçle küresel ölçekte bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasi, dini ve kültürel etkileşimler yaşanmaktadır ki bu sürece küreselleşme diyebiliriz. Sözkonusu süreç insanoğlunun hayatı için bir sıra olumlu gelişmelere neden olmasının yanı sıra, birlikte yaşama adına büyük sıkıntı olan “öteki” problemini de beraberinde getirmiştir. Hatta aynı coğrafyada yaşayan farklı kimlikler arasında birlikte yaşama adına sağlıklı bir sosyal iletişim ağı kurmak, insan haklarına ve ahlaka uyarak birlikte yaşayabilecek birey ve toplumlar oluşturmak için uluslararası sözleşmeler imzalanmasına, bu eksende uluslararası kurum ve kuruluşlar oluşturulmasına rağmen bütün bu çabalar dini, felsefi, ahlâkî ve kültürel alt yapı ile desteklenmediği için hedeflenen sonuçlara ne yazık ki ulaşamamıştır. Nitekim bugün dünyadaki pek çok toplumlarda aileiçi iletişimden daha geniş sosyal iletişime kadar şiddet ve cinayetlerin bitmediğini, farklı din, mezhep, ırk ve milletten olan birey ve grupların aynı coğrafyada sürekli bir çatışma ve terör içinde olduklarını görüyoruz. Şöyle ki, bir yandan Batı toplumlarında var olan farklılıklarla birlikte

yaşama zafiyeti, İslamofobi kaynaklı nefret söylemleri ve ayrımcılık politikaları geliştirilirken, diğer yandan İslam dünyasında da mezhepçilik, ırkçılık, ideolojik ayrımcılık sebebiyle iç çatışmalar yaşanmakta, aynı dinden olmalarına rağmen farklı mezhepten oldukları için masum insanlar katledilmekte, şehirlerin tarihi ve kültürel dokusu yok edilmektedir. Ne yazık ki, kardeşliği, sevgiyi, adaleti, ihsanı ve iyiliği emreden İslam'ı ve insanların birlikte huzur içinde yaşamaları adına bu temel ahlakî ilkeleri Mekke'den Kordova'ya kadar gerçekleştiren İslam medeniyetini doğru okuyamayan bazı Müslüman topluluk ve gruplar iç çatışmalarla Batı'nın İslam coğrafyalarına yönelik çıkar politikalarının gönüllü aktörleri haline gelmiş durumdadır. Bu durumda birlikte yaşama sorununa ilişkin tartışmaların Batı dünyasından belki daha ziyâde İslam dünyasını ilgilendirmesi gerektiğini düşünüyoruz.

Birlikte yaşama bağlamındaki problemin bir diğer yanını ise aile içi iletişimde yaşanan sorunlar oluşturmaktadır. Bu sorunun temelinde ise küreselleşmenin beraberinde getirdiği seküler yaşam tarzının zihinlerde kültürel değerler bazındaki aşındırıcı etkisi yatmaktadır.

Bu ekseninde yapılan araştırmalar sonucu, çeşitli ırklara, coğrafyalara, kültürlere, dinlere ve mezheplere, dillere ve farklı düşüncelere mensup insanların bir arada huzur ve güven içinde yaşayabilmesi için yalnızca hukuki ve kanuni bir takım düzenlemelerin yeterli olmadığı, bunu yanısıra toplumda birlikte yaşama bilincinin, ahlakının ve kültürünün oluşturulmasına, bu anlamda tarihi tecrübelerin ve kültürel değerlerin revize edilmesine ihtiyaç olduğu ve sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlayan temel değerlerin birey ve toplumca öğrenilmesi ve bir hayat felsefesi olarak benimsenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Sorunun merkezinde insan gerçeği yer aldığı için bu bağlamda öncelikle insanın ontolojik olarak nasıl bir varlık olduğu üzerine düşünülmelidir. Böyle bir sorgulama insanı süphesiz diğerleri ile birlikte yaşamının insanın doğal olarak toplumsal varlık oluşuyla doğrudan ilgili bir olgu olduğu sonucuna götürecektir. Nitekim bu hususun gerek dini, gerekse bazı felsefi metinlerde bireyin hayatta kendi kendine yetersizliği kuramı çerçevesinde temellendirildiği görülmektedir. Binaenaleyh insan maddî ve mânevî yetkinliğe ulaşması için toplum içinde birlikte yaşamak zorundadır. Dolayısıyla birlikte yaşama bireyin kendisiyle sadece maddi ihtiyaçlarını karşıladığı bir araç değil, aynı zamanda ahlakî yetkinliğe erdiği bir araçtır. Nitekim İslam filozofları da insanın medeni bir varlık olduğu şeklindeki Aristocu tezi benimseyerek fikri ve ahlaki yetkinliklerin ancak bir toplum içinde kazanılabileceğine işaret etmişler. Toplum bireyin medeni bir varlık olarak kendini gerçekleştirebileceği bir alandır. Bu husus birlikte yaşamının hem gerekliliğini, hem de değerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu değerini “insan

medeni bir varlıktır” tanımındaki medeni kavramından yola çıkılarak açıklanması medeniyet kavramının bir birlik ideali barındırdığı fikrini dile getirmemize imkan sağlamaktadır. O halde medeniyet, içinde bulunduğumuz farklı kültürleri ve kimlikleri bir birlik ve tevhid evrenine bir çağrı olmalıdır ki, buna göre toplumsal yaşam farklı yaş, cinsiyet, statü, meslek, ekonomik düzey, ırk, görüş, düşünce, din, mezhep ve kültürleri içeren farklılıklarla bir arada yaşamak anlamına gelmektedir. Böyle bir yaşamın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinin temelinde ise insan olmanın değeri bilincinin sürekli canlı tutulması yatmaktadır. Zira böyle bir bilinç sosyal yaşamda ahlaki duyarlılığa neden olup, ben ve biz duyguları arasındaki dengeyi sağlayarak toplumsal yaşamı kişisel tercihlerin mutlaklaştırıldığı bir toplum olma özelliğinden kurtaracak, dolayısıyla sosyal ilişkilerin insan olma hakikati üzerine bina edilmesine neden olacaktır.

Birlikte yaşamayı sağlam ilkeler üzerinden gerçekleştirmek, onu dinamik bir değer haline getirmek için ahlakî değerler alanına ihtiyaç vardır. Bu manada dinlerin ve felsefenin insan hayatındaki rolü gözardı edilmemelidir. İnsana yaşam ile ölüm arasındaki süreçte dengeyi kurabilmesi için bir duyarlılık ve bilinç sağlayan dîni öğretiler sosyal yaşamda farklılıklar arasında ortak zemin oluşturma gütmekte ve bunu insan olma hakikati üzerine bina etmektedir. Buna göre insan olma, diğergamlık ve hoşgörü pek çok dîni öğretinin temel ahlakî değerlerinin içeriğini oluşturan ortak erdemlerdir. Fakat ilâhî buyruklarla onların hayata uygulanması açısından felsefenin de kendine özgü önemli bir yeri olduğu söylenilmelidir. Şöyle ki, ilahi buyrukların üzerinde durduğu ahlakî meseleler bir plan ve programlama işi olmadığı için ilahi buyruklarla onların pratik olarak hayata uygulanması arasında zaman zaman büyük mesafeler olabilir ki, işte bu durumda insanın akıl ve düşünme gücünün üzerine büyük görevler düştüğü söylenilmelidir. Çünkü bireysel ve toplumsal hayat sorgulanarak yaşandığı zaman bir anlam ifade eder. Kur’an’ın düşünmeyi farz haline getiren âyetleri hatırlanacak olursa, bu hususu teolojik açıdan da temellendirilebileceğimizi gözler önüne sermektedir. İnsanoğlu, Tanrı’nın insana verdiği akıl gücünün doğasına uygun bir taakkul, tefekkür, tedebbür ve nazar etme gibi sorumlulukları da beraberinde getirdiğini hiç bir zaman unutmamalıdır. Gerek bireysel gerekse toplumsal hayat düşünerek verilen kararlar doğrultusunda yaşanarak değer kazanır ki, Sokrat’tan Fârâbî’ye, oradan da günümüzdeki bazı filozofların erdemli yaşamla kastetmiş oldukları da budur zaten. Zira insan evrendeki konumunun, taşıdığı sorumlulukların farkına ve varlıkların hikmetine bilhassa düşünerek varır. Bu husus İslam filozoflarının da belirttikleri üzere bir düşünme sanatı olan felsefe ya da hikmetin bireysel ve toplumsal hayat açısından önemini ortaya koymaktadır.

Birlikte yaşamının temel ahlakî değerlerine gelince, bunlar, başta merhamet olmak üzere diğergamlık, ihsan, sevgi, adalet ve hoşgörü olmak üzere altı erdemini içermektedir. İslam'ın temel kaynakları ve tarihin belli bir döneminde onlar üzerine bina edilen İslam medeniyetinin temel felsefesinin insanlar dahil bütün varlık âlemini kuşatıcı ve merhameti, sevgiyi, diğergamlığı, ihsanı, adaleti ve hoşgörüyü ilke edinen bir ahlak zihniyeti geliştirmiş olduğu söylenebilir. Hem Kur'an ve Sünnet'de yer alan ahlakî değerler ve bu değerleri ilke edinen İslam filozoflarının ortaya koydukları öğretiler Müslüman olsun ya da olmasın her bir bireyin güzel bir karakter ve sosyal bir terbiye alabileceği ahlâkî tahayyül âleminin kontrolündedir. Tarihi ve ilmi gerçekliği olan bu miras dikkate alındığında bugün Müslüman dünyasında yaşanan şiddet olaylarının İslam'la ilişkilendirilmesinin hem İslam'ın makalede işaret ettiğimiz teorik yapısına, hem de tarihsel tecrübemizin kaynağı olan İslam medeniyetinin doğasına aykırı olduğu görülmektedir. Bu türden haksız iddiaların arkasında bir yandan pozitivizmi ve bencilliği ilke edinerek Nietzsche'nin "acımasızlık ahlakını" hayat felsefesi haline getiren ve ekonomik çıkarlar uğruna Müslümanları birbirine düşüren dış aktörler, diğer yandansa maalesef müslümanların pek çoğunun İslam'ı, bu eksenindeki kültürel birikimi, tarihsel tecrübelerimizi içeren İslam medeniyetini literal okumaları, mezheplerin beşeri oluşumlar olduklarını anlamazlıktan geldikleri, böyle bir zihniyetin gereği olarak İslam'ı tek mezhebe indirgemeleri ve birlikte yaşama bağlamında sahip olduğumuz zengin tarihî tecrübelerle güncellik kazandırmamaları sorunu yatmaktadır. Oysa ki, birlikte yaşama meselesi sözkonusu bu dini-ahlakî ve felsefî değerler üzerinden okunursa, onun bireyin kendini aşarak karşıdakini tanımakla, karşıdakine güvenmekle beraber onda güven duygusu uyandırmakla, fiil ve davranışlarına merhamet, sevgi, diğergamlık, ihsan, adalet ve hoşgörü gibi ahlakî erdemler hâkim olmakla ve son olarak din, inanç ve vicdan özgürlüğünün bilincinde olmakla gerçekleşecek bir ideal ve bir kültür olduğu anlaşılmalı olacaktır. O halde yaratılışı itibarıyla sosyal bir varlık olan insanoğlunun sosyal iletişimin temel dinamikleri olan sözkonusu erdemleri veya değerleri ilke edinmesi birlikte yaşamının sağlam bir eksende sürdürülmesi adına daha makul gözükmemektedir.

### **Kaynakça**

- İbn Hanbel.*el-Müsned*, I/113, 193, 236, II/210, 306; V/411; VI/116, 233;  
Akdoğan, A. (2004). Bireysel ve Toplumsal Hayatta Ahlakla Olan İhtiyaç. *EKEV Akademi Dergisi*, (18), s. 180-181.  
Akseki, A. H.(1991). *Ahlâk İlmi ve İslam Ahlâkı*.(2. bs.)Sadeleştiren: Ali Arslan Aydın, Ankara: Nur Yayınları.



- Anay, H.(1994).*Celâleddîn Devvânî: Hayatı, Eserleri, Ahlâk ve Siyaset Düşüncesi*, (basılmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aristoteles.(1993). *Politika*, ( Mete Tunçay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Asım, E. (h. 1305). *Kamus Tercümesi*.(“a-d-l” maddesi), İstanbul: Matbatü’l- Osmaniyye.
- Bayraktar, İ. (1991). İslam’ın İnsana Tanıdığı Bazı Temel Haklar ve Veda Hutbesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10),s. 221-229.
- Belâzurî, (1866). *Futûhu’l-büldân*, nşr. M.J.de Goeje, (İslamic Geography içinde, ed. Fuad Sezgin, Frankfurt:1413/1992), Leiden.
- Beyhakî, (2003) *es-Sünenü’l-kübrâ*, thk.: Muhammed Abdulkadir Ata, IX, 231, hadis no: 18387, Beyrut: Darü’l-Kütübi’l-İlmiyye.
- Bilgen, M. (2006).*Yüksek İslâm Ahlâkı*, İstanbul: Milli Gazete Yayınları.
- Bircan, H. H. (2001).*İslam Felsefesinde Mutluluk*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Blau, P. (2005). Exchange and Social Structure, (Değişim ve Sosyal Yapı) R.A. Wallace and A. Wolf (ed.) *Contemporary Sociological Theory*, Prentice-Hall: Inc., Englewood Cliffs.
- Buhl, F. (1960).Muhammed.*İslam Ansiklopedisi*, (c.8), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Çağrııcı, M.(1988). Adalet. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, (cilt. 1, s. 341). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çağrııcı, M.(2009).İslam Medeniyetinde Kuşatıcı-Kucaklayıcı Örnekler, *İslam Medeniyetinde Bir Arada Yaşama Tecrübesi*, (Kutlu Doğum Sempozyumu, 2008). Ankara: TDV Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2015). İslam’da Birlikte Yaşamamın Ahlaki Temelleri, *Hz. Peygamber ve Birlikte Yaşama Ahlakı*, Ankara: DİB Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2004). Merhamet. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*,(c. 29, s. 184). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2006). Müsamaha, *DİA*, (c. 32, s. 71). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çetinkaya, K. (2002). Birlikte Yaşama Kültüründe İnsan: Kutsal metinlerdeki olumlu ifadeler üzerine, *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 151-158.
- Danimarka’da Müslüman Mezarlığına Saldırı, (Kopenhag, 06 Haziran 2015) <http://www.pressmedya.com/avrupa/21355/danimarkada-musulman-mezarligina-saldiri>
- Dedeoğlu, M. M.(2002). *Trajik İnsan Ahlakı: Nietzsche ve Etik*, Ankara: ÜBL Yayınları.
- Dünya Sosyal Yardımlaşma için Yardım Merkezi (Dove World Outreach Center) isimli kilisenin rahibi Jones İslam’a yine hakaret etti, (02. Nisan 2011) <http://www.haber7.com/amerika/haber/729279-kur8217an-yakan-rahip-yine-kiskirtti>

- Eflatun,(1971). *Devlet*, (Sabahattin Eyüpoğlu ve M. Ali Cimcoz, Çev.) (2. bs.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdem, H. (2003).*Ahlak Felsefesi*, Konya: Hü-Er Yayınları.
- Fahri, M. (2004).*İslam Ahlak Teorileri*, (Muammer İskenderoğlu ve Atilla Arkan, Çev.) İstanbul: Litera Yayınları.
- Fârâbî, (1986). *Ârâ`u ehli`l-medîneti`l-fâdila*, nşr. Albert Nasri Nadir, Beyrut: Dârü`l-Maşrık.
- Fârâbî, (1980). *es-Siyâsetü`l-medeniyye*, (Mehmet Aydın, Abdükadir Şener ve M. Rami Ayas, Çev.).Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Fârâbî, (1987). *Fusûlü`l-medenî*, nşr. D.M. Dunlop, Cambridge, (Hanifi Özcan, Çev.). İzmir: İstiklâl Matbaası.
- Fârâbî, (1983). *Tahsilü`s-saâde*, nşr. Cafer Âli Yâsin, Beyrut: Dârü`l-Endelüs.
- Fazlurrahman, (1996). İslam`da Hukuk ve Ahlak, (Adnan Bülent Baloğlu, Çev.) *Türkiye Günlüğü*, (43)
- Gafarov, A. (2007). Râgıb el-İsfahânî /Felsefesi, *DİA*, (c. 34, s. 443-445) İstanbul: TDV Yayınları.
- Gafarov, A. (2011). *Nasirüddîn Tûsî`nin Ahlak Felsefesi*, İstanbul: İSAM Yayınları.
- Gazzali, (1962). *el-İktisâd fi`l-i`tikâd*, nşr. İbrahim Agah Çubukçu ve Hüseyin Atay, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Gazzalî, (1322). *el-Makâsidü`l-esna fi`şerhi esmâillahi`l-hüsnâ*, Kahire: y.y.
- Gazzâlî, (1332). *İhyâ`u`ulûmi`d-dîn*, Kahire: Müessesetü`l-Halebi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, (haz. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel ).Ankara: Aytaç Yayınları.
- Gould, F.J. (1981). Moral Education League (s. 832-833). *Encyclopedia of Religion and Ethics*, J. Hastings, VIII, Edinburg (ed.). New York
- Günay, Ü. (1998). *Din Sosyolojisi*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güngör, E. (1997). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hamidullah, M. (1981). *İslam Peygamberi*, (Salih Tuğ, Çev.). c. I. İstanbul: İrfan Yayınları.
- Hökelekli, H. (2008). *Din Psikolojisi*, Ankara: TDV Yayınları.
- İbn Abdurrazzak, M. (t.y.). *Tâcu`l-arus min cevâhiri`l-kâmus*, Darü`l-Hidaye, (c. 29).
- İbn Haldun, (1402/1982). *Mukaddime*, Beyrut: el-Mektebetü`l-Asriyye
- İbn Hişam, (t.y.). *Sîretü`n-nebî*, nşr. M. Muhyiddin Abdülhamid,.Beyrut: Dârü`l-fikr. c.2, .
- İbn Kayyim el-Cevziyye, (1987). *Ravzatü`l-muhibbîn ve nüzhethü`l-müştakîn*, thk. es-Seyyid el-Cemîlî. (2. bs.). Beyrut: Dârü`l-Kitâbi`l-Arabi.

- İbn Manzur, (1413/1993). *Lisânü'l-Arab*, (“s-m-h”, “a-d-l” maddeleri). Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbn Miskeveyh, (1398/1978). *Tehzîbu'l-ahlâk ve tathîru'l-a'râk*, nşr. İbnu'l-Hatîb y.y.: Matbaatü'l-asriyye.
- İbn Sînâ, (1992). *es-Siyâsetü'l-menziliyye*, (Vecdi Akyüz, Çev.). (*Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi* içinde, s. 906-917, Ankara.
- İbn Sînâ, (1298). *İlmü'l-ahlâk (Tis'ü resâil* içinde s. 107). İstanbul: Matbaatü'l-Cevâib.
- İsfahânî, R. (1405/1985). *ez-Zerî'a ilâ mekârimi's-şerî'a*, nşr. Ebü'l-Yezîd el-Acemî, Kahire: Dârü's-sahve.
- İsfahânî, R. (1426/2005). *el-Müfredât*, nşr.: Muhammed Halil Aytânî, (“a-d-l”, “r-h-m.” ve “s-f-h” maddeleri) Libya: Dârü'l-Mârifê.
- İsfahânî, R. (1419/1998). *Risâle fi âdâbi'l-ihtilât bi'n-nâs*, nşr. Ömer Abdurrahman es-Sârîsî, Amman.
- İsviçre minare yasağına “evet” dedi, (29.11.2009) <http://www.cnnturk.com/2009/dunya/11/29/isvicre.minare.yasagina.evet.dedi/553509.0/>.
- Jose M. V. (2008). *Theology of Religious, Pluralism*, New Jersey: Transaction Publishers Piscataway.
- Kant, İ. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi, Pratik Aklın Eleştirisi*, (haz.: Ioanna Kuçuradi, Ülker Gökberk ve Füsün Akatlı) (3. bs.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karakoç, S. (1995). *Ruhun Dirilişi*, (6. bs.). İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karlığa B. (1996). Hekim Başî Mustafa Behçet Efendi ve İbn Sînâ'nın Yeni Bir Ahlâk Risâlesi, *Tıp Tarihi Araştırmaları*, 6, İstanbul, 121-142.
- Kaya, M. (1995). Çağlar Üstü Bir Değer Olarak Ahlak, *İslami Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, (3). İstanbul.
- Kaymakcan, R. ve Hasan M. (2014). *Ahlak Değerleri ve Eğitimi*, İstanbul: Ensar Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007). Ahlâkî Bir Değer Olarak Hoşgörü ve Eğitimi, *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlâk*, Recep Kaymakcan ve Mevlüt Uyanık (ed.). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, s. 390-391.
- Kılıç, R. (1992). *Ahlakın Dini Temeli*, Ankara: TDV Yayınları.
- Kindî, (1369/1950). *Resâil*, nşr.: Muhammed Abdülhâdî Ebû Rîde, Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabî.
- Kınalızâde, A. (2007). *Ahlâk-ı Alâî*, (haz. Mustafa Koç), İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kozak, İ. E. (1999). *İnsan-Toplum-İktisad*, (2. bs.). Adapazarı: Değişim Yayınları.

- Köse, S. (2015). *Genetiğiyle Oynanmış Kavramlar ve Aile Medeniyetinin Sonu*, (3. bs.), Konya: Mehir Vakfı Yayınları.
- Kuçuradı, İ. (1998). *İnsan ve Değerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurtubî, (1386). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'an*, Kahire, c. 18.
- Mâverdi, (1398/1978). *Edebü'd-dünyâ ve'd-din*, Beyrut.
- Mevlânâ, C.R. (1985). *Mesnevi ve Şerhi*, Şerh eden: Abdülbaki Gölpınarlı, İstanbul: M.E.G.S.B. Yayınları.
- Okumuş, E.(2015). *Çağdaş Dünyada Birlikte Yaşama, Hz. Peygamber ve Birlikte Yaşama Ahlakı*, (1. bs.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Râzî, F. (1323). *Levami'u'l-beyyinâti şerhi esmaillahi teala ve>s-sıfat*, Kahire,.
- Râzî, F.(1990/1411). *Mefatihü'l-gayb*,Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1.
- Russel W. G. (2002). *Karakteriniz Kaderinizdir*, (Gökhan Sezgi, Çev.). Ankara: HYB Yayınları.
- Samim Akgönül *Fransa'da saldırı sonrası toplumsal kırılma derinleşecek*, (8.01.2015); [http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108\\_charlie\\_hebdo\\_samim\\_akgonul](http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108_charlie_hebdo_samim_akgonul)
- Sarıçam, İ. (2014). *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*, (9. bs.). Ankara: DİB Yayınları.
- Saruhan, M. S.(2005). *İbn Miskeveyh Düşüncesinde Tanrı ve İnsan*, Ankara: Avra-sya Yayınları.
- Savut, H. (2014). Hikmet ve Fıtrat Ekseninde Adaletin Temelleri, *Turkish Studies-International Periodical for The Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 457-458.
- Skirbekk G. ve Gilje, N. (2006). *Antik Yunan'dan modern döneme felsefe tarihi*, (Emrah Akbaşve Şule Mutlu, Çev.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Swidler, L. (1999). *For All Life: Toward a Universal Declaration of a Global Ethic*, Ashland: White Cloud Press.
- Swidler, L. (2000). *The Study of Religion In An Age of Global Dialogue*, Philadelphia: Temple University Press.
- Şirvânî, M. E. *el-Fevâidü'l-Hâkâniyye*, Süleymaniye Ktp., Amcazâde Hüseyin Paşa 321/1. 90a-90b; Raşid Efendi Ktp., 600/175b-176a; Köprülü Ktp., Mehmet Asım Bey 469/1, 108a-108b.
- Tanyol, C. (1998). *Schopenhauer'da Ahlak Felsefesi*, İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Taylan, N. (1991). *Ana Hatlarıyla İslam Felsefesi*, İstanbul: Ensar Yayınları.
- Tevfik, H. M. (2005). *Fârâbî'den Abduh'a Siyasî Düşünce*, (Vecdi Akyüz, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.

- Topçu, N. (1998). *İsyan Ahlakı*, (M. Kök ve M. Doğan, Çev.) (2.bs.), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tûsî, N. (1369 h.). *Ahlâk-ı Nâsirî*, Tahran: (Anar Gafarov - Zaur Şükürov, Çev.) İstanbul: Litera Yayınları. (2007)
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2014). *Avrupa’da Türkiye Kökenlilere Yönelik Irkçı ve Yabancı Düşmanlığı İçerikli Eylemler, İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, Başkanlığı araştırma raporu*, (24. Dönem, 4. Yasama Yılı). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- Ülken, H. Z. (1946). *Ahlak*, İstanbul: Sadık Kağıtçı Matbaası.
- Yaran, C. S. (2011). *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Zemahşerî, (1984). *Esâsu’l-belâga*, (“a-d-l” maddesi). Beyrut: Dâru’t-Tenviri’l-Arabî.



## **Analysis on the Fundamental Values of Coexistence in Terms of Philosophy and Religion**

Anar GAFAROV\*

**Abstract** - In this article the issue of coexistence and its fundamental values are studied in relation to some aspects of philosophy and religion. The article consists of one introduction and four chapters and it aims to analyse the common conception of the philosophical and religious thoughts and to compare them. So firstly, it will investigate the Islamic approach the Islamic philosophers adopted and then the Western philosophers' thoughts related to the abovementioned topic and thus the true nature of coexistence is studied and its necessity is proved as it researched its fields of values. The article attracts the attention of the positive aspects of multiculturalizm, diversity and the negatives of othering. So, ways of solution to the problems have been debated on the basis of historical experiences and philosophers' thoughts.

The first thesis of the article consists of possibility of coexistence in a society only by means of supporting of the international contracts and some institutions -established to help people live together in society by taking care of human rights and ethics- with religious, philosophical and cultural substructures. In this context it suggests to the West and Islamic World to revise their heritages that contain their historical experiences, cultural values and their civilisations. Studying of the heritage will show us that the violence events in the Islamic

---

\*Asst. Prof. Dr., Bulent Ecevit University, Department of Islamic Philosophy

**Address for correspondence:** Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Zonguldak.

**E-mail:** a.philosophy@hotmail.com

geography do not fit the Islamic principles and moreover it is contrary to the true nature of the Islamic civilisation that is the basic source of our historical experience.

In this context the article claims that the violent events in the Muslim World are underpinned by West's selfishness and positivism. So, accepting selfishness and positivism as a principle the West takes Nietzsche's conception of "the mercilessness ethics" and brings discord to the Muslim World for the sake of its philosophy and economic self-interests. Another reason of the violent events in the Muslim World consists of fact that nowadays a lot of Muslims do not know the true nature of Islam, its cultural experiences and its civilisation. But the true understanding of the cultural and historical experiences illuminates or clarifies solution of the problems in the West and Islamic World where the intercultural and intersectoral conflicts are on the foundation of living together. So true understanding of the cultural and historical message is important as it will enhance accepting the basic values that provide healthy social relationship for individuals and societies.

If the conception of living together is related to certain values, in other words, living together contains values and culture of freedom of religion, belief and conscience in individual and social life. Thus by means of these values human beings will excel himself/herself and know others and trust in somebody and win somebody's confidence and so ethical virtues like mercy, love, empathy, gift (ikhsan), justice and tolerance will dominate his/her behaviours.

**Keywords** - Coexistence, The West, Islam, Ethical values, Philosophy, Human being, Social relationship

## **1. Introduction**

In our speedy advancing civilized world we can say that some local problems are spreading beyond borders to wider societies and geographies. So we can also say easily that the local problems are getting the global dimension in our world. If we look at the issue from the sociological perspective, we will see that the different groups, congregations, economic strata, colour, language, belief, culture, sect and religious orders are very complex aspects of coexistence in a society. In spite of lots of discussion and many arguments on the topics of multiculturalism, democracy, human rights and liberty, our world is full of sorts of relationship based on war, violence, oppression and injustice, othering, discrimination, inequality and marginalization; so all of these are big problems that are facing the human beings in our current world.



With a brief look at the history, we can say that nowadays in our world the essential factors of the big problems we face in the context of coexistence boils down to racialism and xenophobia, which are getting deeply entrenched in the West societies. Hereupon we encounter major othering factors there like fear (phobia), selfishness, nationalism, prejudice and hate. In this sense we need to devote particular attention to Islamophobia, which comes into question nowadays in the Western society. Actually Islamophobia can be traced back to Islamization of Andalusia and the Crusades. (Okumuş, 2015, s. 107) So many violent events in our world<sup>2</sup> were the result of this politics. If all of these points are taken into consideration, the reason that West's indifference in finding solution of many anti-humanist events like the massacre against Muslims in Palestine and The Khojaly Genocide becomes very clear (26 February 1992) and Uyghur Turkish Genocide in China and ethnic cleansing of DUP (Democratic Union Party) on Turkomans in Syria and so on.

Furthermore sectarian tensions in some parts of Islamic World (Middle East) create one of the reasons for all of the abovementioned events. If we analyse this point in comparison of the West from the aspect of coexistence we will see that the othering in Islamic world is not related to non-Muslims, especially between Muslims that have different sectarian identities in Islam. The problem here originates from Muslim's literal approach to religious text in Islam and to their historical experience related to Islamic civilization. Whereas Koran and the Sunnah that are main sources of Islamic civilization point out the idea of containing the multicultural universe where everybody can live there peacefully. (Hucurât 49/13; İsrâ 17/70; Rûm 30/22; Yûnus 10/99; Bakara 2/256; Müslim, Birr, 32, 66; Sariçam, 2014, p. 144-145. Buhl, 1960, p. 462; Bayraktar, 1991, p. 221-229; Hamidullah, 1981, p. 206)

The family institution is another field where some problems related to coexistence occur. Especially two factors differentiated on the basics of modern family mentality. One of them is secular lifestyle and another is imposing on woman a new position and role for her in modern family life. (Köse, 2015)

---

2 Samim Akgönül (Strasbourg Üniversitesi Öğretim Üyesi, Fransa) *Fransa'da saldırı sonrası toplumsal kırılma derinleşecek*, (8.01.2015); [http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108\\_charlie\\_hebdo\\_samim\\_agonul](http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/01/150108_charlie_hebdo_samim_agonul); Dünya Sosyal Yardımlaşma için Yardım Merkezi (Dove World Outreach Center) isimli kilisenin rahibi Jones İslam'a yine hakaret etti, (02. Nisan 2011) <http://www.haber7.com/amerika/haber/729279-kur8217an-yakan-rahip-yine-kiskirtti>; Danimarka'da Müslüman Mezarlığına Saldırı, (Kopenhag, 06 Haziran 2015) <http://www.pressmedya.com/avrupa/21355/danimarkada-musulman-mezarligina-saldiri>; İsviçre minare yasağına "evet" dedi, (29.11.2009) <http://www.cnnturk.com/2009/dunya/11/29/ivcitre.minare.yasagina.evet.dedi/553509.0/>; *Avrupa'da Türkiye Kökenlilere Yönelik İrkçi ve Yabancı Düşmanlığı İçerikli Eylemler*, TBMM, İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, Başkanlığı araştırma raporu, 24. Dönem, 4. Yasama Yılı, Ankara: Ocak, 2014.

## 2. Substantiation of Social Life / Necessity of Coexistence

Humans are social or civil beings, according to the point of view of Greek and Islamic philosophers. (Eflatun, 1971; Aristoteles, 1993) According to this point of view human being has to live with others. Because people haven't got the same capabilities. So their capabilities make them different from each other and make them need each other. (Farabi, 1986, p. 117-119; Farabi, 1980, p. 43; Skirbekk - Gilje, 2006, p. 109; Mücahid, 2005, p. 58. İbn Miskeveyh 1398/1978, p. 149. Bircan, 2001, p. 399; Leyl 92/4)

If we take into account the conception of "human being is a civil being", in that case civilization will be a different name of the perfection. (Tûsî, 1369, p. 251, 258, 264, 321; Saruhan, 2005, p. 88) To break the bond of human relations will deprive person from the possibility of being virtuous. (İsphahânî, 1419/1998, p. 39-40; 1405/1985, p. 369; Gafarov, 2007, p. 443-445) In that case society is not merely a field that ensures some material requirements there but it also gives some opportunities for human being to realize virtues and get ethical perfection. (Mâwardî, 1978, p. 132-135; Gafarov, 2011, p. 261-262; Anay, 1994, p. 339. Khnalızâda, 2007, p. 411-413; Shirwâny, *al-Fawâidu'l-Hâkâniyya*, Süleymaniye Ktp., Amcazâde Hüseyin Paşa 321/1. 90a-90b; Rashid Efendi Ktp., 600/175b-176a; Köprülü Ktp., Mehmet Asım Bey 469/1, 108a-108b; Hud 11/118; Nahl 16/71)

Social life brings about conflicts and disputes in human life. The State and political institutions have come up as a requirement for this need to resolve social conflict through justice and to ensure social peace and tranquillity. (Gazzali, 1332, I, p. 12-13, 55; II, p. 193-194; III, p. 10, 281; 1962, p. 235; 1322, p. 70; İbn Khaldun, 1402/1982, p. 41-43; Mâida 5/48; Rûm, 30/22; Leyl 92/4)

## 3. The True Nature of Coexistence

Conclusions of the study about it are the followings: Coexistence is not to relegate different identities and beliefs into just one identity and belief. So it is not to create a new unity and faith. Furthermore, coexistence cannot be realized if one of the religious and cultural differences left at the commands of each other. The most reasonable way to realize the coexistence is to determine the basic principles of unity and ensure opportunity for each of differences to be expressed itself and not regarding them as differences. That is why we need ethics, values, religious and philosophical fields.

#### **4. The Field of Values Ensuring Coexistence and Its Importance**

If we study the issue in terms of religion and philosophy and to make a coexistence principle a dynamic value and determine the basic values in this context, the field of ethical values will be inevitable for us. (Blau, 2005, p. 194) Indeed, if a social structure is devoid of moral values, it will become to a suitable field for chaos and conflicts (Akdogan, 2004, p. 180-181; Gough, 2002) Because moral values ensure for members of society to integrate around the universe of common values and reach consciousness of unity and togetherness. (Kilich, 1992, p. 134, 158-159; Karakoch, 1995, p. 82; Kozak, 1999, p. 11) So, social tissues composed of ethical values brings about social, economic and political power that are more important for existence of the society. (Gould, 1981, p. 832-833; Ulken, 1946, p. 9; Kuchuradi, 1998, p. 65; Topchu, 1998, p. 80-91; Kaya, 1995, p. 124; Günay, 1998, p. 389-390; Gungor, 1997, p. 19)

The need of human beings for ethical values for coexistence makes religion and philosophy a necessity. So in the ethical context it can be said that religion and philosophy contain some issues related to monotheistic civilization. (Mukahid, 2005, p. 68-80, 157-172; Giddens, 2000, p. 470, 495; Hokelekli, 2008, p. 75) The human rights and freedoms and social peace are the common elements and messages in all of religions. (Chetinkaya, 2012/1, p. 151-158; İbn Hanbel, *Müsned* 1/113; Vigil, 2008, p. 77; Swidler, 2000, p. 2-8) Divine love is so dynamic that brings about the conception eliminated egocentrism and does not accept everything as a permissible to live. (Güngör, 1997, p. 125) But on many issues related to human life, religion gives freedom to human being to think about them. (Ra'd 13/19; En'am 6/50; Ankebut 29/43) The philosophers from Socrates to Al-Farabi pointed to this point while they were talking about virtuous life. (Taylan, 1991, p. 68; Al-Fârâbî, 1983, p. 74-75; 1961, p. 133).

#### **5. The Basic Ethical Values of Coexistence**

The ethical values in Koran and The Sunnah and Islamic philosophers' conceptions based on Islamic values contain and synthase all what humans invite to their universe of the ethical thought. (Kalem 68/4; Rahman, 1996, p. 5) The Prophet of Islam chose the way of inviting humans to trust in God and guiding them towards moral integrity that revolves around Tawhid.

Tawhid is (the unity of God). The messenger invited humans to brotherhood to actualize tawhid in the form of unity and solidarity in a society. Brotherhood can be interpreted as a symbol of unity. (İbn Hanbel, *Müsned*, I/113; II, 306;

Ahزاب 33/5) In this context we should remember the “Farewell Sermon” and the occasion that Prophet stood up while he saw the Jewish funeral so we will be able to infer basic messages from them. (İbn Hanbel, *al-Musnad*, V, 411; Ebu Dâvud, “Adab”, 111; Muslim, “Cenaiz”, 78, no: 1596; Gazzâlî, 1332, II, p. 157-158) We can take Kant’s thought on “action of human must be valid as a principle of general law for everybody” in the same context too. (Kant, 1999, p. 35; Swidler, 1999, p. 20-21)

The fundamental values related to coexistence are compassion, empathy, love, justice and tolerance. (İsfahânî, 1426/2005, “r-h-m.”; Yaran, 2011, p. 54-55; Râzî, 1990/1411, I, p. 166-171; 1323 h.,p. 119; Gazzali, 1322 h., p. 38-39; Enbiyâ 21/107; Muslim, Birr, 66)

In Islamic philosophy the compassion has taken place under the virtue of justice. The virtue of compassion exceeds the virtue of justice in social relations and the feature of compassion makes it common with virtue of love. (Bakara 2/ 229; Âl-i İmrân, 3/159; Buharî, Cenâiz, 37; Vesâya, 2; Muslim, Vasiyet, 5; Fârâbî, 1987, p. 52; Çağırıcı, 2004, vol. 29, p.184; Tanyol, 1998, p. 73; Dedeoglu, 2002.)

Empathy is one of the products of compassion. And this virtue was called as “îsâr” in the Islamic ethical literature (Bakara 2/276; Sebe’ 34/39) Îsâr that means “sharing”, “sacrifice” is a ultimate level of virtue of generosity. (Çağırıcı, 2015, p. 33; Erdem, 2003, p. 166; Kurtubi, 1386, vol. 8, p. 27; Köse, 2015, p. 286)

Love is another important virtue in terms of coexistence. It is expressed as “hubb” and “muhabbat” in Islamic literature. This virtue has been qualified as basics of social ethics in the religious and philosophical texts. (İbn Kayyim, 1987, pp. 73-82; Fârâbî, 1987, p. 52; Kaymakcan and Meydan, 2014, pp.133-135; Nesaî, Sunnat, 2; Buharî, İman, 1)

According to Islamic thinkers it is said that if there are virtues of love in individual and social life, it will bring about empathy and ihsan (theocentric lifestyle) and confidence in social relations. (Fahri, 2004, p. 194; Gazzâlî, 1332, vol. IV, pp. 296-298, 300, 307) Islam and Islamic philosopher deal with virtues of justice and tolerance in terms of coexistence. (Kindi, 1369/1950, p. 178; Kınalızâde, 2007, p. 135) In the Islamic ethical literatures justice means “to be honest”, “turning to taqwa”, “equality”, “system”, “balance” and etc. (İbn Manzur, 1413/1993, “a-d-l”; İbnSînâ, 1298, p. 107; Çağırıcı, 1988, vol. 1, p. 341) In classical dictionaries it means “to implement the action clearly without violence. “ (İbn Abdurrazzak, t.y. vol. 29, p. 443) Furthermore sharing something means justice too. (Âsim, h. 1305, “a-d-l”; İsfahânî, 1426/2005, “a-d-l”; Zemahşerî, 1984, “a-d-l”; Savut, 2014, pp. 457-458; Beyhakî, 2003, IX, 231,

hadith no. 18387) So justice is in the core of all particles of the presences. (Bakara 2/29; En'am 6/73, 101; Kamer 54/49; Al-Fârâbî, 1986, pp. 10, 54; Nahl 16/90; Maide 5/8) In the sense of justice Koran emphasizes the conception of "mediocre nation". (Bakara 2/143)

Tolerance that is translated in Arabic as "musamaha" (İbn Manzur, 1413/1993, "s-m-h") means "facilitation" and "polite action" and "to ignore error" (Çağrıçı, 2006, c. 32, s. 71; Kaymakcan, 2007, pp. 390-391; Bilgen, 2006, p. 450) Koran emphasizes the terms of "Hilm, silm, sabır" (gentleness, peace, patience) instead of "musamaha". (Nahl 16/61; Şura 42/25, 30) So all of these terms have the same meaning with "musamaha" (İsfahânî, 1426/2005, "s-f-h"; Akseki, 1991, p. 170; Bilgen, 2006, pp. 292-293) Being tolerant (semha) as one of the two fundamental features of Islam (İbn Hanbel, el-Müsned, I, 236; II, 210; VI, 116, 233; Buhari, İman, 29) and an announcement of good news to the pessimist Muslims by Prophet Muhammed about mercy by God for them (Buhari, Büyü, 16; İbn Mace, Ticarat, 26) are important in this sense. In conclusion of the study (Belâzurî, 1866, s. 71) related to tolerance in Islam, it can be said that the multiculturalism is a conclusion of divine will. (İbn Hişam, t.y., II, p. 206; Çağrıçı, 2009, p. 50) We can see some verses supporting this point in Koran. (Yûnus 10/99; Mâide 5/48) In this context the seven famous recommendations in Mewlana's works are remarkable. (Mevlânâ, 1985, vol. 1, pp. 44, 212, 273-280, 384-385, 408, 440; vol. 2, pp. 199, 326, 426)

## **Conclusion**

Today multiculturalism and diversity have become totally inevitable features of societies. This situation is an inevitable result of globalization that offers a complex web of scientific, technological, economic, political, religious and cultural interactions in our world. Globalization have brought about the problem of "the other" as well as causing a series of positive developments for people's life.

By taking all of problems that are in the context of coexistence into consideration, it can be said that the ethical field of values is a necessity for human being to actualize coexistence idea on the solid foundation. In this sense the roles of religion and philosophy should not be overlooked. The religious-philosophical and ethical conceptions that ensure sensitivity and consciousness to make a balance on the process between life and death, have the goals of making common ground among the diversities in social life and take into consideration the reality of being human.



## Ruh Sağlığı Uzman ve Öğrencilerinin Kişisel Değerlerinin Hayat Amaçları ve Dindarlık Eğilimleriyle İlişkisi

Murat İSKENDER \*

Ömer AKGÜL \*\*

Gülşah TURA \*\*\*

**Özet-** Bu çalışmada, ruh sağlığı uzman ve ilgili branş öğrencilerinin kişisel değerleri ile hayatın anlamı ve dindarlık eğilimleri arasındaki ilişkiler incelemek amacıyla 829 gönüllü uzman ve öğrenciye Kişisel Değerler Envanteri, Hayatın Amacı Ölçeği ve İç-Dış Güdüllü İnanç (Dindarlık Eğilimi) Ölçeği, uygulanmıştır. Kişisel Değerler, Hayatın Amacı ve Anlamı, İç-Dış Güdüllü İnanç değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Genel olarak içten, samimi inanç sahiplerinin hayatlarını anlamlandırmaları ile kişisel değerleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Kişisel değerleri güçlü olan bireylerin de hayatı anlamlandırma ve inanç dünyasında daha başarılı oldukları, her üç değişkenin de birbiriyle güçlü ve anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir.

\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

**E-posta:** iskender@sakarya.edu.tr

\*\* Uzm. Psk. Dan., Sakarya Üniversitesi SBE, Ruh Sağlığı Derneği Başkanı.

**E-posta:** omer.akgul@kimpsikoloji.com

\*\*\* Uzm. Psk. Dan., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**E-posta:** gulderer@hacettepe.edu.tr

Bu araştırmanın amacı; hayatı anlamlandırma sürecinde inanç ve kişisel değerlerin rolünü incelemektir. Bu gayeyle şu sorulara cevap aranmıştır: Psikiyatri, psikoloji, PDR, EPH ve diğer ruh sağlığı alanlarında çalışanların ve ilgili branşlarda okuyan öğrencilerin cinsiyet, yaş grupları, meslekte çalışma süresi, medeni durum, ekonomik durum, branş ve doğum sırası değişkenlerine göre kişisel değerleri, inançları ve hayatı anlamlandırma ile ilgili kanaatleri farklılaşmakta mıdır? Psikiyatri, psikoloji, PDR, EPH ve diğer ruh sağlığı alanlarında çalışan ve öğrencilerinin hayatın anlamına ilişkin kanaatleri, kişisel değerleri ve inançları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sosyal bilimlerle özellikle de psikoloji ile ilgili araştırmalarda genellikle araştırmaların öznesi olan ruh sağlığı çalışanları ve öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların sayısı azdır. Bu açıdan araştırma bu eksiklikleri giderme hususunda önem arz etmektedir. Araştırma yalnızca Türkiye’de çalışan ve okuyan ruh sağlığı branşlarındaki kişilerle 2013-2014 yıllarıyla ve kullanılan envanter ile sınırlıdır.

Bu araştırma hayatın anlamı, kişisel değerler ve inanç arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik betimsel türde ilişki tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak için çalışma 2 aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada literatür taramasının yapılması, ikinci aşamada ise nicel araştırma yöntemi kullanılarak ekteki ölçme araçlarının uygulanması ve SPSS programıyla sonuçların değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler-** Değerler, İnanç, Hayatın Anlamı, Ruh sağlığı

## **Giriş**

İnsanın anlamak için yapılan çalışmaların beslendiği en önemli kaynaklardan ikisi felsefe ve teolojidir. İnanç ve değerlerin hayatı anlamlandırma ile ilişkisi bu konulardan birisidir. Disiplinler arası bu çalışmada inanç ve kişisel değerlerin hayatı anlamlandırma ile ilişkisi incelenecektir.

## **Teorik Çerçeve**

Çalışmanın kavramsal temelleri inanç, değerler ve hayatın anlamı üzerinedir. İnsanı diğer varlıklardan ayırt eden en temel niteliklerinden biri insanın akıl sahibi olması ve bununla ilişkili olarak hayatı bir anlama bağlayabilmesidir. Arapça’da “somut olarak nesnelere birbirine bağlamak” anlamında kullanılan “a-k-l” kökünden türeyen “akıl” sözcüğünün anlamı; “nesnelere arasındaki bağlantıyı somut olarak değil de düşünsel olarak kurmak” (olaylar arasındaki



neden-sonuç, öncelik-sonralık ilişkileri), “olgular arasında düşüncede bağ kurmak” manasına gelmektedir (Özakıncı, 1998, s.86). İnsanın da anlamını bulmasında rehberlik eden akıl bu manada varoluşsal gayesine hizmet eder. İnsan bu anlam arayışı ihtiyacını bir manaya ya da bir maddeye bağlanarak doyurmaya çalışır.

Anlam insan için çok önemlidir ve insana özgüdür. Anlam soyut ve tanımlanması çok zor bir kavramken, aslında gündelik dilde zorlanmadan kullandığımız basit bir kavramdır. Anlam, bir sözcüğü kavradığımızda ortaya çıkan kavranan o şeydir (Taşdelen, s. 6). Anlam kelimesi, İngilizce “meaning, sense, signification”; Fransızca “sens, signification”; Almanca “bedeutung, sinn” ve Eski Türkçe “ma’na, mana” kelimeleriyle eş değerdir. Dilsel anlatımların taşıdığı bir içerik olarak kabul edilir (Güçlü 2002, s.66). Bir sözcüğün belirttiği, düşündüğü şeydir. Ayrıca bir önermenin, bir tasarımın, bir düşüncenin ya da yapıtın anlatmak istediği şey olarak da ifade edilir (Akarsu, 1975, s.18). Bu mana çerçevesince kişisel değerlerini şekillendirir veya değerlerine uygun bir mana inşa eder. Bu bütün içinde değer, anlam ve inanç iç içedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni inançtır. İnanç tipolojilerini iç ve dış güdümlü olarak ayıran Alport’un en önemli kriteri şüphesiz inananın inancını nasıl anlamlandırdığıyla ilgilidir. Hayatın anlamını idrak etmiş, gayesine matuf olmuş, varlığını ve varoluşunu içselleştirmiş her kişi Allport’un ifadesiyle iç güdümlü (iç kaynaklı motivasyon) dindarlık mertebesinde. Alport çalışmalarıyla anlam hayatımıza bu kadar hakimken bizlerin anlama ne kadar hakim olduğumuzu sorgulamıştır. Akılmızın hikmetine hangi ölçüde malik olduğumuzu vurgulamıştır. İç güdümlü dindarlar dinini yaşayan ve motivasyonunu inandığı dinden alan bireylerdir. Dış güdümlü dindarlar ise dinlerini güvenlik sağlamak, teselli bulmak, sosyal ilgi bulabilmek, oyalanmak, sosyal statü kazanmak ve kendi kendilerini haklı çıkarmak vb. gibi bazı emelleri için kullanmaktadırlar (Allport ve Ross, 1967, s.432-443).

Günlük dilde sıklıkla kullanılan kelimelerden biri olan inanç, sözlükte itikad, bir şeye bağlanmak, doğrulamak, güvenip dayanmak ve kalben huzur ve tatmin içerisinde bulunmak anlamlarına gelmektedir (Hökelekli, 2003, s.156). Farklı dillerde örneğin, Fransızcada ‘croyance’, İngilizcede ‘belief’, Arapçada ‘iman, itikad, kanaat’, Almancada ‘glaube, überzeugung’ kelimeleri ile karşılanmaktadır. İnanca “hem kesin olmayan bir bilgi veya kanaat hem de müşahhas gerçeklere dayanan bir hükmün ifadesi”, “ihtimalin bütün derecelerini içine alan, şüpheden sıyrılmış, tam bir kabul ve tasdik” (Peker, 2003, s.71), “kişisel güvene dayanarak kabul veya reddetme” (Akarsu, s.101) anlamları verilmiştir.

Dindarlık ise ilk olarak bireysellik vurgusuyla ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında insan hayatını bütünsel şekilde görerek ve varoluşsal zemini birbirinden bağımsız, kopuk, kesintili ontik kategorize etmemekle birlikte kişinin inandığı dinle ilgilenme düzeyi olarak da düşünülebilecek olan dindarlık, ‘dinin insan hayatına nüfuz derecesi’ şeklinde tanımlanabilir. Burada din tüm boyutlarıyla ele alınırken ‘insan’ ifadesi bir tekillik ifade etmez, ‘derece’ ifadesi ise dinin yaşanma şiddeti ve yoğunluğunu anlatır (Tekin, 2011, s.129-134).

Araştırmanın bir diğer değişkeni değerlerdir. Kavramsal açıdan değer (value), “bir şeyi arzu edilir veya yararlı kılan özelliği veya niteliği; bir şeye bağlanan ruhsal enerji miktarı” ve sosyalleşme süreci içinde öğrenilen, toplumdan topluma ya da zamana bağlı olarak değişebilen, belli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusunda ortak görüşler, standartlar anlamlarına gelmektedir (Güçlü, s.195). Hayatı anlamlandıran manadan da etkilenen bu kişisel değerler aynı zamanda hem hayatın anlamını hem de inanç dünyasına da etkide bulunur.

Değer kavramı ilk olarak felsefenin ilgi alanına girmektedir. Felsefe “ahlak felsefesi” veya “etik” başlığında değer kavramını tartışmaktadır. Ahlak felsefesi, iyi, kötü, sorumluluk, irade, vicdan, özgürlük, erdem, ahlaki yargı, ahlak yasası, ahlaki eylem gibi kavramlar etrafında konuşmaktadır. Değer kavramı da ahlak felsefesinin önemli odak noktalarından birini teşkil etmektedir.

İnsan doğasına özgü olan değerler, insanın kendi değerini yaratmasıyla kişisel/sübjektif değerler ve kişiyi aşan, kişiler arası ilişkilerden doğan, nesnel kültürel değerler olarak vardır. Değerlerin özellikle ahlaki değerler evrenselleştirilebilir. İnsanın varlık şartı, ahlaki değerler yoluyla olur. Değerlerin ahlakiliği de insani değerlerle mümkündür (Poyraz, 2013, s.87).

Bu konularda literatür incelendiğinde önceden bir çok çalışma yapılmıştır. Hökelekli tarafından insanın yaratılışına uygun olarak, aklın ve sağduyunun onayladığı, dini geleneklerin kuvvetle desteklediği, toplumsal hayatın ortak tecrübesinin talep ettiği, bireysel mutluluğu, toplumsal huzur ve barışı ifade eden, hazcılık, hırs, kötülük, güç elde etme, daha çok sahip olma gibi negatif değerlere zıt, idealize edilmiş insani değerler belirtilmiştir. Bu değerler, sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, iffet ve namus, cesaret, sabır, şükür, doğruluk, itidal, merhamet, şefkat, güven, vefa, diğerkamlık, cömertlik, kanaatkarlık, tevazu (alçak gönüllülük), affedicilik ve hoşgörü şeklinde sıralanmıştır (Hökelekli, 2013, s.5-11.).

Schwartz değerler araştırmasına 11 değerle başlar. Dini ve manevi değerleri farklı bir kategori olarak düşünür. Ancak araştırmaları sonucunda 65 farklı kültürde geçerli olduğunu söylediği 10 temel değere ulaşır ve dini ve manevi değerleri başta geleneksellik olmak üzere iyilikseverlik (yardımseverlik) içinde

eritir. Bu durumun İslam kültür ve Müslüman bireyler açısından ne kadar geçerlidir. Yapıcı, Kutlu ve Bilican tarafından yapılan çalışmada Schwartz değerleri yeniden güncellenmiş ve 11 değer üzerinden ölçeğin Müslüman Türk Kültürüne uyarlanması yapılmıştır (Yapıcı, 2012, s.9-151).

Schwartz Değerler Listesi'nde on temel değer verilmiştir. Bunlar, öz-yönelim, uyarılma, hazcılık (hedonizm), başarı, güç, güvenlik, uyum, gelenek, yardımseverlik ve evrenselliştir (Schwartz, 2014, s.5-6; akt: Mehmedoğlu, 2013, s.800). Söz konusu 10 temel değeri dairesel şekilde 4 ana kategoride toparlar. Güç ve başarı, 'Kendini Geliştirme'; uyarılma ve özyönetim, 'Yeniliğe Açıklık'; evrensellik ve iyilikseverlik, 'Kendini Aşma'; güvenlik, uyuma ve geleneksellik ise 'Muhafazakârlık' kategorisinde sınıflandırılır. Hazcılık "Kendini Geliştirme" ve "Yeniliğe Açıklık" kategorilerindedir.. "Kendini Geliştirme", kendini aşma boyutuyla çelişkilidir, çünkü kendini geliştirme kişinin hedeflerini izlemesi üzerine yoğunlaşır. "Kendini Aşma" ise toplumun bütününün faydasıyla ilgilidir. Gene Schwartz'a göre bağımsız hareket etme, düşünme, hissetme ve yeni deneyimlere açık olmakla ilgili olan "Yeniliğe Açıklık" boyutu ise kendini denetleme, değişime dirençli olmakla ilgili olan "Muhafazakârlık" boyutuyla çalışmaktadır (Yapıcı, 2012, s.9-151).

**Tablo:** Değer tipleri ve içerikleri

DEĞER TİPLERİ	TANIM VE AMAÇ	İÇERDİKLERİ TEK DEĞERLER
GÜÇ	Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, (insanlar tarafından benimsenmek)
BAŞARI	Sosyal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, (zeki olmak)
HAZCILIK	Zevk ve duyuların kişisel ödüllendirmesi	Zevk, hayattan tat almak
UYARILIM	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
ÖZYÖNELİM	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, (kendine saygısı olmak)
EVRENSELÇİLİK	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, (iç uyum)
İYİLİKSEVERLİK	Kişisel temas içinde bulunan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)

GELENEK	Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	Aıçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, (dünyevi işlerden el ayak çekmek)
UYMA	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırmaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlanması	Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
GÜVENLİK	Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzeninin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak)

Literatürde önceden yapılan çalışmalarda karşılaşılan genel bulgular aşağıdaki gibidir:

Teorik açıdan din ve değerler birbirleriyle ilişkilidir. Birey kendini anlamlandırdığı değerleri dinde bulur (Mehmedoğlu, 2006, s.475). Bulut'a göre inanç hayatı anlamlandırmanın en önemli yollarından biridir: "Bilim gibi din de yaşamı anlamlı kılmamanın yollarından biridir ve her ikisinin de yaşamın bütünlüğü içinde birbirinden ayrılmaz gerçeklik olarak kabul edilmesi mümkündür (Bulut, 2002, s.234). Hayatı anlamlandırma gibi hayatın zorluklarıyla başa çıkma hususunda da inancın önemli bir yer tuttuğu Kula'nın bedensel engellilerin yaşadıkları zorlukları aşmadan dini başa çıkma yöntemlerine başvurdukları saptamasında da görülmektedir (Kula, 2005, s. 241)

Bununla beraber ruh sağlığı hizmetlerini sunan uzmanların anlam değer ve inanç dünyasını anlamaya yönelik çalışmaların sayısı ruh sağlığı hizmeti alanların inanç değer ve anlam dünyasını anlamaya yönelik çalışmaların sayısından azdır. Çalışmamızın ruh sağlığı araştırmalarının öznesi olan uzmanları inceleyerek alandaki farkındalığı arttırması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Hayatı anlamlandırma ile inanç ve değerler arasında bir ilişki olacağı varsayılmıştır. Bu araştırmanın amacı ruh sağlığı uzman ve öğrencilerinin kişisel değerlerinin hayat amaçları ve dindarlık eğilimleriyle ilişkisini incelemektir.

### **Araştırmada Cevap Aranılan Sorular**

Araştırma şu sorulara cevap bulmayı hedeflemiştir: Psikiyatri, psikoloji, PDR, EPH ve diğer ruh sağlığı alanlarında çalışanlar cinsiyet ve branşlarına göre

1. Hayatın amacına bakışları farklılaşmakta mıdır?
2. Kişisel değerleri farklılaşmakta mıdır?
3. İnançları farklılaşmakta mıdır?
4. Ruh sağlığı alanında çalışanların hayatın amacı, kişisel değerleri ve dindarlık eğilimleri arasında ilişki var mıdır?

## Yöntem

Kesitsel bir karakter arz eden bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ilişkiyel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkiyel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar, 1984, s.83).

## Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni ruh sağlığı çalışanları ve öğrencileridir. Örneklem grubu; 369 psikolog (% 44,5), 344 PDR (%41,5), 54 psikiyatrist (% 6,5), 62 diğer ruh sağlığı branşlarından (%7,5), toplam 829 kişiden (123 öğrenci, 706 çalışan) oluşmaktadır. Ruh Sağlığı Derneği'nin 65bin üyeli mail grubu üzerinden yapılan davet üzerine online olarak doldurulmuştur. Tablo 1'de grupların dağılımları gösterilmiştir. Bu yönüyle araştırma literatürdeki önemli bir konuyu aydınlatma hususunda farklılık oluşturmaktadır. Araştırmamızda ruh sağlığı alanında çalışan veya okuyan kişiler seçilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Demografik Özellikleri

	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	196	23,6
	Kadın	633	76,4
	Toplam	829	100,0
Branş	Psikiyatri	54	6,5
	Psikoloji	369	44,5
	PDR, EPH	344	41,5
	Diğer Ruh Sağlığı Branşları	62	7,5
	Toplam	829	100,0
Eğitim	Öğrenci	123	14,8
	Mezun	706	85,2
	Toplam	829	100,0

## Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda veriler soru formu aracılığı ile toplanmıştır. Soru formu, form yönergesi dışında iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde deneklere, demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise 3 ölçek kullanılmıştır.

Roy (2003) tarafından geliştirilen “Personal Values Inventory” (Kişisel Değerler Envanteri) ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği çalışması Ekşi ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ayrıca dilsel eşdeğerlilik analizi için 50 üniversite öğrencisi üzerinde iki hafta arayla ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu uygulanmış sonuçlar karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formda olduğu gibi beş faktörden oluştuğu ve faktör yüklerinin .40 ile .76 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .63 olarak bulunmuştur (Ekşi, 2008, s.15). Ekşi ve arkadaşları tarafından faktör yüklerinin hangi faktörde toplandığı tespit edilerek 1. faktör grubuna “disiplin ve sorumluluk”, 2. faktör grubuna “güven ve bağışlama”, 3. faktör grubuna “dürüstlük ve paylaşım”, 4. faktör grubuna “saygı ve doğruluk” ve 5. faktör grubuna “paylaşım ve saygı” adı verilmiştir.

Victor Frankl’in logoterapi teorisi temel alınarak Crumbach ve Maholick tarafından geliştirilen Hayatın Amacı Ölçeği’nin özgün adı “Purpose in Life Scale” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Kıraç tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının, 137 kişilik örnekleme .87 ve 461 üniversite öğrencisi ile yapılan bu çalışmada ise .93 olduğu saptanmıştır (Kıraç, 2007, s.90). Kıraç tarafından yapılan faktör analizinde, ölçeğin üç faktör içerdiği anlaşılmıştır. Ortak varyansın %48’ini açıklayan birinci faktör 1., 2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 17., 19., 20. maddeleri içermektedir. 14. ve 18. maddeler varyansın %7’sini açıklayan 2. faktörü ve 7. madde ise varyansın %5 ini açıklayan 3. faktörü oluşturmaktadır. Birinci faktör hayatın anlam ve amacı ile ilgili maddeleri, 2. faktör özgürlük duygusuyla ilgili maddeleri içermektedir. 7. maddeyi içeren 3. faktör ise tanımlanamamıştır. Kıraç 3. faktörü isimlendirmemiştir. Araştırmaya konu olan ilişki ve farklılıkları incelemek adına faktörü adlandırmanın faydalı olduğu düşünülmüştür. 7. Madde emeklilik sonrasındaki meşguliyetin planlanması ile ilgili düşüncelerle ilgili kanaati ölçmeye yönelik olduğu için “Emeklilik Planı” olarak tanımlanmıştır.

Allport ve Ross (1967) tarafından geliştirilen İç Güdümlü Dış Güdümlü İnanç Ölçeği (Intrinsic-Extrinsic Religiosity) ölçeği din psikolojisi alanından en çok

kullanılan dindarlık ölçme araçlarından biridir. Söz konusu ölçek Ok tarafından tercüme edilerek (2011) Türkçeye ve yerel inanç geleneğine uyarlaması sağlanmıştır. İç Güdümlü inanç ölçeğinin 9 maddeli alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Ancak maddelerin incelenmesinde 3 madde (“Benim için yalnız başına dini düşünce ve tefekküre dalarak zaman geçirmek daha önemlidir”, “Sosyal dini bir çevreye katılmam gerekse, bunu sırf sosyal arkadaşlıklar kurmak için değil, dinimi daha iyi öğrenmek amacıyla yapardım”, “Yalnızken yaptığım ibadetler, başkalarıyla birlikteyken yaptıklarım kadar anlamlı ve zevkli olur”) doğrudan Hıristiyanlık dinin aynı yönüyle (ibadetlerin tek başına yapmaya karşılık kilisede toplu olarak yapma boyutu) alakalı olup kültürel inanç dokusuna uyumu mümkün olmadığından söz konusu boyut faktör analizi ve madde analizi göstergelerine bağlı olarak 6 maddeye indirgenmiş ve bu haliyle de ölçeğin alfa skoru .90 olarak bulunmuştur. Böylece ölçek hem yerelleştirilmiş hem de değerinden ödün vermeden kullanımı ekonomik hale gelmiştir (Ok, 2011, s.539). 11 maddelik dış-güdümlü inanç ölçeğinin alfa skoru .59 olarak bulunmuştur. Açılımlı faktör analizi sonucu, (Cattell Scree testi kriteri dikkate alındığında) bu ölçeğin gerçekte 3 ayrı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bunlardan 1.sinin, inancın etkisinin az hissedildiği bir durumu ölçtüğünü (sekülerleşmiş inanç: 3 madde; alfa=.60); 2.sinin dinin gerçekten dünyevi amaçlar için kullanılmasını içeren veya inancın dünyevi amaca hizmet için kullanımını içeren bir yapıyı ölçtüğünü (dünyevi amaçlı inanç: 3 madde, alfa=.70); 3.sünün de 2.sine benzer biçimde dinin sosyal yalnızlıktan korunmak için araç olarak kullanılmasını içeren bir eğilimi ölçtüğü (sosyal amaçlı inanç: 3 madde, alfa=.63) görülür. Dış-güdümlü inancın 2 maddesi ise faktör analizi ve madde içerik incelemesi sonucunda ya içerik benzersizliğinden dolayı ya da olduğu maddenin alfa katsayısına katkıda bulunmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. İç güdümlü dindar, inancını iç kaynaklı bir motivasyona sahipken, dış güdümlü dindar dış kaynaklı motivasyonlara sahiptir.

### **Ölçme Araçları ve Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler**

Veriler SPSS 19.0 programı ile analiz edilmiş olup, verilere ilişkin betimsel istatistikler (frekans dağılımları, mod değerleri, yüzde değerleri, aritmetik ortalamalar) bulunmuş olup, değişkenler arasında bağımsız gruplar arası t-testleri, tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve değişkenler arasında korelasyonlara bakılmıştır.

## Bulgular

Örneklemin cinsiyet ve branş değişkenine göre dağılımını veren Tablo 1’de deneklerin 196’sı erkek, 633’ü kadındır. 54 kişi (deneklerin % 6,5’u) psikiyatri alanında olduğunu, 369 kişi (deneklerin % 44,5’u) psikoloji alanında olduğunu, 344 kişi (deneklerin % 41,5’u) PDR, EPH alanında olduğunu ve 62 kişi (deneklerin % 7,5’u) ise diğer ruh sağlığı branşlarında olduğunu ifade etmiştir.

Hayatın Amacı, Kişisel Değerler ve İnanç Ölçeklerinin cinsiyete göre bağımsız gruplararası t-testi sonuçları Tablo 2’te verilmiştir. Cinsiyete göre gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır.

**Tablo 2:** Hayatın Amacı, Kişisel Değerler ve İnanç Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplararası T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Hayatın Amacı	Erkek	196	110,597	15,433	3,082	827	0,002
	Kadın	633	106,742	15,261			
Kişisel Değerler	Erkek	196	177,041	12,502	0,265	827	0,791
	Kadın	633	176,749	13,768			
İnanç	Erkek	196	43,556	10,405	0,324	827	0,746
	Kadın	633	43,302	9,325			

Bu testin sonuçlarına göre erkeklerin hayatın amacı ölçeğine verdikleri puanların ortalaması anlamlı olarak kadınlardan daha yüksektir [ $t(827)=3,082$ ;  $p<0,01$ ]. Kişisel Değerler Envanteri [ $t(827)=0,265$ ;  $p>0,05$ ] ve İnanç Ölçeğine [ $t_{(827)}=0,324$ ;  $p>0,05$ ] verdikleri puanların ortalamasına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Branş durum değişkenine göre hayatın amacı, kişisel değerler ve inanç ölçeği betimsel istatistikleri ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Buna göre hayatın amacı ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip olan grup diğer ruh sağlığı çalışanlarıdır (sosyal hizmet uzmanı, yaşam koçu, vb). Bu grubu PDR, EPH branşında çalışanlar takip ederken üçüncü sırada en yüksek ortalamaya sahip olan grup psikoloji branşında çalışanlardır. En düşük ortalamaya sahip olan grup psikiyatri branşında çalışanlardır. Grupların puanlarının standart sapmalarına bakıldığında en yüksek standart sapmanın psikiyatri branşında çalışanlar olduğu görülmektedir.



**Tablo 3:** Branş Durum Değişkenine Göre Hayatın Amacı, Kişisel Değerler Ve İnanç Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Branş Durum	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hayatın Anlamı	Psikiyatri	54	103,407	16,076	Gruplararası	4114,883	3	1371,628	5,902	0,001	
	Psikoloji	369	106,209	15,254	Gruplar içi	191734,757	825	232,406			
	PDR, EPH	344	108,887	15,493	Toplam	195849,641	828				Diğer Ruh Sağlığı Branşları> Psikiyatri
	Diğer Ruh Sağlığı Branşları	62	113,113	12,852							Diğer Ruh Sağlığı Branşları> Psikiyatri
	Toplam	829	107,654	15,380							
Kişisel Değerler	Psikiyatri	54	173,074	13,450	Gruplararası	3518,711	3	1172,904	6,592	0,000	
	Psikoloji	369	176,341	13,561	Gruplar içi	146780,784	825	177,916			
	PDR, EPH	344	176,733	13,341	Toplam	150299,496	828				Diğer Ruh Sağlığı Branşları> Psikiyatri, Psikoloji, PDR,EPH
	Diğer Ruh Sağlığı Branşları	62	183,387	11,783							
	Toplam	829	176,818	13,473							
İnanç	Psikiyatri	54	40,222	10,234	Gruplararası	2.223,128	3	741,043	8,277	0,000	
	Psikoloji	369	42,049	10,091	Gruplar içi	73.858,308	825	89,525			Diğer Ruh Sağlığı Branşları> Psikiyatri
	PDR, EPH	344	44,953	8,675	Toplam	76.081,435	828				PDR, EPH>
	Diğer Ruh Sağlığı Branşları	62	45,081	9,072							Psikiyatri, Psikoloji
	Toplam	829	43,362	9,586							

Branş değişkenine göre deneklerin hayatın anlamı ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir [ $F(2-826)=5,902, p<0,01$ ]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre diğer ruh sağlığı branşında çalışanların hayatın amacı ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması anlamlı olarak psikiyatri ve psikoloji branşlarında çalışanların ortalamalarından daha yüksektir.

Kişisel değerler envanterinde en yüksek ortalamaya sahip olan grup diğer ruh sağlığı branşlarında çalışanlardır.

Kişisel değerler envanterine verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir [ $F(3-825)=5,902, p<0,001$ ]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre diğer ruh sağlığı branşında çalışanların kişisel değerler envanterine verdikleri cevapların ortalaması anlamlı olarak psikiyatri, psikoloji ve PDR, EPH branşlarında çalışanların ortalamalarından daha yüksektir.

İnanç ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. [ $F(2-826)=8,277, p<0,001$ ] Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testi sonuçlarına göre diğer ruh sağlığı branşında çalışanların inanç ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması anlamlı olarak psikiyatri branşlarında çalışanların ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca PDR, EPH branşında çalışanların inanç ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması anlamlı olarak psikiyatri ve psikoloji branşlarında çalışanların ortalamalarından daha yüksektir.

Ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ilk olarak hayatın amacı ve kişisel değerler arasındaki korelasyon Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre hayatın anlamı ve amacı faktörü ile kişisel değerler envanteri faktörlerinden disiplin ve sorumluluk, dürüstlük ve paylaşım arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özgürlük duygusu faktörü ile kişisel değerler envanteri faktörlerinden disiplin ve sorumluluk, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Tablo 4:** Hayatın Amacı Ölçeği ve Kişisel Değerler Envanteri Arasındaki Korelasyon

		Kişisel Değerler Envanteri	Faktör 1: Disiplin ve Sorumluluk	Faktör 2: Güven ve Bağışlama	Faktör 3: Dürüstlük ve Paylaşım	Faktör 4: Saygı ve Doğruluk	Faktör 5: Paylaşım ve Saygı
Hayatın Amacı Ölçeği	r	0,376**	0,439**	-0,042	0,348**	0,241**	0,187**
	p	0,000	0,000	0,226	0,000	0,000	0,000
Faktör 1: Hayatın Anlamı ve Amacı	r	0,372**	0,443**	-0,048	0,339**	0,230**	0,183**
	p	0,000	0,000	0,166	0,000	0,000	0,000
Faktör 2: Özgürlük Duygusu	r	0,194**	0,172**	0,024	0,203**	0,180**	0,086*
	p	0,000	0,000	0,499	0,000	0,000	0,013
Faktör 3: Emeklilik Planı	r	0,183**	0,217**	-0,037	0,170**	0,096**	0,135**
	p	0,000	0,000	0,289	0,000	0,006	0,000

\* 0,05 düzeyinde anlamlı

\*\* 0,01 düzeyinde anlamlı

Kişisel değerler ve inanç arasındaki korelasyon Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** İnanç ve Kişisel Değerler Arasındaki Korelasyon

		İnanç Ölçeği	İç Güdüllü İnanç	Dış Güdüllü İnanç	Faktör 1: Sekülerleşmiş İnanç	Faktör 2: Dünyevi Amaçlı İnanç	Faktör 3: Sosyal Amaçlı İnanç
Kişisel Değerler Envanteri	r	0,263**	0,245**	0,142**	-0,048	0,191**	0,089*
	p	0,000	0,000	0,000	0,171	0,000	0,011
Faktör 1: Disiplin ve Sorumluluk	r	0,255**	0,265**	0,100**	-0,103**	0,203**	0,051
	p	0,000	0,000	0,004	0,003	0,000	0,143
Faktör 2: Güven ve Bağışlama	r	0,112**	0,038	0,151**	0,089*	0,043	0,150**
	p	0,001	0,280	0,000	0,010	0,215	0,000
Faktör 3: Dürüstlük ve Paylaşım	r	0,222**	0,238**	0,077*	-0,088*	0,160**	0,044
	p	0,000	0,000	0,026	0,011	0,000	0,208
Faktör 4: Saygı ve Doğruluk	r	0,114**	0,092**	0,081*	0,040	0,060	0,036
	p	0,001	0,008	0,020	0,248	0,087	0,301
Faktör 5: Paylaşım ve Saygı	r	0,099**	0,092**	0,054	-0,022	0,120**	-0,030
	p	0,004	0,008	0,117	0,524	0,001	0,391

\* 0,05 düzeyinde anlamlı

\*\* 0,01 düzeyinde anlamlı

Disiplin ve sorumluluk faktörü ile iç güdümlülük, dış güdümlülük, dünyevi amaçlı inanç arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, sekülerleşmiş inanç arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Güven ve bağışlama faktörü ile dış güdümlü inanç, sekülerleşmiş inanç, sosyal amaçlı inanç arasında pozitif

ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dürüstlük ve paylaşım faktörü ile iç güdümlülük, dış güdümlülük, dünyevi amaçlı inanç arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, sekülerleşmiş inanç arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Saygı ve doğruluk ile iç ve dış inançlı inanç arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Paylaşım ve saygı ile iç güdümlü inanç arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, dünyevi amaçlı inanç arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Hayatın amacı ölçeği ve inanç ölçeği arasındaki korelasyon Tablo 6’da verilmiştir. Buna göre hayatın anlamı ve amacı faktörü ile iç güdümlü, dünyevi amaçlı ve sosyal amaçlı inanç arasında pozitif ve anlamlı, sekülerleşmiş inanç arasında negatif ve anlamlı, ilişki vardır.

**Tablo 6:** Hayatın Amacı Ölçeği ve İnanç Ölçeği Arasındaki Korelasyon

		<b>İnanç Ölçeği</b>	<b>İç Güdümlü İnanç</b>	<b>Dış Güdümlü İnanç</b>	<b>Faktör 1: Sekülerleşmiş İnanç</b>	<b>Faktör 2: Dünyevi Amaçlı İnanç</b>	<b>Faktör 3: Sosyal Amaçlı İnanç</b>
Hayatın Amacı Ölçeği	r	0,188**	0,203**	0,064	-0,081*	0,087*	0,113**
	p	0,000	0,000	0,067	0,019	0,012	0,001
Faktör 1: Hayatın Anlamı ve Amacı	r	0,210**	0,245**	0,047	-0,121**	0,088*	0,127**
	p	0,000	0,000	0,180	0,000	0,012	0,000
Faktör 2: Özgürlük Duygusu	r	-0,033	-0,087*	0,059	0,125**	-0,020	-0,002
	p	0,344	0,012	0,087	0,000	0,570	0,964
Faktör 3: Emeklilik Planı	r	0,088*	0,016	0,137**	0,057	0,140**	0,020
	p	0,011	0,645	0,000	0,101	0,000	0,572

\* 0,05 düzeyinde anlamlı

\*\* 0,01 düzeyinde anlamlı

Tüm bu bulgular incelendiğinde ruh sağlığı çalışanları ve ilgili branş öğrencilerinin hayatı anlamlandırmalarında inanç ve değerlerin rolü daha çok tespit edilebilir.

Ruh sağlığı çalışanı ve öğrencileri örneğinin diğer evrendeki diğer örneklerle de örtüştüğü tesbit edilmiştir. Ruh sağlığı çalışanlarının ve öğrencilerinin iç güdümlü inanç sahiplerinin inanca verdikleri anlamın daha samimi olduğu görülmüş, kişisel değer kazanımlarında da etkili olduğu diğer araştırma bulgularıyla da örtüşmüştür.

## **Sonuç ve Değerlendirme**

Bu araştırma sonucunda; hayatın anlamı, değerler ve inançlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada kullanılan her 3 ölçeğin kendi alt faktörleri ile kendi içinde ve diğer ölçeklerle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre değerler ölçeğindeki tüm değerlerin kendi içlerinde birbirleriyle pozitif anlamlı bir ilişki ağı vardır. Değerlerle ilgili her bir kazanım diğer değerlerle ilgili kazanımlarında güçlenmesine sebep olmuştur. Ayrıca kişisel değerlerin inançlarla çok yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikler iç güdümlü dindarlıkla kişisel değerlerin pozitif anlamlı ilişkiler kurduğu bulgulanmıştır.

Bireylerin inançları iç güdümlü eğilim sergiledikçe sekülerleşmiş inançtan uzaklaştıkları belirlenmiştir. Bu bulgu inancın samimileştikçe çıkar beklentisinden uzaklaştığını göstermektedir.

Hayatın amacı ve anlamı ile ilgili farkındalık arttıkça özgürlük duygusu ve emeklilik sürecine hazır oluşluk da güçlenmektedir. Hayatın anlamı ve amacı ile ilgili farkındalık arttıkça kişisel değerlerle ilgili disiplin ve sorumluluk, dürüstlük ve paylaşım değerleri güçlenmektedir. Gene saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerleri birbirlerinden güç almaktadır. Özgürlük duygusu güçlendikçe kişisel değerlerden disiplin, sorumluluk, dürüstlük, paylaşım, saygı ve doğruluk değerlerinde de güçlenme görülmektedir. Hayatın anlamı ve amacı inançla ilişkilidir. Özellikle iç güdümlü inanca ulaşmış bireylerin varoluşsal olarak hayatı anlamlandırma süreçlerinde farkındalıklarının daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu bulgu inancın hayatı anlamlandırmadaki etkisini gösterir niteliktedir. Bunun aksine sekülerleşmiş inanç sahibi bireylerin ise hayatı anlamlandırmakta zorlandıkları bulgulanmıştır.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular neticesinde hayatı anlamlandırma, kişisel değerler ve inanç sırasıyla; psikiyatriden-pdr-psikoloji-diğer ruh sağlığı çalışanları branşlarına doğru güçlenmektedir.

Hayatın Anlamı Ölçeğine verilen cevaplar ise varoluşsal değişkenlerle ilgilidir. Varoluşsal kaygı ve değişkenler bilincin zaman zaman gizil alanlarında bulunmaktadır. Aynı zamanda varoluşsal sorgu ile ilgili farkındalığı arttıracak araştırmaların yaygınlaşması da önem arz ettiği için önerilmektedir. Hayatın anlamına dair tüm kazanımlar hem bireysel olarak hem de bilimsel olarak çok önemli süreçler olduğu için araştırmalarda bu olgunun daha yaygın incelenmesi önerilmektedir.

Değerler ve inanç olgusu da yeni araştırmalarla incelenerek bilimsel literatürde daha çok kaynağa ulaşılması önerilmektedir. Araştırma sonuçlarında bulgulanıldığı gibi iç güdümlü inanç hayatı anlamlandırmada ve değer kazanımlarında

çok önemli rol üstlendiği için çıkarıcı seküler dindarlıktan daha anlamlıdır.

Araştırmanın sonuçlarının eğitim, (değerler eğitimi, anlam eğitimi, inanç eğitimi başta olmak üzere) alanlarında kullanılması önerilmektedir.

Araştırmamızda din psikolojisi ve psikoloji bilimleri için önemli bulgular elde edilmiştir. Yeni araştırmalarla konunun daha iyi aydınlatılması ve her iki alana da katkı sağlayacak araştırmalar yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu, 1975.
- Allport, G.W. ve Ross, J.M. (1967). Personal Religious Orientation And Prejudice, *Journal of Personality And Social Psychology*, 5(4).
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Bulut, H. İ. (2002). “İlahiyat Fakülteleri Kelam Anabilim Dalı 7. eğitim-öğretim meseleleri koordinasyon toplantısı ve bir kelam problemi olarak din-dünya ilişkisi” konulu sempozyumdan izlenimler, sonuç bildirgesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6.
- Ekşi, H. ve ark. (2008). Bireysel değerler envanterinin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27).
- Güçlü A. (2002). *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hökelekli, H. (2003). *Din Psikolojisi*, 5. Baskı, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kıraç, F. (2007). *Dindarlık Eğilimi, Varoluşsal Kaygı ve Psikolojik Sağlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Kula, N. (2005). *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Mehmedoğlu, A.U. (2013). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve dindarlık, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (Bildiriler, 26-28 Kasım 2004, İstanbul)*, Recep Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2. baskı.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). Dindarlığın peşinde: Din psikolojisinde araştırma, ölçme ve yorumlama üzerine, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19(3) TEKDAV.
- Ok, Z. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Özakıncı, C. (1998). *Dil ve Din*, 3. Baskı, İstanbul: Panel Yayınevi.

- Peker, H. (2003). *Din Psikolojisi*, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Poyraz, H. (2013). Değerlerin kuruluşu ve yapısı, *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (Bildiriler, 26-28 Kasım 2004, İstanbul)*, Recep Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2. Baskı.
- Schwartz, S.H. (2014). An overview of the Schwartz theory of basic values, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1), s. 5-6 (<http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>).
- Taşdelen, D. (2012). *Dil Felsefesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Tekin, M. (2011). *Kutsal Sekülerizm*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O., Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 9-151.





## The Religiosity of Mental Health Professionals and Students of Counselling and Its Relation with Their Purpose of Life and Personal Values

Murat İSKENDER \*

Ömer AKGÜL \*\*

Gülşah TURA \*\*\*

**Abstract** - In this research, the relationship between the meaning of the life and the values are investigated. The sample in this study is made up of mental health professionals and undergraduate/graduate students who work in the same field. Purpose in Life Test, Personal Values Inventory, Internal Versus External Control of Reinforcement and demographic data are collected from 829 people.

Meaningful relations have been found between "Purpose of Life and Its Meaning", "Personal Values", and "Internal or External Belief Variables". Positive correlations have been found between the sincere religious people's meaning of life and their personal values. Also, it has been seen that people who have strong personal values are more successful on giving a meaning to life and in their personal belief systems. In summary; there are powerful and meaningful relationship between those three variables.

---

□ Assoc. Prof. Dr., Sakarya University, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

**E-mail:** iskender@sakarya.edu.tr

**Address for correspondence:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hendek Sakarya, 54300

□ Uzm. Psikolojik Danışman, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ruh Sağlığı Derneği Başkanı.

**E-mail:** omer.akgul@kimpisikoloji.com

\*\*\* Uzm. Psikolojik Danışman, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**E-mail:** gulderer@hacettepe.edu.tr

## **Introduction**

The word “meaning” means “sense, signification” in English, “sens, signification” in French, “bedeutung, sinn” in German, “ma’na, mana” in old Turkish. In other words, it is the linguistic content (Güçlü 2002, p.66). Also it could be described as what a word indicates or connotes. Besides it is what a suggestion, a design, or a production and masterpiece is trying to explain (karsu, 1975, p.18). In this framework of the meaning the values take shapes, or a meaning that matches the values is built. So as a whole the value, meaning and belief are intertwined.

According to Allport, who distinguishes pioussness typologies as intrinsic and extrinsic, explains the most important criterion as the meaning the believer give for his/her belief. Allport questions if we have control over the meaning as the meaning controls our life. He emphasizes how we are aware of our mental abilities. For Allport pioussness is divided into two; as intrinsic and extrinsic pioussness. Intrinsically pious people are those who live their religion and get their motivation from the religion they believe in. Extrinsically pious people live their religion in order to get security, consolidation to have social interest, to hang around, to gain a social statue and to legitimize themselves and the like (Allport ve Ross, 1967, p.432-443).

Belief is a word used very often in daily language, which is called faith in dictionary, has meanings such as; to trust, to rely on, to have peace and satisfaction by heart (Hökelekli, 2003, p.156). In different languages for example in French it is ‘croyance’, in English ‘belief’, in Arabic ‘iman, itikad, kanaat’, in German ‘glaube, überzeugung’. The meaning is given to belief both as uncertain knowledge or contentment and a statement of law based on concrete truths”, “including all the grades of probability, eluded from suspicion, a complete acceptance and confirmation” (Peker, 2003, p.71), “acceptance or rejection on the basis of self- confidence” (Akarsu, s.101).

In cognitive sense; value means “is what makes something desirable or beneficial, spiritual energy ode to a thing” and common sense and standards for what is approved or disapproved in society. (Güçlü, p.195). Those personal values affect both the meaning people ascribe to life and their beliefs.

Depending on what we discussed earlier we can maintain that there is a relation between values, meaning of life and the belief of mental health professionals and the students of the same fields. Thus, the purpose of this research is to examine the aforementioned relationship between the values, purposes of life, and the tendency for pioussness in the mental health experts’ and the students’ who work in the same field.

This research aims at finding answers for these questions: According to psychiatry, psychology, psychological counsellors and other mental health workers gender and to their majors

- 1) Is their point of view for purpose of life changing?
- 2) Are their personal values differentiating?
- 3) Is their belief changing?
- 4) Is there a relationship between their values, their purpose of life and their tendency for piousness?

## Method

This is a quantitative research. In quantitative researches the relations between the parameters are examined, standardized data collecting means are used, quantitative data are interpreted. Research is actualized by relationally browsing model. There is also a relationally browsing model that aims to display the variation between two or more parameters. This is called relational browsing approach. Correlation and comparison are in this group (Karasar, 1984, p.83).

## The Population and Paradigm of the Research

The universe of the research is mental health Works and its students. The paradigm group consists 369 psychologists (% 44,5), 344 psychological counsellors (%41,5), 54 psychiatrists (%6,5), 62 other workers from different branches at mental health, in total 829 people (123 students, 706 workers). In Table 1 distribution of groups are shown.

Table 1: Demographic Features of Sample

	<b>Groups</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percentage</b>
Gender	Male	196	23,6
	Female	633	76,4
	Total	829	100,0
	Psychiatry	54	6,5
Branch	Psychology	369	44,5
	Psychological Counselors	344	41,5
	Other Mental Health Branches	62	7,5
Education	Total	829	100,0
	Student	123	14,8
	Graduate	706	85,2
	Total	829	100,0

## **Methods of Data Collection**

Data are collected through the question forms in our research. The question form consists two parts apart from the introduction. The first part is the experimental one, and is supposed to state the demographic features. In the second part 3 scales are used.

Roy's (2003) "Personal Values Inventory" scale's Turkish form's validity and reliability is studied by Ekşi and his friends (Ekşi, 2008, p.15).

Victor Frank's logotherapy is taken as the base and the name "Purpose in Life Scale" is taken from the study of Crumbach and Maholick. The scale's suitability for Turkish culture is done by Kırış (Kırış, 2007, p.90).

Allport and Ross (1967)'s "Intrinsic-Extrinsic Religiosity" scale is one of the most used method in religion psychology. This scale is translated into Turkish by Ok (Ok, 2011, s.539).

## **Findings**

The data are analysed by SPSS 19.0 programme and statistics regarding to the parameters (frequency Rangers, mod values, percentages, arithmetic averages) are found, t-tests with one direction variance analysis are done and the correlations between the parameters are analysed.

The average point that men give fort he meaning of their lives is higher than the women's [ $t(827)=3,082$ ;  $p<0,01$ ].

There is a meaningful difference between the different branches' workers' answers [ $F(2-826)=5,902$ ,  $p<0,01$ ]. According to the Scheffé test results of which is applied to find out the difference between varied branches, other mental health branch workers (social services, life coaches) answer points are higher than those who work for psychiatry or psychology departments.

It is seen that there is a meaningful difference between the answers given for personal values inventory [ $F(3-825)=5,902$ ,  $p<0,001$ ]. According to the Scheffe test, the result is the same with the previous one.

The answers given for the belief scale, again show difference between the branches [ $F(2-826)=8,277$ ,  $p<0,001$ ]. According to the Dunnet C test to find out between which groups there is a difference again the other mental health workers' answers are higher than those who work as psychologists or psychiatrists.

There is a meaningful and positive relationship between the meaning and purpose of life with personal values such as discipline and responsibility, honesty

and communion. It also consists the value freedom.

The correlation between personal values and belief: a positive and a meaningful relationship is found between discipline and responsibility factors, with earthly belief and the intrinsic and extrinsic orientation. Yet, on the other hand a negative relationship is found between secular belief. A positive and meaningful relationship is found between honesty and forgiveness factors with extrinsic belief, secular belief and social belief. positive and meaningful relationship is found between respect and sharing factors with intrinsic and extrinsic orientation, earthly belief, yet negative relationship is found between all these factors and secular belief. Positive and meaningful relationship is found between respect and righteousness with intrinsic and extrinsic belief. Negative and meaningful relationship is found between sharing and respect with intrinsic belief.

The correlation between the meaning of life scale and belief scale: There is a positive relationship between the purpose and the meaning of life and the intrinsic orientation, earthly belief and social belief, however, there is a negative relationship between the secular belief.

### **The Result and the Evaluation**

According to the findings of our research there is a relationship between the values, The acquisition of a value requires the integration of other kinds of values. Besides it is found out that there is a relativeness between the personal values and beliefs. Intrinsic religiosity effects all kinds of personal values in a positive way. If the person's belief is intrinsic, they are staying away from the secular religious beliefs. This finding shows us that if a person is sincere with his or her belief he is not in need of expectation of any kind of benefit.

As the awareness of a person's meaning and purpose of life increases, his/her readiness for freedom and retirement strengthens. Also his/her values such as discipline, responsibility, and sharing strengthen. Respect and accuracy are related to each other in a positive way. And, as the feeling of freedom strengthen, the discipline, responsibility, communion also strengthen. This finding shows us that our beliefs are helping us to strengthen these values so that the meaning and purpose of life also strengthen. On the other hand, people who have secular beliefs are having hard times to find meaning for their lives.

As the result of our research shows giving meaning to life, personal values and belief can be carried out by the help psychiatry, psychological counsellors, psychology to other mental health workers. While disorders such as coming

from existential breaks still need biologic treatments. Based on what we discussed earlier the *Psychological* and mental health services in our country should offer psychological treatment for problems that could be solved with psychotherapy before starting the medical treatment.

**Keywords:** Values, Belief, Meaning of Life, Mental Health.

## İdeolojinin Kültürel Yorumu Olarak Değerler ve Bir Değerler İdeolojisi Olarak Muhafazakârlık \*

Turgay ÖNTAŞ \*\*

**Özet** - Çalışmada eğitim politikalarının merkezi kavramlarından ideolojinin değerler eğitimi ile bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır. İdeolojiler ve ideolojilerin öne çıkan değerleri, ideolojinin kültürel yorum olarak değerler, duyuşsal alan eğitimi açısından değerler eğitiminin ideolojiler ile ilişkilendirilmiştir. Muhafazakârlık ideolojisinin de okulu, kültürel değerleri taşıyan ve koruyan; kültürel mirası ve değerleri yetişkinlerden kültürel bilgisi tamamlanmamış olan bireylere nakleden, böylece de bu değerleri gelecek nesiller adına güvence altına alan bir kurum olarak görmesi sebebiyle değerler eğitimi ve muhafazakârlık ideolojisini ilişkilendirme girişiminde bulunulmuştur. Değerler eğitimi bu yönüyle disiplinler arası bir alandır. Bu çalışmada da eğitim politikaları ve sosyolojisi açısından değerler ve eğitimi ele alınmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler** - İdeoloji, Değerler, Duyuşsal Eğitim, Muhafazakârlık

\* Bu çalışma, 5-7 Kasım 2015 tarihleri arasında Kırıkkale Üniversitesi'nde gerçekleştirilen II. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri geliştirilerek hazırlanmıştır.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

**E-Posta:** turgayontas@beun.edu.tr

## Giriş

“Eğitimin formal ve informal tanımları içerisinde yer alan kendiliğinden ve kasıtlı kültürlemeyle toplumun eğitim ihtiyacı karşılanmaya çalışılır (Barlett ve Burton, 2014; Başaran, 1994; Sönmez, 2007; Şahin, 2013; Şişman, 2014). Eğitim, yapı itibariyle büyük bir ekosistemdir. Ekosistem insanı merkeze alarak çevreleyen tüm yapıları barındırmaktadır. Ekosistem yaklaşımının merkezinde genetik faktörler, cinsiyet ve mizacın çevrelediği insan bulunur. Aile, akranlar ve komşular, okul, öğretmen, sosyal çevre, fiziksel çevre, sağlık ocağı, kitle iletişim araçları, eğitim sistemi, din, sivil toplum kuruluşları, hükümet ve endüstri; politik rejim, sosyo-ekonomik politikalar, kültür, ideoloji, uluslararası kurumlar, evrensel kültür ve hâkim uygarlık eğitim sisteminin ekosistemini karşılıklı etkileyen ve etkilenen unsurları olarak oluştururlar (TEDMEM, 2015).

İdeoloji kavramının kapsayıcılığını Bronfenbrenner tarafından 1970’li yıllarda temelleri atılan ve bütüncül bir bakış açısı sunan ekosistem yaklaşımıyla da ilişkilendirebiliriz. İdeoloji açısından kapsayıcılığı yansıtacak ve biraz da çarpıcı bir başka örnek ise biyoloji biliminin temel teorilerinden evrim teorisinin siyaset bilimine, iktisada ve sosyolojiye yansımaları verilebilir. Örneğin 1859 yılında Darwin’in yazdığı Türleri Kökeni’nde yer alan doğal ayıklanmacı görüş serbest piyasa açısından liberal ekonomik düşünceye, mücadelenin gelişmenin temelinde olduğunu varsaymasıyla Marksist düşünceye yansımıştır (Doğan, 2006). Sosyal darwinizm Herbert Spencer (1820-1903) aracılığıyla da eğitim alanına yansımıştır (Ata, 2013). Nihayetinde ekosistem yaklaşımı da temelde biyolojik bununla birlikte disiplinler arası spektrumdan meseleye bakmaktadır. Lee ve Taylor (2013) *Journal of Moral Education* dergisinde 1971-2011 yılları arasında yayımlanan makalelerin hangi ana ve alt disiplinlerden olduğuna yönelik yaptığı araştırmada 5 ana ve 61 alt alan tespit etmiştir. Felsefe ana alanında 15, psikoloji ana alanında 13, sosyolojik/kültürel alanda 12, eğitimsel alanda 13 ve disiplinler arası alanda 8 alt alan bulunmuştur. Değer kavramı felsefenin, psikolojinin, sosyolojinin ve eğitim bilimlerinin üzerinde temel çalışma alanlarından (Turan ve Aktan, 2008).

## Eğitim Politikalarının Merkez Kavramı: İdeoloji

İdeoloji kavramının tanımı üzerinde uzlaşmak pek çok sosyal bilim alanına ait kavram ve kavram setleri gibi benzer zorluğa sahiptir. İdeolojiye yönelik ideoloji diye bir ideoloji, ideolojik düşünüyorsun gibi pejoratif ifadeler; kavramın



kendisini kendisi ile açıklama girişimleri de popüler ve sloganik olabilmektedir (Oskay, 1980). Çeğin ve Arlı (2004, s.3)'nin "ideoloji terimini tasvire ya da tanımlamaya çalışan herkesin, teorilerin labirentlerinde usanmadan dolaşmayı göze alması gerekir" tespiti önemlidir. Kavram olarak ideolojiyi araştırmak siyaset bilimi, sosyoloji, iktisat, teoloji, tarih, felsefe, biyoloji ve ilişkilendirilen diğer alanlarda okumaların yapılması gerekmektedir.

İdeoloji kavramının ilk kullanımı Fransız Devrimi sonrasında Antonie Destutt de Tracy tarafından olmuştur (Eatwell, 1993; Örs, 2009; Özbek, 2011; Eagleton, 2011; Mclellan, 2012). Kavramın tarihsel arka planında ideoloji; fen bilimlerinin kesinliği kadar kesinliğe sahip felsefi bir bilimdir. İdeolojinin temel özelliklerinden biri insan, toplum, siyaset, tarih vb. konularında söylediklerindeki tutarlılık arz eden düşüncelerdeki bir iç mantıktır. Tutarlılık ve bilim ilişkisi konusunda tutarlılığın ideolojiye bilimsellik kazandırmaktan öte normatif bir düşünce sisteminde inanç ağırlıklı bir yol haritası sunmaktadır (Örs, 2009; Özbek, 2011; Mclellan, 2012).

Maynard (2013) tarafından geliştirilen ideoloji kavramının haritasında *kavramsal yaklaşımlar* olarak morfolojik, entelektüel tarih yaklaşımı ve bilişsel etki haritası; *söylemsel yaklaşım* olarak eleştirel söylem analizi, post yapısalcılık geleneği ve retoriksel yaklaşımlar; *nicel yaklaşımları* olarak da siyaset bilimi tutum yaklaşımları ve politik psikoloji çözümlerinin yapılabileceğini göstermektedir. İdeoloji üzerine yapılan analizlerin üç farklı yaklaşım içerisinde özelliklerinin belirlenmesi kavramın anlamsal çeşitliliğini anlaşılır kılmaya yönelik önemli bir girişimdir (Öntaş, 2014a). İdeolojik çözümleme çalışmalarında hangi hattın tercih edileceğine dair fikir edinmeyi de sağlayan harita ideoloji kavramı üzerine çözümleme imkânı da vermektedir.

İdeolojinin eğitim ve öğretim bağlantısı eğitim politikaları, hedefler; okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleme ve okulların resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yeteneklere müdahil olmasıyla olur (Jenks, 1993). İdeolojinin teknik kontrol olarak okullara yansımaları da müfredat aracılığı ile gerçekleşiyor (Carlson, 2006). Eğitim ve ideoloji ilişkisi içerisinde eğitim ideolojileri; ideoloji kavramının siyasi, hukuki, ekonomik, pedagojik içeriklerinden yararlanılarak farklı tasniflerde oluşturulmuştur. Oluşturulan bazı eğitim ideolojisine yönelik tasniflerde ideoloji kavramının kapsayıcılığı açısından sorunlu olabilmektedir. Uygulamacılar açısından ideolojik analiz yapılırken hangi tasnifin temel alındığını ve analiz kapsamını belirlemek, analizlerde kavramsal uzlaşmayı sağlayabilir (Öntaş, 2014b). Pedagojik açıdan endoktrinasyon üst yapı olarak bakanlığın yetkili kurullarca belirlediği uzak, genel ve özel hedeflerdir.

Sosyolojik açıdan eğitim, yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değerlerin, bilgilerin, hünelerinin aktarılmasını veya öğretilmesini sağlayan bir süreçtir. Toplumun kültürel varlığının, toplum tarafından onaylanan öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamak, yönlendirilmiş bir öğrenmeyi gerçekleştirmek için oluşturulan toplumsal bir kurum ve sistemdir (Konuk, 1996). Toplumsal yapının dinamizmi barındıran özelliğinden dolayı, eğitim bir taraftan toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısındaki değişmelerin lokomotifi olmakta, diğer taraftan da toplum yapısındaki küresel değişmeler doğrudan eğitim düşüncesini etkilemektedir (Kafadar, 2004 ). Bu bağlamda eğitim, toplumun istenilen yönde değiştirilmesi sürecini açık ve gizli işlevleri ile yerine getirirken kültürleme yapmaktadır (Sönmez, 2007).

Eğitim ideolojileri çeşitli kuramlarla ilişkilendirilir. Eşitsizlik kuramları açısından Ivan Illich (1926-2002), Basil Bernstein (1924-2000), Pierre Bourdieu (1930-2002) ve Paul Wills gibi isimler karşımıza çıkar. Illich, gizli müfredat ile çocuklara yerini bilmenin ve orada kalmaya devam etmenin öğretildiğini söyler. Bernstein, dil kodları ile farklı yapılardan gelen çocukların, yaşamlarının henüz ilk yıllarında daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya konuşma pratikleri geliştirdiklerini belirtir. Bourdieu, kültürel yeniden üretim ile okulların diğer toplumsal kurumlarla birlikte toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktardığına; Wills de işçi sınıfından çocukların nasıl olup da işçi sınıfına özgü işler edindiğini açıklarken öğrencilerin akademik başarısızlık deneyiminin kendilerine entelektüel sınırlılıklarını kabul etmeyi öğrettiğini ileri sürer (Giddens, 2008).

İdeolojik açıdan endoktrinasyon ile pedagojik açıdan endoktrinasyon arasında bir ayrım yapılabilir mi sorusu bu aşamada devreye girmektedir. İdeolojik açıdan endoktrinasyonu partizan ve fanatizm boyutunda ele alabilirken pedagojik açıdan endoktrinasyonu konformist olarak değerlendirebiliriz. Öğrenciyi 'şekil verilmeyi bekleyen edilgen bir nesne' olarak ele almak ve öğrenme sürecinin bütün bireyler üzerinde aynı etkiyi göstereceği varsayımı da davranışçı pedagoji ile ilişkilendirilebilir (Özden ve Şimşek, 1998). Eğitimin endoktrinasyonla ilişkisinde özellikle oluşturma yaklaşımının ilkeleri ile genişletilebilir: Bilgi hem bir süreç hem de sürecin bir ürünüdür. Fikirlerin çatışması bilgiyi yapılandırır. Öğretmen, öğrencinin önceki edinimlerini genişletir. Yanlışlar öğrenmede olumlu rol oynar. Fikir düzeyinde ihtilaflar işbirliğini dışlamaz. Yetişkinlerin rolü çocuklara çatışma durumları yaratarak çocukların çözüm bulma süreçlerine imkân sağlamaktır. Her bir kişi fikirlerini ve diğerleri ile ihtilaflarını söyleyebiliyorsa bilgi, demokratik bir süreci barındırır (Momanu, 2010).

## **İdeolojilerin Değerleri**

Kavramın kökensel serüveninden bugüne ideoloji kavramını dört başlık altında toplamak mümkündür: Siyasal düşünce olarak ideoloji, inançlar ve normlar olarak ideoloji; dil, semboller ve mitler olarak ideoloji ve seçkin gücü olarak ideoloji (Eatwell, 1993). İdeolojiler siyasal kültür ile yakından ilişkilidir. Fakat ideoloji, siyasal kültürün parçası olmakla birlikte kültürün uzun yıllar boyunca toplumun üretmiş olduğu değer, davranış, tutum, adet ve sembollerin birikimi iken ideolojilerin ise kendisini oluşturan öğeler arasında mantıksal bir bağa ve tutarlılığa sahip olması aralarındaki farka işaret etmektedir (Örs, 2009).

İdeolojinin öncelikle siyasi bir kavram olduğu konusunda uzlaşılabilir (Baradat, 2012). Siyasi ideolojilerin temel kavramlarını başta merkez, sağ ve sol olmak üzere açıklayabiliriz (Heywood, 2000; 2014). Siyasal fikir ve ideolojileri kategorize etme ve birbirleriyle ilişkilendirme konusunda sol, sağ ve merkez spektrumu basit ve anlaşılırdır. Doğrusal spektrumda sol baştan komünizm, sosyalizm, liberalizm, muhafazakârlık ve faşizm sıralanır. Sol kanada yaklaştıkça eşitlik, sağa kanada yöneldikçe eşitliğin imkânsız olduğuna dair görüşlere yer verilir. Uç solda yer alanlar devlet tarafından planlanmış bir ekonomiyi savunurlar. Sağ kanat muhafazalar ise serbest piyasa ve özel mülkiyeti ön plana çıkartırlar. Doğrusal spektruma alternatif, at nalı spektrumu geliştirilmiştir. At nalının merkezinde liberalizm, sağında muhafazakârlık ve faşizm; solunda sosyalizm ve komünizm yer alır. Bir diğer spektrum olan iki boyutlu spektrumunda geleneksel sağ-sol kanat yatay ve dikey olarak verilmiştir. Sol ve sağın kesişim yaptığı bu spektrumun dikey ekseninde “ödünsüz, otoriter bir zihniyet” yatay ekseninde ise “hoşgörülü, demokratik zihniyeti” bulunur. Baradat (2012) ise sol ya da sağa yakınlığın en temel belirleyicisinin insanın doğasına yönelik düşünce olduğunu ve kişi insan doğasının kötü, bencil ve saldırgan olduğunu düşünüyorsa spektrumun sağına diğer taraftan insanın özünde ahlaki ve rasyonel olduğunu düşünüyorsa sol spektruma yakın olunacağını belirtmektedir.

İdeolojileri karşılaştırmanın güçlüğü yanında bir de ideoloji eleştirisinin güçlüğü ile karşı karşıya kalınmaktadır. İdeoloji eleştirilerinde genellikle karşıt görüşün düşüncelerini hedef alıp doğru olan kendi pozisyonundan (!) çürütme ya da kendini doğrulama yoluna gidiliyor (Dubiel, 2013). Eğitim-siyaset ilişkisinin güçlüğünü ya da tutarsızlığını belirtmesi açısından Gür (2014, s.66)’ün analizi açıklayıcıdır:

“İtalyan Komünist Partisi kurucularından Gramsci, eğitimde eşitsizliklerin ortadan kalkması için geleneksel yöntemleri savunuyor; liberal-sol bir dü-

şünür olan Arendt eğitimde otoriteyi savunuyor, aynı Arendt, siyasal olarak muhafazakarlığa sıcak bakmayan fakat eğitimsel olarak muhafazakar/geleneksel duruşa yakın duruyor; moderniteye karşı reaksiyoner kimliğiyle tanınan Heidegger... mahkeme savunmasında, öğretmenin otoriter tavrını sorguluyor; liberal bir düşünür olan E. D. Hirsch, eğitimde düşünmeyi öğretme vb. gibi modern formel yöntemlere karşı gelerek ansiklopedik bilgi aktarımı gibi geleneksel yaklaşımları savunuyor; Amerikan muhafazakarlarının önemli bir kısmı ve de Amerikan solunun Giroux gibi temsilcileri, eğitimde Deweycilik ve diğer son moda modern yöntemleri savunuyor.”

Yine de siyasi ideolojilerin farklarını ortaya koyabilmek adına her birinin öne çıkan değerlerine değinilmelidir. *Liberalizm* birey, özgürlük, akıl, adalet, hoşgörü ve farklılığı; *muhafazakârlık* gelenek, beşeri eksiklik, organik toplum, hiyerarşi, otorite ve şahsi mülkiyeti; *sosyalizm* toplum, işbirliği, eşitlik, sosyal sınıf ve ortak mülkiyeti; *milliyetçilik* millet, organik toplum, kendi kaderini tayin ve kimlik siyasetini; *anarşizm* anti-devletçilik, doğal düzen, anti-klerikalizm (kilisenin siyasette etkin olmasına karşı çıkmak) ve ekonomik özgürlüğü; *faşizm* anti-rasyonalizm, mücadele, liderlik, elitizm, sosyalizm ve aşırı milliyetçiliği öne çıkarır (Heywood, 2014). Tabi siyasi ideolojilere eklenebilecek melez ideolojiler (liberal muhafazakârlık gibi), ekolojizm ve feminizm gibi –izm içeren akımlarda olabilir. İdeolojileri siyasal “–izm”lerle bir tutulup tutulmayacağı da ayrıca tartışılmaya muhtaçtır. Siyasi ideolojilerin öne çıkan değerleri her bir siyasi ideolojinin kendi inşasına yönelik özellikler taşımaktadır. Bir nevi her birine atfedilen ana tema kapsamındaki değerler açıklayıcı repertuar işlevini görmektedir.

### **İdeolojilerin Kültürel Yorumu Olarak Değerler ve Eğitimi**

Değer kavramını Timuçin (2004) insan için önem taşıyan, geçerli olan ve üç temel belirleyiciliğe sahip doğru (bilgi), iyi (ahlak) ve güzel (estetik) olarak açıklar. Değer öğretisi (aksiyoloji) ve değerlerin felsefi tanımı insan felsefesi açısından da önemlidir. İnsan felsefesi çalışmalarının öncülerinden Mengüşoğlu (1988) değeri, insanın harekete geçmesi için karar vermek zorunda olduğunu ve karar alışlarda insanın eylemlerini düzenleyen bir organ olarak tanımlamıştır. Eğitimin toplumsal işlevlerinden biri olarak değer inşa etme, değerleri aktarma ve endokrine etme yer alır.

Eğitim bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinişsel) alan olmak üzere üç davranış temelinde yapılır. Üç farklı davranışı birbirinden izole etmek müm-

kün değildir. Her bir bilişsel davranış aynı zamanda duyuşsal davranışı, her psiko-motor davranış hem bilişsel hem de duyuşsal davranışı içerebilir. Duyuşsal eğitim öğrencinin his, duygu, ahlak ve etik konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsar (Bacanlı, 2005; Akbaş, 2008). Duyuşsal alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genellikle duygular, tercihler, inançlar, tutumlar, değerler, ahlak vb. duygu boyutunu gösteren kavramlar anlaşılır. Duyuşsal alana ilişkin pek çok taksonomik yaklaşım bulunmaktadır (Bacanlı, 2005). Kratwohl, Bloom, Masia (1964)'nin duyuşsal alana ilişkin aşamalı sınıflandırması alma, tepki verme, değer verme, örgütleme ve bir değerler bütünü ile nitelenmişlikten (karakter haline getirme) oluşmaktadır.

Frankfurt ekolü temsilcilerinden Dubiel (2013) üç karakter tipinden bahsetmektedir: *Geleneklerce yönlendirilen, kendi içinden yönlendirilen ve dıştan yönlendirilen*. Geleneklerce yönlendirilen karakteri, kültürel gelenek ve adetler tayin eder. Kendi içinden yönlenen karakter ise modernleşmiş kapitalist toplumdaki sosyal normların içselleştirilmesiyle şekillenir. Dıştan yönlendirilen karakter ise kişinin ailesi ya da dost çevresinden ziyade kitle iletişim araçlarının, siyasi propaganda ve toplumsal kurumlar aracılığıyla varoluşsal bir güvenlikten yoksun hale gelir. Burada da değerlerin kaynağı temelde kültürdür.

İdeolojilerin kültürel boyutunda inanç, dil, sembol ve söylem olarak ele alınması bir bütünlük meydana getirir (Eatwell, 1993; Örs, 2009). Bir başka açıdan bakıldığında, her toplumun, içinde yaşadığı ve gelenek ve göreneklerini belirten bir değer bilim vardır. İnsanların tüm davranışları toplumlara ait değer bilim içinde anlam bulur. Bir topluma ait topluluğun üyeleri konumundaki tüm bireyler, topluma ait değer yargılarını bilirler ve toplum içinde buna göre davranırlar (Yıldız ve Günay, 2011, s.157). Kültürel dizge olarak ideolojiler toplumların üretmiş oldukları semboller bir yandan insanların dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştıran diğer yandan da toplumun ortak olarak paylaştığı anlamları ifade eden zihinsel kurgulardır (Geertz, 2010). Güvenç (1979) kültür sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığını belirtmektedir: Bilimsel alanda (uygarlık), beşeri alanda (eğitim), estetik alanda (güzel sanatlar), maddi ve biyolojik alanda kültür (üretim). Kültürün tüm alanlarına ilişkin özellikler bir medeniyet tasavvur edildiğinde ve bu medeniyet tasavvurunun göstergeleri ortaya konulduğunda aslında göstergeler arasında tutarlılık beklenir. İslam mimarisi, Grek müziği, Frenk adetleri gibi göstergeleri içinde barındıran ve kendi içerisinde bir tutarlılık arz etmesi beklenen kültürel dizgelerdir.

Değerlerin ne olduğuna dair inanç, amaca ulaşmada etkin olan davranış biçimleri, özgül eylem ve durumlar üzerine olması, davranışların insanların ve olay-

ların seçilmesinde standartlar olarak yer alması ve değişime açık yapılar olarak ele alınması da ideolojinin neliğine ilişkinde ipuçları taşımaktadır. Toplumun eğitim gereksiniminin de yansıması olarak kültürel değerler toplum içindeki niteliği, yaygınlığı ve gücü yönünden birbirinden farklı olabilir. Kültür ve değerlerin karşılıklı ilişkisi kültürün yerelliği ve otantikliği ile birlikte değerlerin evrensel mi izafi mi olduğu konusunda tartışmalarda mevcuttur (Reboul, 1995). Değerler değere yüklenen anlam itibarıyla ve değeri kimin sahiplendiğine göre izafidir. Yani aynı ülke, inanç sistemi içerisinde bile izafilik gösterebilir. Örneğin dilenme ya da hırsızlığın “çalışkanlık” olarak değer bulacağı toplumlar yok değildir. Bu ve benzeri etmenler duyuşsal hedefler bağlamında değerlerin okulda öğretilmesine yönelikte toplumsal uzlaşa konusundaki zorlukları doğurmaktadır.

Duyuşsal alanın, eğitimin ideolojik tarafıyla da ilgisi bulunmaktadır. Okullarda değerlerin telkin, değer açıklama, ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları kullanılarak da öğretilmesi endoktrinasyon bağlamında ideoloji aktarımını da mümkün kılabilir. Özellikle eğitime yüklenen “*makbul vatandaş*” yetiştirme ve toplum mühendisliği işlevi; tedarisi mesele de nelerin öğretilmesine dair meşru bilginin onaylanması ve eğitimin bir kamu hizmeti olması dolayısıyla doğrudan kamu otoritesi ile bağlantısı zorunlu olarak politik olmasını sağlamaktadır (Üstel, 2001). Eğitimin politik amaçlarının var olması politikanın da siyasi ideolojilerle bağlantısını zorunlu kılar. İdeolojinin ki eğitim ideolojisi yerine kullanmayı daha uygun bulduğumuz siyasi ideolojilerin de her birinin kendi içerisinde tıpkı ekonomi, hukuk alanlarına yönelik projeksiyon tuttuğu gibi eğitim alanına da tutması ve diğer alanlarla tutarlılığın sağlanmasını önceliği kabul edilebilir. Eğitimin de kendi içerisinde siyasal, ekonomik ve sosyal amaçlarının bulunması da disiplinlerin tasnifçi ve dar bir özerkleştirme çabasına tutulması bütünü muhteva edebilmeyi güçleştirmektedir.

Bacanlı (2005) eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesini hedeflerde uzlaşmanın zor olmasına, hedeflerin somutlaştırılmasının zor olmasına; duyuşsal eğitimin uzun süreceği düşüncesinin gerekçe olarak öne sürüldüğünü lakin tüm bu gerekçelerin duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesini gerekli kılmayacağını belirtmektedir. Ekşi (2003, s. 91-92) de karakter eğitime yönelik eleştirileri teori ve pratiğe yönelik eleştiriler olarak iki farklı açıdan açıklamıştır. Karakter eğitime yönelik teorik eleştiriler farklı inanç sistemlerine yönelik dini-çoğulculuk; anayasada yer alan temel ilkelerden olan kilise-devlet ayırımının ihmal edilme riski; değerlerin okulda öğretimiyle ilgili aile faktörünün zayıflamasıdır. Pratiğe dönük eleştiriler ise akademik programdan zaman kalmaması ve bu ko-

nuda uzman-eğitimli öğretmenlerin eksikliğidir. Kaymakcan ve Meydan (2012, s.1575) değerler eğitimine yönelik güncel tartışmaları değerleri genç nesillere aktarma esasına dayalı olan geleneksel yaklaşım; insanlığın ortak mirasına dayanan ortak insani değerlere dayanan küresel/evrensel yaklaşım; hem küresel hem de geleneksel ve yerel değerlerin bir arada ve bir uyum içinde verilmesi gerektiğini savunan karma yaklaşımlar olmak üzere üç alanda yoğunlaştığını tespit etmişlerdir.

Duyuşsal eğitimi doğrudan üstlendiğini ilan eden eğitim programları ahlak gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi, demokrasi eğitimi yoluyla yapılabilir (Bacanlı, 2005). Değer öğretimi yaklaşımları açısından da değeri telkin etmek (aşlamak), değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları mevcuttur (Meydan, 2014; Gültekin, 2010; Akbaş, 2008). 1960'larda ortaya çıkmaya başlayan farklı yaklaşımlarda mevcuttur: değerleri açıklama, değer analizi, Kohlberg'in ahlaki gelişim, karakter eğitimi, Bruner'in dünyaya bakış modeli bunlardan bazılarıdır (Öztürk, 2012). Değer eğitiminde ve ahlaki gelişimde edinilmesi gerekli beceriler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, açık iletişim, dinlenme, girişkenlik, akran baskısına direnme, girişkenlik, akran baskısına direnme, işbirliği ve işbirlikli öğrenme, çatışma çözme, akademik beceri ve bilgi edinme ve sosyal becerilerin kazanılması gibi beceriler vurgulanmıştır (Kirschenbaum, 1995).

Değerlerin açıklayıcı repertuarlarını sınıflandırma yaparak özellikle eğitim alanındaki kullanımıyla aktarabiliriz. Değerlere ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Allport, Vernon ve Lindzey'in değerleri toplar: estetik, teorik, iktisadî, siyasî, sosyal ve dinî değerler olmak üzere altı grupta kategorize etmektedir (Allport, Vernon ve Lindzey akt. Turan ve Aktan, 2008). Akbaş (2004)'ın geleneksel değer (ulusal güvenlik, hayatın verdiklerini kabullenme, aile, yardımsever olmak, güvenilir ve tutumlu olmak; demokratik değer (saygılı olmak, işbirliği, kibar olmak, hoşgörülü olmak); çalışma-iş değerleri (sorumluluk sahibi olma, girişimci, çalışkan ve azimli olmak); bilimsel değerler (merak duymak, araştırmacı, bilimseli yaratıcı ve eleştirel olmak) ve temel değerler (sağlıklı olmak, temiz olmak, çevreyi koruma ve estetik olma) sınıflandırması oldukça kapsayıcıdır.

### **Endoktrinasyon ve Değerlerin Aktarımı**

İdeolojilerin değerlerle ilişkisinden pedagojide değer ilişkisine geçebiliriz. İdeolojik bir işleve sahip olan eğitim kurumunun meşru bilgi ile birlikte önemli

araçlarından biri endoktrinasyondur. Öğretimin amaçlı bir etkinlik olması yani uzak, genel ve özel hedeflerinin olması; öğretimin tek boyutlu bir etkinlik olmaması yani yalnızca salt teknik bilgilerin verildiği ve alındığı aksi bir etkilenmenin olmadığı bir yapıda olmaması ve nihayetinde öğretmek mantiken görev ve başarı sözcüklerini barındıran ve performans göstergelerinin yerel (okul ve sınıf), ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla test ediliyor olması endoktrinasyonla bağlantısının kurulmasını sağlar (Crittenden, 2010). Bu durumda eğer bir başkasının düşüncelerinde ya da davranışlarında kalıcı değişiklik üretmek istiyorsa ve tercih imkânı sunmuyorsa endoktrinasyondan söz edebiliriz. Eğitimin felsefesi açısından ideoloji ve endoktrinasyon arasında yakın bir ilişki vardır. Endoktrinasyon süreci ideoloji ise ürünü temsil eder. Eğer yanlış anlamalar sistematik biçimde yönlendirilirse yanlış anlama endoktrinasyon olmaya başlar (Lammi, 1997).

Araştırma alanı açısından da kültürlenme ve sosyalizasyon kavramları ile eğitim sosyolojisi ve eğitim antropolojisi ve değer eğitimi ile alan uzmanlığını kapsar. Yurttaşlık bilgisine yönelik İnsan Hakları ve Evrensel Bildirgesi temel alınarak adalet, sorumluluk, iş birliği/bölümü, katılma, çatışma-uzlaşma, barış değerlerine yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır (Gürkaynak vd.,1998). İdeolojiyi doğrudan siyasal düşünce yerine, değer ve inanç; ritüel ve semboller üzerinden değerlendirildiğinde Türk kültürü ve geleneklerini, günlük yaşamda insani ilişkileri düzenleyen nezaket kuralları üzerinden ele alınabilmektedir (Öntaş, 2014a). Nihayetinde kültürel çerçeve ve bu çerçevedeki inançlar, değerler, normlar ve tutumlar anlaşılmadan sadece makro düzeyde yapılacak analizler ekosistem bütünlüğünü anlamaya yetmeyecektir (Özensel, 2003).

Değer ve inançlarla bağlantılı olarak ritüel ve sembollerin oluşumu gerçekleşmektedir. Öğretim programlarının içerisinde örtük müfredat ile de verilmeye çalışılan kültür endoktrinasyon aracılığı eğitim sisteminde yeniden üretilir. Öğretim faaliyetlerinin amaçlı etkinlikler olması ise endoktrinasyonu meşru kılar. Sınıf öğretmenlerinin örneklerinde de eğer ki endoktrinasyonun gerçekleştiği öğrenci, ailesi ve öğretmenin uyumu söz konusu ise sorun teşkil eden bir durum yoktur. Burada kritik kavram ‘uyum’dur (Cbessum, 2012). Uyumdan kasıt; kurumun, ailenin ve öğretmenin ideolojik anlamda aynılığıdır. Uyum sağlanmazsa öğrenci, ailesi ve öğretmen-kurum arasında çatışma yaşanabilir. Uyum sağlanmaması durumunda ise öğretmen-kurum ve veli arasında sorun yaşanabilmektedir. Uyum sağlanmışsa öğretmen ve kurum açısından sorun yaşanmazken ailenin ön planda tuttuğu kültürel ve politik değerler farklılaşırsa sorun



ortaya çıkabilmektedir. Okulda, öğretmenlerin ve evde ailenin hangi değerleri öğretecekleri konusundaki uzlaşma hem model olma hem de ortak bir sosyal doku oluşturma açısından önemlidir (Dilmaç, 2001).

Öztan (2009) Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş aşamasının farklılıklarını ve benzerliklerini ihmal etmeksizin, ulus-devlet oluşum sürecinde ve vatandaşlık projelerinde, çocuğun nasıl bir 'politik özne' olarak yeniden kurgulandığını ortaya çıkarmayı ve bu çerçevede 'ideal' çocuğa atfedilen özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada bulgularına göre Erken Cumhuriyet Döneminde, 'özgüven timsali' çocukların politik inşasında, 'vatan aşkı' ile 'Mustafa Kemal sevgisi' ve bu bağlamda lideri sevme ile ona itaat etme arasında sıkı bir bağ kurulmuş; çocukların gözünde yurt, cennetleştirilmiş, 'Gazi' ise tüm be-densel ve zihinsel özellikleri ile adeta insanüstüleştirilmiştir. Çocuk, yeni rejim için, 'modernleşme arzusunun bir simgesi' ve 'cumhuriyetin politik teminatı' olduğu gibi, aynı zamanda baştan itibaren 'beka meselesi' olarak algılanan nüfus siyasetinin de en önemli unsurudur. 'Milli bilinç' aşılama ve 'terbiye etme' bağlamında, 'cumhuriyetçi çocuklar' yaratma projesinin diğer önemli bir parçası ise, çocukların gözünde yeni rejimi sembolize eden unsurların çeşitli vesileler ile kutsanmasıdır.

Örtük müfredat ve belirli gün ve haftalar içerisinde yer alan törenler ve ritüeller resmi ideolojinin yansıması açısından önemlidir.

Okullarda resmi törenler kapsamında yasa ve yönetmelikler ile oluşturulan ve gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamalar mevcuttur. Ritüellerin sürdürülmesinde kullanılan temel kaynaklar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerek ders içi ve ders dışındaki eğitim öğretim faaliyetleri sırasında gerekse tören zamanlarında ve tören zamanları dışında öğrencilere ritüel uygulamalarının anlamı ve önemi, ritüellere katılımın gerekliliği, ritüelde beklenen davranışlara uyma gibi konulara ilişkin yönlendirici konuşmaları ile yönetici ve öğretmenlerin törenler sırasında tören kurallarına uymayan öğrencilere yaptıkları uyarılar, tehditler ve disiplin cezalarıdır. Bunun yanı sıra toplumda var olan kültürel temelli ritüeller (özellikle büyüğe itaat, ayağa kalkma) okulda yönetici ve öğretmenlerin hiyerarşik biçimde yapılandırılmış statüleri ile birleşerek devam etmektedir.

İdeolojiyi kültür açısından değerlendirildiğinde değerlerin okula yansıması temelde toplumsal yaşamda görgü ve nezaket kurallarını günlük yaşamlarında beceri haline getirmelerini beklemektedirler. Okullarda öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı sağlamak amacı ile İDE (İnsanca Değerler Eğitimi), BŞÇ (Ben Sorun Çözerim), Kişilik Gelişim Programı, Karakter Eğitimi modelleri önerilmekte ve uygulanmaktadır. Bu programlarda öğrencilerin empati kurma

yöntemini kullanarak sorun çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır. Çocuklara insanlardan kaynaklanan sorunları fark edecek ve sorunları çözebilmelerine yardım edecek düşünme becerilerini öğretmek amaçlanmıştır. Sorun çözebilmek için gereken sözcük dağarcığını öğrenme, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanınması, diğer kişinin bakış açısını dikkate alma sorun çözenin ön becerilerinden olmaktadır. Değerler ve Karakter Eğitimi programı ile geleceği bugünden gören bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Okuldaki değer eğitimi kapsamında yoğunlaşılan değerler sorumluluk, yardımlaşma ve işbirliği, doğruluk ve dürüstlük, saygı-sabır, dostluk-vefa, adalet-cesarettir. Değer ve karakter eğitimi çalışmalarında panolara özlü sözler asma, örnek olay incelemeleri yapma, sınıf okul ve çevredeki değer ikilemler üzerine tartışmalar yapma etkinlikleri yapılmaktadır.

### **Değerlerin Muhafazası ya da İdeoloji Olarak Muhafazakârlık**

Eğitim toplumsal işlevleri içinde barındırır. Eğitimin toplumsal işlevleri kabulü öğrencilerin zihinsel, psikolojik, ahlaki ve duygusal eğitimini zorunlu kılar (Bacanlı, 2005). Bilginin sosyal gerçeklikle ilişkisi ve sosyal gerçeklikle yapılandırılması düşünüldüğünde pedagojik olarak kültürel miras kavramı önemli hale gelir (Edwards ve Usher, 2008). Eğitim ve ideoloji ilişkisi içerisinde eğitim ideolojileri; ideoloji kavramının siyasi, hukuki, ekonomik, pedagojik içeriklerinden yararlanılarak farklı tasniflerde oluşturulmuştur (Öntaş, 2014b).

Eğitim kültürleme işlevi ile bireyin sosyalleşmesini, kimlik gelişimini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. İdeolojinin eğitim ile ilişkisi tam da burada kurulmaktadır. Farklı ideolojilerin öncelendiği değerler bulunmaktadır. Makalenin başında da belirtilen *liberalizm* birey, özgürlük, akıl, adalet, hoşgörü ve farklılığı; *muhafazakârlık* gelenek, beşeri eksiklik, organik toplum, hiyerarşi, otorite ve şahsi mülkiyeti; *sosyalizm* toplum, işbirliği, eşitlik, sosyal sınıf ve ortak mülkiyeti; *milliyetçilik* millet, organik toplum, kendi kaderini tayin ve kimlik siyasetini; *anarşizm* anti-devletçilik, doğal düzen, anti-klerikalizm (kilisenin siyasette etkin olmasına karşı çıkmak) ve ekonomik özgürlüğü; *faşizm* anti-rasyonalizm, mücadele, liderlik, elitizm, sosyalizm ve aşırı milliyetçiliği öne çıkarır (Heywood, 2014). Kültürü, değerleri ve geleneği öncelikle gündemine alan ideoloji muhafazakârlıktır. İdeoloji, siyasi düşünce ya da siyasi ideolojilerden bağımsız olarak kabul edilirse de kültür, değer ve inanç sistemi olarak ideolojinin kabulü gerçekleşebilir. Kültür, değer, karakter ve ahlak gibi insanın doğrudan kişilik gelişimini hedefleyen amaçlar kişinin yaşamına bütüncül olarak bağlanır.

Temelde toplumsal olanın önceliğine dayanan muhafazakârlık toplumun insanı yarattığı düşüncesini benimser (Nisbett, 1990). Muhafazakârlık hareket olarak Aydınlanma Düşüncesi ve Fransız Devrimi'ne karşı olarak 18. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmıştır. Muhafazakârlık temelde Aydınlanmanın radikalizmine karşıdır (Bora, 2014). Muhafazakâr düşünce, sosyal ve ekonomik düzenin mümkün olduğunda korunması gerektiğine inanan, değişimin yavaş ve temkinli olmasını isteyen ve toplumsal düzenin yüzyıllar boyunca yaşanan değişimler sonucu bugünkü halini aldığını savunur (Güler, 2008). Muhafazakârların değişimle ilgili tutumu ve aydınlanma düşüncesini ilişkilendirdiğimizde 18. yüzyıl Batı Avrupa'sında aydınlanma olmasaydı, muhafazakârların egemen olduğu bir yapıda aydınlanmanın olamayacağını düşünmek yerinde olur (Nisbett, 1990). Muhafazakârlık temelde iki temel özelliği sahiptir: İnsan doğasına, köksüzlüğe, denenmemiş buluşlara güvensizlik, akılcı olana karşın makul olanı ve tarihsel süreklilik ile geleneksel çevreye ve tekâmüle duyulan güvendir. Muhafazakâr ideolojinin toplumsal düzen ve hiyerarşi talebiyle politik spektrumun sağında yer alır (Mollaer, 2008). Muhafazakârların kendi ideolojilerini savunmak için geliştirdikleri en temel argüman siyasal düzen vaadidir (Baradat, 2012). Muhafazakârlık sıradan insanın iyi düzenlenmiş bir devlette sadakat, yurtseverlik, dindarlık gibi ilke ve erdemleri gösterebileceğini ümit eder (Güler, 2008; Heywood, 1999). Muhafazakâr düşüncede eşitlik ruhuna dair bir beklenti bulunmaz. Muhafazakârlığın genel karakteristiklerine bağlı olarak reaktif muhafazakârlık ve ılımlı muhafazakârlık ayrımları da yapılmaktadır (O'Sullivan, 1994).

Muhafazakâr ideolojide okul, kültürel değerleri taşıyan ve koruyan; kültürel mirası ve değerleri yetişkinlerden kültürel bilgisi tamamlanmamış olan bireylere nakleden, böylece de bu değerleri gelecek nesiller adına güvence altına alan bir kurumdur. Okulun rolü, bireyle onun kültürel mirasını bütünleştirmek ve kurumsal geleneklerin gruba katılımındaki önemini göstermektir. Toplumun tüm üyeleri için okulun genel toplumsal rolü kültürel mirası aktarmaktır. Muhafazakâr sistemde idealist öğretmen kültürel mirası önemseyip çok iyi bilmeli ve kültürün geleneksel değerlerini davranışlarında yansıtabilmelidir. Muhafazakar ideolojide okulun rolü bireyle onun kültürel mirasını bütünleştirmek ve kurumsal geleneklerin gruba katılımındaki önemini göstermektir. (Guttek, 2011). Yeni muhafazakâr ve yeni liberal siyasetin öğretmen ve öğrencilere yaklaşımı, öğretmen ve öğrencilerin kontrol dışı kaldıkları durumlarda kültürün altının oyulabileceği ve bu nedenle ahlak ve bilgi üzerinde kontrol mekanizmalarını işletmek temel ilkedir (Apple, 2009). Muhafazakârlara göre düşünsel ve

ahlaki eğitim din ve aileden ayrılamaz, devlet olsa olsa teknik öğretimi üstlenebilir (Güler, 2008).

Türkiye’de muhafazakârlığın yol haritasına ilişkin kültürel-klasik muhafazakârlık (Yahya Kemal, Nihad Sami Banarlı, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ekrem Hakkı Ayverdi), muhafazakârlık olarak İslamcılık (Said Halim Paşa, Mehmet Akif, Şemsettin Günaltay) milliyetçi-muhafazakârlık (Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Peyami Safa, Remzi Oğuz Arık), muhafazakâr devrim (Nurettin Topçu) ve muhafazakâr-liberal (Ahmet Ağaoğlu, Ali Fuat Başgil) izlerini tespit etmiştir (Bora, 2014). Türkiye’de muhafazakârlığın gündeminde kültür ve uygarlık tartışması (Abdullah Cevdet, Ziya Gökalp, Mehmet Akif) ve kısmi modernleşme tezi (Batılılaşma tartışmaları) tartışılmıştır (Mollaer, 2008). Deren (2013) *Milli Eğitim Üzerine Muhafazakâr Düşünceler* başlıklı makalesinde milli eğitim sisteminde muhafazakârlığın devletin ve rejimin sağlamlaştırılması (konsolidasyonu) kaygısına bağlı olarak yeni siyasal öznelerle ilişkin “karakter terbiyesine” verilen önemle ilgili olduğunu belirtir. Milli eğitimde muhafazakârlık tartışmalarının repertuarında terbiye, bireyin sosyalleşmesi, sosyal insan, milli kişilik-şahsiyet, tarih şuuru ve milli maarif konuları yer almaktadır.

## Sonuç

Eğitimin ideolojik boyutları ile pedagoji ilişkisini kurmayı amaçlayan bu çalışmada ideoloji kavramın tarihsel gelişim sürecindeki yolaklarına, eğitim politikaları bağlamında eğitimin ideolojik işlevlerine, ideolojinin kültürel yorumu olarak değerlere, pedagojinin duyuşsal davranış geliştirme alanı ile ilişkili olan değer eğitimi, karakter eğitimi ve ahlak eğitimi gibi alanların endoktrinasyon ile ilişkisi yansıtılmaya çalışılmıştır. Özellikle eylem boyutunda okullar aracılığı ile gerçekleştirilmesi hedeflenen şey, egemen ya da resmi söylemin çocuğa benimsettirilmesi olduğuna göre, sadece ders kitapları ya da öğretmenin söz konusu ideolojiyi aktaran aktör olarak rolünü değil, aynı zamanda ritüeller, rutinler ve sosyal pratiklerde (törenler, resimler, bayraklar, antlar) maddesel bir varlığa bürünen ideolojinin gündelik hayatın parçası olur (Parlak, 2005). Okulların, bilginin ve günlük yaşamın kontrolü yasal ilkeler, kodlar ve en önemlisi de yaşamımızın ekonomik ayrılıkların ve manipülasyonların altındaki yapısı ile ortak bilinç ve pratiklerle sağlanır.

Günümüzde en fazla önemsenen eğitimin felsefi akımlarından ilerlemeciliğin gölgesinde iktidar, gelenek, otorite gibi muhafazakârlığın önemseydiği değerler

göz ardı edilebilmektedir (Çelik, Özoğlu ve Gür, 2010). Pedagojiye de siyasetten, piyasadan bağımsız bir alan olarak yaklaşılma gayretleri ve sosyo-tarihsel süreçten bağımsız tartışılma girişimleri de temelde meseleyi merkezinden uzaklaştırmaktadır. Her pedagojik tartışmanın nihayetinde içerisinde içeriği yani öğretim programını barındırması ve neyin öğretileceğine karar verilmesi politik ve iktidar ilişkisini barındıran bir yapıyı sunmaktadır. Pedagojinin politik yanında öncelikle temel alınması gerektiğini düşündüğümüz alan politik olarak ideolojinin kültür, siyaset, ekonomi vb alanları da içeren yapısını baz alıp nötr olmayan bir sistem olduğunu kabul etmek gerekiyor. İdeolojilerin de kendi içerisinde ön plana çıkardığı değerleri göz önünde bulundurarak bugünün yerel, evrensel ya da karma/melez değerler sisteminde önceliklerin belirlenmesidir. İdeolojiler içerisinde geleneksel değerleri benimseyen ve bu değerlerin korunmasını öncelikli olarak önemseyen ya da söylemin merkezine oturtan ideoloji muhafazakârlıktır.

Türkiye özelinde ise muhafazakârlığın eklemleendiği milliyetçilik ve İslamcılık ideolojileri yer almaktadır. Eğitimde değerler tartışılacaksa sosyo-tarihsel bağlamından yoksun tartışılması bir nevi köksüzlük barındırır. Pedagojik tartışmalar bugün değil cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından beri oldukça yoğun tartışılmakla birlikte pedagojik seferberlik ile sahada karşılığını bulmuştur. Erken cumhuriyet döneminden günümüze pedagojik tartışmalarının ve uygulamaların politik karakterleri tartışılarak bugünün değer eğitimi meselesi derinlemesine kavranabilir. Yani Yahya Kemal, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ekrem Hakkı Ayverdi, Said Halim Paşa, Mehmet Akif, Şemsettin Günaltay, Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, Reşit Galip, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Peyami Safa, Remzi Oğuz Arık, Nurettin Topçu, Ahmet Ağaoğlu ve Ali Fuat Başgil vd. isimlerden günümüze gelerek tartışmaların anlaşılabilirliği için bir zihinsel bir hat çizilmesi ve geçmişle bağlantılandırılması gerekmektedir. Bahsi geçen isimlerin özellikle çocuk ve gençlerin yetiştirilmesine ilişkin pek çok eseri bulunmaktadır. Bugün tartışılan duyuşsal eğitim kapsamında değer, ahlak, terbiye ve karakter gelişimine yönelik içerikleri ön planda işleyen geçmişteki eser ve uygulamalar hangi alanlara yoğunlaşacağımızı da gösterecektir.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretime. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.) Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretime (s. 335–360). Ankara: Pegem Akademi.
- Apple, M. (2009). *Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması/ neoliberalizmin ve yeni- muhafazakarlığın gündemi*. (M. F. Shaughnessy, K. Peka, J. Siegel, Röportajı Yapan E. Ç. Babaoğlu, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Ata, B. (2013). Herbert Spencer’ın eğitim ve tarih anlayışı. (Herbert Spencer: Zihin, Ahlak ve Beden Eğitimi kitabı giriş yazısı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baradat, L. P. (2012). *Siyasi ideolojiler: Kökenleri ve etkileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Barlett, S. ve Burton, D.(2014). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bora, T. (2014). Türk sağının üç hali: Milliyetçilik, muhafazakârlık, İslamcılık. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Carlson, D. (2006). Are we making progress? Ideology and Curriculum in the Age of No Child Left Behind. L. Weis, C. McCarthy, ve G. Dimitriadis (Ed.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education* (pp. 91-114). New York: Routledge.
- Cbessum, R. (2012). Teacher ideologies and pupil disaffection. L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Ed.), *Schooling, ideology and the curriculum* içinde (pp. 113-129). New York: Routledge.
- Crittenden, S. B. (2010). Indoctrination as mis-education. I.A.Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: philosophical essays* içinde (pp.102-117). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Çeğin, G. ve Arlı, A. (2004). “İdeoloji” kavramının aşınması ve Pierre Bourdieu’nün kuramsal seçenekleri. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 28, 1-17.
- Çelik, Z., Özoğlu, M., ve Gür, B. (2010, Mart 8). Geleneksiz Eğitim. SETAV. Retrieved from <http://setav.org/tr/geleneksiz-egitim/yorum/646>
- Deren, S. (2013). Mili Eğitim Üzerine Muhafazakâr Düşünceler. Bora, T. ve Gültekingil, M. (Ed.) *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Muhafazakârlık* (c.5, s.604–615). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dilmaç, B. (2001). İnsanca değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Doğan, A. (2006). *Osmanlı aydınları ve sosyal Darwinizm*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dubiel, H. (2013). *Yeni muhafazakarlık nedir?* İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eagleton, T. (2011). *İdeoloji*. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eatwell, R. (1993). Ideologies: Approach and trends. R. Eatwell & A. Wright (Ed.), *Contemporary political ideologies* içinde (pp. 1-22). London: Pinter Publishers.
- Edwards, R. ve Usher, R. (2008). *Globalization and pedagogy: space, place and identity*. Oxon: Routledge.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güler, E. Z. (2008). Muhafazakarlık: Kadim geleneğin savunusundan faydacılığa. B. Örs (Ed.), *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler* içinde (s. 115-162). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, F. (2010). Tarih öğretiminde değerler. Safran, M. (Ed.) *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 131-137). Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Gür, B. S. (2014). *Eğitimle imtihan (2004-2013)*. İstanbul: SETAV.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F. D., Akipek, Ş., Bağlı, M. T., Erhürman, T., ve Uluç, F. Ö. (1998). *Yurttaş olmak için... Eğitici el kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.
- Güvenç, B. (1979). İnsan ve kültür. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Heywood, A. (2000). *Siyaset teorisine giriş*. İstanbul: Küre Yayıncılık.
- Heywood, A. (2014). *Siyasi ideolojiler*. Ankara: Liberte Yayıncılık.
- Jenks, C. (1993). *Culture*. London: Routledge.
- Kafadar, O. (2004). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. Kocabaşoğlu, U. (Ed.) *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce 3: Modernleşme ve Batıcılık*. (c. 3, s. 351-357). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2012). Yerel-evrensel ikileminde ilköğretim DKAB ve sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1573-1591.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.

- Konuk, O. (2006). “Bir Sorun ve Çözüm Alanı Olarak Türk Eğitim Sistemi”, *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. Ankara: Nova Yayınevi.
- Krathwohl, D., Bloom, B. ve Masia, B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company.
- Lammi, M. (2010). The hermeneutics of ideological indoctrination. *Perspectives on Political Science*, 26 (1), 10-14.
- Lee, C. M. (Angela) ve Taylor, M. J. (2013). Moral education trends over 40 years: A content analysis of the Journal of Moral Education (1971–2011). *Journal of Moral Education*, 42 (2), 399–429. <http://doi.org/10.1080/03057240.2013.832666>
- McLellan, D. (2012). *İdeoloji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). Sosyal bilgiler öğretim programı (6-7) 15.04. 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012, 11 04). Milli Eğitim Temel Kanunu. 01.02. 2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alındı.
- Mengüşoğlu, T. (1988). İnsan felsefesi. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93–108.
- Mollaer, F. (2008). *Türkiye’de liberal muhafazakârlık ve Nurettin Topçu*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Momanu, M. (2012).The pedagogical dimension of indoctrination: Criticism of indoctrination and the constructivism in education. *META: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*. 4 (1). 88-105.
- Nisbett, R. (1990). Muhafazakarlık. (E. Mutlu, Çev.). T. Bottomore & R. Nisbet (Ed.), *Sosyolojik çözümlemenin tarihi* içinde (s. 97-133). Ankara: Verso Yayıncılık.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir?. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 363–374.
- Oskay, Ü. (1980). Popüler Kültür Açısından “İdeoloji” Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 35 (1). [http://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000001405](http://doi.org/10.1501/SBFder_0000001405)
- O’Sullivan, N. (1994). Conservatism. R. Eatwell ve A. Wright (Ed.), *Contemporary political ideologies* (pp. 50-77). London: Pinter Publishers.
- Öntaş, T. (2014a). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Öntaş, T. (2014b). Endoktrinasyon sürecinde sosyal bilgiler eğitimi ve ideolojinin yeniden üretimi. Presented at the Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III, Ankara: USBES.
- Örs, B. (2009). İdeoloji-Karmaşık Dünyayı Anlaşılır Kılmak. B. Örs, *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* içinde (s. 3-46). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özbek, S. (2011). *İdeoloji kuramları*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Öztan, G. G. (2009). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öztürk, E. (2012). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve örnek uygulamalar. Öğül-müş, S. (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Elkitabı* (s. 425-477). Ankara: Pegem Akademi.
- Parlak, İ. (2005). *Türkiye’de eğitim-ideoloji ilişkisi: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sönmez, V. (2007). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Sönmez, V. (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Timuçin, A. (2004). Değer. *Felsefe Sözlüğü* (s. 119-120). İstanbul: Bulut Yayınları.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Var Olması Düşünülen Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Üstel, F. (2001). II. Meşrutiyet ve Vatandaşın “İcad”ı”. Alkan, M.Ö. (Ed.) *Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*. (c. 1, s. 166-180), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldız, F. U. ve Günay, V. D. (2011). Yazınsal söylemin ideolojik boyutu. *Synergies Turquie*, (4), 153-167.



## The Value of Ideology as Cultural Commentary and Conservatism as an Ideology of Values \*

Turgay ÖNTAŞ \*\*

### Introduction

Societies attempt to meet their need for education using the process of enculturation, a process which is integral to both formal and informal definitions of education (Başaran, 1994; Sönmez, 2007; Şahin, 2013; Şişman, 2014; Bartlett and Burton, 2014). Education is, by its very nature, a large ecosystem, an ecosystem which contains all surrounding structures and frameworks while ensuring that the human remains the focal point. In the center of this ecosystemic approach lie various people with their own genetic predispositions, gender issues, and temperaments. Family, peers and neighbors, schools, teachers, social and physical environments, community health centers, mass media, education systems, religion, non-governmental organizations, government and industry, political regimes, socio-economic policies, culture, ideology, international agencies, universal culture, and the dominant mode of thought are all components that affect the ecosystem of the education and are, in turn, affected by it as well (TEDMEM, 2015).

---

1\* This work has been reproduced from the paper presented at the second National Values Education Congress held at Kırkkale University on November 5th-7th, 2015.

2\*\* Asst. Prof. Dr., Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Elementary Education

**Address for correspondence:** Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Zonguldak

**E-mail:** turgayontas@beun.edu.tr

## **The Central Tenet of Educational Policies: Ideology**

Agreeing on a definition of the concept of ideology is (similar to many semantic debates in the social sciences) fraught with complications. Pejorative expressions such as ‘rigid, ideological views’, ‘ideological mentality’, and ‘ideological bigot’ are, in and of themselves, ideological endeavors to sway public opinion that reek of naive populism and sloganeering (Oskay, 1980). Ideology is inextricably linked to education and teaching; various educational policies and aims, as well as proper behavior and values at schools, are shaped by ideology becoming enmeshed in the information, data, and skills training that constitute the official school curriculum (Jenks, 1993). Ideology is also found in the form of technical control over schools, a method that is used in conjunction with the aforementioned curriculum (Carlson, 2006).

The relationship between education and ideology itself contains different educational ideologies that, built upon the ideological concepts of political, legal, economic, and pedagogical content, can be subdivided and organized into various categories. In some of these categories, specifically the ones regarding educational ideology, the concept of ideology can be problematic, especially with regard to the comprehensiveness of the term. While conducting ideological analysis, defining both the scope of the analysis and basic terms and classifications is important from the researchers’ point of view as it helps to ensure consensus on difficult-to-define concepts. From a pedagogic point of view, the indoctrination that students are subjected to is composed of the long-term, general, and private aims of the superstructure, that is, the councils in the ministry, which determine these aims themselves.

## **The Values of Ideologies**

It is possible to trace the evolution of the concept of ideology from its roots to its current usage by looking at four main components: ideology as political thought, ideology as beliefs and norms, ideology as myths, symbols, and language, and the ideology as elite power (Eatwell, 1993). Ideologies are closely related to political culture. However, ideology, while being a part of political culture, also contains an internal logic and maintains consistency among the various parts that hold it together, whereas culture is an accumulation of the values, behaviors, attitudes, traditions, and symbols that a society has created throughout the ages. Looking from this angle, one can see the significant differences between these two concepts (Örs, 2009).

The difficulties involved in comparing ideologies are comparable to the difficulties involved in the criticism of ideology. Many of those who criticize ideo-

logy target ideas and opinions from the opposing viewpoint and, arguing from *their* own position which they naturally believe to be true (!), try to refute those opposing ideas or justify their own (Dubiel, 2013).

Nevertheless, for the sake of differentiating between political ideologies, the prominent features and values of each one must be touched upon. Liberalism highlights the importance of the individual, freedom, intelligence, justice, tolerance, and diversity, while conservatism places importance on tradition, the fallibility of humanity, organic societies, hierarchy, authority, and private property; socialism values society, cooperation, equality, ending class divisions, and collective ownership; nationalism favors the people, organic societies, defining your own fate, and identity politics; anarchism comprises anti-statism, belief in the natural order, anti-clericalism (objecting to the Church having a role in political affairs), and economic freedom; and fascism highlights anti-rationalism, struggle, leadership, elitism, socialism, and extreme nationalism (Heywood, 2014).

There are also hybrid ideologies (such as liberal conservatism) and other ‘isms’ like feminism and ecologism that can be tacked on to these standard political ideologies, although whether or not ideologies can be evaluated in the same way as political ‘isms’ is open to debate. The prominent values and characteristics of each political ideology are specific to the make-up of that specific political ideology. In a way, each one of the main values ascribed to each ideology serves as a means of explanation of the party line as a whole.

### **The Value of Ideology as Cultural Commentary and Education**

Timuçin (2004) describes the concept of value as something that is important to people, is valid, and has three main identifying characteristics: truth (information), goodness (morality), and beauty (aesthetics). The study of value (axiology) and the philosophical definition of value are also important with regard to ontological anthropology. According to Mengüşoğlu (1988), one of the leading proponents of ontological anthropology (also translated as ‘human philosophy’ and ‘philosophical anthropology’), values are a type of organ which regulates people’s actions and mobilizes them when they are forced to make decisions; it takes its place alongside creating values, transmitting values, and indoctrination as one of the societal functions of education.

Education is structured around three fundamental areas: the cognitive domain, the affective domain, and the psychomotor (physical) domain. It is impossible to isolate these three different areas and behaviors from each other. Every cognitive behavior is, at the same time, an affective behavior, while every psychomotor behavior can include both cognitive and affective behaviors. Affective education

covers personal and social development regarding feelings, emotions, morality, and ethics (Bacanlı, 2005; Akbaş, 2008).

The affective domain is also of concern to ideological camps within education. In the teaching of values in schools, the use of different approaches such as inculcation, moral reasoning, statements of value, and analysis of values make it possible to transmit ideologies (in the sense of indoctrination). The job of training “good citizens” and being the purveyor of social engineering is shunted off to schools, and this duty ensures that the approval and ratification of what will be taught in educational institutions is inextricably bound up with public authorities (as education is a public service) and renders it, inescapably, a political act (Üstel, 2001).

The presence of political aims in education means that links between policies and political ideologies are also inevitable. Many can agree that the political ideologies that we use and find more suitable than educational ideologies shed light on the field of education, just as they shed light on the fields of economics and law; they also ensure and prioritize consistency across fields. Education can also, by virtue of its own political, economic, and social aims, complicate the process by making it much harder to preserve the efforts of the different disciplines to maintain autonomy through the use of strict, narrow classifiers.

### **Indoctrination and the Transmission of Values**

We can now bring our discussion to the relationship between ideology and values on hold and turn to the ties between pedagogy and value. One of the main goals of an educational institution that is bound to a specific ideology is indoctrinating its students, as well as ensuring that they get valid and correct information. Teaching has a purpose, that is to say, it has long-term, general, and private aims; it is not a one-dimensional activity, and it is not composed of teachers and students simply sending and receiving packets of data. The link between indoctrination and teaching is secured when teaching is structured in this way, when it isn't composed of a fractious reaction and response, and ultimately, when the terms ‘duty’ and ‘success’ and indicators of performance are tested in accordance with local (school and class), national, and international standards of assessment and evaluation (Crittenden, 2010). In this instance, if a lasting change in someone's thoughts or behaviors is desired and they do not have a choice in the matter, indoctrination would be the correct way to describe the situation. With regard to the philosophy of education, there is a close link between ideology and indoctrination. Indoctrination represents the process, whereas ideology represents the product. If students are systematically guided toward misunderstandings and misperceptions, indoctrination has started (Lammi, 1997).

## **The Preservation of Values, or Conservatism as Ideology**

Education serves many functions within society. The acceptance of the societal functions of education necessitates the mental, psychological, moral, and emotional development of students (Bacanlı, 2005). When the relationship between information and social reality and the process by which information is structured *into* social reality is taken into consideration, pedagogically, the concept of cultural legacy takes on new importance (Edwards and Usher, 2008). The educational ideologies that lie within the relationship between education and ideology are constructed using different classification schemes and by taking advantage of the political, legal, economic, and pedagogic dimensions of the concept of ideology (Öntaş, 2014b).

Education aims to enculturate, socialize, and aid individuals in their journey of personal development, and the relationship between ideology and education is cemented during this process. Different ideologies have different values that they prioritize. As stated previously in the beginning of the article, liberalism highlights the importance of the individual, freedom, intelligence, justice, tolerance, and diversity, while conservatism places importance on tradition, the fallibility of humanity, organic societies, hierarchy, authority, and private property; socialism values society, cooperation, equality, ending class divisions, and collective ownership; nationalism favors the people, organic societies, defining your own fate, and identity politics; anarchism comprises anti-statism, belief in the natural order, anti-clericalism (objecting to the Church having a role in political affairs), and economic freedom; and fascism highlights anti-rationalism, struggle, leadership, elitism, socialism, and extreme nationalism (Heywood, 2014). The ideology that gives priority to culture, values, and tradition is conservatism. Although ideology might be seen as separate from political thought or political ideology, culture, as a system of belief and faith, can ensure that a specific ideology is accepted. Culture, like values, character development, and morality, aims to affect the personal development of a group of people and become seamlessly integrated into their lives.

Conservatism, which fundamentally relies on prioritizing the common bonds of a society, embraces the thoughts put forth by people in that society (Nisbett, 1990). Conservatism as a movement arose as a response to ideas circulated during the Age of Enlightenment and the French Revolution in the waning years of the 18th century. At its core, conservatism is against the radicalism of the Enlightenment (Bora, 2014). Conservative thought contends that social and economic systems should be preserved as long as possible, that societal changes should be implemented slowly and deliberately, and that societal conventions and codes took their present form as a result of hundreds of years of experience and change (Güler, 2008).

In conservative ideology, schools are institutions that support and protect cultural values while at the same time conveying the importance of a shared cultural heritage and cultural information from adults to children and individuals who haven't yet fully matured, thus ensuring that these values are safely transmitted to future generations. The role of the school is to demonstrate the importance these traditions and values have to the group and to ensure that individuals are fully aware of their cultural heritage. The central social role of the school is to transmit the shared cultural heritage to all members of the society. In the conservative system, idealist teachers must care deeply about the shared cultural heritage of the group and also must be able to personify and pass on the traditional values of a culture through their actions, and in conservative ideology, the role of the school is to demonstrate the importance these traditions and values have to the group and to ensure that individuals are fully aware of their cultural heritage (Guttek, 2011).

The central tenet of both the new conservative and new liberal approach to students and teachers is that if teachers and students are ever out of the control of the system, culture can be easily undermined, and because of this, it is necessary to place strict controls on the information taught (Apple, 2009). According to conservatives, intellectual and moral education cannot be separated from religion and family, and the government can only take on the responsibility of teaching technical information (Güler, 2008).

A rough guide to conservatism in Turkey would include proponents of cultural/classic conservatism (Yahya Kemal, Nihad Sami Banarlı, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ekrem Hakkı Ayverdi), Islamism-as-conservatism (Said Halim Paşa, Mehmet Akif, Şemsettin Günaltay), and nationalist conservatism (Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Hamdullah Suphi Tanrıöver, Peyami Safa, Remzi Oğuz Arık) as well as nationalist conservatism conservative revolutionaries (Nurettin Topçu), and liberal conservatives (Ahmet Ağaoğlu, Ali Fuat Başgil) (Bora, 2014).

In Turkey, the main subjects on the conservative agenda are the debates regarding culture and civilization (Abdullah Cevdet, Ziya Gökalp, Mehmet Akif) and the partial modernization thesis (the Westernization debates) (Mollaer, 2008). In an article titled "Conservative Thoughts on National Education", Deren (2013) states that in the national education system, in addition to the apprehension that conservatives feel about the consolidation of the state and the regime, there are also misgivings about the importance now being given to "character and manners", which itself is tied to these new political subjects. In the course of these debates regarding conservatism in national education, manners, socialization of individuals, social people, national identity and character, historical consciousness, and other topics closely related to national education were touched upon and discussed.



## **Conclusion**

This work, which attempted to delineate the relationship between the ideological dimensions of education and pedagogy, also endeavored to demonstrate the relationship between the affective behavioral development domain of pedagogy and its related fields of values, character, and moral education (among others) and indoctrination, while also touching on how these ideas related to the branching paths of the historical development of the concept of ideology, the ideological functions of education in the context of educational policy, and the value of ideology as cultural commentary. In a practical sense, the thing that they are attempting to bring to fruition (by means of transmission through the schools) is the child's internalization and assimilation of the prevailing and/or official mode of discourse; as this is the case, the ideology becomes a part of daily life, not only with course books or the teacher's role as an agent assigned to transmit the ideology, but also through rituals, routines, and social practices (ceremonies, pictures, flags, oaths) that infuse the ideology with an almost corporeal presence (Parlak, 2005). Schools secure control over information and daily life with practical experience, an understanding of collective consciousness, and an underlying structure that consists of official principles, codes, and, most importantly, economic disparities and manipulation.

In the shadow of progressivism, one of the most discussed and highly regarded philosophical movements in education nowadays, the values that conservatism cherishes most - power, tradition, authority - are often left behind or ignored altogether (Çelik, Özoğlu and Gür, 2010). Attempts to approach pedagogy from a viewpoint free of both politics and market forces and the severing of debates about pedagogy from socio-historical processes and contexts have decentered the main issues. At the center of every pedagogic debate lies a debate about the scope of the curriculum and about what will be taught, and these debates often contain views about the relationship between politics and power. On the political side of pedagogy, it is necessary to accept that the field we think needs to be used as a base politically is a non-neutral system that takes the cultural, political, economic aspects (among others) of ideology as its structural base. By keeping the values that these ideologies prioritize in their own structures in mind, we can view the local, universal, and mixed/hybrid values found in today's systems as a way of ordering priorities. Conservatism is the ideology that, of all the ideologies, espouses traditional values and puts stock in these values by prioritizing their protection or by placing them in the center of discourse and discussion.

## **Yazarlar Hakkında**

### **Nurullah ALTAŞ, Prof. Dr.**

**Elektronik Posta:** altas68@gmail.com **Yazışma Adresi:** Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlgi Alanları: Din Eğitimi, Manevi Danışmanlık ve Rehberlik **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Altaş, N. (2000). Dini Danışmanlığın Teorik Temelleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 41(1). 327-350 • Altaş, N. (2003). Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürcülük Kavramı Etrafında Bir Analiz). *Dini Araştırmalar Dergisi*. 6 (17). 215-240 • Altaş, N. (2003). Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1). 19-42

### **Ahmet ÇAKMAK, Arş. Gör.**

**Elektronik Posta:** ahmetcakmak@atauni.edu.tr **Yazışma Adresi:** Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi **İlgi Alanları:** Din eğitimi, Değer eğitimi, Gençlik sorunları **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Ay, M. F., & Çakmak, A. (2015). Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (43), 140-155. • Gücen, A., Çakmak, A., & Ay, M. F. (2016). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi*.

### **Ayşe ELİÜŞÜK, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** ayseeliusuk@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Taşcamii Uzunharmanlar Cad. Gazanfer Mah. No:251 Meram /Konya **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., Kartal (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), ss. 22-40. • Güneş, F., Arslan, C., Eliüşük, A. (2014). Atılgnalık eğitiminin üniversite öğrencilerinin kişiler arası problem çözme, algılanan sosyal destek ve atılgnalık düzeyleri üzerine etkisi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), ss. 456-474 • Eliüşük, A., Arslan, C., (2014,26-28 Mayıs). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlilik güvenirlilik çalışması, *International Counseling and Education Conference*'da sunulan bildiri, İstanbul. • Eliüşük, A. (2016) Perma Well-Being Scale adaptation of well being measure to Turkish: work of validity and reliability. *3rd Teaching & Education Conference*, İspanya Barcelona • Eliüşük, A. (2016) Investigation of the well-being levels among pre-service teachers in terms of patience, self-compassion and personality features. *3rd Teaching & Education Conference*, İspanya Barcelona.

**Anar GAFAROV, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** a.philosophy@hotmail.com **Yazışma Adresi:** Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlgi Alanları: Felsefe, İslâm Ahlâkı, Ahlâk Felsefesi, Ahlâk Psikolojisi, Siyaset Felsefesi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** • Gafarov Anar (2011). *Nasiruddin Tusi'nin Ahlâk Felsefesi*. ISAM Yay., İstanbul. 316 s. • Gafarov Anar (2008). Nasîruddîn Tûsî Felsefesinde Nefsin Soyut Bir Cevher Oluşunun Temellendirilmesi. *İslâm Araştırmaları Dergisi* (19), s. 45-62. • Gafarov Anar (2013). Nasîruddîn Tûsî'nin Ahlâk Felsefesinde Adâlet Kavramı. *Uluslararası 13. Yüzyılda Felsefe Sempozyumu*, 754-764. • Gafarov Anar (2006/2). Ragıb el-İsfahani'de İnsan Tasavvuru. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (31) s. 187-214. • Gafarov Anar (2008). Nasirüddin Tusi Felsefesinde Ruhun/Nefsin Ölümsüzlüğü Probleminin Temellendirilişi. *Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlmi Mecmuası* (10) s. 330-339.

**Murat İSKENDER, Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** iskender@sakarya.edu.tr **Yazışma Adresi:** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hendek Sakarya, 54300 İlgi Alanları: Ruh Sağlığı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, İnternet Bağımlılığı. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** (2011) The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*,6 (2), 230-234., • (2010). Social support, social comparison and anger. *International Journal of Human Sciences*, 7 (1), 899-911. • (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54, 1101–1106. • (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 711-720. • (2008). An analysis of the relationship among the type of high school, the order of preference and achievement at the higher education, *World Applied Sciences Journal*, 5 (2), 171-176.

**Ömer AKGÜL, Uzm. Psikolojik Danışman**

**Elektronik Posta:** omer.akgul@kimpsikoloji.com **Yazışma Adresi:** Kim Psikoloji, Kısıklı C. N.108 Çamlıca İstanbul, İlgi Alanları: Sosyal ve Politik Psikoloji; Din Psikolojisi; Ruh Sağlığı ile ilgili Çözümler, Projeler, Yatırımlar ve Politikalar; Psikolojik Etkinlikler ve Organizasyonlar; Endüstri Psikolojisi ve Kariyer Danışmanlığı, **Yayın ve Diğer Çalışmalarından**

**Seçmeler:** · Eğitim Ansiklopedisi (2001) “Mesleki Rehberlik”, Din Karşıtı Propaganda ve Dindarlık “11 Eylül Örneği” (2007). • Temel Eğitim Sempozyumu (2014) “Eğitimde Oyunun Önemi”, • Anaokulu Çalıştayı (2014) “Zeka ve Dikkat Becerilerini Güçlendirme”.

### **Gülşah TURA, Uzm. Psikolojik Danışman**

**Elektronik Posta:** gulderer@hacettepe.edu.tr **Yazışma Adresi:** İzmit Rehberlik Araştırma Merkezi, Akçakoca M. Kapanca S. N.7, İzmit Kocaeli İlgi Alanları: Aile Danışmanlığı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Akran Zorbalığı, Kariyer Danışmanlığı, Eğitim Psikolojisi. **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Voltan-Acar, N. ve Gülşah Gülderer Tura (2006). İlişkinin şimdi ve buradalığı ve grupta süreç. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-5. • Şar, A. H., Göktürk, Y. G. Kazaz, N. ve Tura, G. (2012). Is the internet use an effective method to cope with elderly loneliness and decrease loneliness symptom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205-1209.

### **Turgay ÖNTAŞ, Yrd. Doç. Dr.**

**Elektronik Posta:** turgayontas@gmail.com **Yazışma Adresi:** Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü **İlgi Alanları:** Eğitim Politikaları, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Yönetimi **Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler:** · Öntaş, T. & Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies* 11(3)3 1813-1828. doi : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9342> • Öntaş, T. (2015). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 74-97. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s4m • Okut, L. & Öntaş, T. (2015). İlköğretim matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 117-125. • Öntaş, T. (2014). Özel öğretim kurumlarında ideolojik analizin boyutları. MEB I. Eğitim Kongresi. 282-291. • Öntaş, T. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım ile dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi arasındaki fark. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 43-51.

## Değerler Eğitimi Dergisi (DED) Yazım Kuralları

Değerler Eğitimi Dergisi altı ayda bir (Haziran ve Aralık) aylarında yayımlanan disiplinler arası hakemli akademik bir dergidir. Dergide din, ahlâk, değerler ve karakter eğitimi ile ilgili sosyal bilimlerin tüm alanlarında derleme, deneysel, betimsel vb. kuramsal çalışmalar; model önerileri, metaanaliz, türünde makaleler, kitap ve bilimsel etkinlik tanıtımları ve benzeri yazılar yayımlanır. Derginin temel amacı, küreselleşmenin ortaya çıkardığı imkân ve meydan okumalara karşı, eğitimin temel hedeflerinden biri olan değerler eğitimi alanında yerel ve uluslararası bilimsel katkılar sağlamaktır.

Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen yazılar amaç, kapsam, içerik, yöntem, yazım kurallarına uygunluk yönlerinden yayın kurulunca incelenir. Uygun bulunan yazılar bilimsel yetkinlikleri açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman iki hakeme, gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme daha gönderilir. Hakem raporlarının da olumlu olması durumunda çalışma yayım sırasına alınır. Hakem raporları gizlidir. Yazar(lar)a çalışmalarıyla ilgili üç ay içerisinde cevap verilir. Yazarlar, yayın kurulu ve hakemlerin raporlarını dikkate almak zorundadırlar. Yayımlanan yazıların sorumluluğu (bilimsel/yasal) yazarına aittir. Yayın kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanmış yazıların her türlü yayın hakkı Değerler Eğitimi Dergisi'ne aittir. Dergide yayımlanmış yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Derginin yayın dili Türkçe'dir. Türkçe dışında bir dille kaleme alınmış yazıların çevirisi Yayın Kurulu ve Hakemlerin redaksiyonundan sonra yayımlanır. Çalışmalar, dergide ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanır.

### Mektup

Yayımlanması istemiyle gönderilen yazılar Değerler Eğitimi Merkezi iletişim adresine postayla iletilmeli, tüm yazarların imzasını taşıyan bir mektup da yazıyla birlikte yer almalıdır. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının yayıncıya devredildiği açık bir şekilde belirtilmelidir.

Yazının [ded.dergi@gmail.com](mailto:ded.dergi@gmail.com) e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi gerekmektedir.

## **Biçim Özellikleri**

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana) 2 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Bununla birlikte, gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalari amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bu nedenle tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılarda aşağıdaki öğeler bulunmalıdır.

## **Metin**

Metnin özelliğine paralel olarak, metinde şu bölümler yer almalıdır: Başlık sayfası, Türkçe özet ve anahtar kelimeler, metin, teşekkür ya da okura notlar (gerekirse), referanslar, yazarlara ait biyografik bilgiler, tablolar, şekiller, ekler. Deneysel çalışmalar giriş, yöntem, bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Deneysel çalışmaların yöntem kısmında örneklem, veri toplama araçları ve işlem alt bölümleri yer almalıdır. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Referanslar için dipnot kullanılmamalı, dipnotlar sadece metne ilâve açıklamalar için kullanılmalıdır.

## **Tablolar**

Metinlerde, tablolar tab ayarlarıyla yapılmamalı, tablolama araçları kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablolar numaralandırılmalı ve tablo başlıkları, tablonun ilk satırı olacak şekilde düzenlenmelidir. Tablolarda sağ ve sol dış kenarlık çizgileri kullanılmamalı, satır ve sütun çizgilerine gereklikçe yer verilmelidir. Grafik, şekil ve resimler yüksek çözünürlükte (en az 200 dpi) .TIF, .EPS, .JPG türlerinden bir dosya türüyle, metinden ayrı kaydedilerek gönderilmelidir.

## **Başlık ve Özet**

Başlıkta yazarların adları, soyadları, akademik unvanları, çalıştıkları kurum belirtilmelidir. Ayrıca yazarların iletişim bilgileri (posta adresi, telefon, faks, e-mail) tam olarak belirtilmelidir. Yazının başlığının sola dayalı olarak ve boşluklarla beraber yetmiş karakterden fazla olmaması tavsiye olunur.

Başlıktan sonra Türkçe özet yer almalı, Türkçe özet 150 kelimeyi geçmeyecek uzunlukta olmalı, özette atıf kullanılmamalıdır. Özetin, makalenin amacı, genel içeriği ve bulgularını yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

Metnin en sonunda en az 1500 kelime olacak şekilde İngilizce özet yer almalıdır. İngilizce özet, makalede yer alan bütün başlıkları içermelidir. Makalede yer alan bütün referansların yine özette de görünecek şekilde metne yerleştirilmesi gerekmektedir. İngilizce anahtar kelimeler, özetten sonra yer almalı ve 10 kelimeyi geçmemelidir.

### **Kaynakça**

Hem metin içinde hem de kaynakçada, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Publication Manual of American Psychological Association [5.Baskı, 2001] adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır. Ayrıntılar ve örnekler için [www.dem.org.tr](http://www.dem.org.tr) adresine bakılabilir.

### **Özgeçmiş**

Özgeçmiş formu aşağıdaki bilgileri içermelidir.

Ad SOYAD, Akademik Unvan

*Elektronik Posta: ..... Yazışma Adresi: ..... İlgi Alanları: ..... Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler: ..... (Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler 5 çalışmayı aşmamalıdır.)*