

**Niteliksel İyileştirme Süreçlerinde Yüksek Din Öğretiminde ‘Bilgi Anlayışı’
ve ‘Bilgi Akışı’ Üzerine Bazı Değerlendirmeler**

Some Assessments on ‘Understanding of Knowledge’ and ‘Information Fluency’ in
Higher Religious Education in Qualitative Improvement Processes

Fatih İPEK

Arş. Gör. Dr., NEÜ, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri
Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı

Research Assistant, NEÜ, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology, Department of
Philosophy and Religious Sciences, Department of Religious Education

Konya, Turkey

fatihipek01@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-8995-1846

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 16 Ekim / October 2021

Kabul Tarihi / Date Accepted: 9 Ocak / January 2022

DOI: 10.53683/gifad.1010756

Atf / Citation: İpek, Fatih. “Niteliksel İyileştirme Süreçlerinde Yüksek Din Öğretiminde
Bilgi Anlayışı ve Bilgi Akışı Üzerine Bazı Değerlendirmeler”/Some Assessments on
‘Understanding of Knowledge’ and ‘Information Fluency’ in Higher Religious Education in
Qualitative Improvement Processes”. *Gifad: Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
/ *The Journal of Gumushane University Faculty of Theology* 11/21 (Ocak/January 2022/1):18-50.

DOI:10.53683/gifad.1010756

İntihal: Bu makale, özel bir yazılım ile taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by a special software. No plagiarism detected.

Web: <http://dergipark.gov.tr/tr/pub/gifad> **Mail:** ilahiyatdergi@gumushane.edu.tr

Copyright© Published by Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /Gumushane

University, Faculty of Theology, Gümüşhane, 29000 Turkey. Bütün hakları saklıdır. / All
right reserved.

Öz

İlahiyat eğitiminin kalitesini doğrudan etkileyebilecek bir öneme sahip olduğu fikrinden hareketle bu çalışmada: “Yüksek din öğretiminde bilgiye ilişkin anlayışların ve bilgi akışı sürecinin niteliği nasıl iyileştirilebilir?” sorusu tartışılmıştır. Bu çalışma din/ilâhiyat bilimleri literatüründen ziyade eğitim bilimleri literatürü ile sınırlandırılarak yürütülmüştür. Veriler, bilhassa eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait literatürden “doküman taraması” yöntemiyle elde edilmeye çalışılmıştır. Böylece İlahiyat öğrencilerinin bilgi/bilme (öğrenme) anlayışlarının ve bilgi akışını yönetme becerilerinin iyileştirilmesi maksadıyla teorik bazı öneriler sunmak amaçlanmıştır. İlgili literatür değerlendirildiğinde İlahiyat eğitiminde geleneksel ve çağdaş yönelimleri mümkün olduğunca sorunsuz bir biçimde birleştirebilecek “yeni bir eğitimsel geleneğin” inşa edilmesinin bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu gelenek; (1) dini bir dünya görüşüyle uyumlu, anlamlı ve öz-yönetimli bir hayat yaşayan eğitilmiş kişiler yetiştirebilmeyi misyon edinmeli; (2) farklı görüşleri karşılaştırırken tamamen ve peşin reddetme davranışı yerine “uzlaştırma”, “belirsiz alanda bırakma”, “kısmen kabul etme” ya da “kısmen reddetme” davranışlarını benimsemesini kolaylaştıracak uygulamaları ön plana çıkartabilmeli; (3) temsil görevini en iyi biçimde ifa etme adına İlahiyat öğrencilerine farklı yorumlara sadece doğru-yanlış, iyi-kötü gibi düalist bir tarzla yaklaşmama alışkanlığı kazandırabilmeli; (4) bireyin bilmenin sorumluluğunu alma isteğini arttırarak bilgi-ahlak ilişkisi bağlamında öğrencilerin ahlaki gelişimini desteklemelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yüksek Din Eğitimi, Epistemoloji, Bilgi Anlayışı, Bilgi Akışı.

Abstract

In this paper, with the idea that quality of the theology education has an importance that can directly affect: “How can the quality of the “understanding of knowledge” and the “information fluency” process in higher religious education be improved?” question has been discussed. This study was carried out by limiting it to the educational sciences literature rather than the religious/theological sciences literature. The data were tried to be obtained by the “document scanning” method, especially from the philosophy of education and psychology of learning literature. Thus, it is aimed to present some theoretical suggestions in order to improve the understanding of knowledge/learning (learning) and information fluency management skills of theology students. When the relevant literature is evaluated, it has been determined that there is a need to build a “new educational tradition” that can combine traditional and contemporary orientations in theology education as seamlessly as possible. This tradition; (1) should have a mission to “bring educated

individuals who live meaningful and self-directed lives in harmony with a religious worldview"; (2) when comparing different views, it should be able to highlight practices that will facilitate the adoption of "conciliation", "leaving in an indefinite area", "partially accepting" or "partially rejecting" behaviors instead of rejecting them completely and in advance; (3) in order to perform the task of representation in the best way, theology students should be able to gain the habit of not approaching different interpretations with a dualist style such as right-wrong, good-bad only; (4) by increasing the individual's willingness to take responsibility for knowing, it should support the moral development of students in the context of the relationship of knowledge and morality.

Keywords: *Religious Education, Higher Religious Education, Epistemology, Understanding of Knowledge, Information Fluency.*

Extended Summary

The quality of an individual's relationship with knowledge is determined his/her assumptions about what knowledge and knowing (learning) are, and their ability to find, use and evaluate knowledge. In this paper, with the idea that quality of the theology education has an importance that can directly affect: "How can the quality of the "understanding of knowledge" and the "information fluency" process in higher religious education be improved?" question has been discussed. This study was carried out by limiting it to the educational sciences literature rather than the religious/theological sciences literature.

Some of the important reasons why the faculties of Divinity cannot fully meet the expectation of the society to produce knowledge and to make the produced knowledge usable are related to the understanding of knowledge and their ability to reach knowledge. However, it is not enough to emphasize the importance of epistemological development and ability to manage the flow of information in the process of qualitative improvement of higher religious education. Some concrete measures and practices need to be implemented immediately. In addition, the goal of providing students with the ability to manage the information fluency in higher religious education should not be considered independence of the goal of developing their understanding of the nature of knowledge and how knowing occurs.

In this paper, the data were tried to be obtained by the "document scanning" method, especially from the philosophy of education and psychology of learning literature. Thus, it is aimed to present some theoretical suggestions in order to improve the understanding of

knowledge/learning) and information fluency management skills of theology students. When the relevant literature is evaluated, it has been determined that there is a need to build a "new educational tradition" that can combine traditional and contemporary orientations in theology education as seamlessly as possible. This tradition; (1) should have a mission to "bring educated individuals who live meaningful and self-directed lives in harmony with a religious worldview"; (2) when comparing different views, it should be able to highlight practices that will facilitate the adoption of "conciliation", "leaving in an indefinite area", "partially accepting" or "partially rejecting" behaviors instead of rejecting them completely and in advance; (3) in order to perform the task of representation in the best way, theology students should be able to gain the habit of not approaching different interpretations with a dualist style such as right-wrong, good-bad only; (4) by increasing the individual's willingness to take responsibility for knowing, it should support the moral development of students in the context of the relationship knowledge and morality. According to the relevant literature, it is possible to reach the following conclusions and suggestions: (1) The ability of theology students to reach an advanced level in terms of their understanding of knowledge and their ability to use knowledge will be an important step towards producing graduates in accordance with international standards in higher religious education. (2) With the increase in the share of theology students in knowledge, they will be able to show a moral development in the context of knowledge-ethics and their willingness to perform personally the act of knowing and to take responsibility for knowing (valuing and feeling responsibility). (3) In order to increase the quality of this education, it is essential to facilitate theology students to make room for "nuanced knowledge" in their religious and social lives and to try to provide "perspective exchange" between absolute religious knowledge and interpreted religious knowledge. (4) The course contents and course activities should be arranged on the basis of the ability to rank between religious knowledge produced by people and religious knowledge consisting of revealed knowledge, and between religious knowledge produced based on main sources and religious knowledge that is not based on solid evidence. (5) Teachers should facilitate students to be willing to share their thoughts that are not sure of their correctness and to put forward different solutions -without being afraid of making mistakes or not being competent-, that is, to show "intellectual risk-taking behavior". (6) In faculties should create a social environment that accepts a common understanding in order to provide skills to manage the information fluency

and to develop epistemological understandings. (7) Regarding learning and teaching, new conceptualizations, approaches, techniques, etc. specific to the field, which will be developed around the principles of educational sciences, will be a significant step in overcoming the knowledge-related problems of religious education. (8) Research assignments and projects should be accepted as the basic form of evaluation in faculties of theology, and the ability to evaluate, criticize and reconstruct information should be measured in written exams, rather than just transferring information to exam papers.

Giriş*

Üretilen bilgi miktarındaki hızlı artış; bilginin, edinim ve dağıtım süreçlerinde başıboş bırakılmaması gerektiği gerçeğini gözler önüne sererek bu süreçlere dair düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Zira bilgiye ulaşma yollarının kolaylaşarak çoğalması bilgi sahibi olmayı bir ayrıcalık olmaktan çıkarmıştır. Bu değişimlerin sonucunda bilgilenim sürecine dair yeni paradigmlar ve kavramsallaştırmalar ortaya çıkmıştır. Bilgiye ulaşma davranışını içerdiği riskler açısından ele alan yeni paradigmlar, hazır bilgiye ulaşma alışkanlığının bireyi otorite bağımlılığına ittiğine ve bireyin gerçek potansiyelinin açığa çıkmasına engel olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar, kullanıma hazır bir biçimdeki bilgiyi aramak yerine, bilgiyi biçimlendirmenin ve yenisini üretmenin peşinde olmayı istemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımlar bir bakıma bilgiye ulaşılabilme eyleminden ziyade bilgiyi oluşturan “düşünme” eylemini öncelmiş olmaktadır. Kuşkusuz bireyin düşünme olanaklarının genişletilebilmesi için bilginin yapısı ve edinimiyle ilgili gelişmiş bir anlayışa ve etkin bir biçimde bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Bireyin bilgiyle olan ilişkisi bilginin ne olduğuna ve nasıl elde edildiğine dair varsayımlarına ve bilgiyi bulma, kullanma, değerlendirme ve yeniden/yeni bilgi üretme becerilerine bağılı olarak kurulmaktadır. Bahsi geçen varsayımlara ve becerilere göre bireyin bilgiyle ilişkisi sağlıklı ya da sağlıklısız olarak nitelendirilmektedir. Bilgiyle olan ilişkisinin sağlıklı olup olmaması ise her açıdan (sosyal, psikolojik, günlük yaşam vb.) bireyin tutum, davranış ve başarısını etkilemektedir. Bilgiye ilişkin anlayışların ve bilgi akışındaki becerilerinin etkisi bireyin eğitime, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde, eğitimdeki başarısında

* Bu makalenin bir kısmında NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan “Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinin teorik çerçevesindeki bilgiler kullanılmıştır.

ve dolayısıyla da hayattaki başarısında oldukça etkili olduğu için kuşkusuz bu etki, din öğretiminin bütün kademelerinde de kendini göstermektedir.

Alanyazında yüksek din öğretimi açısından bilgiye ilişkin problemlerin varlığına birçok yazar tarafından dikkat çekilmiştir. İlahiyat eğitiminin niteliği üzerine yapılan araştırmalarda; doğrudan bilgi aktarımına ve aktarılan bilginin iadesine dayanan bilgi dolaşımının (Ev, 1999, 188-192); İlahiyat fakültelerinin dini bilgiyi üretme, yorumlama, kontrol etme, bilimselleştirme ve topluma yayma süreçlerinde beklentileri karşılayamamasının (Nazıroğlu, 2016, 120-139); öğretim sürecinde bilginin yorumlanmış formunun asıl formuymuş gibi sunulmasının (Doğan, 2015, 358); İlahiyat eğitimi programlarının/akademisyenlerin tek doğrucu bilgi anlayışıyla tarihsel yoğunluklu gereksiz bilgileri sunmayı öncelemesinin (Yiğit, 2016, 113-128); akademisyenlerin ders kurgularında ve işleyişlerinde zengin bilgi kaynaklarına başvuramamasının (Şafak, 2010) bir takım sorunlar oluşturduğu vurgulanmıştır. Bahsi geçen yazarların dile getirdiği bilgiye ilişkin problemlerin yüksek din öğretiminin kalitesini doğrudan etkileyebilecek bir öneme sahip olduğu fikrinden hareketle bu çalışmanın cevap aradığı problem: Yüksek din öğretiminde bilgi anlayışının ve bilgi akışı sürecinin niteliği nasıl iyileştirilebilir? sorusudur. Eğitim bilimlerindeki veriler ve tartışmalar dikkate alınarak bu sorunun cevaplanmasına çalışılmıştır. Kuşkusuz bu sorunun hem eğitim bilimleri hem de ilâhiyat bilimleri ile ilişkili yönleri vardır. Ancak bu çalışmada din/ilâhiyat bilimleri penceresinden ziyade daha çok eğitim bilimleri literatürüyle sınırlandırılarak bahsi geçen sorun tartışılmıştır. Bilhassa eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait literatüre göre bu sorunun cevabı aranmaya çalışılmıştır.

Eğitim geleneğimiz açısından bilgi kuramının “nasıllığı?” sorunu, dini ilimlerin sistemleşmeye başladığı “tedvin” döneminden beri ana kaynaklar ve dini ilimler çerçevesinde yoğun bir biçimde tartışılmalıdır. Batı eğitim sistemleriyle karşılaştırılma ihtiyacının doğduğu son iki asırda da (reformist ve gelenekçi yaklaşımlar dahil olmak üzere) tartışmanın aynı çerçevede yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde bilgi kuramına ilişkin tartışmaları düşünce ve eğitim geleneğimiz ışığında müstakil olarak din eğitimi açısından ele alan ilk doktora çalışması ise Özalp (2020)’a aittir. Özalp’in kapsamlı çalışmasında eğitim geleneğimizi besleyen birçok ilme ve düşünceye ait bilgi teorileri detaylı bir biçimde ele alınarak din eğitimi alanında bu teorilerin kullanılabilirliği tartışılmıştır. Bu çalışmamızda ise dini ilimlerin ve düşünce geleneğimizin çerçevesine girmeden sadece çağdaş eğitim bilimlerinin verileri açısından din öğretiminin bilgi teorisi ve din

öğretiminde bilgi akışının süreci nasıl olmalıdır tartışması yapılmaya çalışılmıştır. Böylelikle din öğretiminin bilgiye ilişkin problemlerini ilâhiyat/din bilimleri açısından ele alan çalışmaların ürettiği literatüre farklı açılardan katkı sunabilmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgi ve bilme (öğrenme) anlayışlarının ve bilgi akışını yönetme (bilgiyi tanıma, elde etme, değerlendirme, kullanma, paylaşma) becerilerinin iyileştirilmesi maksadıyla teorik bazı değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisine ait literatür dikkate alınarak bilginin doğasıyla ilişkili olarak bilgi kaynağı olarak mutlak epistemik otoriteleri ve bilginin içerisinde belirsizlikleri ya da çelişkileri kabul edip etmemek konusu tartışılmıştır. Bunun yanında öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin varsayımlar da ele alınmıştır.

Yönetimsel otoritelerin, program hazırlayıcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi anlayışı öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanma, düzenlenme ve değerlendirme aşamalarının önemli belirleyicilerden biri olduğu için (Pajares & Graham, 1998; Deryakulu, 2004) bu paydaşların bilgi anlayışı üzerine yapılan araştırmalar önem arz etmektedir. Bilhassa din öğretiminde öğrencilerin bilgiye yaklaşımına ve bilgi akışını sağlayabilme becerilerinin üzerine eğilmek, onların gelecekte üstlenecekleri mesleki ve toplumsal rollerine katkı sağlayacağı gibi ilâhiyat fakültelerindeki eğitimin nitelik ve ihtiyaçlarını belirlemede de katkı sunabilecektir.

1. Bilginin ve Öğrenmenin Doğasına İlişkin Anlayışlar

Bilginin edinilmesi ve kullanılması ile ilgili teorilerin uygulamaya geçtiği alan eğitim alanı olduğu için bilginin doğasına, imkânına, edinilmesine ve paylaşılmasına ait anlayışlar, eğitim yaklaşımlarını ve öğretim uygulamalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Bilgi anlayışında farklılaşma; eğitim felsefesi yaklaşımlarında da farklılaşmaya neden olarak, bilgi otoritesi seçimlerimizi ve bilgi otoriteleri karşısında hareket alanımızın sınırını belirlemektedir. Nitekim eğitim felsefesi akımlarının, öğrenmenin, “bilgilenme mi?, beceri edinme mi? ya da kişisel dönüşümü gerçekleştirme mi?” olduğu kabulü besledikleri felsefi ekolün bilgi anlayışına göre şekillenmiştir. Örneğin bilginin mutlak-değişmezliğini kabul eden “Daimicilik” ve “Özcülük” öğretimin her yerde herkese aynı şekilde (öğretmen merkezli) yapılmasını, bilginin bağlamsallığını savunan “İlerlemecilik” ve “Yenidenkurmacılık” ise öğretimin öğrenci tarafından oluşturulmasını ve test edilen bilgilerle yürütülmesini (öğrenci merkezli) benimsemektedir.

Bireyler özgürce fikir yürüttüklerini veya özgür kararlar aldığını düşündükleri zamanlarda bile varlık, estetik, değer ve bilgiye ilişkin bir takım temel kabullerin etkisinde kalmaktadırlar. Tan (2011, 13), “kontrol inançlar” olarak tanımladığı bu temel kabullerin kültürleşmenin, sosyalleşmenin, eğitimin, doğa ve insanlarla olan etkileşmenin ürünü olarak oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bu temel kabullerin hem bireysel hem de toplumsal boyutları söz konusu olduğu için bilgiye ilişkin kabullerimizin de birbirinden bağımsız olmayan kişisel ve toplumsal boyutları bulunmaktadır. Nitekim kültürel unsurların ve yaşam tarzının bilgi anlayışını etkilediği, bazı yazarlar tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Watt, yerleşik hayat biçiminde yaşayanların ve çiftçilik gibi meslekleri olanların doğal yasaların/güçlerin etkisine bağlı düşünceler üretmeye ve bilgide kesinliği aramaya göçebelere göre daha fazla meyilli olduklarını iddia etmiştir (2017, 78).

Genel olarak, hem makro (ekol, kültür, medeniyet) hem de mikro düzlemdeki (kişisel) bilgi anlayışının; bilginin yapısı, kesinliği/doğrulanması, kaynağı, edinimi ve aktarımı konusundaki varsayımları içerdiği görülmektedir. Bu bileşenler birbiri ile çok yakın olan bileşenler olduğu için bu bileşenlerle ilgili kabuller de birbirini yakından etkilemektedir. Bir bileşene ait kabul diğer bileşene ait bir başka kabulü zorunlu kılabilir. Çoğunlukla bilginin kaynağına ilişkin kabuller bilginin edinimine ait kabulleri etkilemekte; bilginin yapısına ait kabuller ise bilginin kesinliğine ait kabulleri etkilemektedir.

1.1. Öğrenme Psikolojisinde Bilginin Doğasına İlişkin Yaklaşımlar

Epistemoloji tümüyle olmasa da büyük oranda felsefe ile psikolojinin kesişim noktası olarak görülebilir. Bilhassa öğrenme psikolojisinin “bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin varsayımlar gibi epistemolojiye dair birçok mesele ile ilgilendiği görülmektedir. Öğrenme psikolojisi, bilgiye ilişkin kabullerin oluşumunda toplumsal etkileri göz ardı etmemekle beraber, bilgiye ilişkin kabullerin ağırlıklı olarak bireysel yönlerini ele almaktadır.

Bilgi anlayışının sosyal ve kültürel boyutlarını inceleyen çalışmalarda “bilgi anlayışı” ifadesine karşılık gelecek biçimde farklı isimlerde kavramlar kullanılmaktadır. Örneğin Câbirî dini-felsefi alandaki çalışmalarında “bilgi sistemi” kavramını kullanmakta ve onu; “bilgiye herhangi bir tarihi dönemde şuurlu yapısının veren bir kavramlar, prensipler ve uygulamalar bütünü” diye tanımlamaktadır (Câbirî, 2001, 21). Öğrenme ve gelişim psikolojisinde ise bireysel bilgi anlayışını ifade eden; “kişisel epistemoloji”, “epistemolojik inanç”, “epistemolojik yaklaşımlar”, “epistemolojik teoriler”,

“epistemolojik tarz”, “epistemolojik perspektifler” vb. birçok farklı kavram kullanılmıştır (Hofer, 2016, 20-21).

Bahsi geçen bu kavramlar etrafında geliştirilen yaklaşımlar, bireylerin bilgiye ilişkin kabullerinde gelişmişlik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu yaklaşımların tümünde bilgiyi “değişmez, kesin, basit, bağımsız, somut, harici bir otoriteden aktarılan bir şey” olarak kabul etmek gelişmemiş seviye olarak görülmüştür. Bilgiyi; “geçici, geliştirilebilir, karmaşık, bağlamsal ve koşullu”; bilgi otoritelerini ise sorgulanabilir, kıyaslanabilir ve tercih edilebilir olarak görmek de gelişmiş seviye olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenmenin yeteneklere bağlı olduğunu ve bu yeteneklerin doğuştan getirildiğini düşünenler gelişmemiş, öğrenmenin gösterilen çabaya bağlı olarak gerçekleşeceğini düşünenler ise gelişmiş seviyede görülmüştür (bk. Hofer & Pintrich, 1997, 119-120). Görüldüğü üzere bireylerin epistemolojik anlayışındaki gelişimi modelleyen bu yaklaşımlarda katı objektivizmden katı sübjektivizme doğru bir gelişimin sağlıklı bir gelişim olduğu varsayılmıştır. Kuşkusuz bu varsayım objektivizmi temsil eden seviyelerdeki katılık açısından haklı bir varsayım olarak görülebilse de sübjektivist anlayışı ifade eden seviyelerdeki katılık açısından tartışmalıdır. Billhassa din öğretimi açısından mutlak bir göreceliğin en gelişmiş epistemolojik anlayış seviyesi olarak görülmesi mümkün görülmemektedir.

1.2. Bilgiye İlişkin Kabuller ve Eğitim

Bilgiye ilişkin kabullerin insan davranışları üzerindeki belirleyici etkisini eğitim-öğretim süreçlerinde oldukça belirgin bir biçimde görebilmekteyiz. Epistemolojiye dair kabuller benimsenen öğretim yaklaşımını doğrudan etkilediği için bireyin öğrenmede hangi pozisyonu seçeceğini ve ne kadar rol üstleneceklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan benimsenen öğretim yaklaşımını etkili bir biçimde sürdürme hedefine ulaşmada öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip olduğu bilgi anlayışını geliştirmeye çalışmak teknolojik yatırımlar kadar önemlidir. Nitekim eğitim reformlarının başarısızlık göstermesinin nedenleri arasında öğretmenlerin epistemolojik inanışlarının reformun gerektirdiği inançlardan farklı olmasından kaynaklandığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin yenilikleri uygulamada motivasyonun erken kaybedilip mevcut düzeni devam ettirme eğiliminde olmalarının sonucunda eğitim reformlarında başarısız olunması öğretmenlerin bilgiye ait kabullerinin göz ardı edilmesine bağlamıştır (bk. Doğan, 2014, 15). Bu durumda öğretmenlere kendilerinin benimsemediği bir anlayışla (yapılandırıcılık vb.) eğitim yaptırmanın eğitimsel hedeflerin gerisinde

kalmaya neden olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin bilginin ve bilmenin doğasına ait görüşleri onun benimsediği öğretim yaklaşımını, stratejisini ve yöntemini; iletişim biçimini ve sınıf ya da okul iklimi oluşturabilme yeteneğini etkileyebilir. Öğretmenlerin benimsedikleri farklı epistemolojik görüşlerin, müfredat, pedagoji ve değerlendirme konusunda farklı seçimlere yol açtığı fikrinden hareketle Scraw & Olafson (2002), öğretmenler için üç “epistemolojik dünya görüşü” tanımlamaktadır: “Realist öğretmen”, bilgiyi değişmeyen, uzmandan aktarılan bir şey olarak görürken iken “kontekstualist (bağlamcı) öğretmen” bilgiyi yapılandırmaya eğilimlidir. “Rölativist” dünya görüşündeki öğretmen ise bağımsız ve derinlemesine öğrenmeyi destekleyen öğretmendir. Realist öğretmen diğer iki grup öğretmene göre daha başarısız bir performans göstermektedir.

Öğretmenin epistemolojik inançları sınıf içinde ve dışındaki öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesini de etkilemektedir. Öğretmenin bilgi anlayışını fark eden öğrenciler öğrenme sürecinde, sınıf içinde aktif olma, soru sorma vb. durumlarda, öğretmenin bilgi anlayışına göre roller tercih edecektir. Öğrenmenin aktarılan bilgilerle gerçekleştiği düşüncesindeki öğretmenler öğrenme sürecinde iletişimin tek yönlü olmasına, öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi bireyselleştirmesi sonucunda oluşabileceğine inanan öğretmenler ise daha sağlıklı ve daha demokratik bir iletişim ortamının oluşmasına neden olabilecektir. Bütün bunlar göz önüne alındığında öğrencileri tanımada ve öğrencilerin öğrenmedeki rolünü desteklemede öğretmenlerin bilgi ve bilme konusundaki tasavvurları önem kazanmaktadır.

Bilginin doğasına ve öğrenmenin gerçekleşmesine ait varsayımların ders çalışma ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştıran araştırmacılar, öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğunu ve bilginin bağlama göre değişebilen yapıda olduğunu kabul eden öğrencilerin olumlu anlamda farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Bu öğrencilerin öğrenmede kalıcılığı sağlayan teknikleri daha etkili kullanabildiği, bilgiyi işlemede ve bireysel öğrenme akışını kontrol etmede daha başarılı olduğu, yüzeysel öğrenme yerine derinlemesine ve anlamlı öğrenme stratejilerini kullandığı, problem çözme aşamasında daha ayrıntılı düşünme becericisi gösterebildikleri görülmüştür (bk. Deryakulu, 2004). Bütün bunlarla ilişkili olarak bilgi anlayışının akademik başarı üzerinde de önemli bir etken olduğu; bilginin otoriteye ve öğrenmenin doğuştan getirilen yeteneklere bağlı olduğunu düşünen öğrencilerin daha düşük akademik başarıları

gösterdiği tespit edilmiştir (bk. Schommer, 1990; Deryakulu, 2004).

Öğrencilerinin bilgi anlayışını tanıyabilmek onların öğrenmeye yaklaşımını ve ders çalışma stratejilerini tanımayı kolaylaştırdığı gibi öğretmenlere ölçme ve değerlendirme sürecindeki imkânları genişletebilme fırsatı da sunmaktadır (Moore, 1994, 47). Bunun yanında öğrencilerin bilgi anlayışını geliştirmek bir bakıma bağımsız düşünebilen ve kendi başına öğrenebilen öğrenciler yetiştirmek anlamına gelmektedir (Schommer, 1990, 504). Ayrıca bireyin her türlü korkutmalara ve zekâ, onur, itibar gibi özelliklerine yönelik olumsuz değerlendirilme tehdidine rağmen risk alarak düşüncelerini savunabilmesi anlamına gelen “bilişsel risk alma davranışı” (bk. Beghetto, 2009, 210) da bilgi anlayışına göre şekillenmektedir. Çünkü bilgide otorite bağımlısı olmayan bireyler, öğrenmede daha aktif olabilmekte, daha çok sorumluluk alabilmekte, daha kesin kararlar verebilmekte, farklı bakış ve görüşlerden daha çok faydalanabilmektedir. Bilginin yapısının değişmez olduğuna inanan öğrencilerle kıyaslandığında, bilginin yeni bilgilerle değişeceğine ve gelişeceğine inanan bireylerin daha fazla zihinsel risk alma eğilimi gösterebilmektedir (bk. Özbay 2016, 85). Bunun yanında öğrenme yeteneğinin sabit olduğuna inanan öğrenenler, zor bir görev karşısında çaresiz davranışlar sergilemekte; öğrenme yeteneğinin değiştirilebileceğine inanan öğrenenler ise zor görevleri yerine getirmek için ısrarcı olmakta, bakış açılarını değiştirerek farklı çalışma stratejilerini denemektedir (Dweck & Leggett, 1988).

2. ‘Bilgi Akışı’ ve Eğitim

Bütün yönleriyle öğrenme ve öğretme süreci bilgi süreçlerine (edinme, kullanma, paylaşma vb.) dayandığı için eğitimin de bütün yönleriyle bilgiye dayalı bir uğraş olduğu söylenebilir. Bu yüzden bilginin edinme, değerlendirilme, yeniden üretme ve iletim süreçlerinin verimliliştirilmesi üzerine odaklanmak eğitimsel açıdan oldukça önemlidir. Zira “sorunlarını bilgi aracılığı ile çözebilen toplum (Ergün, 2014, 133)” olarak tanımlanan bilgi toplumunda bireyin varlığını sürdürebilmesi için bilgi akışına yönelik becerilere sahip olması zorunlu olmuştur. Bu durum bilgiye sahip olmanın nicel boyutundan ziyade nitel boyutu ön plana çıkarmış; eleştirilen, bozulup tekrar oluşturulan, bireyselleştirilen ve hayata aktarılabilen bilgilere sahip olabilmek itibar görmeye başlamıştır. Bahsi geçen paradigmal değişimin sonucunda; önceleri bilgi elde etmek için harcanan zaman ve emek günümüzde ulaşılan bilginin filtrelenmesi için kullanılmaktadır.

Güvenli bilgi elde etme sürecinde hazır bilgilerde manipüle edilmişlik

oranın yüksek olması riski, sağlıklı bir bilgi akışını sağlayabilme becerilerine sahip olmayı zorunlu kılmıştır. Alanyazında bireyin bilgiyi edinme, koruma, işleme, değerlendirme, kullanma ve aktarma becerilerine sahip olması yani bilgi akışını sağlayabilmesi farklı kavramlarla ifade edilmiştir. “Bilgi akışı (information fluency)”, “bilgi yeterliliği (information competence)”, “bilgi keşfi (information discovery)”, “bilgi yetkinliği (information empowerment)”, “bilgi haritalama/bulma (information mapping)”, “bilgi hâkimiyeti (information sophistication)” ve “bilgi okuryazarlığı (enformasyon literacy)”dır (bk. Kurbanoglu, 2010, 724). “İşbirliğine” ve “karşılıklı sözleşmelere” dayanmasından dolayı özel bir anlam ifade eden “bilgi akışı” kavramı(Lombard, 2016) bahsi geçen farklı isimlerle birçok uluslararası kurum tarafından 21.yüzyılın en önemli becerileri arasında görülmektedir. Bunlardan biri olan “bilgi okuryazarlığı” kavramı hem bilgi arama sürecinde gerekli olan becerileri hem de bilgiyi deneyimlemedeki çeşitliliği yansıtan ve eleştirel bir şekilde ele alma yaklaşımını ifade etmektedir (Lloyd, 2010, 36; 64).

Bilgi akışını sağlamaya/yönetmeye yönelik becerilerin temelini en başta bilginin ve bilmenin (öğrenmenin) doğasına ilişkin sağlıklı bir anlayış ve bu anlayışa bağlı olarak kazanılmış düşünme becerileri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra bilgiyi edinmede ve kullanmada gerekli olan teknik beceriler de bilgi akışına ilişkin becerilerin dayandığı becerilerdir. Nitekim Horton (2008, 16) bu konuda iki tür beceriye sahip olmak gerektiğini düşünmektedir: (1) bireyin “bilgi tutumunun” ve “bilgi davranışının” farkında olmasını sağlayan kendi bilgi tanımını ve bilgi yaklaşımını içeren kavramsal beceriler, (2) “belirli bir bilgi kaynağı veya aracı kullanmak için pratik ve uygulama becerileri”. Böylece uygulamada “bilgi anlayışı” ve “bilgi akışı” arasında bir döngü ortaya çıkmış olmaktadır. Sözgelimi bilgi anlayışı açısından gelişmiş bir seviyede olan birey bilgi kaynaklarını sorgulama, farklı bilgi kaynakları kullanma, ulaştığı bilgiyi yorumlama ve farklı bilgilerle ilişkilendirme eğilimindedir. Onun bilginin kaynağına ve değerlendirmesine dair bu eleştirel tavır aynı zamanda bilgi akışını yönetebilmenin de gerekleri arasındadır. Bu açıdan bilgi akışını düzenleyecek becerilere sahip olmanın hem bilginin farklı görünüş biçimlerine karşı aşına olmayı hem de bilginin sonraki deneyimlere yönlendirilecek biçimde kişiye özgü olmasını sağladığı söylenebilir.

Bilgi akışını uygun bir biçimde gerçekleştirebilmek o kadar geniş yelpazeli bir etki alanına sahiptir ki; ekonomik ilerleme, toplumsal gelişimi sağlayabilmenin yanı sıra her türlü fanatizmi, iletişim teknolojileri kullanım esnasında ortaya çıkan olumsuzlukları ve şiddet eylemlerine yönelmeyi

engelleme vb. birçok meseleyi içine almaktadır. İletişim, yaşam boyu öğrenme, bağımsız ve işbirliğiyle öğrenme, bilimsel etik; demokrasi, fırsat eşitliği, bireysel haklar gibi konular bilgi akışını yönetebilmekle ilgilidir. Bu bağlamda öğrenmeyi, zamanı ve interneti kullanmayı yönetebilme alışkanlığının bilgi akışını yönetebilmeye bağlı olduğu; bilgi ve iletişim teknolojisi ilerledikçe bireylerin bilgi akışını uygun bir biçimde yönetebilmeye duyulan ihtiyacın da arttığı söylenebilir.

“Eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, derin öğrenme, bağımsız öğrenme, aktif öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme, analiz-sentez yapma, üstbilis” vb. beceriler temelde bilgi akışını uygun bir biçimde yönetebilmeyi ifade etmektedir. “Otantik öğrenme” gerçek dünyadaki karmaşık problemlerin çözümüne odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Otantik öğrenme yoluyla birey; bilgilerini analiz etme; bilmediklerinin farkında olma; daha fazla bilgi edinmek için gereken soruları formüle etme; mevcut olan bilgileri ile yenileri arasında bağ kurma ve daha iyi nasıl öğreneceğini değerlendirme gibi yeterlilikler gösterebilmektedir (Lombardi, 2007, 2). “Probleme dayalı öğrenme”de ise öğrenciler problemi analiz eder, gerekli bilgiyi toplar, görev paylaşımı yapar, en iyi olanı bulmak için olası çözümleri üretip değerlendirir, bilgileri grupla paylaşırlar ve hiçbir zaman tek bir sonuca bağlı kalmazlar (bk. Wood, 2004). Bahsi geçen öğrenme yaklaşımlarını gerçekleştirebilmek için uygun bilgi akışını sağlayabilme becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

Bireyin gerçekten eğitilmiş olması için bilgi akışını yönetebilme becerilerine sahip olması gerektiği fikri üzerinde mutabık kalınmış olsa da bu becerilerin nasıl kazandırılacağı üzerine farklı fikirler dile getirilmiştir. Bu becerilerin müstakil bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünenlerin yanı sıra bütün derslerde bu becerileri kazandıracak biçimde düzenlemeler yapılmasını zorunlu görenler de bulunmaktadır. Ayrı bir derste bu becerilerin kazandırılmaya çalışılması hızlı ve etkin bir biçimde hedefe ulaşılmasını sağlayabilir. Ancak bu becerilerin sürekliliği ve geliştirilmesi ise her dersin müfredatının bu becerilere yer vermesi sayesinde ile mümkün olabilir. Bu yüzden her iki fikri birlikte uygulamak daha makul gözükmektedir. Bunun yanında bilgi akışını sağlayacak ve yönetecek becerilere sahip olmak bir zorunluluk haline geldiği için bu tür bir eğitimin seçmeli ders yerine zorunlu ders olarak yapılmasının daha yararlı olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır. Bilgi akışını kontrol edecek becerilerin kazandırılmasında bahsi geçen tartışmalardan daha önemli olan nokta ise bu becerilerin kazandırılmasında paydaşlar arasında işbirliğinin sağlanabilmesidir. Bilhassa yükseköğretimde bilgi akışının uygun niteliklere

kavuşturulabilmesi için yükseköğretimdeki paydaşlar arasında yatay ve dikey işbirliği bir zorunluluk gibi görünmektedir Lombard, (2016), yükseköğretimde bilgi akışı becerilerinin kazanımında rollere göre şöyle bir kurumsal işbirliği önermektedir:

	Öğrenci	Eğitici	Kütüphaneci	Program hazırlayıcıları	BT uzmanları
Tanıma	Problemi tam olarak anlama	Problemi çözmek öğrenciye imkân sağlama	Problemin farkında olma (çözüme ışık tutma)	Kurs amaç ve kaynaklarının en iyi nasıl entegre edileceği ve sunulacağı konusunda fakülteleri ve kütüphanecileri eğitmek-desteklemek	
Bulma	İlgili kaynakları tespit etme	Kaynak, eğitim, destek sağlama (ör. Arama tekniklerini gösterme)			
Değerlendirme	En iyi kaynakları seçme (otorite, zaman çizelgesi)	Eğitim, destek sağlama (ör. kaynak nitelik kriterlerini tartışma)			
Kullanma	Kaynaktan alıntılama Dijital öğrenmeyi gerçekleştirme	Öğrencilerin öğrenmesini sağlama Kendi dijital yetkinliğini oluşturma	Eğitim, destek sağlama (ör. atıf gösterme vb.)		Bilgisayar kullanma becerisinde yetkinleştirme, destekleme

Tablo 1: Yükseköğretimde Bilgi Akışının Geliştirilmesinde Kurumsal İşbirliği (Lombard, 2016, 282).

Kuşkusuz Lombard(2016)’ın “Kurumsal İşbirliği Tablosu” bilgi akışını nitelik ve nicelik açısından geliştirebilmek adına yüksek din öğretimi süreçleri açısından da oldukça önemli hususlar içermektedir. Bilhassa bilgi akışını gerçekleştirme hedefini bir takım teknik becerilere endeksleyen perspektiflerin sınırlılığı bu tabloda açıkça görülmektedir. Paydaşlar arasında bilgi ve teknoloji uzmanlarına daha az görev düşmesi bu durumu

açıkça göstermektedir. O halde yüksek din öğretimi süreçlerinde bilgi akışını gerçekleştirme ve geliştirme hedefini gerçekleştirebilmek için bütün paydaşların görev ve sorumluluğunu yerine getirebilmeleri sağlanmalıdır.

3. İlahiyat Eğitimde Bilgi Anlayışının ve Bilgi Akışını Yönetme Becerilerinin Geliştirilmesi

Daha fazla bağımsız öğrenmeye ve bilgi sorumluluğu almaya dayandığı için sahip olunan epistemolojik perspektifin ve bilgi akışını yönetebilme becerilerinin etkisi yükseköğrenim kademesinde diğer kademelere nispeten daha güçlü hissedilmektedir. Bireyin eğitiminden genel olarak ilk çocukluk ve çocukluk dönemine özel bir vurgu yapılmaktadır. Ancak soyut düşünme becerilerle ilişkisi ve toplumsal rolleri ifâ etme imkânları göz önüne alındığında din eğitimi açısından gençlik ve yetişkinlik döneminin daha özel bir konumda olduğu söylenebilir. Yükseköğretim düzeyinin gençlik dönemini ve kısmen de yetişkinlik dönemini kapsadığı düşünüldüğünde nitelikli bir eğitim sürecinden sonra yükseköğretimden mezun olan öğrenciler aracılığıyla toplumun ve eğitim sisteminin sorunlarını çözmede önemli mesafeler kat edilebilir. Zira yeniden yapılanma veya yeni nesiller yetiştirme adına yatırımların, emeklerin ve enerjinin en alt öğretim kademesindeki nesillerin bir silsile halinde yetişmesini bekleyerek harcanması sonuca ulaşmak için daha fazla zaman gerektirmektedir. Bunun yanında alt yaş grubunun öğretim kademesi ilerledikçe hafızasında barındırdığı üst yaş grubunu olumsuz bir biçimde modelleme riski devam etmektedir. Nitekim ilkokul yıllarında öğrencilerin kazandığı birçok olumlu davranış, tavır ve düşünce, üst yaş grubundan etkileşime girdikleri ve modelledikleri kişilerden aldıkları davranış kalıpları yüzünden kaybolmaktadır. Dolayısıyla eğitim reformlarında mesleki rolleri (öğretmen, akademisyen, eğitici, din görevlisi vb.) ve toplumsal rolleri (ebeveyn olmak) gereği gelecek kuşakları yetiştirmeye en yakın eğitim kademesi olan yükseköğretime daha fazla ağırlık vermek makul bir tercih olarak görülmektedir.

Bilginin zihindeki yapılanmasında yer bulamadığı için düşünmeyi harekete geçiremeyen; kendisi ile yorumlama, hüküm verme ve yeniden tasarım yapılamayan sözde bilgilerle öğretim yapılması lisansüstü kademeler de dâhil olmak üzere bütün eğitim sistemimizin kronik bir hastalığı haline gelmiştir (Özakpınar, 2016, 59-60). Bugün ilâhiyat alanı da dâhil olmak üzere bütün akademik alanda teori üretme ihtiyacı karşılanamamakta yapılan çalışmalar birbirine benzer biçimde kısır döngüde devam etmektedir. Bireyin anlayabildiği, kontrol edebildiği ve

kendisiyle teori üretebildiği “sağlıklı bilgilere” (bk. İnam 2010, 57) ve hayatın kendisiyle bütünleştirilerek uygulanabilir niteliğe kavuşturulan “anlamli bilgilere” (Aydın, 2017, 146) sahip olmanın ve yeni bilgilerle önceki bilgilerin uyumunu zorlaştıran “epistemik engeller”i aşabilmenin yüksek din öğretiminin önemli bir sorunu olduğu söylenebilir. İşte bu noktada İlahiyat eğitiminde epistemolojik engelleri aşmada, sözde bilgilerden uzaklaşmada, anlamli ve sağlıklı bilgilere sahip olmada bilgi anlayışının ve bilgi akışını yönetme becerilerinin rolü ortaya çıkmaktadır.

İlahiyat eğitiminde işin içine “din” ve “dini bilgi” kavramlarının girmesi, “vahyin” bir bilgi kaynağı olması gibi nedenlerden dolayı yüksek din öğretimi alanı bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada ve değerlendirmede diğer yükseköğretim alanlarından farklılıklar gösterebilmektedir. Üniversitelerde üretilen din ile ilgili akademik bilgiler hem kendi aralarında hem de geleneksel kaynaklardan elde edilen dini bilgilerden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar çatışmaya dönüştüğü zaman öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiyi belirleme ve ona ulaşabilme becerilerinin önemi kendini daha fazla hissettirmektedir.

Genel eğitiminin olduğu gibi din eğitiminin de temel problemlerinin önemli bir bölümünün bilgiye ilişkin problemlerden oluştuğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur . Bireyin dinde, kendine ve yaşadığı topluma hatta bütün insanlığa mutluluk getirecek ilkelere ulaşamaması, güncel meselelere din referanslı çözümler üretememesi, dini hükümlerdeki incelikleri fark edemeyerek şekilci bir din anlayışında boğulması, sürekli hayatın maddi boyutu ile manevi boyutu arasında gerilim hissetmesi vb. problemler birçok açıdan bilgiye ulaşmada ve kullanmadaki becerileri ile ilişkilidir (Aydın, 2017, 144-171). Akademik bilgi arama becerisi hem deklaratif (olayların ve olguların literatür bilgisi) hem de işlemsel (nasıl problem çözüleceğinin bilgisi) bilgi arama stratejisine sahip olmayı gerektirdiği halde (Rosman vd., 2016) İlahiyat öğretiminde her iki bilgi arama stratejisinin aynı düzeyde kullanılmamasından, tarihsel nitelikli deklaratif bilgilerin ağırlıkta olmasından şikayet edilmektedir (Yiğit, 2016, 113-128).

İlahiyat eğitimi müfredatlarında bilgi anlayışlarını ve bilgi akışını yönetme becerilerini geliştirecek düzenlemeler yapılması; “problem temelli”, “kanıt temelli” ve “sorgulama temelli” öğrenme gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin verimliliğini arttıracaktır. Çünkü bu yöntemlerden en üst düzeyde faydalanabilmek için, öğrencilerin farklı formatlarda bilgi kaynaklarının etkili bir şekilde kullanabilmesi sağlanmalıdır. Kuşkusuz

bunu sağlayabilmek onların düşünme becerilerini kullanmalarına ve kendi öğrenmeleri için aldıkları sorumlulukları arttırmalarına bağlıdır. Öğrenciler lisans programlarında ilerledikçe, farklı kaynaklardan toplanan ve disipline özgü araştırma yöntemlerinden elde edilen bilgileri aramak, değerlendirmek, yönetmek ve uygulamak için yenilenen fırsatlara sahip olabilmelidir. Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin sağlıklı bir anlayışa sahip öğrencilerin “değer verme ve sorumluluk duyma” duygusunun da gelişeceği, bireyde bilme eylemini bizzat ifâ etme ve bilmenin sorumluluğunu alma isteğinin artacağı (Moore, 1994) göz ardı edilemez bir durumdur. Bu açıdan bireyin sahip olduğu bilgilerde kendine ait payın artmasıyla bilgi-ahlak ilişkisinin ön plana çıktığı ve bahsi geçen bu pay arttıkça ahlaki bir gelişim gösterdiği söylenebilir. O halde İlahiyat öğrencilerinin bilgi anlayışını ve bilgi akışı sürecini yönetme becerilerini geliştirmek aynı zamanda onların ahlaki gelişimlerini desteklemek anlamına gelmektedir.

İlahiyat öğrencilerinin nitelikli bir eğitim alabilmesi ve sırası geldiğinde nitelikli bir din eğitimcisi olabilmesi için sağlıklı bir bilgi anlayışı ve bilgi akışı yönetebilme yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. İletişim becerilerinin geliştirilmesinin bilgi anlayışının ve bilgi akışını kontrol etme becerilerinin geliştirilmesiyle eşgüdümünün sağlanmadığı durumlarda taraflar arasındaki iletişimin kalitesi yüzeysel-sözde bir iyileşme göstermektedir. Tarafların muhatabının bakış açısından bakabilmeyi başarabilmesi, birlerinin bilgi ve görgüsünden faydalanabilmesi veya birbirleriyle uzlaşabilmesi gerçekte mümkün olmamaktadır. Kendisini ve muhatabının görüşlerini oluşturan bilgileri gerekli kriterler açısından analiz edemeyen bireyler arasındaki kaliteli iletişim, ancak nezaket içerisinde iletişim kurmayı ifade eder ki bu iletişim de kendisinden fayda sağlanan sağlıklı bir iletişimle aynı anlama gelmemektedir.

Yüksek dini eğitim veren kurumlardaki değişimi ve yenilenmeyi bu kurumların kalıcılığının ön şartı olarak gören Gül (2016, 23), yüksek din eğitimi süreçlerinde uluslararası boyutun ihmal edilmesini, uluslararası rekabete ayak uyduracak ve uluslararası bir kültürde temsil gücüne sahip olabilecek mezunlar yetiştirilmemesini büyük bir problem bildirmektedir. Bilgi akışını yönetebilme becerileri (bilgi okuryazarlığı vb.) ise eğitimsel açıdan 21. Yüzyılın en önemli uluslararası standartları arasındadır (Bundy, 1998). Bu açıdan yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi anlayışı ve bilgiyi kullanabilme becerileri açısından gelişmiş düzeye ulaşabilmesi yüksek din öğretiminin uluslararası standartlara uygun mezunlar vermesi yolunda önemli bir adım olarak

görölmelidir.

Farklı inanç ve görüşlerle temas sıklığının her geçen gün arttığı günümüzde, toplumsal uyumu açısından daha az problemle karşılaşabilecek ve karşılaştığı problemleri çözebilecek, temsil görevini başarılı bir şekilde sürdürebilecek bireyler yetiştirebilmek adına bilgi anlayışı ve bilgi akışını yönetebilme becerileri gelişmiş mezunlar vermek yüksek din öğretiminin öncelikli hedefleri arasında olmalıdır. Bu doğrultuda İlahiyat öğrencilerinin farklı inanç, mezhep ve yorumları sadece doğru-yanlış, iyi-kötü gibi düalist bir epistemolojik tarzla yaklaşmama alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlahiyat eğitimi sürecinde öğrencilerin farklı görüşleri karşılaştırırken tamamen ve peşin reddetme davranışı yerine uzlaştırma, belirsiz alanda bırakma, kısmen kabul etme ya da kısmen reddetme davranışlarını incelemeyi içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere mutlakçı olmayan bir bilgi anlayışının aynı zamanda kriz yönetme aracı olduğu düşüncesi benimsetilmelidir.

Birçok ülkede lisans öğrencilerinin bilgiyi edinme ve kullanma becerileri bütün müfredatla bütünleştirmek suretiyle ya da bu becerileri kazandıracak müstakil zorunlu bir ders planlamak suretiyle kazandırmak istenmiştir. 2003 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde de “Bilgiye Erişim ve Kütüphanecilik” adıyla açılan bir dersle öğrencilere bu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır (Aldemir, 2003, 277). Ülkemizde bilgi akışını yönetebilme becerileri kazandırma konusuna ilgi duyan ilk yükseköğretim kurumlarından birini bir ilâhiyat fakültesi olması yüksek din öğretiminin kalitesini geliştirme adına olumlu bir adım olmuştur. Ayrıca 2018-2019 bahar döneminde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden seçilen pilot üniversitelerde “dijital okuryazarlık” dersi eklenmiştir (YÖK, 02 Haziran 2019). “Dijital okuryazarlık” dersinin bu üniversitelerdeki İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin bilgi akışını yönetebilme becerilerini gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir.

Yüksek din öğretimin kalitesini artıracak bilgi akışını yönetme becerileri geliştirebilmek için lisans öğrencilerinin bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirmekle işe başlamak gerekmektedir. Bilhassa akademisyenlerin ve öğrencilerin birbirlerinden karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmediği ödev ve araştırmalarla ilgili tatminsizlik durumu (Köylü, 2018, 268) bu gerekliliği daha iyi açıklamaktadır. Çoğu kez “bilgiyi uzmandan aktarılan bir şey” olarak kabul ettiği için öğrencilerin hazırladıkları ödevler literatür özetinden ileri geçememektedir. Bunun yanında akademisyenlerin de öğrencilerinin mevcut bilgi anlayışı seviyesini

göz ardı ederek onların “bilgiyi yeniden inşa edilen bir şey” olarak gördükleri varsayımından hareketle değerlendirme ve analiz içeren ödevler hazırlamasını beklediği söylenebilir. Bu durumda doğal olarak da birçok akademisyenin ve uzmanın öğrencilere bilgi akışını yönetebilecek becerileri kazandırmadaki katkısı istenilen düzeyde olamamaktadır.

18.yy da Batı'nın teknik alanda üstünlüğünün fark edilmesiyle başlayan süreçte Müslüman aydınların eğitim alanında ileri sürdüğü görüşler gelenekçi ve reformist olarak ayrıma tabi tutulmaya başlanmıştır (Tan, 2015, 3-5). Bugün ülkemizde de İlahiyat akademisyenlerinin gelenekçi-yenilikçi söyleme ya da geleneksel-modern/çağdaş yaklaşıma sahip olanlar olarak ayrıştırıldığını görmekteyiz. Bahsi geçen ayrışma başta İlahiyat akademisinin paydaşları olmak üzere bütün Müslüman toplum için güncel bir problemdir. Geleneksel ve çağdaş yönelimlerin çatışmasını mümkün olduğunca sorunsuz bir biçimde atlatabilmek için “doktrinel olmayan çekirdek/kontrol inançlara dayalı yeni bir eğitimsel bir gelenek” inşa etmek” ve “dini bir dünya görüşüyle uyumlu, anlamlı ve öz-yönetimli bir hayat yaşayan eğitimli kişiler yetiştirebilmek” gerekmektedir (Tan, 2011, 76).

Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin anlayışlarda alana özgü değişikliklerin olması gayet doğal bir durumdur. İlahiyat ile diğer alanlar arasında, sosyal bilimlerle fen bilimleri arasında bahsi geçen alana özgü farklılıklar görülebilir. Ancak bütün bunlara rağmen bireyin bilgiye ait genel varsayımlarının alana özgü varsayımları büyük ölçüde şekillendirdiği göz ardı edilmemelidir. Nitekim farklı alanlardaki öğretmen davranışlarının etkileyen kararların genel epistemolojik inançlardan etkilendiği tespit edilmiştir (bk. Richardson, 1996). Bu bağlamda genel epistemolojik anlayışın etkisinin öğretimin her alanında, alana özgü anlayışların ise daha çok içerik oluşturma ve konu işleyişleri gibi süreçlerde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilâhiyat eğitimde alana özgü bilgi anlayışı ile genel bilgi anlayışı dengesinin korunmasını gerektiren bir diğer boyut söz konusu olmaktadır.

Öğrenme psikolojisi açısından bilginin mutlak göreceliğini kabul etmek daha gelişmiş bir seviyeye işaret etse de İlahiyat eğitiminde göreceliğin mutlak olması, bütün bilgilerin görece doğru kabul edilmesi mümkün görünmemektedir. Göreceli bilgi alanının varlığına ilâhiyat alanında yer verilse de bu alan “mutlak görecelik” ifade etmemektedir. Bu durum ilâhiyat eğitiminde öğretime konu olan bilgilerin bir kısmının “mutlak kesinlik” ifade eden alana ait olması ile ilgili bir durumdur. Hacimce küçük bir alan olmasına rağmen dinin üzerinde tartışma götürmeyecek kadar açık olan esaslarını ihtiva eden bu alandaki bilgiler

kısmen akıl kısmen de gözlem yoluyla sınanmaya açık olsa da, herhangi bir şekilde bağlamsal değerlendirmeye açık değildir. Bu durumda yüksek din öğretiminde bilgi anlayışının mutlak kesinlik ve mutlak görecelik şeklindeki uç noktalar arasında çok görüşlülüğe, yorumculuğa, mutlak olmayan bağlamsallığa yer vermesi gerekmektedir. Çünkü her ne kadar ilâhiyat alanında dini bilgi açısından rölativizm benzeri çoğulcu yorumlamaların bazı problemleri oluşturma potansiyeli olsa da, din eğitimi açısından bu basamaklara erişebilmek bazı açılardan oldukça önemlidir. Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerinin kişisel yoruma dayalı dini bilgiyi dinin aslı olan açık vahyi bilgidен ayırt edebilmesinde ve bilgi otoritesi olamayacak kaynakların tespit edilmesinde bu seviyelerden birinde olmak din kaynaklı görünen birçok problemin çözümünde kolaylık sağlayabilecektir.

Günümüzde yüksek din öğretiminde bilimsel literatürün değerlendirilmesi ve bilimsel literatürle bütünleşebilmesi açısından lisans öğrencilerinin büyük eksiklikleri vardır. Öğretim elemanları da bu olumsuz durumu engellemekte beklenen başarıyı gösterememektedir. Öğretim elemanları çoğu kez öğrencilerden belli bir yorumun formu haline gelmiş bilgileri olduğu gibi kabul etmelerini beklemekte, sundukları bilginin sorgulanmasını istememektedir (Doğan, 2015). Öğretim elemanlarının bilgiyi kesin bilgi diye sunma alışkanlığı öğrencilerde belirsizlik veya yorumlanacak yönleri bulunan bilgilerden kaçınma alışkanlığına neden olmaktadır. Oysa inanç alanının temel kısımlarını hariç tutulduğunda İlahiyat alanına giren çoğu problemin “iyi-kötü”, “doğru-yanlış” gibi tek ve net bir cevabı yoktur. Ancak dualistik bir bilgi anlayışına sahip olmak çoğu zaman ilâhiyat eğitiminde sorunlar oluşturmaktadır. Çünkü belirsizliklerin kabulü doğruyu bulabilecek yolların ve yöntemlerinde çokluğunu kabul etmeyi kolaylaştırabilmektedir. Bu duruma dini bilgiye ulaşırken yanlış kaynak ve otorite seçiminin de ilave edilmesi işleri daha çıkılmaz bir hale getirmekte ilâhiyatların yapısal ve işlevsel olarak beklentileri karşılayamamasına neden olmaktadır. İşte bu duruma çare olarak -dini temellerin muhkemliğini gözetmek kaydıyla- İlahiyat eğitiminde mutlakçı/düalist olmayan, “değerlendirmeci” bilgi anlayışını yerleştirmeye ve ilâhiyat mezunları aracılığı ile bu anlayışın toplumda yaygınlaştırılmasına daha fazla önem verilmelidir. İlahiyat alanına özgü din ile ilgili bilginin özelliklerini göz önünde tutmak kaydı ile yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin literatürde “mutlakçı (absolutist)” veya “ikicilik (dualizm)” olarak tanımlanan bakış açısından uzaklaştırılması ilk amaç olmalıdır.

İlahiyat akademisinde fazlasıyla etkisini hissettiren bilgiye ilişkin

problemlerin topluma yansıyan ve giderek artan etkileri bulunmaktadır. Hazır bilginin alıcısı, toplayıcısı olmak toplumun her kesimi için tehdit olsa da din eğitimi/dini eğitim gören bireylerde bu tehdidin boyutları farklı tehlikelere yol açabilmektedir. Nitekim dini eğitim görmüş kişilerin dahi dinin özüne aykırı hareket eden tehlikeli gruplara yönelmesinin önüne geçilememektedir. Bu yüzden din eğitimi gören bir bireyin, iyice karmaşık hale gelen günümüz dünyasında bilgiyle, bilgi edinebilme sorunuyla bizzat başa çıkabilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bu bireyler manipüle edilmiş bilgilerin yönlendirmesi altında kalacak ve doğru bilgilere ulaşma sürecinde epistemolojik engelleri aşamayacaktır. Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin bilgiye en hızlı, en verimli biçimde ulaşabilme ve bilgiyi değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ise onların epistemolojik engelleri yardımsız ya da çok az bir yardımla aşmasını sağlayabilecektir.

Temel kabullerin dışındaki dini konularda “mutlak-değişmez” bilgi anlayışına sahip olmak bireysel tatminsizliğe neden olmakla birlikte bireyler arasında hizipçiliğe ve fanatik taraflılığa da neden olmaktadır. Dinde; cevabı henüz kesin olarak bilinmeyen, yorumlamalara bağlı olarak değişen soruların olduğunu kabul etmede yaşanan güçlük maalesef bütün yaş gruplarında ve eğitim seviyesinde kendini göstermektedir. Din ile ilgili sorunların net ve tek cevabını arayarak bireysel tatmine ulaşma isteği her zaman iyi sonuçlanmamakta, bazen bireyi otomatik bir biçimde bir fikri mutlak kabul edip körü körüne savunmak zorunda bırakmaktadır. Bu bağlamda hem çağdaş eğitim anlayışının hem de İslam eğitim anlayışının onayladığı epistemolojik perspektifin gereği olarak eğitimciler, bireyin zihnini karmaşadan kurtarma adına tercih ettikleri bilgiyi değişmez doğrular olarak aktarma anlayışını bırakmalıdır. Bunun yerine öğrencilerinin belirsizlikleri, farklı bağlamlara göre değişen doğruları ve çoğulcu yorumları fark etmesini sağlamaya çalışmalıdır.

Din öğretimi gören öğrencilerin sürekli kesin ve değişmez bilgi arayışında olmaları yükseköğretim seviyesinde oldukça azalması gerekmektedir. Çünkü açık- kesin ve değişmez dini bilgiler ve hükümler, henüz belirli olmayan veya çeşitli bağlamlara göre farklı doğruluk derecesine sahip olan dini bilgilere oranla çok azdır. Sayısal olarak açık, kesin ve değişmez dini bilgilerin ve hükümlerin, henüz belirli olmayan veya çeşitli bağlamlara göre farklı doğruluk derecesine sahip olan dini bilgilere oranla çok daha az olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilerin dini ve sosyal hayatlarında “nüanslı bilgiler (nuanced information)” (Lloyd, 2010) denen bilgilere yer açmasını kolaylaştırmak gerekmektedir. Öğrencilerin “nüanslı bilgileri” fark etme becerisi kazanmasına ve onların varlığını “sorun çıkaran

bir alandan” ziyade “kolaylık sağlayan bir alan”ın varlığı olarak görebilmesini sağlamaya öncelik verilmelidir. Bunun içinde ders içeriklerinin hazırlanmasında ve ders etkinliklerinin/uygulamalarının planlanmasında bu durumun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bilhassa vahyin yorumu da dâhil olmak üzere insanlar tarafından üretilen dini bilgi ile doğrudan vahyi bilgiden oluşan dini bilgi arasındaki derecelendirme üzerine farkındalık oluşturmak temel amaçlar arasında olmalıdır.

“Nüanslı bilgilerle” yaşamaya uyum sağlamanın yanı sıra öğrencilerin dini bilginin kesinlik arz eden alanlar ile yoruma dayalı alanları arasında “perspektifler mübadelesi”ni yapabilecek düzeye gelmesine çalışmalıdır. “Perspektifler mübadelesi” Van der Yen (2000)’in bilginin değerlendirilmesinde ve yargıya varma sürecinde “toplum merkeziliği” kırmak için kullandığı bir kavramdır. Bu kavram, farklı alanlarda üretilmiş bilgileri değerlendirirken kullanılan bir yetenek olarak tanımlanabilir. Perspektif mübadelesi yapabilen bir bireyin din ile ilgili bilgileri birbiriyle veya başka alanlarda üretilmiş bilgilerle karşılaştırırken ya da birleştirirken farklı perspektifle değerlendirebilmesi, din ile ilgili bilgilerin hangisinde mutlakçı perspektifi hangisinde çoğulcu/bağlamcı perspektifin kullanılacağını fark etmesi kolaylaştırıcaktır. “İnterdisipliner” ve “multidisipliner” çalışma tarzının temel zeminini oluşturan yeteneklerden biri olarak görülebilecek perspektifler mübadelesi özel bir bilgilenim tarzına sahip din alanında üretilen bilginin dış dünya ile çatışma oluşturacak boyutlarını törpülemeye önemli bir yetenek olarak görünmektedir. Kuşkusuz öğrencileri bahsi geçen bu yeteneklerle buluşturabilmek için ders içeriklerinin hazırlanmasında ve ders etkinliklerinin planlanmasında bilgi anlayışını ve bilgi akışını sağlama becerilerini geliştirme amacı akademisyenlerin öncelikleri arasında olmalıdır. Bunun yanı sıra insanlar tarafından üretilen dini bilgi ile vahyi bilgiden oluşan dini bilgi arasında ve ana kaynaklara dayanarak üretilen dini bilgi ile sağlam kanıtlara dayanmayan dini bilgiler arasında derecelendirme yapabilmek üzerine farkındalık oluşturmak da temel amaç olmalıdır.

Bayraklı (1994, 11)’nın din eğitimcilerinin tercihlerinde ve değerlendirmelerinde hata yapmış olma ihtimalini sürekli göz önünde tutması olarak ifade ettiği “değerlendirmede ihtimal ilkesi” bütün din eğitimcileri için en önemli ilkelerden biri olmalıdır. Değerlendirmelerde hata payını sürekli olarak kontrol etme alışkanlığı kazandıracak bu ilke bir üstbilis becerisi olarak kabul edilebilir. Bilhassa nihai bir karara varmadan önce bu tarz bir üstbilis mekanizmasının devreye sokulabilmesi din eğitiminde değeri tam olarak anlaşılamamış kıymetli bilgilerden

faydalanabilme imkânı sunmaktadır. Kuşkusuz bu ilkenin din eğitim süreçlerinde hayata geçirilmesi ancak bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin tutucu olmayan bir anlayışa sahip olmak sayesinde gerçekleşebilecektir.

Yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin öğrenme sürecinde basit açıklamalarla yetinmeyen, problemlere köklü çözümler getirmeye çalışan, imkânları sonuna kadar kullanabilme ve yeni imkânlar oluşturabilme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. İlahiyât eğitiminde İnam (2010)'ın "üretirken, dağıtılırken, saklanırken ve erişilirken bireye ve doğaya zarar vermeyen bilgi" olarak tanımladığı "sağlıklı bilgi"lerin peşinde olunmalıdır. Doğruluğu sabit olarak kabul edilen ancak karşılaştığı ilk güçlü argüman/anti tez karşısında sarsılan bilgiler aktarmak anlayışının getirdiği geçici tatmin olma durumunu sağlamanın yerine bilgide "çok görüşlü-yorumcu" anlayışın getireceği daha uzun soluklu tatminlerin peşinde olunmalıdır. Bunun için ise öğrencilerin kesin olarak doğru olduğundan emin olunamayan düşüncelerini paylaşmada ve farklı çözüm yolları ortaya koymada -hata yapmaktan veya yetkin olamamaktan çekinmeden- hevesli olabilmesi" yani "zihinsel risk alma davranışı" gösterebilmesini (bk. Beghetto, 2009, 210) kolaylaştıran bir bilgi anlayışının hâkim olması sağlanmalıdır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda dikkate alındığında her yükseköğrenim gören öğrenci gibi yüksek din öğrenimi gören bir öğrencinin bilginin ve öğrenmenin doğasına dair anlayışı ve bilgi akışını sağlayabilme becerileri geliştikçe;

•Yüzeysel öğrenme yerine derin ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi,

•Otorite ve yardım bağımlısı olmadan, kendi ders çalışma ve öğrenme stratejini kendi başına oluşturabilen öğrenmeyi öğrenmiş birey olabilmesi,

•Etkili ve verimli bir şekilde düşünebilmesi, nasıl öğrendiğinin ve nasıl düşündüğünün farkında olabilmesi,

•Hızlı, etkili ve doğru karar verebilme yeteneğini geliştirebilmesi,

•Farklı bilgi içeriklerine ve bilgi kaynaklarına değer verebilmesi ve onlardan faydalanması sayesinde bilgi ile sömürenlerden kendini koruyabilmesi

•Bilgiyi etiğe uygun olarak kullanarak bu konuda bir gerilim yaşamaması ve böylece bağınazlık, önyargı, yanlılık vb. olumsuz

tutulardan kurtulabilmesi

•Gerekli çaba göstermekle ihtiyaç duyduğu her öğrenmeyi sağlayabileceğini böylece öğrenmenin hayat boyu sürecini benimsemesi

•Bilginin çoğunlukla bir “inşa” olduğu inancı ile bu inşayı gerçekleştirecek becerileri edinebilmesi ve bu becerileri okul dışındaki hayatında da kullanabilmesi

•Yeniliğe ve değişime açık olarak değişen meslek ve kariyer yapılarına sorunsuzca uyum sağlayabilmesi ve meslek ve kariyer gelişiminde sürekliliği sağlayabilmesi

•Bilgi ile ilişkisini gerektiği biçimde düzenleyerek bilinçli vatandaş ve topluma katkı sunan birey olabilmesi

•Bilinmeyi keşfetmek ya da öğrenilmesi güç olanı öğrenmek için gerekli olan özgüvene sahip olabilmesi daha kolay mümkün olacaktır.

İlahiyat/İslami ilimler fakültelerinde sadece bilimsel araştırma yöntemleri gibi derslerin öğrencilere bilgiyi kullanma becerisi kazandıracığını düşünmek fazlasıyla iyimser bir yaklaşım olmaktadır. Aynı şekilde fakültelerdeki değerlendirme sisteminin mevcut haliyle -sunulan bilginin yazılı bir şekilde iadesini talep etme şeklinde- devam etmesi, öğrencilerin araştırma yapabilme ve özgün üretebilme becerilerini geliştirecek biçimlerde yapılmaması da yüksek din öğretiminin “bilgi” ye ilişkin “üretme- paylaşma-kullanma” gibi sorunlarının devam edeceğini göstermektedir.

Bilgi akışını yönetebilme becerilerini kazandırmak için fakültelerde ortak bir anlayışı kabul etmiş sosyal bir çevre oluşturmalıdır. Çünkü Lloyd’un (2010) işaret ettiği gibi sosyal çevre, yeni öğrenmelerde, beceri kazandırmada ve anlayış değişiminde metinden yazılı olandan daha fazlasını daha kolay ve kalıcı olarak başarmaktadır. Ayrıca bu konuda ilerleme kaydedebilmek için İslam eğitiminin oluşum ve orta dönemlerinde önemli bir rol oynamış kütüphanecilerin (Shalaby, 1954, 73) tarihi aktif rolü 21. Yüzyılın din eğitimi sunan kurumlarında yeniden canlandırılmalıdır. Bu bağlamda kütüphane uzmanlarının istihdamı ve eğitime dâhil olmaları konusu yeniden gözden geçirilmelidir.

Üzerinde fikir birliği edilmiş, uygulamalarla verimliliği kanıtlanmış eğitimsel ilkeler etrafında birinci derecede din eğitimi ilgilendirecek şekilde öğrenme ve öğretme ile ilgili alana özgü geliştirilecek yeni kavramsallaştırmalar, yaklaşımlar, stratejiler, teknikler vb. din eğitiminin

bilgi ile ilişkili problemlerini aşmada önemli bir adım olabilecektir. Bu doğrultuda İlahiyat alanındaki akademisyenler yüksek din öğretimi ve diğer bütün din öğretimi aşamalarında epistemolojik anlayışın ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak -genel eğitimin çerçevesinde- öğrenme ve öğretme ile ilgili kavram ve yaklaşım üretme gayretinde olmalıdır. Örnek olması açısından şu kavramsallaştırmalar önerilebilir: (1) Bilgi arayışı sürecinde Kur'an' ve sünneti birincil kaynak olarak incelemeyi ifade edecek bir biçimde "ana kaynak temelli öğrenme yaklaşımı" şeklinde bir kavramsallaştırma yapılabilir. Din öğretimine özgü olarak geliştirilecek bu kavramsallaştırma, din ile ilgili bilgi arama ve üretme sürecinde ana kaynak ve tali kaynak ayrımının gerçekleştirilebilmesi amacına hizmet edecektir. Bu yaklaşım, doğru bilgi kaynağı seçme becerisine dayandığı için aynı zamanda din öğretimi açısından gelişmiş bir epistemolojik anlayışı ifade edecektir. Zira din ile ilgili bazı konularda ana kaynaklar dışındaki kaynaklardaki bilgilerin önemsenmesinin her dönemde müslümanlar için sorunlar oluşturduğu söylenebilir. (2) Aynı konuda farklı bilgiler içeriyormuş gibi gözükten hadislerden hareketle din eğitiminde olaylara ve olgulara farklı bakış açılarından bakmayı ifade etmek için "perspektifler yaklaşımı" ya da "ihtilaf çözme yaklaşımı" gibi bir kavramsallaştırma da yapılabilir. Çünkü çok geniş boyutlara ulaşmış hadis külliyatında bazı hadisler ilk bakışta bazı açılardan birbirleriyle çelişkili görünebilmektedir. Ancak detaylı tahliller, bu hadislerin çelişkili olmadıkları konusunda ikna edici deliller sunabilmektedir Çelişkili görünen ancak detaylı analizler sonucunda çelişkili olmadıkları anlaşılan hadisleri referans olarak oluşturulan bu kavramsallaştırmalar, bilginin bazı durumlarda şartlara ve ihtiyaçlara göre farklı şekilde yorumlanabileceği, farklı şekillerde değerlendirilebileceği fikrine yatkınlık kazandıracaktır (3) Benzer bir biçimde İslam hukukunun bilgi üretme ve sorun çözme mekanizmasından hareketle bir probleme ait farklı görüşleri bir arada kullanarak en doğru tercihi yapabilmeyi ifade edecek bir kavramsallaştırma da eğitim süreçlerinde kullanılabilir. "İçtihat birleştirme yaklaşımı" gibi bir isimlendirmenin yapılabileceği bu kavramsallaştırma, görüşlerin veya üretilen bilgilerin tamamıyla doğru ya da tamamıyla yanlış görülmesine neden olan ön yargılı yaklaşımları bazı açılardan bertaraf edebilecektir. söz konusu olabilir. Burada önerilen bütün kavramsallaştırmalar, öğrencilerin karmaşık bilgileri değerlendirebilmeleri için sağlam temellere oturtulmuş hızlı ve güvenli bir biçimde takip edebilecekleri izlenceler oluşturulabilir.

Öğretim materyallerinin ve içeriğinin öğrencileri daha fazla soruşturmaya ve tartışmaya teşvik edici şekilde düzenlenmesi

gerekmektedir. Bu konuda sınıf içi uygulamalarda kendi öğrencileriyle on yıldan fazla bir süre gözlemler yapan bir akademisyen olan Kloss (1994, 151)’un şu önerileri dikkate alınmalıdır: (1) Öğrencilerin durağan bilgi anlayışı kalıplarını harekete geçirmek için düalistik bilgi kalıplarından çıkamayan öğrencilere öğretim materyali olarak “roman vd. kurgu ve şiir” sunarak belirsizlik, farklı yorumlamalar ve çoklu perspektif için daha çok olanak sağlanmalıdır. (2) Öğrencilerin çoklu bakış açılarını güçlendirmek için onları küçük grup çalışmalarına teşvik edilmeleri gereklidir. (3) Öğretmenin bilgi otoritesi olma rolünü zayıflatmak ve öğrencilerin akranlarının bilgi üretme becerisine güvenmelerini sağlamak için öğretmenlerin rehberliğinde tartışma etkinliğini yaptırmalıdır. (4) Öğrencilerin fikirlerini ve hipotezlerini kanıtlayabilmelerini teşvik etmelidir. Kloss (1994)’un bu tavsiyeleri özellikle farklı doğruların olabileceği fikrine katı bir biçimde direnç gösteren ve değişmez olarak kabul ettiği bilgi kalıpları arasında sıkışıp kalan öğrencileri bu sıkıntılı durumlarından kurtarmak için etkili olacaktır. Bu bağlamda direkt bilgi aktaran metinler daha az tercih edilmeli, gerçeğe ya da kurguya dayanan problemleri inceleyen, muhtemel senaryoları ele alan materyaller daha çok kullanılmalı. Ders içerikleri ile ilgili metinlerin gömülü olan bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan, bireyi eleştirmeye ve değerlendirmeye davet eden bir biçimde olması için bilginin bağlama gömülü olduğu edebiyattaki veya diğer sanatlardaki çeşitli öğelerinden faydalanılabilmelidir. Kesin doğrular içermeyen açık uçlu sorularla öğrencileri problemleri çözmeye sevk etmesinden ötürü ders işlenişlerinde örnek olay yaklaşımına ağırlık verilmelidir.

Bilginin ve öğrenmenin doğasına ait kabullerin eğitimsel değerini ortaya çıkaran bir başka boyut ise duygu ve inanç ilişkisidir. Bireyin duygusal özellikleri ve bu özellikleri kontrol edebilme başarısı eğitimsel verimi ve başarıyı etkileyecek bir durumdur. Bilgi anlayışının bilginin içeriğine ve bilginin kaynağına bağlı olarak duygular üzerinde etkisi olabilmektedir. Örneğin epistemik açıdan bilgide otoritelerin kabulü duygusal yönü olan bir seçimdir. Bireyin otorite konumundaki koyduğu kaynağa karşı olan duyguları bireyin bilgilenim tarzının şekillenmesinde önemli rol oynayabilecektir. Bunun yanında bireyin ifadeler ve fikirlere verdiği duygusal tepkiler onun epistemolojik anlayışı ile ilgili göstergeler içerebilmektedir. O halde bireyin duygusal gelişiminin kontrolünde ve değerlendirilmesinde epistemolojiye ait kabuller göz ardı edilmemelidir. Nitekim Önen ve Ulusoy (2014) öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı ile duygusal zekânın “duygulardan faydalanma boyutu” arasında pozitif

yönde anlamlı, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inancı ile “duyguları ifade etme boyutu” arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bilginin yapısına ve edinilmesine ait görüşler öğrenme materyallerinde ve öğrenme sürecindeki eğitsel etkinliklerde farklılıklara neden olmaktadır. Bilhassa öğrencilerin sahip olduğu epistemolojik anlayışlar ile kullanılan öğretim materyallerinin ve alıştırmaların/etkinliklerin epistemik doğasının birbiriyle uyumsuz olması, bir çeşit “bilişsel uyumsuzluk” ortaya çıkarmaktadır. Bu uyumsuzluk, öğrenmeyi zorlaştırmakta, zihin karışıklığı, hayal kırıklığı ve kaygı duyma gibi bilişsel ve duygusal bazı olumsuzluklara neden olmaktadır (Romsan ve Mayer, 2018). Bu açıdan İlahiyat eğitiminde kullanılan öğretim materyallerinin ve öğrencilerden talep edilen araştırma ve ödevlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarıyla uyumu göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin benimsediklerini iddia ettiği öğretim yaklaşımına uygun materyal ve ödevleri tercih etmemesi ve öğrencilerin öğrenme biçimlerinin gerektirdiği performansın üzerinde veya altında performans gerektiren ödevlerle uğraşması eğitim hedeflerine ulaşmada sapmalara neden olacaktır.

Diğer sosyal bilimler alanlarından farklı olarak İlahiyat alanında kesin bilgilerden oluşan bir alanın mevcudiyeti ve muhafazası kaçınılmazdır. Bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin anlayışlar konusunda İlahiyat alanına özgü durumun değerlendirilmesi açısından önemli bir çalışma dikkat çekmektedir. Alan kaynaklı farklılaşmaları göz önüne alan Peter vd. (2016) yükseköğrenim gören epistemik inançları gelişmiş olan bireylerdeki epistemik karmaşıklığı ele aldığı araştırmasında epistemik seviyeler olarak mutlakçılığı ve çoğulculuğu ayrı boyutlar olarak ele almayı önermektedir. Bu araştırmanın tespitlerine göre çoğulcu bilgi anlayışının bazı alanlarda ve bazı durumlarda öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etkisi olabilmekte, dolayısıyla bu durumlar söz konusu olduğunda bu anlayışın (çoğulcu) askıya alınabilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde bazen bilginin mutlaklığını kabul etmek de bireyin gelişmemiş epistemolojik seviyede olduğunu göstermez. Bilgide çoğulcu tavır bazen yol açtığı bilgi karmaşasından dolayı öğrenmeye karşı isteksizlik ve “bilişsel kapanma ihtiyacı” doğurabilir. İlahiyat alanı için örnek verecek olursak yüksek din eğitimi almış bir bireyin temel kaynak olarak Kur’ an-ı Kerim’i mutlak otorite görmesi epistemik anlayış seviyesi açısından bir problem olmaz iken belirli bir şahsın fikirlerini mutlak otorite kabul etmesi onun epistemik anlayış seviyesinin düşüklüğüne işaret olabilmektedir.

Sonuç

Öğretmenlik ve din hizmetleri gibi alanlarda istihdam edilen ilâhiyat mezunlarının mesleki ve toplumsal rolleri hesaba katıldığında onların tutarlı düşünme ve fikirlerini açıklama becerileri kazanamadan mezun olmaları kabul edilemez bir durumdur. Bu açıdan genel olarak bütün eğitim sistemimizin özel olarak ise din eğitiminin teorideki ve uygulamadaki problemlerini tartışırken dikkatleri paydaşların bilgi anlayışına çevirmek yapısal ve işlevsel bazı problemlerin çözümüne önemli katkılar sunabilecektir.

Toplumun bilgi üretme ve üretilen bilgiyi kullanılacak hale getirme beklentisini İlahiyatların tam olarak karşılayamamasının ve dini bilgi üretirken çıkmaza düşmesinin önemli sebeplerinden bazılarının bilgiye ilişkin anlayışlarla ve bilgiye ulaşma becerileriyle ilgili olduğu açıktır. Ancak yüksek din öğretiminin niteliksel olarak iyileştirilmesi sürecinde epistemolojik gelişimin ve bilgi akışını yönetebilme becerilerinin önemini vurgulamak yeterli değildir. “Geleneksel bilgi anlayışı şöyle idi... ancak artık çağdaş eğitimde bilgi anlayışları şöyle değişmiştir...” tarzındaki basit açıklamalar yapmak ya da basit kütüphane kullanımı becerileri kazandırmaya çalışmak yüksek din öğretiminin niteliğini arttırmak için yeterli olmayacaktır. Bu açıdan ders içeriklerinin, ders gereçlerinin, uygulanan öğretim yöntemlerinin hatta öğretim mekânlarının fiziki yapısının öğrencilerin sağlıklı bilgi anlayışı geliştirecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında yüksek din öğretiminde öğrencilere bilgi akışını yönetebilme becerilerini kazandırma hedefi onların bilginin doğasına ve bilmenin nasıl gerçekleştiğine dair anlayışlarını geliştirilme hedefinden bağımsız düşünülmemelidir.

İlahiyat eğitiminde bilginin doğrudan aktarımı üzerine tasarlanan bütün öğretim unsurlarının bilginin inşa edilebileceği –en azından bilginin keşfedilebileceği- bir düzende yeniden tasarlanması gerekmektedir. Ders içerikleri öğrencinin kendi öğrenmelerini yansıtan, gerçek hayata uyumlu ve daha fazla merak ve daha fazla öğrenme isteği uyandıran içeriğe dönüşmelidir. Bunun yanında ilâhiyat fakültelerinde araştırma ödevleri ve projeleri temel değerlendirme biçimi olarak kabul edilmeli, yazılı sınavlarda da sadece malumatların sınav kâğıtlarına aktarımı yerine bilgiyi değerlendirebilme, eleştirebilme ve yeniden inşa edebilme becerileri ölçülmelidir.

Yüksek din öğrenimi gören öğrencilerin bilgi anlayışlarına ve bilgi akışını yönetme becerilerine dair problemleri tartışmak suretiyle

Türkiye'deki yüksek din öğretiminin niteliksel iyileştirilme çabalarına katkıda bulunabilecek şu önerileri getirebilmek mümkündür:

(1) Bahsi geçen mevcut duruma göre yüksek din öğretimi sunan kurumlar, öğrencilerinin bilgi anlayışını geliştirmeyi ve onlara bilgi akışını yönetme becerileri kazandırmayı kendine misyon olarak seçmelidir.

(2) İlahiyat eğitiminin hedefleri sağlıklı bilgiye yönelik kavramsal ve teknik becerileri kazandırmaya yönelik olarak yeniden gözden geçirilmelidir.

(3) İlahiyat eğitiminde bilgi aramanın sadece teknik becerisine odaklanmak yerine bilgiye erişme sürecinde, en iyi kaynakları bulmak için literatürü değerlendirmenin entelektüel becerilerini geliştirmeye odaklanılmalıdır.

(4) Hem akademisyenler hem de öğrenciler din ile ilgili bilgi alanının önemli ölçüde belirsizlik içermesini endişe verici olarak görmekten vazgeçmelidir. Paydaşlar, din öğretiminde belirsiz alanların varlığını inanç açısından şüphenin ve zihin karışıklığının kaynağı olarak görmek yerine, bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkmasını dolayısıyla da insanlığın gelişimini sağlayan bir itici güç olarak görmelidir.

(5) Ders içerikleri ve hedef kazanımlar yorumlanmış bilginin mutlak bilgi olarak görülmesini engelleyecek biçimde düzenlenmelidir.

(6) Öğrencilere bilgiyi açık bir biçimde sunmak yerine onlara bilgiyi bağlama gömülü ve yalın olmayan (örtük-ilişkisel) bir biçimde sunmalıdır. Bunun için düz metinler yerine kurgu ya da çok anlamlılık içeren edebi türlerden faydalanılmalıdır.

Kaynakça

- Aldemir, Ahmet. “Bilgiye Erişimde Yeni Yollar: Bilgi Okuryazarlığı”. *Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu* (25-26 Eylül 2003). Ankara: ÜNAK, 2007. Erişim 07 Temmuz 2020. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-29.pdf>
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. İstanbul: Kimlik Yayınları, 2017.
- Bayraklı, Bayraktar. “Din Eğitimi İhtimal İlkesi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1(1994), 1-20.
- Beghetto, Ronald A.. “Correlates of Intellectual Risk Taking in Elementary School Science”. *Journal of Research in Science Teaching* 46 /2 (2009), 210–223. Erişim 26 Eylül 2018. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tea.20270>
- Bundy, Alan. “Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century”. *Proceedings of the IATUL Conferences*. Paper 5 (1998). Erişim 22 Aralık 2017. <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1998/papers/5>
- Câbirî, Muhammed Abid. *Arap- İslam Siyasal Akli*. çev. Vecdi Akyüz. İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2. Basım, 2001.
- Deryakulu, Deniz. “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38/10 (2004), 230-249.
- Doğan, Özgür Kıvılcın. *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik Ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitimbilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Doğan, Recai. “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır”. *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır*. ed. Süleyman Akyürek. 351-369. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Dweck, Carol. S. & Leggett, Ellen L. “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”. *Psychological Review* 95 (1988), 256-273.
- Ergün, Mustafa. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 4. Basım, 2014.
- Ev, Halit. *Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.

Gül, Ali Rıza. "Yüksek Din Eğitimi Kurumlarında Değişim ve Yenilenmenin Gerekçeleri". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* V (2016), 7-38.

Hofer, Barbara K.. "Epistemic Cognition As a Psychological Construct: Advancements and Challenges". *Handbook Of Epistemic Cognition*. ed. Jeffrey A. Greene vd.. 19-38. New York: Routledge, 2016.

Hofer, Barbara K. & Pintrich Paul R. "the Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning". *Review of Educational Research* 67/1 (1997), 88-140.

Horton, Forest W.. *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO, 2008.

İnam, Ahmet. "Epistemiyatri Kapısını Aralarken", *Bilgi Felsefesi*, ed. Betül Çotuksöken & Ahu Tuncel. 51-75, İstanbul: Heyamola Yayınları, 2010.

Kloss, Robert. J.. "A Nudge is Best: Helping Students Through The Perry Scheme Of Intellectual Development". *College Teaching* 42/4 (1994), 151-158. Erişim 18 Eylül 2019. <http://Www.Jstor.Org/Stable/27558677>

Köylü, Mustafa. "Türkiye ve Batı Ülkelerinde Yüksek Din Öğretimi: Niteliksel Bir Karşılaştırma". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7/3 (2018), 261-278.

Kurbanoğlu, Serap. "Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz". *Türk Kütüphaneciliği* 24/4 (2010), 723-747.

Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy In Education, Workplace and Everyday Contexts*. Oxford, Cambridge, New Delhi: Chandos Publishing, 2010.

Lombard, Emmett. "Information Fluency: Not Information Literacy 2.0". *The Journal of Academic Librarianship* 42 (2016), 281-283.

Lombardi, Marilyn M.. "Authentic Learning For The 21st Century: An Overview". *Educase Learning Initiative*. ed. Diana G. Oblinger, 2007. <http://alicechristie.org/classes/530/EduCause.pdf>.

Moore, William S.. "Student and Faculty Epistemology in the College Classroom: the Perry Schema of Intellectual and Ethical Development". *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*. ed. K. W. Prichard & R. M. Sawyer. 45-67. Wesport, CT: Greenwood Press, 1994.

◆ Niteliksel İyileştirme Süreçlerinde Yüksek Din Öğretiminde 'Bilgi Anlayışı' ve 'Bilgi Akışı' Üzerine Bazı Değerlendirmeler

- Nazıroğlu, Bayramali. *Türkiye'de İlahiyat Eğitimi*. Rize: Sts Yayınları, 2016.
- Özakupınar, Yılmaz. *Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 8. Basım, 2016.
- Özalp, Ahmet. *Din Eğitiminde Bilgi Problemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.
- Özbay, Hatice E. *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Bilimsel Epistemolojik İnançlar ve Zihinsel Risk Alma Davranışları İle İlişkisinin İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
- Pajares, Frank. & Graham, Laura. "Formalist Thinking And Language Arts Instruction: Teachers' and Students' Beliefs About Truth and Caring in the Teaching Conversation". *Teaching and Teacher Education* 14/8 (1998), 855-870.
- Richardson, Virginia. "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning To Teach. Handbook of Research on Teacher Education". *Handbook of Research on Teacher Education*. ed. J. Sikula. 102-119. New York: Macmillan, Second Edition, 1996.
- Rosman, Tom. vd. "Measuring Psychology Students' Information-Seeking Skills in a Situational Judgment Test Format: Construction and Validation Of The PIKE-P Test". *European Journal of Psychological Assessment* 32 (2016), 220-229. Doi: 10.1027/1015-5759/A000239.
- Schommer, Marlene. "Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension". *Journal of Educational Psychology* 82/3 (1990), 498-504.
- Scraw, Gregory. & Olafson, Lori. "Teachers' Epistemological World Views and Educational Practices". *Issues in Education* 8/2 (2002), 99-149.
- Shalaby, Ahmad. *History of Muslim Education*. Beirut: Dar el-Kashshaf Publishing, 1954.
- Şafak, Esra. *İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Derse Hazırlanma Anlayışlarının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Tan, Charlene. *Islamic Education and Indoctrination: The Case in Indonesia*. New-York: Routledge, 2011.
- Tan, Charlene. "Introduction". *Reforms in Islamic Education: International Perspectives*. ed. Charlene Tan. 1-15. London & New-York: Bloomsbury

Academic, 2015.

- Watt, W. Montgomery. *Müslüman Aydın Gazâli Hakkında Bir Araştırma*. çev. Hanifi Özcan. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2017
- Wood, Edward J.. "Review Problem-Based Learning". *Acta Biochimica Polonica* 51/2 (2004). XXI-XXVI.
- Van Der Yen, J. A. (2000). "Multiculturalism in Education: Politics of Recognition". *International Journal of Education and Religion* 1(1), 19-46.
- Yiğit, Ahmet. *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). "Haberler". Erişim 02 Haziran 2019. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx>