

# İLERLEMECİ EĞİTİM FELSEFESİ BAĞLAMINDA DİN ÖĞRETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

## EVALUATION OF RELIGION TEACHING IN THE CONTEXT OF PROGRESSIVE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Sare EVCİMİK<sup>1</sup>

### Öz

Derleme niteliğinde ve dokümanter analiz yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki din öğretimi ilerlemeci eğitim felsefesine göre analiz etmektir. Çalışmanın verileri, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak seçilen bilimsel dokümanlardır (belgelerdir). Belirli ölçütlere göre seçilen bu dokümanların okunması, betimlenmesi ve yorumlanmasından şu sonuçlara ulaşılmıştır. Genel eğitimde olduğu gibi din öğretiminde de felsefi temellendirme gereklidir. Bu felsefi temellendirme, din öğretimine, çağa, mevcut kuşaklara ve topluma uygun olmalıdır. Bu bağlamda Türkiye'de mevcut öğretim programlarında referans verilen ilerlemeci eğitim felsefesinin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik olarak din öğretimine uygunlu tartışmalıdır. Öncelikle bu felsefenin metafizik varlık anlayışını yadsıyan anlayışı ile ilm-i Vehbi (a-priori) bilgiyi kabul etmemesi, bu anlayışı din öğretimi için sorunlu kılmaktadır. Aksiyolojik perspektiften ise, ilerlemeci felsefenin ahlak, gelenek ve göreneklere geçici olarak gören anlayışı ile mutlak ve değişmez varlık ve bilgi anlayışına dayalı ahlakı öne çıkararak din öğretimi arasında uyumsuzluk vardır. Yapılması gereken, Türkiye'de din öğretiminin felsefi temellendirilmesinde, İslami anlayış, kabul ve kavramların, her biri içinde doğduğu medeniyet ve kültürün gerçekliğini yansıtan felsefi şablonlara sıkıştırılmamasıdır. Bunun anlamı, bilinen felsefeleri yadsımak değil; din öğretime uygun olmak şartıyla bunların bazı boyutlarından yararlanılabileceğidir.

**Anahtar Kelimeler:** İlerlemecilik, Din öğretimi ve felsefe, Din öğretimi ve varlık olgusu, Din öğretimi ve bilgi olgusu, Din öğretimi ve ahlak olgusu.

### Abstract

The aim of this study, which is a review and documentary analysis, is to analyze religious education in Türkiye according to the progressive philosophy of education. The data of the study are scientific documents selected in accordance with qualitative research methodology. From the reading, description and interpretation of these documents selected according to certain criteria, the following conclusions were reached. As in general education, philosophical grounding is necessary in religious education. This philosophical grounding should be appropriate for religious education, the age, current generations and society. In this context, the ontological, epistemological and axiological appropriateness of the progressive philosophy of education, which is referenced in the current curricula in Türkiye, is controversial. First of all, the fact that this philosophy denies the metaphysical understanding of existence and does not accept a-priori knowledge makes this understanding problematic for religious education. From an axiological perspective, there is a discrepancy between progressivist philosophy's understanding of morality, traditions and customs as temporary and religious teaching that emphasizes morality based on an absolute and unchanging understanding of existence and knowledge. What needs to be done in the philosophical grounding of religious education in Türkiye is not to squeeze Islamic understandings, assumptions and concepts into philosophical templates, each of which reflects the reality of the civilization and culture in which it was born. This does not mean denying known philosophies; it means that some aspects of them can be utilized, provided that they are appropriate for religious education.

**Keywords:** Progressivism, Religious education and philosophy, Religious education and the phenomenon of being, Religious education and the phenomenon of knowledge, Religious education and the phenomenon of morality.

<sup>1</sup> Dr, Diyanet İşleri Başkanlığı, [sare\\_2323@hotmail.com](mailto:sare_2323@hotmail.com), Orcid: 0000-0003-4154-3434

Makale Türü: Derleme Makalesi – Geliş Tarihi: 22.09.2023 – Kabul Tarihi: 12.10.2023

DOI:10.17755/esosder.1365026

Atf için: *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2024;23(90): 834-848

Bu çalışma Creative Commons Atf-Gayri Ticari 4.0 (CC BY-NC 4.0) kapsamında açık erişimli bir makaledir.



This work is an open access article under [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0).

## 1. GİRİŞ

Genel eğitim ve öğretimde olduğu gibi, din öğretiminin teorisi ve uygulamasında da felsefe belirleyicidir. Bu belirleyicilik, eğitim ile felsefe olgularının birbirine olan sıkı bağlarından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda eğitim, felsefenin uygulama alanı ve fikirlerini test ettiği bir laboratuvar niteliğindedir. Bundandır ki felsefe ve pedagoji literatüründe “eğitim felsefesi” adıyla bir alt alan doğmuştur. Felsefenin eğitimdeki uzantısı veya yansımaları temsil eden eğitim felsefesi, eğitime dair karar ve politikalar ile öğretim programlarını tahlil eder (Gözütok, 2019: 23). Bazı düşünürlere göre ise eğitimde yaşanan sorunlar, eğitim felsefesini doğurmuştur (Ergün, 2009). Ancak baskın görüş, eğitim felsefesinin, felsefenin bir alt çalışma alanı olarak geliştiği yönündedir. Ortaya çıkışı, tanımı ve kapsamı çok da net olmayan eğitim felsefesini, “eğitime ilişkin felsefe” olarak tanımlayan Büyükdüvenci (2001: 10), eğitim ve felsefenin özdeş olmadığını ve ancak insan, bilgi ve etik gibi ortak çalışma konularında kesiştiğini ifade etmektedir. Pierce (1969), eğitim felsefesini, eğitimi analiz ederek onun, bilgi, ahlak ve metafizikle ilişkisini ele alan disiplin (Aktaran: Tozlu, 2012: 28), şeklinde açıklamaktadır. Gelişimi klasik felsefi akımlara kadar giden eğitim felsefesi, Sokrat, Platon ve Aristo gibi birçok düşünürün ilgi alanına giren önemli bir düşünsel alandır. Hatta Platon’un ilk makalesini eğitim felsefesi üzerine yazdığı belirtilmektedir (Tozlu, 2012: 19). Felsefenin temel inceleme alanları olan ontoloji, epistemoloji ve aksiyolojinin üçü birden eğitimin de temellerini teşkil etmektedir. Nitekim varlık, bilgi ve ahlak şeklindeki bu üç dayanak, eğitimin felsefi temeli olarak adlandırılmaktadır. Bu temel, eğitimin uygulama boyutunun omurgası olan öğretim programlarının dayandığı “birey”, “bilgi” ve “toplumun” analizi için yol göstericidir. Neredeyse bütün öğretim programları (müfredatlar), eğitim felsefesinin insan, bilgi ve toplum analizleri üzerine kurgulanır (Karakaya, 2001). Bu itibarla eğitim felsefesi, öğretim programı geliştirmenin başlangıç noktası kabul edilir (Akpınar, 2017: 25). Eğitim felsefesi ile öğretim programı ilişkisine yönelik olarak Ertürk (1998:13) şunları ifade etmektedir: “*Eğitim felsefesi, programın varsayımlarını netleştirir, amaçlar ile kazanımları sağlar ve bu amaçlar arasındaki tutarlılığı test eder*”.

Görüldüğü gibi hangi dersin olursa olsun, amaç ve kazanımları, eğitim felsefesinin analizine dayalı olarak belirlenir. Burada akla, “hangi eğitim felsefesi?” diye bir soru gelebilir. Bu sorunun cevabı, program geliştirmede hangi eğitim felsefesi esas alınmış ise bu anlayışın, insan, bilgi ve toplum analizlerine dayalı olarak amaç ve kazanımlar belirlenir. Ancak klasik felsefeler gibi, bunların eğitim düşüncesi olan eğitim felsefeleri de bazı noktalar itibarıyla ayrışmaktadırlar. Daha çok insan tanımı, bilgi varsayımı ve toplum betimlemesine bağlı bu ayrışmalar (Ocak ve Baysal, 2020), oldukça farklı öğretim programlarını doğurabilir. Örnek olarak İdealizme dayalı Daimici ve Realizme dayalı esaslı eğitim felsefelerinde öğretim programının en önemli ögesi, içerik (konular, bilgiler) iken (Ergün, 2009); Pragmatizme dayalı ilerlemeci eğitim felsefesinde bireye dair kazanımlar ön plana çıkmaktadır (Tozlu, 2012). Diğer taraftan öğretim programının içerik ögesi, eğitim felsefesinin “bilgi” olgusuna bakış açısına göre de değişebilir. Bilgiyi mutlak ve evrensel kabul eden Daimici eğitim felsefesine karşın, ilerlemecilerde bilgi göreceli ve değişkendir. Benzer durum öğretim programlarının amaç ve kazanımlarının muhatabı olan birey için de geçerlidir. Birey zihninin doğuştan boş veya dolu olduğuna dair kabullenmeler, öğretim programının amaç ve kazanımları kadar, öğretim sürecini de derinden etkiler. Bu bakımdan herhangi bir dersin (disiplinin) öğretim programı, bu programa ilham veren eğitim felsefesi olmadan geliştirilemez ve uygulamadaki etkililiği tahlil edilemez. Örnek olarak, kültür aktarımının önemsendiği dersler için esaslı; öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının önemsendiği dersler için ilerlemeci eğitim felsefesi uygundur (Akpınar, 2017: 141). Bunun için başta öğretmenler olmak üzere öğretim sürecinin tüm paydaşlarının, temel alınan eğitim felsefesini bilmeleri önemlidir. Diğer taraftan her eğitim felsefesi tüm disiplinlerin öğretim programına uygun düşmeyebilir. Çünkü geliştirilecek öğretim

programında, bu dersin içeriğini teşkil eden bilgiler ile eğitim felsefesi uyumu kritik öneme sahiptir. Yoksa devletin, bakanlığın, okulun veya öğretmenin seçeceği bir eğitim felsefesinin, sihirli bir değnek gibi tüm derslere uygun olduğunu savunmak, makul değildir. Makul olan öğretimi yapılacak disipline uygun eğitim felsefesinin kılavuzluğunda, bu dersin öğretim programını geliştirmek ve uygulamaktır.

Eğitim felsefesi ile öğretim programı uyumu bağlamında, ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında, erken Cumhuriyet Döneminde eğitim sistemi ve öğretim programları Pragmatizme göre kurgulanmıştır (Keskin ve Şahin, 2018). Dolayısıyla bu felsefenin eğitim anlayışı olan ilerlemecilik öğretim programlarına egemen olmuştur (Öztürk, 2008). Ancak uygulamada devlet idealleri ve toplum kültürü gibi nedenlerden dolayı Daimici ve Esasici eğitim felsefeleri etkilerini sürdürmüştür (Ulubey ve Aykaç, 2005: 1176). Bu durum, İslam dini ve kültürel değerleri ile bu dinin tarihsel deneyiminin aktarılmasının önemli olduğu din dersi için de geçerlidir. Ülkemizde 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tekrardan tüm derslerin öğretim programlarını, ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden yapılandırmıştır (Demir, 2015). Fakat ilerlemeciliğin çağdaş bir yaklaşım olduğu (Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013: 326) argümanı ile yapılan bu düzenlemede, bu felsefenin din dersi için uygunluğu tartışmalıdır. Nitekim aslında birtakım politik, ekonomik ve sosyal realitelere dayalı bir Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gerçekliği olarak ortaya çıkmış bu felsefenin (Cevizci, 2011), Türkiye'ye ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) gibi derslere uygunluğu pek tartışılmamıştır. Konuyla ilgili olarak Ev (2010) yapılandırmacılık ve ilerlemeciliğe bu geçişte, Türkiye'nin eğitim-bilim geleneğinin yeterince sorgulanmadığına dikkat çekerken, Baş (2011) ve Tonbuloğlu (2014) ise, bu programların ilk uygulanmaya başladığı yıllardan bugüne değin farklı kesimler tarafından pek çok eleştiriye maruz kalmış olmasına vurgu yapmışlardır (Çeliköz, 2017:2). Bir ABD gerçekliği olan ilerlemeciliğin Türkiye'ye uygunluğu bir yana, bu felsefenin metafizik gerçekliği, gelenek ve görenekleri, kadim toplumsal değerleri ret etmesi (Asmaz, 2019: 33), DKAB dersi için ayrı bir tartışma konusudur. Çünkü DKAB, tam da ilerlemeciliğin eğitim sahasının dışına ittiği, metafizik gerçeklik, gelenek ve görenekler ve kadim toplumsal değerlerle alakalıdır (Bayraktar ve Aksu, 2021). Felsefe, öğretim programlarının teorik dayanağı (Demirel, 2004) olduğuna göre, DKAB dersinin öğretim programı ile bu teorik zeminin uyumsuzluğu önemli bir pedagojik konudur. Yapılan literatür taramalarında Dewey ve ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilgili birçok çalışma olmasına rağmen, bunların din ve ahlak eğitimine yönelik uygunluğuna dair çalışmaların oldukça sınırlı olması (Fakioğlu Bağcı, 2022: 432), bununla ilgili çalışmaları önemli kılmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, literatür taramasına dayalı olarak, ilerlemeci eğitim felsefesi bağlamında DKAB dersini varlık, bilgi ve değerler bağlamında analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İlerlemeci eğitim felsefesinin dünyada ve Türkiye'deki tarihi gelişimi nasıldır?
2. Varlık (ontoloji) olgusu bağlamında, ilerlemeci eğitim felsefesi ve DKAB dersinin uyumu nasıldır?
3. Bilgi (epistemoloji) olgusu bağlamında, ilerlemeci eğitim felsefesi ve DKAB dersinin uyumu nasıldır?
4. Ahlak ve değerler (aksiyoloji) bağlamında, ilerlemeci eğitim felsefesi ve DKAB dersinin uyumu nasıldır?

Nitel araştırmalar çerçevesindeki bu çalışma, derleme niteliğinde olup, tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çünkü bu çalışmanın amacı, çalışmanın konusuyla ilgili mevcut durumu niceliksel (sayısal) olarak ortaya koymak değil, niteliksel olarak betimlemektir. Bunun için sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışma yöntemi (Balyer, 2016; Punch, 2011) tercih edilmiştir. Derleme niteliğinde çalışmada veriler, bu tür çalışmalara uygun olan dokümanlar analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği ile (Yıldırım ve şimşek, 2013) elde edilmiştir. Doküman analizi, yazılı belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013 aktaran Kıral, 2020: 174). Diğer bir tanıma göre doküman analizi, “mevcut kayıtlar ve belgelerin incelenerek toplanan kaynakların (verilerin), çalışma amacına yönelik olarak seçilmesi, sınıflandırılması, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Karasar, 2009: 118). Bu çalışmadaki dokümanların kapsamı ise, derleme ve doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) belirlenmiş, bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve internet kaynaklarıdır. Nitel çalışma metodolojisine uygun (Yıldırım ve şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) olarak bu kaynakların seçiminde aşağıdaki kriterler kullanılmıştır:

Kitapların seçiminde; bunların ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması ve makalelerin de Dergi Park tabanına kayıtlı olma, ISSN numarası bulunma, TR Dizin sahibi olmasına dikkat edilmiştir. Akademik tezlerin YÖK’ün ulusal tez merkezi arşivinde kayıtlı olması ve bildirilerin de, ulusal/uluslararası bilimsel (bilim kurulu olan) kongre veya sempozyumlarda sunulan ve yayımlanan olması gözetilmiştir. İnternet kaynakları için de akademik tabanlı güvenilir siteler olması dikkate alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise literatür (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve şimşek, 2013) tarafından önerilen, “belgelerin konuya uygun olması, özgün ve orijinal olması ile tahrifat yapmamış olması” noktalarına özen gösterilmiştir. Çalışmada bu kriterlere göre seçilen belgeler (veri kaynakları, dokümanlar) şunlardır: Bilimsel kitaplar (f=24), bilimsel makaleler (f=31), lisansüstü akademik tezler (f=15) ve internet kaynakları (f=1).

Çalışmada seçilen belgeler, tarama ve derleme çalışmalarına uygun (Glesne, 2014:12) şekilde, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilerek okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nicel çalışmalarda geçerlik için (Karataş, 2015; Yıldırım ve şimşek, 2013) bu okuma ve betimlemelerde, olabildiğinde yansız bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Bunun için ise, araştırmacıların rolü, “*metodolojiye uygun olarak belirlenmiş dokümanları, çalışmanın amacı doğrultusunda, objektif olarak okuma, betimleme, yorumlama ve sonuç çıkarmak*” şeklinde tanımlanmıştır. Bu rol gereğince yapılan okuma, betimleme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarında birtakım niteliksel sonuçlara ulaşılmıştır. Literatüre (Miles and Huberman, 2016; Kıral, 2020; Karataş, 2015) göre, nicel çerçevedeki tarama çalışmalarında, sayısallaştırma amaçlı gözlem ve görüşmeden çok, betimsel inceleme, yorumlama ve değerlendirme sonucunda, çalışmanın amaçlarına bağlı sorulara cevap bulmak öne çıkmaktadır.

### 3. İLERLEMECİ EğİTİM FELSEFESİ BAğLAMINDA DİN ÖğRETİMİ

#### 3.1. İlerlemeci Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

İlerlemeci eğitim felsefesi (progressivizm), aletçilik, deneycilik, bilimsellik, politik ve sosyal bağlamla itibarıyla Pragmatist felsefeye dayanır (Fidan ve Erden, 1998). Dile getirdiği görüşlerin bir kısmı antik dönemlere ve kadim geçmişe kadar uzansa da, formal anlamda bu akımın başlangıcı, ABD’de 1919 yılında kurulan Eğitim Birliği örgütüne dayandırılabilir. İlerlemecilik, ABD’deki “yeni özgürlük”, “yeni milliyetçilik” ve “Wisconsin düşüncesi” gibi sosyal ve siyasal düşüncelere dayalı sosyo-politik bir akım olarak görülebilir. Ancak “değişim”

sloganı üzerinden bu akımın temellerini, “aynı nehirde iki kez yıkılmaz” diyen *Herakleitos ile* Aydınlanma dönemine kadar uzatanlar da vardır. Aydınlanma dönemi düşünürleri olan Rousseau, Pestalozzi ve Freud’un düşünceleri üzerine kurulu ilerlemecilikte (Gutek, 2014: 312-313) Natürizm ve Darwin’den de izler görülebilir. Diğer taraftan Bacon, Comte ve Dewey’in eğitime dair fikirlerine dayanan ilerlemeci eğitim felsefesi, en genel anlamda, geleneksel karşıtlığına dayalı, değişimi esas alan bir akım (Akıpınar, 2017: 44) olarak tanımlanabilir. İlerlemeci eğitim felsefesini tam olarak anlayabilmek için, bu düşünce akımının ABD’de koloni döneminden kalan geleneksel daimici eğitime alternatif olarak ortaya çıktığını bilmek önemlidir. Bu itibarla ilerlemecilik, geleneksel daimici eğitimin tutuculuğuna, biçimciliğine, sıkı disiplinciliğine ve dayatmacılığına bir tepki (Erkılıç, 2013) olarak görülebilir. Bu yönüyle de ilerlemeci eğitim felsefesi, ABD’deki sosyal değişimlere bağlı gelişen, sosyal ve politik çabalar gösteren bir pedagojik reform hareketi olarak değerlendirilebilir (Aykaç, 2020: 39). Aydınlanma’dan ilham alarak Amerikan eğitiminde ortaya çıkan bu felsefe, ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtulup, eğitimi özgürleştirmeye önem verir (Gülbahar, 2006: 102). Bireyin özgürleşmesi, bilimsel yaklaşım, demokratik idealler ve çağdaşlaşma (Erkılıç, 2013) sloganlarını öne çıkaran bu felsefedeki çarpıcı sloganlardan birisi de, “eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir” ilkesidir. Yıldız (2014), ilerlemeciliği, Charles Sanders Peirce ve William James öncülüğünde doğan Pragmatizmin John Dewey’in elinde yeniden hayat bulmuş ve eğitime uyarlanmış versiyonu olarak tanımlar (Asmaz, 2019: 33).

İlerlemeci eğitim felsefesinin Türk Eğitim Sistemi (TES)’ne etkileri, Pragmatizm üzerinden olmak üzere cumhuriyet dönemiyle başlar. Nitekim Türkiye’de erken Cumhuriyet Döneminde eğitim sistemi genel hatlarıyla Pragmatizme göre yeniden yapılandırılmıştır. 1924 yılında bu felsefenin kurucularından olan John Dewey ülkeye davet edilerek, TES’ne dair raporlar hazırlanmıştır (Mala, 2011; Öztürk, 2008). Bu raporlara dayalı olarak, din eğitimi ve öğretimi de dâhil, ülkenin eğitim politikaları Pragmatizmin eğitim felsefesi olan ilerlemeciliğe göre düzenlenmiştir. Ancak bu resmi tercihe rağmen, okullarda daima geleneksel eğitim felsefeleri olan daimici ve esasiciliğin etkileri daha baskın olagelmıştır (Sağbaş ve Özdemir, 2021: 927). Ta ki 2005 yılında MEB’in tekrardan, öğretim programlarını ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa dayandırmasına (Yangın, 2005) kadar. Dolayısıyla 2005 yılından beri, din eğitimi de dâhil bütün derslerin öğretim programları ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışa göre geliştirilip, uygulanmaya devam etmektedir. Bu yüzden hâlihazırda din öğretiminin, ilerlemeci felsefe bağlamında ele alınmasında yarar vardır. Burada, ilerlemeci eğitim felsefesi ile din öğretimi ilişkisi, felsefenin varlık, bilgi ve değer olguları bağlamında ele alınmıştır.

### 3.2. Varlık Sorunu Bağlamında İlerlemecilik ve Din Öğretimi

Eğitimin en baskın niteliğinden birisi de amaçlı bir etkinlik olmasıdır. Hakikat ve doğruluk olgularına yönelen bu amaçta, varlık anlayışı kritik önemdedir. Felsefi anlamda “varlık” ya da “öz” filozoflar tarafından farklı şekilde ele alınabilmektedir. Çalışma konusu itibarıyla önemli olan, ilerlemeci eğitim felsefesinin varlık anlayışını ortaya koyup, bunun din öğretimi ile ilişkisini analiz etmektir. Fikir olarak Pragmatizmden beslenen ilerlemecilikte, varlık /gerçeklik, insandan bağımsız, onun dışında varlığını sürdüren nesnel olmayıp, insanın bu nesnelere iletişim içinde olmasından doğmuştur. Dolayısıyla realite, insanın sahip olduğu deneyimlerin toplamıdır (Keleş, 2013: 28). Hümanizm, Natürizm ve Darwin’den esinlenen ilerlemecilikte “değişim”, evrenin en temel karakteristiğidir ve bu evrende mutlak olan yoktur (Tuncel, 2004: 231). İlerlemeciliğin bu ontolojik fikri aslında atik Yunan’da presokratik döneme kadar uzanan “insan her şeyin ölçüsüdür” ve “her şey akar” şeklindeki hümanist düşünceye dayalıdır. Bu fikirlere dayalı olarak Dewey’in varlık anlayışı da, “gerçeklik, değişmeye bağlı

olarak şekillendiğinden, somut gerçeklik elde edilemez” (Kadıoğlu Ateş ve Gül Mazı, 2016: 34) şeklindedir.

Yukarıda kısaca temas edilen ilerlemeci eğitim felsefesinin varlık anlayışı, bu felsefe esas alınarak din öğretimini sürdürmeyi tartışmalı kılmaktadır. Çünkü mutlak varlık ve gerçekliği ret eden, tüm gerçekliği insana ve insanın tarihsel sürecine bağlayan bu anlayış (Cevizci, 2011: 123), ontolojik (varlık) anlamda din öğretimi ile ters düşmektedir. Din öğretiminde varlık, aşkın bir Varlık olan Allah<sup>(c.c)</sup>, maddeden münezzehtir ve mutlaktır. Bu durumda ontolojik anlamda din öğretimi ile ilerlemeci felsefe arasında ciddi bir anlayış farkından söz edilebilir. Dolayısıyla, ilerlemeci eğitim felsefesinin öncüsü olan Dewey’in, aşkın bir hakikati kabul etmemesi (Öztürk, 2008: 84) ile İbn-i Arabi’nin tabiriyle, tüm varlıklarla birlikte insanın varlığını da aşkın bir Varlık olan Allah<sup>(c.c)</sup>’a bağlayan İslam dininin (Çakmaklıoğlu, 2016) eğitimi, aynı çatı altına giremez. Büyük İslam düşünürü Gazali’nin dile getirdiği İslam’da “*gerçek varlık ‘Allah<sup>cc</sup>’ olup, O’nun dışındaki her şey, kendi nefesine bakan yönüyle yokluk, O’na bakan yönüyle varlık sayılır. Âlem, Tanrı’nın fiilleridir* (Akgül, 2016), şeklindeki anlayışı, aşkın ve metafizik varlıkları ret eden ilerlemecilikle bağdaşmaz. Bu itibarla, ilerlemeci eğitim ile din eğitimi/öğretimi, ontolojik dayanaklar bakımından zıt konumdadırlar. Bu zıtlık, felsefi olarak tanımlanan eğitimin uzak hedefleri (Ertürk, 1998) itibarıyla da geçerlidir. Çünkü eğitimin, kendisi dışındaki amaçlarını reddeden ilerlemeci bakış açısına (Mala, 2011:43) karşın, eğitimin nihai amacını, “Kur’an Ahlâkı ile Ahlâklanmış” insan ya da “İnsan-ı Kamil” (Keyifli, 2013: 122) olarak gören anlayışları arasında tezat vardır. Diğer taraftan, varlığı tabiata veren Natüralizm ile insana ebediyet veren Hümanizme dayalı olan ilerlemeci ontoloji, bütün varlıkları ezeli ve ebedi tek varlık olan Allah<sup>(c.c)</sup>’a veren ve insanı fani olarak niteleyen İslami içeriğe sahip din öğretimi arasında önemli bir açıklık vardır. Bu açıklığı daha iyi anlamak için, ilerlemeciliğin fikir temeli olan Pragmatizmin “*mutlak ve değişmez değerler yoktur, değerler, aşkın bir temele/dini inanca değil, pratik sonuçlara dayanmalıdır*” (Cevizci, 2011: 125 ) şeklindeki görüşünü hatırlamakta fayda vardır.

Ontolojik perspektifte sonuç olarak, Dewey ve ilerlemecilikte din, olsa olsa tarihi ve sosyal bir olgu veya kültürdür. Nitekim bundan olsa gerek, ülkemizde din öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ismiyle okutulmaktadır. Bu durum, Pragmatizm ve ilerlemeciliğin etkisiyle, din öğretimindeki aşkın, manevi, metafizik ve soyut olgu veya konuların, insanlık deneyiminin ürünü olan “kültür” şablonuna sıkıştırılması olarak değerlendirilebilir. Oysa İslam dinindeki “varlık” olgusuna dair bazı kısımlar kültürel birikimle alakalı “nassı” olsa da, esas kısmı her türlü insani deneyimin üzerindeki “vahye” dayalıdır. Kaldı ki ilerlemeci felsefe insanlığın binlerce yıllık birikimi ve tecrübesi olan gelenek ve görenekleri de, “değişim” iddiasıyla ret etmektedir (Kadıoğlu, Ateş ve Gül Mazı, 2016: 34). Bu durumda ilerlemeci bir DKAB dersi öğretim programında, 1400 yıllık İslam medeniyetinin bıraktığı izler (hadisler, nassı bilgiler, kıssalar), yeni kuşaklara aktarılması nasıl olabilir? Olması gereken, İslam medeniyeti ve bu medeniyete dair Türk kültürünün öğretimini, yabancı bir şablona sıkıştırmadan, bu şablonların medeniyet ve kültürümüze uygun kısımlarından yararlanmak olmalıdır. Dolayısıyla, DKAB dersinin öğretiminde “varlık” anlayışı olarak daimiciliğin “*gerçek, birdir ve bölünemez. Tanrı’nın buyrukları her durumda geçerlidir ve soyuttur*” (Sağbaş ve Özdemir, 2021) şeklindeki bakış açısı esas alınabileceği gibi, ilerlemeciliğin de “çocuk merkezli anlayışı” ile “faaliyet ve deneyim” (Akpınar, 2017) anlayışı bir arada kullanılabilir. Böylece din öğretiminde, metafizik konulardan vaz geçilmediği gibi, bu ders, çocuğun katıldığı aktif bir etkileşimle elde ettiği bilgileri (ilim), uygulayarak deneyimlediği (amel) bir formata dönüştürülebilir.

### 3.3. Bilgi Sorunu Bağlamında İlerlemecilik ve Din Öğretimi

Felsefi perspektiften eğitimin varlığı (ontolojisi), esas itibarıyla insan ve bilgi olgularına dayanmaktadır (Cevizci, 2011). Bundan dolayı “bilgi” her tür ve düzeydeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini teşkil eder. Paul Hirst’ün (1974) tabiriyle, eğitim, bilgi formlarının kazanımıdır (Büyükdüvenci, 2001: 79). Bunun anlamı eğitim ve epistemoloji birlikteliği, eşyanın tabiatı gereğidir. Çünkü eğitim, “insan-dünya-bilgi” arasındaki aracıdır (Çotuksöken, 2008’den aktaran: Cenani, 2016: 89). Dolayısıyla “bilgi” olgusuna dair felsefi kabuller (epistemoloji), bu bilginin düzenlenmesi olan eğitim/öğretim programı (Demirel, 2004) ile bu bilginin kazanılması olan öğretim sürecini de derinden etkiler. Epistemolojik anlamda ülkemizdeki DKAB dersi öğretim programları, inanç ve ahlakla ilgili genel bilgiler ile İslam dinine ait bilgileri içerir (MEB, 2023). Ancak bu bilgilerin seçimi, düzenlenmesi ve öğretilmesi pedagojik olduğu kadar, eğitim felsefesini de ilgilendirir. Öğretim programlarındaki amaç ve kazanımlar gibi, içerik (konular, bilgiler) de, esas alınan felsefe/felsefelerle ye göre belirlenir (Büyükkaragöz, 1997). Örnek olarak daimici ve esasici eğitim programlarında içerik, klasik kitaplar ve kültürel miras iken; ilerlemeci felsefede çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilen yaşama dair konulardır (Akpınar, 2017: 141). Bu felsefeler arasında bilgiye dair farklılıklar, esas olarak bilginin doğasına yönelik a-pirori (vehbî) ve a-postestiori (kesbî) noktasındadır. Dolayısıyla ilm-i vehbî (doğuştan, bahşedilmiş, sezgisel) ve ilm-i kesbî (sonradan kazanılan) bilgiye dair bu farklı bakış açıları, en çok kendisini bu iki tür bilgiye yer veren DKAB gibi derslerde gösterir. Bu bakımdan, ülkemizde 2005’te sonra tüm derslerin öğretim programına dayanak teşkil eden ilerlemeci eğitim felsefesinin bilgiye dair bakış açısıyla, DKAB dersi içeriğini teşkil eden bilgilerin ne denli örtüştüğü tartışmalıdır. Aşağıda bu tartışmalara detaylı yer verilmiştir:

İbn-i Sina’nın, bilen insanın (müdrük), bilinen nesneden (müdreğ) elde etmiş olduğu (ahz) bir ürün (suret) olarak tanımladığı bilgi, Gazali tarafından üçlü aşamada tanımlanır. Buna göre bilgi, bağlantıyı yapan özne, kendisiyle bağlantı kurulan nesne ve ikisi arasındaki bağlantının ürünüdür (Cihan, 1998: 93). Aristo’dan hareketle bilginin kaynağını “akıl” olarak gösteren Farabi’ye (Mustafa, 2019) karşın, Gazali ise, aklın yanında, “kalp” olgusuna da dikkat çekmektedir. Bilgiyi, ruhta fiili olarak var olan (İlm-i Vehbi, Rabbani bilgi) ve diğeri de insani bilgi (ilm-i Kespi) olmak üzere ikili eksenle ele alan düşünürle göre bilgi (ilim), eşyanın hakikatlerinin kalp aynasında ortaya çıkmasından ibarettir (Sepin, 2019: Ekşici, 2019). Antik Yunan filozoflarından ve özellikle de Aristo’dan çok etkilenmiş olsa da Farabi, bir İslam düşünürü olarak bilgi konusunda, akıl ve vahyin beraberliğini, yani din ile felsefe birliğini savunur. Bu noktada düşünür, akli bilmenin eksik kalacağına vurgu yapar (Erten, 2015: 161). Dolayısıyla, ilerlemeci felsefeye dayalı bir DKAB dersinin öğretiminde, a-pirori (vehbî) ve a-postestiori (kesbî) bilgilerin hangisine ve ne kadar yer verilmeli şeklindeki tartışmalar için Farabi’nin, bu ikisine birlikte yer veren anlayışı yol göstericidir.

İlerlemeci eğitim felsefesinin “bilgi” anlayışının arka planında Pragmatizmin buna bakış açısı yatmaktadır. Pragmatizmin bilgi anlayışını kavrayabilmek için, bu felsefenin dayandığı Hümanizm, Natüralizm ve Darwin teorisine bakmakta yarar vardır. İngiliz aletçilik ve deneycilik fikri ile “klasik natüralizm ve liberal dünya görüşünün, sanayileşme sonrasında ABD ruhunda ortaya çıkan yeni versiyonu” olan Pragmatizm (Cevizci, 2011:122), bilgiyi, insandan bağımız olmayan, görelî ve faydayla özdeş kabul eder. Pre-sokratik dönemdeki kuşkuculuk akımını çağrıştıran bu görüş, mutlak gerçek gibi mutlak bilgiyi de kabul etmez. Pragmatizme göre bilgi, duyu ve deneyimle elde edilir (Ocak ve Baysal, 2020: 101). Temel dayanağı “değişim” olan bu felsefede bilgi olgusu da bundan payına düşeni almıştır. Nitekim Pragmatizme göre, yaşantı yoluyla elde edilen bilginin doğruluğu hipotetik olup, sürekli değişen bir süreçtir (Akpınar, 2017: 40). Bu felsefenin eğitim görüşü olan ilerlemeci eğitim felsefesinde de, bilgi, görelidir, çünkü hakikatin ölçüsü insandır (Sönmez, 2009: 93).

İlerlemeciliğin bilgi olgusunu görelî olarak kabul etmesinde Darwin kuramındaki “değişim” konusunun önemli etkisi vardır. “Düşünülerek değil, yaparak öğrenilir” görüşünden hareketle ilerlemecilikte bilgi ve eylem beraberdır (Kadioğlu ve Gül Mazı, 2016). İlerlemeciliğin dayandığı önemli isimlerden olan Peirce, James, Herbert Mead ve John Dewey, metafiziksel düşünceleri kabul etmeyerek, bilmenin, deneysel olduğunu iddia etmektedirler (Guttek, 2014: 89-91). Yazara göre, metafiziği bir kenara atma girişimi olan Pragmatizm ve ilerlemeci eğitim felsefesi de, ruh-madde şeklindeki düalist görüşü ret eder. Yani bilgiyi, salt madde, problem çözme ve deneyim şablonlarına sıkıştırır.

Yukarıda bilgiye dair genel görüşleri verilen Pragmatizm ve onun eğitim görüşü olan ilerlemeci felsefesi epistemolojik olarak din öğretimi ile uyuşmamaktadır. Bu uyuşmazlık bilginin kaynağı ve değeri noktalarında yoğunlaşmaktadır. Öncelikle, bilginin kaynağını “insani deneyim” olarak gören ilerlemecilik (Sönmez, 2009) ile bilginin kaynağını Allah<sup>(cc)</sup> olarak kabul eden ve akıl ile kalbi de bu Kaynağın (Nur)’un yansımaları olarak gören İslam dininin öğretimi (Cevizci, 2011) arasında keskin bir ayrım söz konusudur. Bilginin kaynağının Allah<sup>(c.c)</sup> olduğuna dair Gazali şu açıklamayı yapar: “*bilgi (ilim), eşyanın hakikatlerinin kalp aynasında ortaya çıkmasından ibarettir*” (Sepin, 2019: 44). İdealizm, Realizm ve Kant’ın görüşlerini çağrıştıran bu anlayış, her türlü bilgiyi metafizik boyuttan koparan ilerlemeci felsefesi anlayışı ile bağdaşmaz. Dolayısıyla, din öğretimini, ilerlemeci öğretim programına göre düzenlemede, bu uyuşmazlığa dikkat edilmezse, İslam’daki aşkın/vehbi bilgileri, tahrif edilmiş Hristiyanlıkta olduğu gibi, insanileştirilerek “kültür” veya “deneyim” seviyesine indirgenebilir. İkinci olarak bilginin değeri konusunda da, ilerlemeci eğitim felsefesi, din öğretimine yol gösteremez. Çünkü İslam dinine göre bilginin değeri, onun Yaratıcıya ulaştırmasıyla ölçülür. Bu konuda Gazali’nin görüşü şu şekildedir: “*duyular, akıl ve tecrübe ile elde edilen bilgide, akıl, duyulardan daha üstün ama yetersiz olup, tecrübe ise güvenilmezdir. Rabbani öğrenimle ulaşılabilen kalp gözünün, hikmetin bilgisi olan “ledünni bilgi” daha güvenilirdir*” (Yılmaz, 2020:110). Burada dikkati çeken ilerlemeciliğin bilgiye ulaşmada yücelttiği insani deneyimin, Gazali tarafından “güvenilmez” olarak nitelendirilmesidir. Gerçekte de, insani deneyimler çok değerli olmakla birlikte, çevresel ve sosyo-psikolojik koşullara, insan aklı ve duyuları ile gözlem ve deneyin sınırlılıklarına bağlı olarak mutlak olmaktan uzaktır. Basit bir örnek olarak son yıllarda yaşanan iklim değişimi, iklime ait tarihsel insani deneyimlere dayalı birçok bilgiyi boşa çıkarmaktadır. Dolayısıyla bilgiye ulaşmada, duyu, akıl, kalp, tecrübe (Karakas, 2008) kaynaklarına dayanmak daha makuldür. Buradaki kalp, materyalist felsefe ve ilerlemeciler tarafından ret edilen, bazı filozoflar tarafından “sezgi” olarak nitelenen, vahiy ve ilhamdır. Bu vahiy, açık Rabbani bilgi ve ilham da örtülü Rabbani bilgidir (Ağırman ve Türkmen, 2012: 204). Çoğu İslam âlimi, bu vahiy bilgisini, insani aklın algı, düşünce ve idrak çerçevesini genişletmesi hasebiyle daha değerli görmüştür. Bu itibarla, insani tecrübeleri yansıtan kültürel bilgiler kadar, vahyin değişmez bilgilerini de içeren din öğretimi, epistemolojik anlamda ilerlemeci kalıba sığmaz. Yapılması gereken, din öğretiminde dini ve felsefi bilgi anlayışlarına birlikte yer vermek olabilir. Aslında deneyim ve “akli bilgiler”, kaynağı metafizik ve sınırları zamandan bağımsız olan “vahyi bilgiler”, birbirine rakip değil, birbirini tamamlayıcıdır. Bir düşünürümüzün tabiriyle, din, Allah<sup>(c.c)</sup>’ın söyledikleri ve felsefe/bilim ise Allah<sup>(c.c)</sup>’ın yaptıklarıdır. Bunlar arasında çelişki yoktur, çelişki, bunları tek potada eritme çabasıdır. Bu itibarla yapılması gereken din öğretiminin, amaç, kapsam ve uygulamalarına uygun düşünsel zeminler oluşturmaktır. Bu uğurda insanlık mirası olan tüm felsefe ve düşüncelerden yararlanmalı ve ancak, bunları esas, dini bilgileri ikincil kabul etmemek şartıyla...



### 3.4. Ahlak Sorunu Bağlamında İlerlemecilik ve Din Öğretimi

Eğitimin insan yaşamıyla olan yakın ilişkisi, onu ahlak ve etik ile de doğrudan ilişkili kılar. Nitekim tarihsel süreçte, bazı istisnalar hariç, eğitim ile ahlak hep birlikte olagelmıştır (Tozlu, 2012). Burada kavram karmaşasını önlemek için Arapça, “hulk” köküne dayalı ahlak kavramının, etimolojisi “yaratılış, fitrat, doğa” ve anlam olarak da bireyin iyilik etmek ve fenâlıktan çekinmesi demektir. Etik ise karakter, âdet ve hayât tarzı demektir (Yıldız, 2008). Diğer taraftan ahlak, gelenek, görenek ve alışkanlıkları, etik ise bu ahlak ilkelerinin tümünü ifade etmektedir (Aktaş, 2014: 23). Çalışmanın ana konusu bu olmadığı için bunlarla ilgili detaylara girilmemiştir ve ahlak kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Eğitimin ahlak ile ilişkisi, insan davranışları iyi/kötü, güzel/çirkin, ahlak/ahlaksızlık gibi bağlamlarda inceleyerek, çeşitli etik ilkeler sunan felsefenin aksiyolojik (Akpınar, 2017: 38) bağlamındadır. Eğitimin aksiyolojik bağlamı, insanın sosyal bir varlık olmasıyla yakından alakalıdır. Nitekim ahlak olmadan, insanın tutarlı bir sosyal yaşam sürdürmesi çok zordur. Din öğretimi bağlamı bu çalışmada ahlak, yaşadığımız toplumun benimsediği ve kaynağını Kur-an ve Sünnetten alan kuralları ve bu kuralların kapsamı (Uzun, 2022) anlamında kullanılmıştır. İlerlemeciliğin, varlık ve bilgi gibi ahlakı da göreceli kabul etmesi, bu felsefeye dayalı bir din öğretimini aksiyolojik anlamda tartışmalı kılmaktadır. Bu yüzden DKAB dersinin öğretiminde, ilerlemeci eğitim felsefesi ve ahlak ilişkisi, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Ahlak olgusunun tanımı kadar kaynağı konusunda da çeşitli fikirler mevcuttur. Örneğin Kant’ın her zaman ve her yerde geçerli olarak gördüğü a-priori ahlak kaynağı (Cevizci, 2011), ilerlemeciliğe ilham veren Pragmatizmde insan ve insan eylemlerine indirgenir; ontolojik ve epistemolojik olduğu gibi aksiyolojik olarak da evrensel, kalıcı doğrular ve değerler kabul edilmez (Coşkun ve Taneri, 2021: 34). Bu anlamda ilerlemecilikte, “eski ve gelenek karşıtlığına” dayalı olarak, bilimsellik ve modernlik adına, varlık ve bilgi gibi ahlak da göreceli olarak nitelendirilir. Ahlak olgusunu her tür metafizik kaynaktan kopararak, “*bilim, deneyim ve fayda*” şablonuna sıkıştıran bu felsefi görüşün kaynağında Rousseau, Hobbes ile Locke’nin, “*ahlaki prensiplerin temellendirildiği Tanrı fikri ve ahlak doğuştan değildir*” (Keleş, 2013: 50) şeklindeki görüşleri vardır. Oysa ahlaki değerleri göreceli kabul edip, bu değerlerin kaynağını toplum ile birey arasındaki etkileşime bağlayan ilerlemeci felsefenin aksine, Gazali, bilişsel ve duyuşsal boyutlarını kabul ettiği ahlakın kaynağı olarak kalbi (Rabbani bilgi) gösterir (Gurbetoğlu, 2021). İlerlemecilik, tarihi süreçte ahlakın kaynağı olarak gösterilen akıl, toplum, vicdan, devlet ve din olgularından sadece akıl ve toplumu referans alarak, bunu da insani deneyime indirgemştir. Bu felsefenin öncülerinden Mill, Bentham ve Dewey, Davranışçı psikoloji çağrıştırır şekilde, ahlakı, Tanrıyla ilişkilendirmeksizin, basitçe, “*mutluluk ve hazzın olması; acının yokluğu*” biçiminde ele almışlardır. Hilmi Ziya Ülken tarafından “aydınların ahlakı” (Vural, 2020) şeklinde eleştirilen bu bakış açısında, zamanın ve ABD toplumunun özelliklerinin derin izlerini de görmek mümkündür. Koca’nın (2022: 272) bu konudaki şu değerlendirmesi dikkat çekicidir: “*Pragmatistlerin ahlak anlayışlarını sınırlarken ve ele alırken coğrafi olarak Avrupa düşüncesinin dışına çıkmadığı tarihsel gelişimi sadece Avrupa düşünce tarihi üzerinden değerlendirdikleri söylenebilir*”. Bunda, tahrif edilmiş Hristiyanlığın, bilimi sınırlayan uygulamalarına haklı olarak tepki gösteren Rönesans’la birlikte ortaya çıkan, “dinin yerini bilimin alması” (Cenan, 2016: 5) olgusunun da etkisi vardır. Dolayısıyla, İslam tarihi ve deneyimi ile ilişkili olmayan ve Avrupa ile ABD gerçekliği üzerine temellendirilen Pragmatizm ve ilerlemeciliğin, Türkiye gibi ülkelerde din öğretimine ne denli rehberlik edebileceği tartışmalıdır. Nitekim Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesini Amerika’da kurmuş olduğu laboratuvar okulundaki öğrencilerin tutum ve davranışlarından edindiği deneyimler sonucunda oluşmuş olduğu (Asmaz, 2019: 34) vakıadır. Dolayısıyla Dewey’in, ABD’nin sosyal bütünlüğü için zararlı gördüğü tek bir dinin öğretimi (Fakioğlu Bağcı, 2022), toplumun kahir ekseriyeti Müslüman olan Türkiye’yi ne denli ilgilendirir? Sonuç olarak, “Eğitimde Ahlak

İlkeleri” adlı bir eser de kaleme almış olan Dewey’in (Koca, 2022) ilerlemeci eğitim felsefesi, metafizik varlıkları ret eden, vahye dayalı bilgileri yadsıyan ve ahlaki göreceli hale getiren anlayışı, din öğretimine uygun değildir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Tüm disiplinler gibi din öğretimi de teorik olarak felsefi bir dayanak gerektirir. Çünkü eğitim ve felsefenin tarihi birlikteliğinin (Kılıç, 1999) de gösterdiği gibi, düşünsel temellerden yoksun bir din öğretimi oldukça yalın kalır. Burada dikkat edilmesi gereken dayanılacak eğitim felsefesi veya felsefelerinin, din öğretimine, çağa, bu çağda yaşayan kuşaklara ve topluma uygun olmasıdır. Yoksa eğitim felsefesinin temel işlevi olan eğitime amaç sağlama ve yol göstermesi (Ertürk, 1998) mümkün olamaz.

Birçok ülke gibi Türkiye’de de eğitim faaliyetleri, belirtilsin veya belirtilmesin birtakım eğitim felsefelerine dayalıdır. Eğitim felsefelerinin eğitime yansımaları en belirgin olarak öğretim programlarında görülür. Çünkü çağdaş anlamda eğitim/öğretim programları felsefe, tarih, psikoloji, sosyoloji, konu alanı ve ekonomik temellere dayalıdır (Demirel, 2004). Cumhuriyetle birlikte TES ve öğretim programlarında Pragmatizmden ilham alan ilerlemeci eğitim felsefesi egemen olmuştur. Ancak bu resmi tercihe rağmen uygulamada daimici ve esasicilik etkili olagelmıştır. Bunda toplumun alışkanlık ve kültürü kadar Kemalist ideolojinin aktarılması amacı da etkili olmuştur (Erkılıç, 2013:10). Daimici ve esasiciliğin ezber, disiplin, teorik ağırlıklı ve öğrenciden ziyade öğretmene ağırlık veren boyutlarının (Akpınar, 2017), TES’i olumsuz etkilediği varsayımıyla 2005 yılında MEB, öğretim programlarını tekrardan ilerlemeci eğitime göre yapılandırmıştır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Bu tercihte, ilerlemeciliğin sorgulama becerisi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi (Ulubey ve Aykaç, 2017: 1193) gibi çağdaş yeterlilikleri kazandıran bir yaklaşım olduğu şeklindeki kabulün de etkisi vardır. Ancak aslında fazlaca tartışılmadan yapılan bu yeniden yapılandırmanın tüm derslere uygunluğu gözden kaçırılmıştır. Çünkü fen, matematik, dil öğretimine önemli pedagojik açılımlar sağlayan ve öğrencileri aktif kılarak potansiyellerini açığa çıkarmada destek veren ilerlemeciliğin (Keskin ve Şahin, 2018), nassı bilgiler, vahye dayalı ilm-i Vehbi, İslam medeniyetinin izleri olan gelenek ve göreneklerle ilgili din dersine bırakın katkı sağlamayı, epistemolojik anlamda önemli engelleri söz konusudur. Bu çalışmada tartışıldığı gibi ilerlemecilik, birçok disipline uygun olsa da, ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bazı boyutlar itibarıyla din öğretimine uygun değildir. Buna yönelik olarak çalışmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

Varlık (ontoloji), bilgi (epistemoloji) ve ahlak (aksiyoloji) perspektifinden, ilerlemeci eğitim felsefesi ile Türkiye’de formal anlamda din öğretiminin yapıldığı DKAB dersi, bazı noktalar itibarıyla uyumlu olsa da, bazı noktalarda uyumlu değildir. Uyumlu olan noktalar, ilerlemeciliğin öğrenciyi derse aktif katması, öğrencinin bilgiyi deneyimleyerek öğrenmesi ve değişme yaptığı vurgulardır (Kop, 2004: 274). Bu yaklaşım, salt bilgi aktarmaya ve ezbere dayalı din öğretimi yerine, öğrencinin aktif olarak katıldığı ve dolayısıyla dini bilgileri deneyimleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesi bakımından yol göstericidir. Çünkü İslam’ın anlayışına göre bilgiyi öğrenmek (bilmek) kadar bunu uygulamaya, yani davranışa yansıtmak önemlidir. Dini literatürde ilim ve amel birlikteliği (Kayısoğlu, 2014) olarak vurgulanan bu boyut için ilerlemeci ilkeler yol gösterici olabilir. İlerlemeciliğin güçlü “değişim” vurgusu, DKAB dersindeki, vahye dayalı mutlak bilgiler hariç, kültüre ve zamana bağlı kesbi bilgilerin halihazırdaki kuşaklara hitap etmesine rehberlik yapabilir. Bu durum İslam dininin bu çağdaki mevcut kuşaklara hitap edebilmesi bakımından önemlidir. İlerlemeciliğin eğitimde uygulamaya ağırlık vermesi, DKAB dersinde öğrencileri, geleneksel olarak “anlamını bilmeden ezberleme” hatasından kurtararak, İslam dinini, ilim-amel birlikteliğini sağlayacak şekilde, içselleştirmelerini sağlayabilir. İlerlemeciliğin, ahlak olgusunu bir yönüyle mevcut kuşakla

ilişkilendirmesi (Akpınar, 2017) ise, halihazırdaki kuşakların İslam ahlakını donmuş ve dogma olarak değil, kendilerinin de katkı sağlayacağı, sürekli gelişen bir olgu olarak algılamaları bakımından da fayda sağlayabilir.

Varlık, bilgi ve ahlak perspektifinden, ilerlemeci eğitim felsefesi ile DKAB dersinin uyuşmadığı noktalara gelince, temel ayrışma varlık noktasında düğümlenmektedir. Çünkü ilerlemeci eğitim felsefesinin, metafizikten kopardığı varlığı, maddi insani boyuta indirgemesine karşın, DKAB dersinde varlık anlayışı, bunun tam tersi metafizik ve aşkın boyutla alakalı ve maddeden bağımsız olarak ele alınır. Benzer şekilde ilerlemecilikte mutlak varlık kabul edilmezken, İslam dini odaklı DKAB dersinde İbn-i Arabî'nin ifadesiyle mutlak tek varlık Allah<sup>(c.c)</sup> olarak kabul edilir (Almond, 2016), bunun dışındaki varlıklar ise Platon'un tabiriyle "gölge varlıklar" (Mutlu, 2017) olarak görülür. Bu ayrışma ilerlemeciliğin DKAB dersinin öğretim sürecine bazı boyutlarda katkı sağlasa da, programın amaç ve kazanımlarının bu felsefeye göre tasarlanmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Epistemolojik bakış açısıyla, DKAB dersi öğretim programının içeriği, zaman, mekan ve kültüre göre değişmeyen Allah<sup>(c.c)</sup> tarafından bildirilen (vahiy) ilm-i Vehbi (Kılıç, 1999: 210) ile insani deneyimlere dayalı ilm-i kesbiden oluşmaktadır. Bu bilgilerden Vehbi olanlar mutlak ve evrensel olduğundan, ilerlemeci felsefenin her tür bilgiyi geçici ve görelî olarak gören anlayışı (Gutek, 2014) ile bağdaşmaz. Dolayısıyla DKAB dersi öğretim programının içeriğindeki kesbi bilgiler bu felsefenin öngörülerine göre öğretilebilse de, Vehbi bilgiler asla bu anlayış ile örtüşemez. Kaldı ki ilerlemeciliğin insanlık deneyimine dayalı gelenek ve göreneklere yadsıyan anlayışı (Sönmez, 2009) aslında İslam medeniyetinin kazanımları olan kesbi bilgilerin bile bu felsefede yeri olmadığını göstermektedir. Bütün bunlara dayalı olarak ilerlemeci felsefe ile DKAB dersi öğretim programının ontolojik anlamda olduğu gibi, epistemolojik anlamda da ayrıştığı söylenebilir. Bu ayrışma, bütün bilgilerin kaynağını Allah<sup>(c.c)</sup> olarak gören İslam dininin, bütün bilgileri insana bağlayan ilerlemeci felsefenin dar şablonuna sığmayacağını göstermektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi ile DKAB dersi aksiyolojik anlamda da aynı hizaya değillerdir. Bu hizayı bozan ise, ilerlemeciliğin varlık ve bilgi gibi ahlakı da göreceli olarak gören anlayışdır. Buna mukabil DKAB dersinde kaynağını Kur'an ve Sünnetten ahlak (Uzun, 2022), hazzın ve faydanın çok ötesinde, Allah<sup>(c.c)</sup> ve toplumun razı olacağı insan profili ile ilgilidir.

Son olarak, din öğretimi felsefesiz olamayacağına göre, İslam dini odaklı DKAB dersi öğretim programı ve bu dersin öğretim süreci de belirli düşünsel temellere dayanmak durumundadır. Bu düşünsel zeminin oluşturulmasında ise mevcut eğitim felsefelerinden bazılarını benimseyip, bazılarını da toptan reddetmek doğru değildir. Çünkü her ne kadar, diğer inançlar gibi İslâm' da dogmalar ve doktrinler olsa da (İpek, 2021: 772), Hökenekli'nin (2006) tabiriyle, "din kaynağı bakımından "ilahi", yaşanması ve uygulanması bakımından ise "insani" bir gerçeklik (Meydan, 2016: 92) olduğundan, din öğretiminin temellendirilmesinde ilm-i Vehbi ile ilm-i kesbiye birlikte yer verilebilir. Bu konuda doğru olan Kur'an ve Sünnet şablonu esas alınarak, din öğretimine felsefi teorik temeller oluşturmaktadır. Bu felsefi temeller oluşturulurken de, bu düşünsel dayanakların değil, din öğretimine, çağa, bu çağda yaşayan kuşaklara ve içinde yaşanan topluma uygun olması önemlidir. Yoksa çağdaşlık ve bilimsellik gibi gerekçelerle din öğretiminin içeriğini oluşturan İslam'ın vahye dayalı aşkın Vehbi bilgilerinin, birtakım materyalist şablonlara sıkıştırılması, bu bilgi ve kavramları yozlaştırabilir. Ki tarih, Hristiyanlığın tahrif edilmesi şeklindeki bu hikâyeye şahittir. Bu konuda bize düşen görev Müslümanların çağdaş eğitim karşısında yaşadığı bazı uyumsuzlukların ve krizlerin aşılması için İslâm eğitim geleneğini farklı bakış açılarıyla ve farklı boyutlarıyla değerlendiren çalışmalar yapılmalıdır (İpek, 2021:773).

## KAYNAKÇA

- Ağırman, F. ve Türkmen, A. (2012). Bilginin imkânı problemi: Gazali örneği. *Kaygı*, 18, 197-208.
- Akgül, A. (2016). Gazâlî’de dinî tecrübe. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Felsefesi Bilim Dalı
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Daya Yayıncılık.
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Almond, I. (2016). *İbn-i arabi ve derrida (Çev: Kadir Filiz)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Asmaz, A. (2019). John Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Aykaç, A. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Bayraktar, N. ve Aksu, H.B. (2021). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının kültürler- arası din eğitimi açısından değerlendirilmesi. *ODÜSOBİAD* 11(2),563-580.
- Beyaztaş, İ. D., Kaptı, S. B. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319-344.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme kaynak ve metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Cenan, Ş. (2016). Antropolojik açıdan eğitim kavramı ve eğitimde etik sorunsalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say yayınları.
- Cihan, A. K. (1998). *İbn-i Sina ve Gazali’de bilgi problemi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Coşkun, S. ve Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-48.
- Çakmaklıoğlu, M. M. (2016). İbnü’l-Arabi’nin marifet teorisi açısından aklın değeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 139-161.

- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Demir, Ö. (2015). Özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulamaları derslerinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğretim tasarımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 121-145.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya, eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşici, Z. (2019). Gazzali’de insan ve benlik algısı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Felsefe Bilim Dalı.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Erten, M. (2015). Fârâbî’de din-felsefe birliği/özdeşliği eğitim ve farklı öğrenme teknikleri. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, I (1), 155-172.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fakioğlu Bağcı, H. (2022). Din ve ahlak eğitimine deweyci bir yaklaşım. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 21/1, 429-450.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam medeniyetinde eğitim felsefesi*. İstanbul: Ensar Yayınları.
- Gurbetoğlu, A. (2021). Gazali’de bilgi ve değer anlayışının eğitim açısından incelenmesi. <http://www.agurbetoglu.com/2makale.html> (Erişim: 24.08.2021).
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (Çev: Nesrin Kale)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gülbahar, G. (2006). Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- İpek, F. (2021). İslâm eğitim geleneğinde bilginin üretim, paylaşım ve dolaşım kültürü üzerine bazı değerlendirmeler. *Marife* 21(2), 749-775.
- Kadıoğlu Ateş, H. ve Gül Mazı, M. (2016). Kitap özeti demokratik eğitim john dewey’in eğitim felsefesi üzerine. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature*, 6(32), 32-48.
- Karakaş, N. (2008). Gazâlî’de din ve devlet ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı.
- Karakaya, Ş. (2001). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, No:120.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kayıoğlu, N. (2014). Hak dini Kur'an dili'nde fatiha ve bakara sûreleri çerçevesinde bilgi iman amel ilişkisi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(3), 85-98.
- Keleş, H. (2013). Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında john locke'un liberal eğitim anlayışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 103-126.
- Kılıç, R. (1999). Din öğretimini temellendirme problemi. *Dini Araştırmalar*, 1(3), 205-212.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Koca, B. U. (2022). Pragmatizmin ahlaki temelleri ve ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 19, 244-279.
- Kop, Y. (2004). Progressivizm ve progressivizme eleştirel bir yaklaşım. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 270-288.
- Mala, N. (2011). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Meydan, H. (2016). Doktriner düşünce ve din eğitimi: anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübe bağlamında bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 85-114.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mustafa, M. (2019). Fârâbî'de bilginin kaynağı ve değeri problemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (İslam Felsefesi) Anabilim Dalı.
- Mutlu, B. (2017). Platon'da ve platon öncesi metinlerde mimesis. *Art-Sanat*, 8, 9-34.
- Ocak, G. ve Baysal, A. E. (2020). "Temel felsefi akımlar ve önemli temsilcileri" İçinde *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Öztürk, M. (2008). John dewey'in eğitim felsefesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage Press.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özdemir, M. (2021). Türk eğitim sistemindeki kozmik yapının felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54 (3), 921-945.
- Sepin, S. (2019). Gazali'nin bilgi felsefesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. İzmir: Tibyan yayıncılık.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Ulubey, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Türkiye cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkökul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Uzun, F. (2022). Eğitimde etik ve ahlaki değerlerin artan önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 91-105.
- Vural, M. (2020). "İslam ahlakı ve modern ahlak felsefelerine eleştirel bir bakış" İçinde " *İslam ahlak esasları ve felsefesi: El Kitabı* (Ed. M. S. Saruhan,). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 477-516.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. H. (2014). John dewey'in eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölüm Dalı.
- Yıldız, N. (2008). Etik ile ahlak ayırımı. *Felsefe Arkivi*, 35, 23-36.
- Yılmaz, M. F. (2020). Gazâlî'nin fikrî gelişiminde döneminin siyasal ve sosyal yapısının etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ana Bilim Dalı Türk İslam Düşünce Tarihi Programı.