

DOKTRİNER DÜŞÜNCE VE DİN EĞİTİMİ: ANLAMLI ÖĞRENME VE BİREYSEL MANEVİ TECRÜBE BAĞLAMINDA BİR DEĞERLENDİRME

HASAN MEYDAN*

Doctrinaire Thinking and Religious Education: An Evaluation in the Context of Meaningful Learning and Individual Spiritual Experience

Abstract: The aim of the article is to discuss the role of meaningful learning and individual spiritual experience as basic characteristics of a sense of religious education which will not lead to doctrinal thinking by handling doctrinal thinking that started to become a phenomenon increasingly identified with religious education in the today's society in the terms of Islamic knowledge and sense of education. In this context, we have referred to framework defined by David Ausubel as a part of a cognitive constructive learning tradition for meaningful learning and for individual spiritual experience, the concept of peak experiences of Abraham Maslow as the founder of the transpersonal and humanist psychology tradition and Charles Glock's concept of religious experience. The impact of highlighting two aspects in the religious education process to the formation of doctrinaire religious thinking has been evaluated with respect to psychology and educational science perspective and as a result we have concluded that taking meaningful learning and individual

* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri ABD.
[hasanmeydan77@gmail.com].

religious experience in religious education into consideration can be functional for preventing the development of doctrinaire thought.

Keywords: Doctrinaire Thinking, Meaningful Learning, Religious Experience, Religious Education.



Öz: Bu çalışmanın amacı günümüz toplumlarında giderek din ve eğitimi ile özdeşleştirilen bir olgu haline gelmeye başlayan doktriner düşünceyi İslam bilgi ve eğitim anlayışı açısından ele alıp doktriner düşünüşe yol açmayacak bir din eğitimi anlayışının temel nitelikleri olarak anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübenin din eğitimindeki yerini tartışmaktır. Bu bağlamda anlamlı öğrenme için bilişsel yapılandırıcı öğrenme geleneğinin bir parçası olarak David Ausubel'in tanımladığı çerçeve; bireysel manevi tecrübe için ise hümanist ve benötesi psikoloji geleneğinin kurucusu Abraham Maslow'un doruk deneyimler ve Charles Glock'un dini tecrübe kavramsallaştırmaları referans alınmıştır. Din öğretimi süreçlerinde bu iki hususun ön plana çıkartılmasının doktriner dini düşünce oluşumuna etkisi psikoloji ve eğitim bilimsel açıdan değerlendirilmiş ve sonuç itibarıyla din eğitiminde anlamlı öğrenme ve bireysel dini tecrübeyi dikkate almanın doktriner düşünce gelişimini önlemede işlevsel olabileceği kanaatine varılmıştır.

86

OMÜİFD

Anahtar Sözcükler: Doktriner Düşünce, Anlamlı Öğrenme, Dini Tecrübe, Din Eğitimi.



Giriş

Seküler toplumlarda modernizm ile karşılaşan dindarlar ve dini yapılar farklı tutumlar geliştirme yoluna girdiler. Dindarlar ya bireysel alana çekilip, gettolaşmış gruplar halinde kendi içlerinde dini yaşama eğilimine yöneldiler ya da seküler toplum ile dinî vicdan arasındaki açıklığı kabul edip toplumdaki kendilerine özgü ayrı bir statü talebinde bulundular. Diğer bir grup dindar ise seküler topluma da hitap edebilecek şekilde dini ve öğretilerini yeniden yorumlamaya çalıştı¹. Diğer faktörler ile birlikte bu tavır alış biçimlerinin, karşı tarafı oluşturan devlet tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak dinin yönetsel ve toplumsal düzlemde temsiline dair farklı modeller ortaya çıktı². Öncelikle batı toplumlarında

¹ Bkz. Kristina Stoeckl, "Knowledge About Religion, And Religious Knowledge In Secular Societies: Introductory Remarks To The Future of Religious Education In Europe", (Ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education In Europe*, Italy: ReligioWest, 2015, s. 1-6.

² Seküler toplum idealinin ortaya çıktığı ve bir medeniyet değeri olarak güçlü bir şekilde savunulduğu batı toplumlarında bu modelleri üç grupta değerlendirmek mümkündür:

ortaya çıkan bu modeller dünyanın farklı bölgelerindeki milletler tarafından da taklit edilerek yaygınlık kazandı. Bu modeller dini grupların tanınması, ibadet mekânlarının statüsü, dini hizmetlerin finansmanı vb. alanlarda etkili olurken belki en çok devletlerin eğitim sistemlerinde dinin varlığına bakışında kendini gösterdi.

Sekülerleşme ile birlikte eğitim sistemindeki ağırlığını kaybeden dindar birey veya grupların sekülerleşme karşısındaki tavırları ve karşı tavır alışlar din eğitim ve öğretimine ilişkin duruşları da belirledi. Dini gettolaşmış bir tarzda yaşama veya yaşatma eğilimine girenler kendi içine kapalı confessional/mezhebe dayalı/mevcudu korumaya yönelik bir din eğitimi anlayışına yöneldiler. Dinî vicdan ile modern dünya arasındaki açıklığı fark edip kendine özgü bir statüye ulaşmaya çalışanlar ise seküler toplumla çatışan veya ona alternatifler üretmeye çalışan bir din eğitimi kurgulamayı tercih ettiler. Üçüncü gruptakiler ise dini ve seküler toplumu birlikte anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir din eğitimi anlayışına taraf oldular. İlk iki eğilim esas itibarıyla ortak bir zafiyete sahipti. Bir yandan bu günün insanına dini öğretilerini giderek artan seküler çeldiricilerden korumaya çalışırken diğer yandan da o insanın düşünce ve duyu dünyasını oluşturan güncel paradigmayı dikkate almaktan imtina edilmekteydi.

Söz konusu iki eğilimin bir diğer zafiyeti ise psikoloji ve eğitimdeki davranışçı paradigmanın bir uzantısı olarak bireyi eğitimsel telkinler

Anayasal monarşinin olduğu Protestan İngiltere ile Danimarka ve Ortodoks Yunanistan gibi ülkelerde her ne kadar toplum sekülerleşmiş olsa da devlet ile kilise birbirinden ayrılmış değildir. Avusturya, İtalya, İspanya ve Almanya gibi ülkelerde kilise ile devlet arasında dostane bir ayrım söz konusudur. Devlet kilise ile partner olarak çalışır, onun organize ettiği faaliyetleri destekler. Üçüncü model ise devletin dünyeviliğini vurgulayan ve dünyevileşmeyi bir devlet politikası olarak yürüten Fransa modelidir ki bu modelde devletsıkı bir laiklik politikası uygulamakla birlikte kilisenin faaliyetlerine kamusal alanı dönüştürmeye yönelik olmadığı sürece müdahalede bulunmaz. Her üç modelin birbirine göre din adına avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulursa da üç modelden hiçbirinin din ile güncel hayatın arasındaki açıklığı azaltma anlamında başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Modellere ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. M. Emin Köktaş, "Avrupa Birliği Sürecinde Din ve Müslümanlar", (Ed.) Kadir Canatan, *Avrupa'da İslam* içinde (11-37), İstanbul: Beyan Yayınları, 2005.

karşısında pasif bir nesne olarak konumlandırmalarıdır. Oysa eğitimin insan üzerindeki etkisini yadsımamakla birlikte onun tamamen pasif bir varlık olduğunu iddia etmek de mümkün değildir. İnsan dini hayata aktif bir formda kendi iradesi ile katılan bir varlıktır. Çünkü onu dindarlığa yönlendiren esas etkenlerden birisi hayatın anlamı hakkındaki manevi arayışıdır. Bilgin³'in de dikkat çektiği üzere insan hem bedensel bir varlık hem de bedendeki sırrı, manayı arayan bir varlıktır. Bu özelliği onu Allah'ı arayan varlık kılmaktadır. Bu manevi yan organik bünyeye yön vererek, onu dizginleyerek güç kazanır. Organik güçlerin bir kısmını manevileştirerek, ideleştirecek varlığını ortaya koyar. İnsanı mana ve idealler uğruna maddi varlığından geçirebilen yön de işte ondaki bu manevi yöndür.

88

OMÜİFD

İnsanın kendine özgü manevi dünyası onunla ilgili muamelelerimizde, özellikle de onun kişiliğine müdahale etmeye kalkıştığımız eğitim süreçlerinde her insanı kendi başına bir evren kabul etmeyi gerektirir. İnsanı kendi başına bir evren olarak kabul etmek ise onu bir araç olarak değil de amaç olarak görüp eğitimin amaçlarını onun içsel doğasından yola çıkarak belirlemekle olur. Oysa günümüz eğitim anlayışı kendine amaç belirlerken büyük oranda iş gücü, rekabet edebilirlik, toplumsal endişeler gibi araçsal beklentilerden yola çıkmakla eleştirilmektedir. Din eğitimi anlayışlarımızın da bundan uzak olduğunu iddia etmek kolay değildir. Zira din eğitimi süreçlerimizde de bireyin anlam dünyasından, manevi tecrübelerinden çok bireyi topluma feda eden şekilci bir anlayıştan kurtulduğumuzu söylemek mümkün görünmemektedir. Oysa Jackson⁴'un da belirttiği gibi insanı amaç olarak ele alan eğitim; anlamayı ve içselleştirmeyi sağlamayı, bireyin içsel tecrübelerini dikkate almayı gerektirir.

³ Beyza Bilgin, "Çocuğun Manevi Eğitimi", *Din Öğretimi Dergisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986, s. 30.31.

⁴ Robert Jackson, "Inclusive Study of Religions of Other Worldviews In Publicly Funded Schools In Democratic Societies", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe*, Italy: Religio West, 2015, s. 11.

Özellikle gelişmiş toplumlarda bir dönem dini kurumlar ve din eğitimi ortamlarında bulunmuş ancak devamında bu tür kurumlar dan uzaklaşarak kendi başına bir dindarlık kurmaya kalkmış insanların sayısı giderek artmaktadır⁵. Bu insanların neden dini yapılardan ve din eğitimi kurumlarından uzaklaştıklarına dair saha araştırmaları dini kurumların bilgi ve eğitim anlayışına ilişkin doktriner bakış açısının ve bireysel dini tecrübeyi dikkate almayan yaklaşımlarının olumsuz etkisine işaret etmektedir. Dini kurumların eğitim süreçlerinde sabit fikirli ve kontrol edici bir tutuma sahip olmaları; dini törenlerde kullanılan ritüel ve uygulamaların, dua ve ilahilerin içtenlik ve anlamlılıktan uzak retorikler şeklinde öğretim konu edilmesi; kutsal metne ilişkin bireyin anlayamadığı hususlarda anlamayı geliştirmeye çalışmak yerine küçümseyici veya dindarlığı sorgulayıcı bir tavır takılması; din adamlarının kendi anlatıları dışında yorumlamalara izin vermemeleri gibi faktörler bireyleri dini yapılardan uzaklaştıran etkenlerin başında gelmektedir.⁶

Dini nasların kendisinden gerçekten ne istediği konusunda kafa yoran, bireysel dini tecrübelerinin ve iç muhasebelerinin farkına varıp onların günlük hayatını yönlendirmedeki etkisini sezebilen, dini naslar ile kendi içsel dünyası ve içinde yaşadığı dünyanın etkileşimini kavrayabilen bireyler yetiştirmek dini daha derinlemesine yaşayan bireyler yetiştirmektir. Dini nasların lafzında takılıp kalan, dini yaşamada bireysel tecrübenin ve bağlamsal etkilerin yerini dikkate almayan bir din eğitimi anlayışı sonuç itibariyle doktriner bir din anlayışının gelişmesine neden olur. Bu anlayışa seküler toplumlar karşısında girilen korumacı içe kapanmalar da eklenince din-hayat ve modern insan-dinin manevi dünyası arasındaki açıklık giderek artmaktadır⁷. Giderek dinin aleyhine bir sarmal haline gelen bu durumdan çıkışın yolu ise kanaatimizce din eğitiminde

⁵ İlgili verilerin derli toplu bir özeti için bkz. Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, İstanbul: Dem Yayınları, 2015, s. 172-177.

⁶ David Hay, Kate Hunt, *Understanding The Spirituality Of People Who Don't Go To Church*, A report on the findings of the Adults' Spirituality Project at the University of Nottingham, 2000, s. 21-25.

⁷ Modern insanın hayatındaki dinin anlam ve maneviyat kaynağı rolünü zayıflatan faktörlere ilişkin geniş kapsamlı bir değerlendirme için bkz. Meydan, 2015, s. 152-177.

doktriner düşünceye dayalı bir anlayışı değil anlama ve bireysel manevi tecrübeye dayalı bir anlayışı ön plana çıkartmaktadır.

Bu çalışmada doktriner düşüncenin niteliği; İslam bilgi ve eğitim anlayışı açısından doktriner düşüncenin oluşumu; anlamı ve bireysel manevi tecrübeyi ön plana çıkartan bir din eğitimi anlayışının doktriner düşüncenin oluşmasını engelleme potansiyeli ele alınacaktır. *Çalışmamızın amacı günümüz toplumlarında giderek din ve eğitimi ile özdeşleştirilen bir olgu haline gelmeye başlayan doktriner düşünceyi İslam bilgi ve eğitim anlayışı açısından ele alıp doktriner düşünüşe yol açmayacak bir din eğitimi anlayışının temel nitelikleri olarak anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübenin din eğitimindeki yerini tartışmaktır.* Bu bağlamda anlamlı öğrenme için bilişsel yapılandırmacı öğrenme geleneğinin bir parçası olarak David Ausubel⁸'in tanımladığı çerçeve; bireysel manevi tecrübe için ise hümanist ve benötesi psikoloji geleneğinin kurucusu Abraham Maslow⁹'un doruk deneyimler ve Charles Glock¹⁰'un dini tecrübe kavramsallaştırmaları referans alınmış ve din öğretimi süreçlerinde bu iki hususun ön plana çıkartılmasının doktriner dini düşünce oluşumuna etkisi psikoloji ve eğitim bilimsel açıdan değerlendirilmiştir.

İslam Bilgi-Eğitim Anlayışı ve Doktriner Düşünce

1920'li yıllarda Amerikalı Protestanlardan bir grup modernizmin seküler etkileri karşısında giderek dejenere olduklarını iddia ettikleri dindarları yeniden özlerine davet etmeye başladılar. Militan bir Evanjelik hareket olarak vasıflandırılan bu hareketin öngördüğü ilkelerin başında öze dönüş için temel ilkelere katı bir bağlılık, anlama ve anlamlandırmaya mes-

⁸ David, P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, ABD: Springer Science+Business Media Dordrecht (e-book version), 2000.

⁹ Abraham Maslow, *Religions Values and Peak Experiences*, Penguin Books Limited, (PDF version by: D33k0n57r0k7'd), 1964.

¹⁰ Charles Y. Glock, "On The Study of Religious Commitment", *Religious Education: The Official Journal of The Religious Education Association*, 57 (4), 1962, s. 98-104.

feli duruş gelmekteydi¹¹. Fundamentalizm olarak adlandırılan bu hareket; insan, metin ve bağlam ilişkisine bakışta yorumdan kaçınan, metnin zahirine bağlı kalan doktriner bir düşünüş biçimi geliştirdi. Zamanla doktriner düşünüş ve fundamentalizm birbiriyle özdeş, en azından birbirini tamamlayan olgular olarak kabul edilmeye başlandı. İki olgu arasındaki yakın ilişki fundamentalizm kavramının Türkçedeki karşılığı olan köktencilik kelimesinin tanımlanışında da net bir şekilde ortaya konmaktadır. Türkçe sözlükte dini köktencilik “temel alınan mukaddes kitabın yalnızca metin anlamı göz önünde tutularak ilmi, felsefi veya tarihi hiçbir yorumu kabul etmeyen görüş¹²” olarak tanımlanmaktadır.

Söz konusu duruş dini bilginin anlaşılması ve öğretilmesi anlamında önemli sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Nitekim derin düşünme, anlama, bağlama göre yorumlama, güncel bilgi ile geleneksel bilgiyi birlikte değerlendirme gibi düşünce faaliyetleri bu gruplarda hoş görülmemekteydi¹³. Kutsal metinleri radikal bakış açısıyla yorumlayan dini bir algı şekli olarak fundamentalizm, dini metinler ve onların açıklamalarıyla ilgili teorik tartışmalara girmemekte, dini metinlere derinden ve sorgusuz bir bağlılıkla yaklaşarak onların harfiyen yerine getirilmesini savunmaktadır. Anlama ilişkin tartışmalar söz konusu olduğunda sürekli tekrarlanan cevap genellikle şu minval üzeredir: “tanrı mesajlarını net bir biçimde ifade etmiştir; dolayısıyla mesele mesajın anlaşılması değil; hayata hâkim kılınmasıdır¹⁴”.

Köktencilik olgusu açısından İslam tarihine baktığımızda ise bu sıfatın en önce ve en çok Hariciler için kullanıldığına şahit oluruz. Haricilerin dini bilginin anlaşılması ve öğretilmesine ilişkin görüşlerine baktığımızda da Kur'an-ı Kerim'in kesin kanunlar olarak tevil veya tefsire ihtiyaç gös-

¹¹ Halil Aydınalp, *İntihar Eylemleri Ekseninde Din ve Terör İlişkisi*, Marmara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, İstanbul, 2008, s. 75. Karen Armstrong, *The Battle For God*, New York: Alfred A. Knopf, 2000, s. 6.

¹² İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük 1-4*, Kubbealtı Neşriyat, C.1, İstanbul 2005, s. 981.

¹³ Armstrong, 2000, s. 6.

¹⁴ Aydınalp, 2008, s. 80.

termeksizin lafzi hüviyetiyle temel referans kaynağı olarak alınmasını önerdiklerini görürüz¹⁵. Onlar dini metinlerin yaşanılan şartlar içinde ne anlama geldiğini, mevcut bireysel ve toplumsal şartlar içinde Yüce Allah'ın muradının nasıl en doğru şekilde gerçekleştirilebileceğine dair arayışı küfürle itham edecek kadar ileri gitmişleridir. Netice itibariyle İslam düşüncesi ve Batıdaki örnekler fundamentalizmin bir düşünüş ve davranış biçimi olduğunu göstermektedir. Bu anlamda fundamentalizm insanın yaşadığı her coğrafyada, insan kitlelerinin mensubu olduğu her din ve mezhepte, her siyasi ve ideolojik gelenekte görülebilen temelde doktriner düşünüş biçimine dayalı bir sosyolojik olguyu ifade etmektedir. Köktenci düşünceyi teşhis eden temel nitelikler, mensuplarının kabul ettikleri inanç veya ideolojinin temel metinlerini anlama ve eğitimini yapma süreçlerindeki doktriner bakış açıları ile yakından ilişkilidir.

Doktriner düşünce öncelikle doğrunun tekliği anlayışına dayanır.

92 Doğrunun tek olması demek onu temsil eden görüşün de tek olması anlamına gelir. Dolayısıyla doğruyu temsil eden görüş ve yorum dışındaki bütün görüş ve yorumlar yanlış, hatta batıldır. Oysa Acar¹⁶'ın da belirttiği gibi ontolojik manada Mutlak Hakikat tektir; ama bir de insan zihninin manevra yapmak zorunda olduğu görelî gerçeklikler düzlemi vardır. Mutlak anlamda Hakikat tek olsa bile, görüntüsü çokludur; üstelik gör eli gerçeklikler âleminde tek bir hakikat değil, hakikatler söz konusu olabilir. Kaldı ki, hakikat tek bile olsa onun insanlar tarafından görünüşü, algılanışı, anlaşılması ve yorumlanması çok farklı şekiller alabilir. Bu bağlamda mutlak gerçeğin olduğu gibi kavranması ancak Mutlak Varlık'ın elindedir. Bu gerçekliği daha geniş bir perspektiften açıklayan Hökeleki¹⁷'nin ifadeleriyle belirtmek istersek "Din kaynağı bakımından "ilahi", yaşanması ve uygulanması bakımından ise "insani" bir gerçekliktir." İlahi vah-

¹⁵ Bkz. Ethem Ruhi Fıçlalı, "Hariciler", T.D.V. İslam Ansiklopedisi, C.16, İstanbul 1997, s. 169-175; Azmi M. Salih ve Mustafa Öz, "Hariciler: Kültür ve Edebiyat", T.D.V. İslam Ansiklopedisi, C.16, İstanbul 1997, s. 175-179.

¹⁶ Mustafa Acar, "Radikal Selefi Zihniyete Bir Reddiye", *Muhafazakâr Düşünce*, 2 (6), 2005, s. 165-166.

¹⁷ Hayati Hökeleki, "Editörün Sunuşu", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri)* içinde (9-10), Bursa: Kurav Yayınları, 2006, s. 9.

yin ihtiva ettiği öğretinin anlaşılması, yorumlanması ve hüküm haline getirilmesi; ona muhatap olan ve buna karşılık veren kişilerin yaşayış ve davranışlarının anlaşılıp açıklanması da sistemli bir çabayı gerektirir.

Doğrunun tek olduğu, öteki bütün alternatiflerin yanlış ya da batıl olduğu anlayışının doğal uzantısı olarak, doktriner düşünce hakikatin yegâne temsilcisinin kendisinin olduğu iddiasını gündeme taşır. Benmerkezci bir anlayışla her bilginin kendi bakış açısına göre yorumlanmasını, hatta yoruma ihtiyaç bulunmadığını, zaten yorumun kendisi veya daha öncekiler tarafından yapıldığını iddia eder. Yeni öğrenme pozisyonunda olanların yapması gereken anlamaya çalışmak değil, kabul etmektir. Böyle bir ortamda insan gelişiminin ve eğitimin özünü; anlama değil, taklit etme oluşturur. Öğrenci, gerçekliği kuşku götürmez olan bilgileri, kendine sunulduğu biçimde aynen almalı, ezberlemelidir.

İslam düşüncesinin doktriner bir yapı oluşturma potansiyeli üzerine, Kur'an merkezli bir çalışma gerçekleştiren Vahid¹⁸, İslam düşüncesinin özde analitik ve eleştirel düşünceye engel teşkil etmediğini belirtir. Aksine İslami düşünce, eleştirel düşünmeyi geliştirir. Çünkü eleştirel düşünce dini epistemolojinin de derin araştırma, tefekkür ve analizler sayesinde anlaşılmasını sağlamaktadır. Oysa doktriner düşünce çoğu zaman tarihi ve sosyal şartlarla bağdaşmayan, kesin, eleştirilemeyen ve statik kabulere dayanır. Bu ise Kur'an-ı Kerim'in indiği dönemin toplumunda izale etmek istediği düşünüş biçiminin ta kendisidir. Bunu yaparken Kur'an, inanmayanlara kendi akla uygunluğu üzerinden meydan okuyacak kadar ileri gider. "Hâlâ Kur'an üzerinde gereği gibi düşünmeyecekler mi? Eğer o, Allah'tan başkası tarafından gelmiş olsaydı onda birçok tutarsızlık bulurlardı."¹⁹ ayeti bu meydan okumayı en üst perdeden dile getirir.

¹⁸ Yusuf Vahid, "İslam Eğitim Felsefesi Mutlaka Doktriner Düşünceye Yol Açar mı?", (çev.) A. Kemerli, *İslami Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (4), 1995, s. 59-68.

¹⁹ Nisa Suresi 4/82, ayrıca bkz. Muhammed Suresi 47/24, Kamer Suresi 54/17.

Kur'an pek çok ayetle insanları hakikatin bilgisine ulaşmaya davet eder ve bunun nasıl yapılacağını, yani metodolojisini öğretir²⁰. Bu metodoloji iki temel ayak üzerine kuruludur: Hakikatin bilgisine işaret eden ayetleri, izleri, alametleri aramak ve akli kullanarak onları yorumlamak ve anlamak. Bir yönüyle Kur'an iz, işaret ve alametleri arama, görme ve onlardan sonuçlar çıkarma; yani gerçeğe en yakın bilgiyi üretme konusunu akıl ve onun işlevleri üzerinden işler. Bu ayetlerde İslam'ın bilgi ve eğitim düşüncesinin temel kavramlarını oluşturan ve anlama, araştırma, derin düşünme, analiz etme gibi anlamlarda kullanılan tedebera, fakiha, tefekkere ve akale kelimeleri hep fiil halleriyle kullanılmıştır. Hakikatin bilgisini üretmeye yönelik bu kelimelerin hepsinin fiil halleriyle gelmiş oluşu dikkat çekicidir. Âdeta insana ince anlayışa sahip olmak ve bilgiyi üretmek için fiziki ve bilişsel hareketin lüzumu ihsas edilmektedir²¹. İnsan araştırmaya, incelemeye, keşfetmeye, analiz yapmaya, tez ve anti tezlerle bilgiyi donuklaştırmadan sürekli geliştirerek yenilemeye davet edilmektedir.

Doktriner düşünce statiktir. Doğrunun teklifi kabulü, düşünceye statik olmayı ve doğru kabul edilenin tenkit edilemeyeceği konusundaki ısrarı getirir. Fakat İslam'ın bilgi ve eğitim anlayışı yeni bilginin elde edilebilmesi; şartlara bağlı olarak özel yorumların ve uygulamaların aranması gerçeğini kabul etmektedir. İslam bilgi ve eğitim anlayışının bu esnek duruşunu Hz. Peygamber'in Muaz b. Cebel'i Yemen'e vali olarak gönderirken aralarında geçen talimat konuşmasını anlatan meşhur hadiste açık şekilde görmekteyiz. Hz. Peygamber'in meseleler karşısında nasıl hüküm vereceğini sorduğu Muaz öncelikle Kur'an ve Allah Resulünün sünnetine bakacağını belirtmiş; Hz. Peygamber – adeta bu ikisinde doğrudan karşılığını bulamayacağı meselelerle karşılaşacağını haber verince-

²⁰ “Şüphesiz göklerin ve yerin yaratılmasında, gece ile gündüzün birbiri peşinden gelmesinde, insanlara fayda veren şeylerle yüklü olarak denizde yüzüp giden gemilerde, Allah'ın gökten indirip de ölü haldeki toprağı canlandırıldığı suda, yeryüzünde her çeşit canlıyı yaymasında, rüzgârları ve yer ile gök arasında emre hazır bekleyen bulutları yönlendirmesinde düşünen bir toplum için birçok ayetler vardır (Bakara Suresi, 164).” Ayrıca bkz. Câsiye Suresi 13, Nisa Suresi 81-82, Muminun Suresi 68.

²¹ Vahid, 1995, s. 63.

sine - “ya bunlarda bir hüküm bulamazsan” dediğinde en geçerli çözümü üretmek için kendi çabasına güveneceğini beyan etmiş ve onay almıştır²².

Doktriner düşünce literal okumaya bağlı olarak metinlere hüküm çıkarma perspektifinden yaklaşırken, anlamayı merkeze alan bir metodoloji hikmet arayışı perspektifinden yaklaşır. Burada eleştirel düşünceden maksat – çoğu zaman yanlış anlaşılımlar sonucunda – zannedildiği gibi kutsal metni eleştirmek değildir. Kutsal metni anlama sürecinde diyalektik bir yaklaşımla²³ sürekli tez ve antitezler kurarak kendi tutarlılığını eleştirmek ve en doğruya ulaşmaya çalışmaktır. Bunu İslami bir kavram-sallaştırma ile ifade etmek gerekirse dini metinlere hikmet merkezli bir yaklaşım olarak ifade edebiliriz. Dini metinlere hüküm merkezli yaklaşım onu indiği dönem, uygulanacağı bağlam ve içinde bulunduğu metnin anlam bütünlüğünden kopararak okumaktır; hikmet merkezli metodoloji ise metin ve bağlamlar arasında diyalektik bir yaklaşım uygulamaktır. Bu diyalektik yaklaşım neden, niçin, hangi amaçla, hangi niyetle, hangi nitelikler, ne ile bağlantılı vb. sorularını sorar. Sonuçta literal okuma kabir ziyareti yapan herkesi küfürle itham edecek bir hükme varırken²⁴ hikmet arayışını merkeze alan bir metodoloji anlamlı öğrenmeyi sağlar²⁵.

Burada haklı olarak şöyle bir eleştiri gelmesi muhtemeldir. Bir din olarak İslam’ın inanılmak ve uygulanmak zorunda olan ilkeleri yani

²² Tirmizi, Ahkam 3, 1327, 1328.

²³ Din eğitiminde diyalektik-ideoloji eleştirel yöntem için bkz. Cemal Tosun, *Din eğitimi Bilimine Giriş*, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s-83-84. Ayrıca din eğitiminde mutlak hakikatin varlığını kabul edip insanın ona yaklaşabilmesi için eleştirel bir tavırla sürekli hakikat arayışı içinde olması esasına dayanan eleştirel maneviyat pedagojisi öneren A. Wright’ın görüşleri için bkz. Andrew Wright, *Spirituality and Education*, London: Routledge Falmer, 2000.

²⁴ Benzetme Diyanet İşleri Başkanı Sayın Prof. Dr. Mehmet Görmez Beyefendi’ye aittir. TRT Haber Televizyonu, Canlı Yayın, Tarih: 14.01.2016.

²⁵ Dini emirlerin ahlaki boyutunu anlama ve hayata aktarma konusunda bir değerlendirme için bkz. Hasan Meydan, “Dinin Öngördüğü Ahlakı Yaşamada Ahlakı Tefekkür ya da Hikmet Arayışının Önemi: Külli Kaidelerin Ayaklarını Yere Bastırmak”, *Akademide Felsefe Hikmet ve Din* içinde, (Ed.) B. Ali Çetinkaya, Ankara: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2014, s. 307-319.

doktrinleri vardır. Dolayısıyla İslam'ın doktriner olmadığını iddia etmek boşunadır. Kanaatimizce böyle bir eleştiri doktrinlere sahip olmakla doktriner düşünceyi ve öğrenmeyi dayatmak arasındaki büyük farkı görmezden gelmektedir. İslam doktrinlere sahiptir, ancak doktriner düşünmeyi dayatmaz. İslam doktrinlere, ilkelere sahiptir. Allah'a inanmanın gerekliliği, ibadetin farz oluşu, ahlaklı davranmanın gerekliliği gibi... Fakat İslam, inananlardan bu doktrinleri anlayarak, içselleştirerek, hissederek hatta severek uygulamalarını ister. İçten gelmeden riyakârca davranışları makbul saymaz. Bunların içten gelmesi ise onların anlaşılması, bireyin anlam dünyası ile ilişkisinin kurulması ile olur. Birey İslami doktrinlerin her birisinin ardındaki anlam dünyasını kavradıkça, o doktrinleri kendisine ulaştıran Peygamber'in dini tecrübelerine benzer tecrübeleri kendi iç dünyasında yaşadıkça o doktrinleri kabul eder. İslami doktrinlerin Müslüman tarafından kabulü ve yaşanması ancak bu şekilde mümkün olur.

96

OMÜİFD

Dini doktrinlerin ardında binlerce yıllık yorum, tartışma, düşünüş ve tecrübe vardır. Fakat doktrinlerin ardında yatan derin anlam dünyasını tecrübe etmemiş, yaşamamış sonraki kuşakların ve kişilerin bu doktrinleri gerçek anlamda anlaması, tecrübe etmesi mümkün olmaz. Din eğitiminin işi dini doktrinlerin özünde barındırdığı geniş anlam dünyasını ve bu doktrinlere ilişkin olarak peygamber ile takipçilerinin yaşadıkları bireysel tecrübeleri muhataplarına hissettirebilmektir. Zira dinin özünde var olan eşsiz manevi tecrübeyi aktarmak için oluşturulan ifadeler bir müddet sonra taşıdıkları öz unutulmuş doktrinler haline gelirler. Oysa dini doktrinler basit ve doğrusal bir formda kolayca ifade edilemeyen karmaşık ve çok boyutlu gerçeklerin şifrelenmiş halleridir. Aynı olguyu bilimsel konuları ifade eden bilimsel kanun, formül vb.'de de görürüz²⁶. Onların da arkalarında pek çok tecrübe, tespit, tartışma ve eylem vardır, fakat bütün bunlar atlanarak birkaç kelimedede sonuç formül şeklinde şifrelemiştir. Nasıl ki ezberci olmayan bir eğitimde matematikçi veya doğa bilimcisinin

²⁶ Benzetme Walach'a aittir. Harald Walach, *Secular Spirituality The Next Step Towards Enlightenment*, Switzerland: Springer International Publishing, 2015, s. 29-33.

esas işi bilimsel kanunların ardındaki geniş anlam dünyalarını muhatapları ile buluşturmak ise din eğitimcisinin de işi dini doktrinlerin ardındaki geniş anlam ve duygu dünyaları ile muhatapları arasındaki engelleri kaldırmak olmalıdır.

Anlamlı Öğrenme

Anlamlı öğrenme (meaningful learning) kavramı eğitim literatürüne J. Piaget'in çalışmalarına dayalı olarak biliş üzerine çalışmalar yapan Amerikalı Psikolog David P. Ausubel²⁷ tarafından kazandırılmıştır.²⁸ Aynı isimle bir öğrenme teorisi geliştiren Ausubel bireyin anlamlı bir şekilde öğrenebilmesi için önceden öğrenmiş olduğu konu ve kavramları yeni kavramlarla ilişkilendirmesi gerektiğini belirtir. Yeni konu ve kavramlar öğrencinin mevcut bilişsel yapıları ile etkileşime geçmeden anlamlı öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle öğrenme öğrencinin verilenleri takip ettiği pasif bir süreç değil, öğrenme materyali ile öğrencinin bilişsel yapıları arasında çok yönlü etkileşime açık bir süreçtir. Öğrenme ancak yeni anlamlar kurulabildiğinde gerçekleşir. Söz konusu anlamlar, öğretim materyalinde yer alan potansiyel anlamlar ile öğrencinin zihninde çapa görevi görecek fikirler arasındaki etkileşimin ürünleridir. Süreç sonunda öğretim materyalinde yer alan potansiyel anlamlar, çapalara bağlanarak bilişsel sistemin birer parçası olurlar. Ausubel, anlamlı öğrenme kavramının karşısına ezberci öğrenme (rote learning) kavramını koyar. Ezberci öğrenme bilgi ve kavramların hafızaya alınıp orada kalıcı olmalarını sağ-

²⁷ Ausubel, 2000.

²⁸ Anlamlı öğrenme her ne kadar son dönem öğrenme anlayışları ile ön plana çıkmaya başlayan bir olgu olsa da geleneksel İslam eğitimcilerinin de anlamlı öğrenmenin eğitimdeki yeri üzerinde önemle durduklarını görürüz. İslam eğitim geleneğinin en önemli isimlerinden olan İmam Burhane'ddin Zernûcî derse öğrencinin anlayabileceği miktarla ve anlayabileceği basit konulardan başlamayı, bir dersi anlamadan başkasına geçmemeyi tavsiye eder. O'na göre anlamadan ezberlemek zihni köreltir. Bu nedenle öğrenci bir konu veya ifadeyi ne söylemek istediğini tam olarak anlayıncaya kadar defterine kaydetmemelidir. "İki kelimeyi anlamak iki deve yükü kitabı ezberlemekten daha iyidir." Burhane'ddin Zernûcî, 2010, *Tâlimü'l Müteallim*, (Trc.) Yunus Vehbi Yavuz, İstanbul: Feviz Yayınları. Bu bilgi, 126-128, 221.

lamak için yeterli olurken onların yeni durumlara transfer edilmesini sağlamak için yeterli değildir.

Anlamalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişte üç unsurun tamamlanması gerekir. (i) Öğrencinin mevcut bilişsel yapılarından hangisinin potansiyel anlam dolu materyaller ile en ideal şekilde eşleşeceğine dair bilişsel bir değerlendirme... (ii) Mevcut bilişsel yapıları yeniden yapılandırmak: yani yeni öğrenilenler ile mevcut kavram, fikir ve önermeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavramak, gerçek veya görünüşteki zıtlıkları çözümlmek... (iii) Öğrenme materyalini öğrencinin kendine özgü kelime hazinesi ve fitri entelektüel altyapısına göre yeniden yapılandırması²⁹. Ausubel'in izinden giderek anlamalı öğrenme kavramı üzerine çalışmalara devam eden Mayer, Ausubel'in ezberde tutma ve transfer etme kavramlarını genişleterek anlamalı öğrenmeyi açıklamaya çalışır. O'na göre eğitimin temelde iki gayesi vardır. Hatırda tutma (retention) ve transfer etme... Hatırda tutma bilgileri öğrenildiği zamanki gibi bir müddet sonra da hatırlayabilme becerisidir. Transfer ise öğrendiklerimizi yeni problem ve sorulara cevap verebilmek veya yeni konuları öğrenmek için kolaylaştırıcı etkileşim faktörü olarak kullanabilmektir. Hatırda tutma ve transfer birlikte olursa anlamalı öğrenme gerçekleşir. Tek başına hatırda tutma, anlamalı öğrenme sağlamadığı gibi hatırda tutmanın transfer de gerçekleşmez³⁰.

Mayer, anlamalı öğrenmeyi; öğrenmeme (no learning), ezbere öğrenme (rote learning) ve anlamalı öğrenme (meaningful learning) kavramsallaştırmaları ve bu kavramsallaştırmalar arasında karşılaştırmalara dayalı olarak oldukça somut bir örnekle anlatmaya çalışır. Ona göre öğreneme bir metni, modeli, anlatıyı vb. yüzeysel bir şekilde okuyan, dinleyen, göz gezdiren öğrencinin durumu için geçerlidir. Öğrenci bir metni göz

²⁹ Ausubel, 2000, s. 5. Anlamalı öğrenmenin oluşumu için ayrıca bkz. Joseph D. Novak, "A Theory Of Education: Meaningful Learning Underlies The Constructive Integration Of Thinking, Feeling, And Acting Leading To Empowerment For Commitment And Responsibility", *Meaningful Learning Review*, 1(2), s. 1-14, 2011.

³⁰ Richard E. Mayer, "Rote Versus Meaningful Learning", *Theory Into Practice*, 41(4), 2002, s. 226-232.

ucuyla, üstünden tozunu alır şekilde okur; sonrasında temel kavramları, fikirleri, ilişkileri hatırlayamaz ve açıklayamaz. Burada öğrenmenin temel iki gayesi olan hatırd tutma veya transfer etme yoktur. Sıradan/ezbere öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme sürecinde ise öğrenci dikkatli bir şekilde metni okur, dinler, inceler ana noktaları ve anahtar kavramları ezberlemek için tekrarlar yapar. Öğrenme süreci sonucunda öğrenci ders-teki önemli kavramları ve konuların büyük bir bölümünü hatırd tutmuştur ileri bir zamanda aynı şekilde aktarabilir. Ancak öğrendiklerini kullanarak problem çözmek, yeni sonuçlar ve düşünceler üretmek; yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için onları kullanamaz. Burada hatırd tutma gerçekleşmiş fakat transfer gerçekleşmemiştir. Anamlı öğrenme düzeyinde ise öğrenci öğrenme sürecinde gördüğü konu ve kavramları sadece hafızaya almakla kalmayıp bu bilgileri problem çözmek, yeni konu ve kavramları anlamak için kullanabilir³¹.

Söz konusu modellemeyi Hz. Peygamber'in bir hadisi üzerinden din öğretimi süreçlerine uyarlamaya çalışalım. Hz. Peygamber "Kim şu mescidimize bir hayır öğrenmek veya öğretmek için girerse, Allah yolundaki mücahit gibidir. Başka bir şey için mescidimize gelense kendisinin olmayan bir şeye bakaduran kişi gibidir."³² buyurmuştur. Mayer'in modellemesi ile düşünürsek hadisi çalıştığı/çalışır gibi görüldüğü halde öğrenemeyen kişi ne hadisin metnini ne de anlatılmak istenenleri bir müddet sonra tekrar söyleyebilir. Çünkü odaklanmadan yüzeysel okuma yapmıştır. Ezbere öğrenen kişi ise dikkatlice hadisi okumuş, tekrarlayarak ezberlemiş; bu sayede bir müddet sonra hadisi, içinde hangi kavramların geçtiğini vb. hatırlayabilmiştir. Anamlı öğrenme düzeyinde öğrenen kişi ise kendi bilişsel yapıları, bireysel ve manevi tecrübeleri, kelime hazinesi, yorum gücü, perspektif alış biçimlerine göre hadisi yeniden yorumlayıp tarihi ve güncel olay ve olgularla ilişkili bir şekilde kullanabilir hale gelmiştir. Örneğin söz konusu hadisle mescit kavramının tarihsel ve güncel bağlamı, ilim kavramı ve ilim öğrenme mekânları, cehaletle ve cahiliye ile

³¹ Mayer, 2002, s. 227.

³² İbn. Hanbel, *Müsned*, II, 350.

mücadelede ilmin yeri, cihadın farklı boyutları, ilim öğrenme niyeti, faydalı ve meşru ilim, malayani ile iştigal, ilme ve okumaya yönlendiren motivasyonlar ve bu motivasyonların sorgulanması vb. pek çok yeni anlam dünyalarına açılmak mümkündür.

Kanaatimizce Asusubel'in anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini açıklayış biçimi din eğitiminde anlamlı öğrenme ile doktriner düşüncenin gelişimini önlemede üç noktaya dikkat çekmektedir. Öncelikle öğrencinin bilişsel yapısı kendine özgüdür. Bu nedenle her öğrenci kendi anlamını kendine özgü biçimde kurar³³. Birey kendine özgü olan bilişsel yapılarına paralel biçimde öğrenmeye ve anlam dünyasını inşa etmeye devam etmektedir; bireyin anlam dünyası ile ilişkilendirilemeyen öğrenmeler yüzeysel, kolayca manipüle edilebilecek sonuçlar doğurmaya müsait sloganvari öğrenmelerdir. Zira böyle bir öğretim bireyin hayata dair temel anlamlandırma biçimini kendisinin içselleştirerek oluşturmasına imkân vermez. Dolayısıyla hayatın anlamına dair dinin getirmiş olduğu canın, malın, neslin, aklın, dinin muhafazası gibi temel ilkeler bireyin hayatı anlamlandırış sistemi arasında yer almaz. Çünkü hayatın bütününe dair bu ilkelerin her birisinin bu günkü uygulamaları ile dini bilgi arasında ilişki kurmak yüzeysel öğrenmelerle gerçekleşmez. Yüzeysel, tahkike dayanmayan öğrenmeler ise yeni yüzeysel etkilerle kolayca manipüle edilebilir.

Anlamlı öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerden din eğitimi ve doktriner düşünceye dair çıkartabileceğimiz ikinci önemli sonuç ise anlamlı öğrenmeyi sağlayamayan, öğrencinin öğrendiklerini yeni durumlara transfer edemediği için eski öğrenmeleri, her durumda işe yarayan mutlak çözümlermiş gibi aynen tekrarlayıp duran bir anlayışa evrileceği gerçeğidir. Dini bilginin doğasında var olan kutsala referans yapma özelliğinin yanlış yorumlanması ile daha da güçlenen bu anlayış, sonuç itibarıyla insanlara değişen şartlar içinde dini yaşamada farklı alternatifler sunmak yerine hayatın kaçınılmaz gerçeği olan değişimi tersine çevirmeye çalışan bir yapıya dönüşür. Böyle bir din eğitimi dini metin ve ilkelerin

³³ Ausubel, 2000, s. 1.

günün şartlarında en ideal uygulamasını kestiremediği için içine kapanan veya çatışmacı bir dindar ve toplumsal yapı üretir. Oysa Hökelekli³⁴'nin de belirttiği gibi dinamik bir dini düşüncenin geliştirilmesi, dikkatlerin dini metinlerden biraz da yaşanan çağa, içinde olduğumuz toplumsal ve küresel olgulara, günümüz insanının zihniyet, düşünce ve kültür dünyasına çevrilmesine bağlıdır. Çünkü dini metin ancak toplumsal, zamansal ve mekânsal bir bağlam içinde anlam bulur. Mümin için dini metinlerde yer alan hükümlerin doğruluğu şüphe götürmezdir. Ancak nasıl ki mükemmel ve çok etkili bir ilacı hastaya verecek doktorun öncelikle hastanın şartlarının o ilacı kullanmaya uygunluğu, vakanın o ilaçla tedaviye cevap verip vermeyeceğini tetkik etmesi gerekliyse din eğitimcisi de sadece hükmün doğruluk ve etkililiğine bakamaz. Hükmün her bir birey, toplum ve dönem içerisinde vakaya karşılık gelme durumunu ayrıntılı bir şekilde incelemek durumundadır.

İnancın bilinçli dindarlığa dönüşmesi anlamlı öğrenme sayesinde gerçekleşir. Birey imanın gereği olan davranışları ancak anlamlı öğrenme ile fark eder ve farklı durumlara uyarılma yeteneği kazanır. Aksi halde sadece inancı ifade eden kalıp sözler ve rutin ibadetlere sığdırılmış bir dindarlık görünümü ortaya çıkar ki bu tür bir dindarlığın dinin sosyal fonksiyonlarını yerine getirmesinde çok da fazla işlevsel olmadığı görülmektedir. Yavuz³⁵'un ilmihal dindarlığı şeklinde tanımladığı bu dindarlık biçimi modern toplum ile dindar grupların arasını giderek açma potansiyelini de içinde barındırmaktadır. Zira bir yandan dindarların hayatı okumasını engellerken diğer yandan da toplumun diğer kesimlerinde dine karşı ön yargıları körüklemektedir. Oysa bir Müslümanın sadece klasik ibadetlerle, lafzi zikir ve nafilelerle dindar olamayacağını; günlük çalışma hayatında işin en iyisini, en güzelini, en adilini yapmanın, dü-

³⁴ Hökelekli, 2006, s. 9.

³⁵ Yunus Vehbi Yavuz, "Açılış Konuşmaları", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri)* içinde (17-20), Bursa: Kurav Yayınları, 2006, s. 18. Dindarlık kavramına benzer bir yaklaşım için bkz. Mustafa Tekin, "Dindarlık Bağlamında Amel-i Sâlih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri)* içinde, Bursa: Kurav Yayınları, 2006, s. 49-63.

şünce ve bilim üretmenin, düşünenleri ve ilmi desteklemenin, toplumu her açıdan güçlendirmenin dindarlığın bir parçası olduğunu bilmek durumundadır. Bunu bilmenin yolu ise dini, doktriner bir yaklaşımla ilmi-hale hapsedmeden geniş perspektiften anlayabilmekten geçmektedir.

Din eğitimi, anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmek için sorular sormalıdır. Ancak bu sorular din dersi öğretmenlerinin veya dini yapıların gelecekte devralarak sordukları sorular olmaktan çok çocukların bu günkü problemlerinden yola çıkarak sorulmuş sorular olmalıdır. 1960'lı yıllarda Almanya'da kutsal kitap merkezli bir anlayışla işlenen din derslerinden öğrencilerin yüksek oranda muafiyet talebinde bulunmasının nedenlerini araştıran bazı araştırmacılar³⁶ öğrencileri muafiyete yönlendiren sebeplerden birisinin çocukların sorularından yola çıkmayan, kendi sorduğu sorulara hazır cevapları dikte etmeye yönelik bir din eğitimi anlayışının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oysa nihai anlamda gerçekten anlamaya yönelik bir sorgulama kendi içinde başkaları tarafından sunulan hazır cevaplara katılmama hakkını da içerir. Hâlbuki sorular öğrencinin geçmiş ve bugünkü yaşantısı ile bağlantılı bir şekilde sorulabilir ve yorumlanabilirse öğrencilerin soruları olabilirler.

Doktriner dini düşünce ve anlamlı öğrenmeye ilişkin açıklamaların bizi götüreceği bir diğer nokta bireysel manevi tecrübenin din eğitimindeki önemidir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin bilişsel yapıları ile öğrenme materyallerindeki potansiyel anlamlar arasında etkileşim nasıl gerekirse bireyin duygusal, manevi dünyası ile yeni öğrenmeler arasındaki ilişkinin dikkate alınması da aynı şekilde gereklidir. Zira kişilik bir bütündür, insanın bilişsel ve duygusal boyutu birbirinden ayrı düşünülemez. Bu ilişki diğer bilgi türlerine göre bireyin manevi boyutu ile çok daha güçlü bir ilişki içinde bulunan dini bilginin öğrenilmesi süreçlerinde çok daha önemlidir. Bireyin dini bilgiye dayalı bir hayat

³⁶ İlgili araştırmalar için bkz. Joachim Willems, 2015, "Religious Education and The Student's Fundamental Right to Freedom of Religion—Some Lessons And Questions From Germany", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe, Italy: ReligioWest*, s. 33-34.

görüşüne ulaşabilmesi için şükretmekle imanı arasındaki ilişkiyi, imandan gelen vefa duygusunu, günahattan sakınma ile Rabbin tanıma arasındaki güçlü bağı tefekkür etmesi gerekir. Bu tefekkür yalın bir rasyonaliteye dayanmaz; dini, manevi tecrübe ile bütünleşen bir tefekkür olması beklenir. Kişi iman ve ibadetlerle gelen duygusal deneyimleri yaşadıkça; rükûun, secdenin sırrını çözdükçe; Rabbinin nimetlerindeki hikmetleri kavradıkça duygusal coşkunluğu artar, akıl ile kalp birlikte secde eder.

Bireysel Dini/Manevi Tecrübe

Hümanist psikoloji ekolünün kurucusu Maslow³⁷'a göre sağlıklı bir insanın temel özellikleri arasında gerçekliği algılamada üstünlük; kendisi, diğer insanlar ve doğa ile barışık olma; duygusal zenginlik; gelişmiş bir öz farkındalık ve sık doruk deneyimler yaşama bulunmaktadır. İnsanın en yüksek düzeyde mutluluk ve doyumunu yaşadığı anlar olarak tanımlanan doruk deneyimler en sık olarak varoluş sevgisi ile birlikte yaşanır. Psikolojik birikimin açıklamada yetersiz kaldığı bu sevgi türünü ilahiyat, estetik ve felsefe yazarları daha iyi ifade edebilmektedirler. Varlık sevgisi deneyimine ulaşan kişi sevdiği varlıkta diğerlerinin göremediği özellikler görür. Sevdiği kişi ya da nesneyi yarar, çıkar ve erek ilişkilerinden bağımsız olarak bir bütün olarak görme eğilimindedir. Dindar kişinin yaşadığı ilahi aşk deneyimi veya manevi tecrübeleri, düşünsel iç görüleri, estetik algılamaları, yaratıcılığın doruğa çıktığı anları bu doruk deneyimlerin bir parçası olarak değerlendirmek mümkündür³⁸.

Dinler çoğunlukla dini veya manevi tecrübe olarak adlandırılan bu doruk deneyimlere dayanırlar. Peygamber veya kurucu figürün yaşadığı vahiy veya aydınlanma tecrübesi³⁹; müminin iman, ibadet veya duasının makbul olduğunu; Allah'ın, kendi talep ve durumuyla ilgilendiğini; kendisine önem verip onu kurtuluşa yönlendirdiğini hissetmesi ve vecd hal-

³⁷ Abraham Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, (Çev.) Okhan Gündüz, İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2015, s. 31-32.

³⁸ Maslow, 2015, s. 78-79.

³⁹ Maslow, 1964, s. 11.

leri dinlerde yer alan doruk deneyimlerin önemli kısmını oluşturur.⁴⁰ İlk olarak peygambere ait olan bu tecrübeleri takipçiler kendilerine özgü biçimde ve farklı tonlarda yaşayıp benimseyerek dindarlıklarının temeli oluştururlar. Süreç içinde dindarlıklar ya dini tecrübe ve doruk deneyeime dayalı ya da tüm dini sembolleri ve metaforları somuta indirgeyen; sözel formüllerin gerçek anlamını unutarak ezberleyen iki farklı yapı arasında bir sarkaç gibi farklı tonlarda şekillenir. Bazen dini ifade ve sembollerin gerçek anlam ve hikmetleri, manevi derinlikleri unutulmuş şekilci bir dindarlık biçimi ortaya çıkar. Bu tür dindarlık biçimini Maslow⁴¹, bürokrasi içinde işin özüne vakıf olmadan şekil şartlarını yerine getirerek yükselmeye çalışan örgüt adamlarına benzetmektedir.

Bireysel manevi tecrübelerin dindarlığın oluşumundaki yerine ilişkin benzer görüşleri Charles Glock'un dindarlığın boyutlarına ilişkin meşhur yaklaşımında da bulmak mümkündür. Ona göre dindarlığın dışı vuruluş biçimi konusunda dünya dinleri arasında detaylarda büyük farklılıklar olsa da genel alanlarda dindarlığın ifade ediliş biçimine ilişkin dikkate değer bir konsensüs vardır. Beş genel alan, dindarlığın merkez boyutları olarak değerlendirilebilir: dini tecrübe (tecrübi), ibadet (ritüel), inanç (ideoloji), bilgi ve amel (sonuçsal/salih amele dönüşme)⁴². Bu boyutlardan dini tecrübe bireyin aşkın gerçekliğin bilgisine ve ona ilişkin duygulara kendine özgü biçimde doğrudan ulaşacağını ifade eder. Dini gelenekler dini olguları nasıl tanımlarsa tanımlasınlar o olguların birey tarafından kendine özgü biçimde anlamlandırılma ve duygusal olarak yaşanma biçimi dinin tecrübe boyutunu oluşturur⁴³. Dini tecrübe sayesinde mümin Allah'ın alamet, işaret, tezahür ve delillerini sezgisel algılama, vasıtasız doğrudan doğruya kavrama, kutsal ve ilahi kudretle sezgisel ve duygusal ilişki kurma tecrübesi yaşar⁴⁴.

⁴⁰ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998. s. 132-137.

⁴¹ Maslow, 1964, s. 13.

⁴² Glock, 1962, s. 98-99.

⁴³ Glock, 1962, s. 99.

⁴⁴ James, 1908: 32 akt. Hökelekli, 1998, s. 131.

Dini tecrübenin en önemli özelliği onu yaşayan kişiye has olması ve başkalarıyla paylaşılabilmesidir. Tıpkı ilmi tecrübeye olduğu gibi bilimsel bulguya ulaşan bilim insanı o bulguya ait anlamın her yönüyle farkındayken onun takip ettiği süreçleri, deneyleri yaşamamış birisi için ulaştığı sonuç karmaşık birtakım ifadelerden ibarettir. Ancak diğer bireyler onun bulgularının gidiş yolunu, süreçlerini öğrendikçe sonuçları daha anlamlı bir şekilde yorumlayabilirler. Aynı şekilde dini tecrübe sahibi de öncelikle kendisi ile aynı yollardan geçmiş kişiler tarafından anlaşılabilir ve ifadeleri anlamlandırılabilir⁴⁵. Peygambere has bir tecrübe olan vahiy de ancak başkalarına ulaşıp genellendikçe etkili olmaya başlar. Her mümin vahyin ve onu getiren rehberin gösterdiği usulleri takip edip kendisi de benzer fakat daha alt düzeyde bir tecrübeye ulaştığı ve onu kendisi de yaşadığı için vahiy tecrübesi genelleşebilir olur. Esasında başkaları için anlamı belirsiz olan dini tecrübe benzer şekillerde başkaları tarafından da yaşanmaya başladıkça her birey tarafından tek tek anlamlandırılır.

Dini tecrübenin özellikleri ve dindarlığın oluşumundaki yerine ilişkin açıklamaların din eğitimi ve doktriner düşüncenin oluşumu açısından anlamlı sonuçlar içerdiği kanaatindeyiz. Öncelikle dini tecrübenin bireye özgü bir olgu olduğunu din eğitimi kabul etmek ve bireylerin kendilerine özgü dini tecrübelerinin niteliklerini anlamaya çalışmak durumundadır. Birey için kendi dini tecrübesi – din eğitimcisi bunu kabul etmese de – tartışmasız doğrudur. Dolayısıyla din eğitiminde eğitimci, muhataplarının dini tecrübeleri kendisi gibi yaşadıklarını veya kısa yoldan onların kendi dini tecrübesi ile aynı düzleme geleceğini varsaymamalıdır. Eğer muhatapların dini tecrübesinde dinin genel ilkeleri açısından sorunlar varsa bunları muhatapın bilişsel ve duyuşsal açıdan kendini ikna etmesini sağlamadan düzeltmeyeceğini bilmelidir.

Burada ikinci önemli husus dini tecrübelerin ancak yaşanarak paylaşılabilir oluşudur. Din eğitimcisi eğer muhataplarının kendisi ile benzer dini tecrübeleri yaşamamasını istiyorsa bunun sözel anlatılarla gerçekleşmeyecek kadar derinlikli bir olgu olduğunu da bilmesi gerekir. İster kürsü-

⁴⁵ Hökekleli, 1998, s. 151-153.

de, ister okulda muhatapların kalbi mutmain olmadıkça şekil şartlarının yerine getirilmesi ile din eğitiminin amaçları gerçekleşmiş sayılmayacaktır. Dolayısıyla din eğitimi yüzeysel kazanımların değil içsel dindarlığı oluşturacak kalbi kazanımların peşinde olmalıdır. Böyle bir anlayışın din eğitiminde düşünce ve davranışların ardındaki farklı motivasyonları görerek peşin hükümlü, doktriner düşünüş biçiminden kaçınılmasına imkân vermesi beklenebilir.

Öte yandan din eğitiminde dini tecrübeyi geliştirici çalışmalara daha fazla yer vererek doktriner düşünüş ve onun uzantısı olarak ortaya çıkabilecek radikal tutumların gelişimine engel olunabileceği öne sürülebilir. Zira dini tecrübe tanrıyla yakınlık duyma, her an onunla ilişkili olduğumuzu bilme gibi geleneksel tasavvuf eğitiminde mücâhede, murakabe, ihsan vb. isimlerle yer alan nefis terbiyesi yöntemlerini geliştirici fonksiyona sahiptir. Eğitimde bu yöntemlere ilişkin farkındalığın artması ise bireyin ahlaki, vicdani gelişimi açısından değerlidir. Çünkü ahlaki ve vicdani gelişim bireyi kendi eylem ve yargılarını daha fazla muhakeme süzgecinden geçirmeye zorlar. Aynı zamanda bu durum anlamlı öğrenme ve bireysel dini tecrübe arasındaki ilişki açısından da değerlendirilebilir. Zira bireyde din eğitiminin arzu ettiği iman, amel ve ahlak boyutlu dönüşüm ancak bireyin dini metinlerin ona söylediği ifadeleri kendi manevi dünyasında yaşayıp içselleştirmesi ile mümkün olur. İman veya dini yaşayış ancak dini tecrübenin bizzat bireyin kendisi tarafından yaşanması, dinin bireydeki manevi potansiyelle buluşması suretiyle kemale ermektedir.

Din eğitiminde bireysel dini tecrübenin eğitim süreçlerinde dikkate alınmasını konu edinince sosyal bilimler metodolojisinin temel problem alanlarından birisi ile karşı karşıya geleceğimizi de hatırlamak gerekir: içsel (insider) ve dışsal (outsider) bakış açılarının kendine özgü sınırlılıkları veya eğitimcinin bireyin dini tecrübesini anlayabilmesinin imkânı problemi... Din eğitimi sosyal bilimlerin bir parçası olarak görme eğitiminde olan kimi araştırmacılar dışarıdan bakışın bile dinin bireyin anlam dünyasını kurma ve manevi ihtiyacını karşılama fonksiyonunu an-

lamada işe yarar olabileceğini belirtmektedirler⁴⁶. Ancak bireyin dini referansları takip ederek ve kendi bireysel tecrübelerinden yola çıkarak kurduğu anlam dünyasının benzer tecrübeleri yaşamamış bireyler tarafından kavranabilmesi kolay görünmemektedir. Çünkü yukarıda açıklandığı üzere manevi tecrübeler bireye özgüdür, söz ve davranışlarla bütün olarak aktarılabilir değildir. Bireyin dini tecrübelerini ancak bireyin içsel bakış açısı ile samimi olarak açığa vurabildiği kadarıyla anlayabiliriz. Bu nedenle din eğitimi ortamlarımız bireyin kendi manevi tecrübelerine uygun açıklamaları çekinmeden dile getirebileceği, bireysel manevi tecrübeyi önemseyen bir anlayışla yapılandırılmalıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

İnsanoğlunun, dinin hayata anlam katan ve hayırlı davranışlar için motivasyon oluşturan etkisine giderek çok daha fazla muhtaç duruma geldiği bir dünyada yaşıyoruz. Bu bağlamda örneğin kurumsal dinlerin hayatı anlamlandıran etkisinin giderek azaldığı günümüz toplumlarında tüketim ve eğlence insanlar için birer kaçış yolu olarak işlev görmektedir. Oysa bunlar hayatın derin sorularına ilişkin cevaplar veremediği gibi insanlığın sorunlarını daha da derinleştirmektedir. Walach⁴⁷'in tespitleriyle söylersek dinlerin anlamlandırma fonksiyonundaki azalma, yerini 1960'lı yıllarda varoluşçuluğa dayalı sınırsız özgürlük ve herkesin dilediği gibi seçme hakkına dayalı bir anlayışa bıraktı. Bu durum bireysel ve toplumsal huzuru tehdit eden bir sonuca evirildiği için zamanla tepkisel olarak anlamı öteleyen ve tekdüzeliği önceleyen, basit direktiflere dayalı, hayatı ve insanları dar kompartımanlara ayıran köktenci anlayışların gelişmesine neden oldu. Yeniden dinin insanlar için anlam ve motivasyon kaynağı haline gelmesini sağlamada anlamlı öğrenmeyi ve bireysel manevi tecrübeyi ön plana çıkartan bir din eğitiminin katkı sunabileceğini öngörebiliriz.

⁴⁶ Valeria Fabretti, "Rethinking Religious Education Sociologically: A Contribution to the European Debate and Comprasion", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe*, Italy: ReligioWest, 2015, s. 19.

⁴⁷ Walach, 2015, s. 187-188.

İnsanın hayat ve eylemlerine anlam katan, ihtiyaç duyduğu anlarda ona motivasyon sağlayan bir olgu olarak din hayatın her yönünü kuşatma potansiyeline sahiptir. Günlük hayat içinde karşılaşılan pek çok sosyal, siyasi, ekonomik, bireysel, toplumsal vb. olay; güncel ve tarihi olaylara ilişkin bakış açıları kendi içinde ahlaki ve dini ikilemler barındırır. Bütün bu olaylar karşısında bireyin dini formasyonunu etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmesinin yolu din ve inanç ile ilgili kritik tarihi ve çağdaş gelişmeleri dikkate alan, yerel ve evrensel meseleleri bir arada değerlendirebilen bir din eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır. Böyle bir din eğitimi dinin her bir birey tarafından yeniden anlaşılıp yaşandığının, paradigmaları sürekli dönüştüren bilimsel bilginin farkında olmalıdır. Bu duyarlılık öğrencilerin, velilerin ve eğitimdeki diğer paydaşların güncel ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeye yardımcı olacaktır. Profesyonel standartları sağlayacak bir din eğitiminin özelliklerinin neler olabileceğini belirlemeye çalışan TOLEDO Din Öğretimi İlkeleri⁴⁸ böyle bir eğitiminin özellikleri arasında düşünme becerisini geliştiren, doğru bilgiye dayalı, ön yargılardan arınmış, güncel ve çok boyutlu meseleleri doktriner bir bakış açısıyla basite indirgmeden ele alabilen bir din öğretimini saymaktadır.

108

OMÜİFD

Hayatın içinden çıkan sorulara cevap vermekte, ortaya çıkan güncel sorunlara çözüm bulmakta zorlanmaya, tıkanmaya başladığı zaman din; fonksiyonelliğini yitirir. Bu demektir ki, düzenlenen din eğitimi, insanların canını acıtan olayları, güncel sorunları yok sayamaz. Bunları görmezlikten geldiği takdirde din eğitimi de işlevselliğini kaybeder. Böyle bir din eğitimi faaliyeti, bireyde dinin öğretisi doğrultusunda davranış değişikliğini sağlama amacına ulaşamaz. Söz gelimi “Doğrusu Allah, çok tövbe edenleri ve çokça temizlenenleri sevmektedir.”⁴⁹ ayetini öğretime konu ettiğimizi düşünelim. Kirlilik nedir? Kirliliğin kriterleri nelerdir? Temizlik nedir? Temiz olmanın ölçütleri nelerdir? Nasıl temiz olunur? Ve benzeri

⁴⁸ OSCE, *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*, Poland: Sungraf, 2007, s. 16-17, 40-41.

⁴⁹ Bakara Suresi, 2/222.

soruları sorup güncel cevaplarını bulmadan öğrencinin bu ayeti doğru anlayıp bu çağın Müslüman bireyi olarak kendi temizlik anlayışını oluşturması ve isabetle uygulayabilmesi pek mümkün değildir⁵⁰. Bu nedenledir ki din eğitiminde dini metinlerin sadece lafzi bir yaklaşımla öğretilmesi sağlıklı bir dindarlık gelişimi için yeterli değildir.

Günümüz dünyasında yerel ve küresel bağlamda yaşanan gelir ve mülkiyet dağılımındaki adaletsizlikler, enerji, çevre ve iklim krizleri, kimlik ve inançlar üzerinden yaşanan çatışmalar, suni algılar ve manipülasyonlar ile daha çok tüketirmek ve daha çok kazanmak üzerine kurulmuş ekonomik hayatın ürettiği sonuçları yorumlamak ve bütün bunların daha insani bir boyuta evrilmesini sağlamak, inancın hayatı anlamlandırma ve iyi eylemler için motivasyon oluşturma etkisinden bağımsız değildir. Ancak bu etkinin gerçekleşebilmesi dinin, insanın bilişsel ve manevi dünyasının derinliklerindeki etkilerini; hem nefsin kıvrımlı yollarında hem de dış dünyada olan bitenleri okumaya yönelik din eğitimi anlayışı olmaksızın mümkün değildir. Birey “Ey İnananlar! Kendiniz, ana babanız ve yakınlarınız aleyhlerine de olsa, Allah için şahit olarak adaleti gözetin; ister zengin, ister fakir olsun, Allah onlara daha yakındır. Adaletinizde heveslere uymayın. Eğer eğiltirseniz veya yüz çevirirseniz bilin ki, Allah işlediklerinizden şüphesiz haberdardır.”⁵¹ ayetinin evde, sokakta, iş yerinde, yolculuk ederken; bir arkadaş, işçi, patron, amir, lider, baba vb. olarak kendisine ne söylediğini tek tek süzebilecek bir yetkinlik kazanmak üzere din eğitimi almalıdır.

Dini metinlerin bireye her durumda neler söylediğini algılamaya ve bu metinlerin kendisine yüklediği manevi sorumluluğu hissetmeye yönelik farkındalık kazandırmanın yolu anlamlı öğrenmeyi ve bireysel manevi tecrübeyi önceleyen bir din eğitiminden geçmektedir. Bireyde anlam arayışını tetikleyen ve manevi açıdan rabbinin huzurunda oluşu, varlığın ardındaki kutsal yönü vurgulayan bir din eğitimi böyle bir sonuç verebilir.

⁵⁰ Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı)*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2011, s. 33.

⁵¹ Nisa Suresi, 4/135.

lir. Zira ilk bakışta inanmak bazı söylem ve davranışlara bağlı bir eylem olarak görülse de esasında o, eylemlerin ardındaki manalara ait bir özelliğdir. Örneğin Kur'an-ı Kerim'e inanmak, bu inancı beyan etmek veya kutsal kitabın lafzını tekrar etmek, hatta açıklamaktan öte bir şeydir. Ona inanmak onun lafzı ile anlattıklarının imanımızla bağını kurabilmektir. Bu bağ kurulabildiği ve onun ayetleri okunduğunda içsel manevi tecrübeler hissedilmeye başlandığı anda kişi gerçek anlamda mümin olur. Bu nedenledir ki anlamlandırma ve manevi tecrübeler birbiri ile ilişkilidir. Birey öncelikle anlamı fark eder, ardında söz konusu farkındalığın psikolojik etkilerini havf, recâ, murakabe, haşyet ve vecd gibi manevi tecrübeler şeklinde yaşar. Böylelikle imanın tadını almış olur⁵².

Eğitimcinin kendi kanaat ve inançlarını, öğrettiği bilgileri dokunamaz tabular olarak değil de değerlendirme ve eleştiriye açık tutması sınıftaki diğer fertler için de nasıl davranmalarını gerektiğine dair açık bir yol göstermedir. Bu tutum kanaat ve değerlerimize dair samimi ve karşılıklı saygıya dayanan müzakerelere imkân verir; öğrencilerin kendini yabancılaşmış veya izole edilmiş hissetmelerinin önüne geçer. Özellikle kendi inanç ve düşüncelerinin sınıftakilerden ve öğretmenden farklı olduğunu düşünerek tedirginlik yaşayan öğrenciler açısından bu oldukça önemlidir. Eğitiminde diğer insanların ne düşündüklerini ve hissettiklerini gerçekten anlamak, onların bireysel tecrübelerinin özünü saygılı biçimde müzakere etmek empatik (empathetic) eğitim olarak adlandırılmaktadır⁵³. Empatik eğitim din eğitimi alanında düşünce, bireysel tecrübeler sonucu ulaşılan samimi duyguların yüzeysel değerlendirmeler sonucu yargılanmasını doğru bulmaz. Öğretmen veya öğrenci öncelikle kavramların, ifadelerin sözlerin ve davranışların gerçekten neyi ifade

⁵² Hz. Peygamber (s.a.s)'in "Üç haslet vardır ki bunlar kimde bulunursa o kişi imanın tadını tadar: Allah ve Resulünü her şeyden fazla sevmek. Sevdiğini Allah için sevmek. Küfre dönmeyi ateşe atılmak gibi çirkin ve tehlikeli görmek..." (Buhârî, İman: 9) hadisinde yer bulan "imanın tadını tatmak" ifadesini de bu bağlamda anlamak gerektiği kanaatindeyiz. Kişi imanın gereği olan davranışları birer zoraki vazife düşüncesiyle değil de hikmetlerine ere ere, imanı ile ilişkisini göre göre yaptıkça içsel coşkusu artar ve imanın tadına varır.

⁵³ OSCE, 2007, s. 46.

ettiğini anlamaya ve hissetmeye, ses veya şekilde varlık bulan anlamların gerçekte ne olduğunu kavramaya çalışmalıdır. Böylelikle peşin hükümlü yargılamalardan, doktriner düşünüş biçiminden korunmuş olur.

Netice itibarıyla dini metinlerin lafzına takılıp kalmadan onu dün ve bugünle, insan ve toplumla bir bütünlük içinde değerlendirebilen ve bu değerlendirmelerin bireyde olumlu eylemleri destekleyen bir motivasyon oluşturmasını sağlamaya çalışan bir din eğitiminin iki temel unsurundan bahsetmek mümkündür. Bunlardan birincisi anlamlı öğrenmeyi desteklemek, ikincisi ise bireysel dini tecrübeyi dikkate almak ve geliştirmeye çalışmaktır. Böylece anlamlı öğrenmeye dayalı, hikmete ulaşmak için soran sorgulayan din eğitimi süreçleri ile katı bir doktriner düşüncenin oluşumunun önüne geçilebileceği gibi; her bireyin dini tecrübesinin kendine özgü olduğunu diğer bireylere gösteren ve bireyde dini tecrübenin farklı türleri olan eşyanın ardındaki kutsal boyuta ilişkin farkındalık, murakabe, mücâhede vb. manevi tecrübeleri geliştirmeye çalışan bir din eğitimi ile de bireyin sadece kendinin değil tüm varlığın sorumluluğunu hissedebilen bir dindar haline gelmesine katkı yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, Mustafa, "Radikal Selefi Zihniyete Bir Reddiye", *Muhafazakâr Düşünce*, 2 (6), 2005, s. 164 – 196.
- Ahmed b. Hanbel eş Şeybânî, *Müsned*, İstanbul: Çağrı Yayınları, t.y.
- Andrew Wright, *Spirituality and Education*, London: Routledge Falmer, 2000.
- Armstrong, Karen, *The Battle For God*, New York: Alfred A. Knopf, 2000.
- Ausubel, David, P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, ABD: Springer Science+Business Media Dordrecht (e-book version), 2000.
- Aydınalp, Halil, *İntihar Eylemleri Ekseninde Din ve Terör İlişkisi*, Marmara Üniversitesi SBE, Doktora Tezi, İstanbul, 2008.
- Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük 1-4*, Kubbealtı Neşriyat, C.1, İstanbul 2005.
- Bilgin, Beyza, "Çocuğun Manevi Eğitimi", *Din Öğretimi Dergisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986, s. 29-35.
- Buhari, *Camii's Sahih*, Kahire: Matbaatu's Selefiye, 1400(h).

- Fabretti, Valeria, "Rethinking Religious Education Sociologically: A Contribution to the European Debate and Comprasion", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe*, Italy: ReligioWest, 2015, s. 19-26.
- Fiğlalı, Ethem Ruhi, "Hariciler", *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.16, İstanbul 1997, s. 169-175.
- Glock, Charles Y. "On The Study of Religious Commitment", *Religious Education: The Official Journal of The Religious Education Association*, 57 (4), 1962, s. 98-104.
- Görmez, Mehmet, TRT Haber Televizyonu, Canlı Yayın, Tarih: 14.01.2016, saat: 20:30-21:30.
- Hay, David, Kate Hunt, *Understanding The Spirituality Of People Who Don't Go To Church*, A report on the findings of the Adults' Spirituality Project at the University of Nottingham, 2000. (http://www.churchofscotland.org.uk/data/assets/pdf_file/0006/3678/understanding_spirituality_report.pdf) adresinden 05.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Hökelekli, Hayati, *Din Psikolojisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1998.
- Hökelekli, Hayati, "Editörün Sunuşu", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri)* içinde (9-10), Bursa: Kurav Yayınları, 2006.
- Köktaş, M. Emin, 2005, "Avrupa Birliği Sürecinde Din ve Müslümanlar", (Ed.) Kadir Canatan, *Avrupa'da İslam* içinde 11-37, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Maslow, Abraham, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, (Çev.) Okhan Gündüz, İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2015.
- Maslow, Abraham, *Religions Values and Peak Experiences*, Penguin Books Limited, (PDF version by: D33k0n57r0k7'd), 1964.
- Mayer, Richard E. "Rote Versus Meaningful Learning", *Theory Into Practice*, 41(4), 2002.
- Meydan, Hasan, "Dinin Öngördüğü Ahlakı Yaşamada Ahlakı Tefekkür ya da Hikmet Arayışının Önemi: Külli Kaidelerin Ayaklarını Yere Bastırmak", *Akademide Felsefe Hikmet ve Din* İçinde, (Ed.) B. Ali Çetinkaya, Ankara: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2014, s. 307-319.
- Meydan, Hasan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, İstanbul: Dem Yayınları, 2015.

- Novak, Joseph D., "A Theory Of Education: Meaningful Learning Underlies The Constructive Integration Of Thinking, Feeling, And Acting Leading To Empowerment For Commitment And Responsibility", *Meaningful Learning Review*, 1(2), s. 1-14, 2011.
- OSCE, *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*, Poland: Sungraf, 2007.
- Robert Jackson, 2015, "Inclusive Study of Religions of Other Worldviews In Publicly Funded Schools In Democratic Societies", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe*, Italy: ReligioWest, s. 7-18.
- Salihi, Azmi M. ve Mustafa Öz, "Hariciler: Kültür ve Edebiyat", *T.D.V. İslam Ansiklopedisi*, C.16, İstanbul, 1997, s. 175-179.
- Stoeckl, Kristina, "Knowledge About Religion, And Religious Knowledge In Secular Societies: Introductory Remarks To The Future of Religious Education In Europe", (Ed.) K. Stoeckl, *The Future of Religious Education In Europe*, Italy: ReligioWest, 2015. s. 1-6.
- Tekin, Mustafa, "Dindarlık Bağlamında Amel-i Sâlih Kavramına Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleleri)* içinde, Bursa: Kurav Yayınları, 2006, s. 49-63.
- Tirmizi, Muhammed bin İsa, *Sünen*, (thk.) N. El Albânî, Riyad: Mektebetü'l Maarif, 1997.
- Tosun, Cemal, *Din eğitimi Bilimine Giriş*, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Vahid, Yusuf, "İslam Eğitim Felsefesi Mutlaka Doktriner Düşünceye Yol Açar mı?", (çev.) A. Kemerli, *İslami Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (4), 1995, s. 59-68.
- Walach, Harald, *Secular Spirituality The Next Step Towards Enlightenment*, Switzerland: Springer International Publishing, 2015.
- Willems, Joachim, "Religious Education and The Student's Fundamental Right to Freedom of Religion –Some Lessons And Questions From Germany", (ed.) K. Stoeckl, In *The Future of Religious Education in Europe*, Italy: ReligioWest, 2015, s. 27-38.
- Yavuz, Yunus Vehbi, "Açılış Konuşmaları", *Dindarlık Olgusu (Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleleri)* içinde (17-20), Bursa: Kurav Yayınları, 2006.
- Zernûcî, Burhaneddin, *Tâlimü'l Müteallim*, (Trc.) Yunus Vehbi Yavuz, İstanbul: Feyiz Yayınları, 2010.

HASAN MEYDAN



114

OMÜİFD