

e-ISSN 2822-2261 ISSN 1300-8498

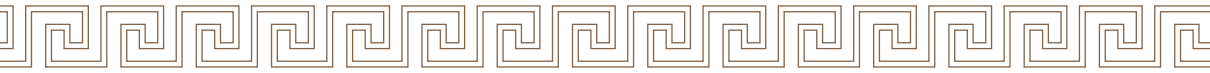
DIYANET İLMÎ DERGİ

CİLT: 58 • SAYI: 4 • EKİM-KASIM-ARALIK 2022

POSTMODERN DÖNEMDE DİN EĞİTİMİ







ISSN 1300-8498 e-ISSN 2822-2261

DIYANET İLMİ DERGİ

CİLT: 58 - SAYI: 4 - EKİM-KASIM-ARALIK 2022



DIYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI



Diyanet İLMİ DERGİ

DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI ADINA
SAHİBİ VE GENEL YAYIN YÖNETMENİ
Publisher & Chief Editor

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
Managing Editor

BAŞ EDİTÖR
Chief Editor

SAYI EDİTÖRÜ
Issue Editor

EDİTÖR KURULU
Editorial Board

EDİTÖR YARDIMCILARI
Assistant Editors

YAYIN TÜRÜ
Type of Publication

YÖNETİM MERKEZİ
Head Office

GRAFİK TASARIM
Graphic & Design

BASIM
Publication

BASIM TARİHİ
Publication Date

Doç. Dr. Fatih Kurt

Dr. Lamia Levent Abul

Prof. Dr. Huriye Martı

Prof. Dr. Mehmet Bahçekapılı

Doç. Dr. Fatih Kurt, DİB, Ankara
Dr. Lamia Levent Abul, DİB, Ankara
Dr. Fatih Mehmet Aydın, DİB, Ankara
Dr. Faruk Görgülü, DİB, Ankara
Doç. Dr. Mehmet Nur Akdoğan, DİB, Ankara
Dr. Yaşar Seracettin Baytar, DİB, Ankara
Dr. Abdulkadir Erkut, DİB, Ankara
Dr. Mustafa Çakır, DİB, Ankara
Dr. Mehmet Mutlu, DİB, Ankara
Dr. Rukiye Aydoğdu Demir, DİB, Ankara
Dr. Kübra Çiçekli, DİB, Ankara

Ahmet Dede
Savaş Özdemir

Üç Aylık, Yaygın, Süreli Yayın

Diyanet İşleri Başkanlığı Süreli Yayınlar ve
Kütüphaneler Daire Başkanlığı
Üniversiteler Mahallesi Dumlupınar Bulvarı
No: 147/A 06800 Çankaya - ANKARA
Tel: (0312) 295 86 61 - 62
Faks: (0312) 295 61 92
E-mail: ilmidergi@diyanet.gov.tr
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/did>

Hasan Yıldırım

20.12.2022

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Ali Erbaş
Prof. Dr. Huriye Martı, Ankara Hacı Bayram Veli Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. Abdullah Kahraman, Kocaeli Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Adnan Bülent Baloğlu Ankara Hacı Bayram Veli Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. Ali Çelik, Eskişehir Osmangazi Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Gürbüz Deniz, Ankara Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Hülya Alper, Marmara Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. İhsan Çapcıoğlu, Ankara Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. İlyas Çelebi, İstanbul 29 Mayıs Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. İsmail Karagöz, Düzce Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Mehmet Ünal, Ankara Yıldırım Beyazıt Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. Muammer Cengil, Hitit Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Mürteza Bedir, İstanbul Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Ömer Kara, Atatürk Ü. İlahiyat Fak.
Prof. Dr. Sami A. Al-Arian, İstanbul Sabahattin Zaim Ü.
İslam ve Küresel İlişkiler Merkezi (CIGA) Direktörü
Prof. Dr. Suat Cebeci, Yalova Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. Şehmus Demir, Gaziantep Ü. İlahiyat Fak.
Doç. Dr. Ayşe Esra Şahyar, Marmara Ü. İlahiyat Fak.
Doç. Dr. Mohd Asri bin Zainul Abidin, Malezya Perlis Müftüsü
Dr. Naeem Baig, Kuzey Amerika İslam Camiası (ICNA) Eski Başkanı

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Huriye Martı, Ankara Hacı Bayram Veli Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. Ali Avcu, Ankara Sosyal Bilimler Ü. İslami İlimler Fak.
Prof. Dr. İhsan Çapcıoğlu, Ankara Ü. İlahiyat Fak.
Doç. Dr. Fatih Kurt, DİB, Ankara
Dr. Lamia Levent Abul, DİB, Ankara

İnceleme Komisyonu /

Review Committee

Dr. Lamia Levent Abul, DİB, Ankara
Doç. Dr. Mehmet Nur Akdoğan, DİB, Ankara
Mustafa Çuhadar, DİB, Ankara
Salih Şengezer, DİB, Ankara
Dr. Kübra Çiçekli, DİB, Ankara
Savaş Özdemir, DİB, Ankara

DİYANET İLMİ DERGİ YAYIN İLKELERİ VE YAZIM KURALLARI

A) YAYIN İLKELERİ

1. Diyanet İlmî Dergi; dinî, sosyal alanlarda yapılan araştırma ve derleme makalelere yer veren, Diyanet İşleri Başkanlığı'na ait bilimsel ve hakemli bir dergidir. Dergimiz; Ocak-Şubat-Mart, Nisan-Mayıs-Haziran, Temmuz-Ağustos-Eylül ve Ekim-Kasım-Aralık dönemlerinde yılda dört sayı olarak yayımlanır.
2. Diyanet İlmî Dergi; Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, "Toplumu din konusunda aydınlatma" amacına mutabık, dinî ilimlere katkı sağlayıcı vasıfta, özgün, ilmî standartlara uygun ve daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış ilmî çalışmalara yer verir. Belirtilen bu hususlar dışındaki araştırmaların yayımlanmasına ise Yayın Kurulu karar verir. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın-yayımlanmasın yazara veya bir başkasına verilmez.
3. Diyanet İlmî Dergi'ye gönderilen makaleler, Editör Kurulu tarafından ön inceleme alınır. Ön incelemede neticesinde "yayımlanabilir" kararı verilen makalelere çift taraflı kör hakem sistemi uygulanır.
4. Makaleler en az iki hakem tarafından bilimsel yöntemlerle incelenir. Makalenin yayımlanabilmesi için iki hakemden de "yayımlanabilir" görüşü alınması gerekmektedir. İki hakemden de "yayımlanamaz" mütalaası alan makaleler yayımlanmaz. Bilimsel hakem raporuna dayalı değerlendirme sonucunda her iki hakemden de "yayımlanabilir" görüşü alan makalelerin yayımlanmasına ve/veya hakemlerden birisi tarafından olumsuz görüş belirtilen makalenin 3. bir hakeme gönderilip gönderilmemesine Yayın Kurulu karar verir.
5. Hakem süreci tamamlanmış makalelerin hakem düzeltme talepleri doğrultusunda revize edilip edilmediği; dil ve Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü yayın ilkelerine uygunluğu İnceleme Komisyonu tarafından kontrol edilir. Makalelerin bilimsel incelemesinin olumlu olması durumunda yayın önceliği ve planlamasına Yayın Kurulu karar verir.
6. Bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemler, intihal, sahtecilik, çarpıtma, tekrar yayım, dilimleme, haksız yazarlık gibi fiiller suç unsuru sayılmaktadır. Bu tür durumlarda yazıların bilimsel ve yasal sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergimiz herhangi bir mesuliyet kabul etmemektedir.
7. Derginin yayın dili Türkçe, desteklediği diller ise Arapça ve İngilizcedir. Yabancı dillerdeki çalışmaların yayımlanması Yayın Kurulu kararıyla mümkün olur. Yabancı dildeki makalelere 150 kelimelik Türkçe Öz ve bununla uyumlu Abstract; 750 kelimelik Türkçe Geniş Özet ve Summary eklenmelidir.
8. Dergimize makale gönderen yazarlar, doktora öğrencisi ve üstü akademik ünvana sahip olmalıdırlar. Makalede ismi yazılacak olan diğer yazarların araştırmaya katkı sağladığından emin olunmalıdır. Akademik katkısı olmayan kişilerin ilave yazar olarak gösterilmesi veya katkı sırası gözetilmeksizin, unvan, yaş ve cinsiyet gibi bilim dışı ölçütlerle yazar sıralaması yapılması bilim etiğine aykırıdır.
9. Dergiye gönderilen yazıların daha önce başka bir yayın organında yayımlanmamış olması veya yayımı için değerlendirme aşamasında bulunmaması gerekir.
10. Dergimizde yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin intihal raporlarının PDF formatında DergiPark sistemiyle dergimize iletilmesi gerekmektedir. iThenticate ve Turnitin ile yapılan benzerlik taramalarında "Exclude Small Sources(optional)/ Word count" tercihi "9 kelime" ve "alıntı ve kaynakça çıkart" şeklinde ayarlanmalıdır. İntihal raporlarında kabul edilebilir benzerlik oranı %15'tir.
11. Makalelerin yayımlanmamış tebliğ metni ile yüksek lisans veya doktora tezinden üretilmeleri durumunda çalışmanın ilk sayfasında bu husus belirtilmelidir.

12. Gönderilecek makalelerde yazı türlerine (derleme/araştırma/yorum) vb. ilk sayfada yer verilmelidir.
13. Makaleler, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/did> Dergipark makale takip sistemine gönderilir. Makale yazarının adı, unvanı, kurum bilgisi yanında telefon numarası, mail adresi ve ORCID numarasına da ilk sayfada yer verilmelidir.
14. Bilimsel bir çalışma kapsamında yapılan anket ve tutum araştırmalarında katılımcıların açık rızası ya da araştırma bir kurumda yapılacaksa ayrıca kurumun izni alınmalı ve bu izinler ilk sayfada yer verilmelidir.
15. Makale gönderiminde DergiPark sayfamızda bulunan TÜBİTAK Telif Hakkı Formu doldurulup, ıslak imzalı bir şekilde sisteme yüklenmelidir.
16. Yazarlar Yükseköğretim Kurulu'nca belirtilen Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ni dikkate almalıdır.
17. Diyanet İlmî Dergi'de makale yazarlarının yılda sadece bir makelesi yayımlanabilir.

B. YAZIM İLKELEİ

1. Dergimize gönderilen makaleler, Microsoft Office Word programında yazılmalı veya bu programa uyarlanarak gönderilmelidir. Gönderilen makaleler bütün ekleriyle birlikte dergi formatında olmalı ve toplamda 30 sayfayı aşmamalıdır.
2. Makalelere 150 kelime Türkçe özet, özet ile uyumlu Abstract, 750 kelimelik Summary, İngilizce başlık, en az beş en fazla sekiz kelime olmak üzere Türkçe-İngilizce anahtar kelimeler ve yararlanılan eserleri gösteren “Kaynakça” eklenmelidir.
3. Sayfa düzeni A4 boyutunda olmalı, kenar boşlukları ise her dört kenardan 2,5 cm olacak şekilde ayarlanmalıdır.
4. Yayımlanması talep edilen makalelerde ana metin Times New Roman yazı tipinde, 12 punto olacak şekilde ve 1,15 satır aralığıyla yazılmalıdır. Ana metinde kullanılacak başlıklar ise aynı yazı tipi ile 12 punto büyüklüğünde kalın (bold) olmalıdır.
5. Yayımlanması talep edilen makalelerde Arapça metin kullanılacaksa bu metin de Traditional Arabic yazı tipinde 12 punto olarak yazılmalıdır.
6. Kitap adı ve kavramların yazımında *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nin kullanımına uyulmalıdır. İngilizce metinde yer alan özel isimler, kitap adları ve kavramların yazımında ise Encyclopaedia of Islam'ın 3. edisyonu dikkate alınmalı ve Çeviri Yazı/Transkripsiyon Alfabetesi kullanılmalıdır.
7. Tablo ve şekiller, telif hakkı içeriyorsa, telif hakkı sahibinden basılı ve elektronik kullanım için yazılı izin alınması ve tablo veya şekil altında “Kaynak” ibaresi ile kaynağın belirtilmesi gereklidir.
8. Çalışmada kullanılacak şekil ya da tablo sayısı en fazla 10 adet ile sınırlandırılmalıdır.
9. Dipnotlar, Times New Roman yazı tipinde 9 punto ve 1,0 satır aralığıyla eklenmelidir.
10. Yazım kuralları, dipnotlar ve kaynakça için “İSNAD Atf Sistemi 2. Edisyon (The Isnad Citation Style 2'nd Edition)” esas alınmalıdır.

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN / From the Editor	1311
MODERN BİR FENOMEN OLARAK POSTMODERNİZM VE POSTMODERN BİREYİN DİN EĞİTİMİNİN ELEŞTİRİSİ / ARAŞTIRMA MAKALESİ POSTMODERNISM AS A MODERN PHENOMENON AND CRITICISM OF THE RELIGIOUS EDUCATION OF THE POSTMODERN INDIVIDUAL / RESEARCH ARTICLE SÜLEYMAN GÜMÜŞ	1313
KÜRESELLEŞEN DÜNYADA DİN VE DİNİ DEĞERLER / ARAŞTIRMA MAKALESİ RELIGION AND RELIGIOUS VALUES IN A GLOBALIZING WORLD / RESEARCH ARTICLE FATİH KURT	1351
EĞİTİMİN SOSYOLOJİK TEMELLERİ BAĞLAMINDA POSTMODERN İKLİM VE DİN EĞİTİMİ / ARAŞTIRMA MAKALESİ POSTMODERN CLIMATE AND RELIGIOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION / RESEARCH ARTICLE HASAN MEYDAN	1379
DİN EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE 'BELİRSİZLİKLERLE UYUMLU YAŞAYABİLME BECERİLERİ' / ARAŞTIRMA MAKALESİ DİN EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE 'BELİRSİZLİKLERLE UYUMLU YAŞAYABİLME BECERİLERİ' / RESEARCH ARTICLE FATİH İPEK	1403
OTO KONTROLÜN SAĞLANMASINDA KUR'ÂN'DAKİ BAZI İNANÇ VE AHLÂKÎ KAVRAMLARIN ROLÜ / ARAŞTIRMA MAKALESİ THE ROLE OF SOME BELIEF AND MORAL CONCEPTS IN THE QUR'AN IN ENSURING SELF-CONTROL / RESEARCH ARTICLE MUSA TURŞAK	1435
POSTMODERN DÖNEMDE SOSYAL MEDYA ALANLARI ÜZERİNDE DİN / ARAŞTIRMA MAKALESİ RELIGION ON SOCIAL MEDIA AREAS IN THE POSTMODERN PERIOD / RESEARCH ARTICLE ABDÜLAZİZ YENİYOL- HANDAN KARAKAYA	1467
AİLE, PSİKOLOJİ VE DİN: AİLE VE DİNİ REHBERLİK BÜROSU (ADRB) ÇALIŞANLARINA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM ÖRNEĞİ / ARAŞTIRMA MAKALESİ FAMILY, PSYCHOLOGY AND RELIGION: PSYCO-EDUCATIONAL EXAMPLE FOR FAMILY AND RELIGIOUS GUIDANCE OFFICE EXPERTS / RESEARCH ARTICLE HATİCE KILINÇER	1491

- TÜRKİYE'DE AİLE EĞİTİMİ UYGULAMALARI: AİLEDE DİN EĞİTİMİ PROGRAMI (ADEP) ÖRNEĞİ 1517
/ ARAŞTIRMA MAKALESİ
PRACTICES IN FAMILY EDUCATION IN TURKEY: THE CASE OF ADEP (FAMILY-BASED RELIGIOUS EDUCATION PROGRAM)
/ RESEARCH ARTICLE
GÜLSÜM PEHLİVAN AĞIRAKÇA
- YAYGIN DİN EĞİTİMİNDE UZAKTAN ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ONLİNE CAMİ DERSLERİ 1551
/ ARAŞTIRMA MAKALESİ
DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS AND ONLINE MOSQUE COURSES IN FORMAL RELIGIOUS EDUCATION / RESEARCH ARTICLE
YUSUF BATAR - SERKAN DEMİR - GÜLŞEN SAYIN

EDİTÖRDEN / From the Editor

Diyanet İlmî Derginin değerli okurları,

Geride bıraktığımız yüzyıl din eğitimi için pek çok gelgite sahne olmuştur. Zira modern paradigmaya göre din artık bir tarihti ve ne ona ne de onun uzanımlarına yer vardı. Başkalarına göre ise hiç kaybolmamış ve sıranın kendisine geleceği günü bekliyordu. Nitekim öyle de oldu. Daha yüzyılın yarısı yeni tamamlanmıştı ki modern ve pozitif düşüncenin beraberinde getirdiği, “insanlık dininin” bıraktığı ahlâkî yıkımı ortadan kaldırmak için insanlığın her zamankinden çok, dine ve onun getireceği huzura ihtiyacı olmuştur. Din ve değerlerin, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yeniden keşfedilmesi ve birçok alanda etkinliğini yeniden hissettirmesi günümüz Batısında “dinin geri dönüşü” olarak adlandırılmaktadır. Dinin bu geri dönüşü, geçmişte olmadığı şekilde dine olan bakışı etkilemiş ve yeni bir çerçeveyi geliştirmiştir. Bu bağlamda dinin ve onun eğitiminin nasıl bir dönüşüm geçirdiğini irdelemek son derece önemli bir vaziyet almıştır. Bir başka ifadeyle modernizm, postmodernizm, küreselleşme ve çokkültürlülük gibi yeni durumlarda din eğitiminin içerik (Ne), metodik (Nasıl) ve hedef kitle (Kime) açısından yeniden değerlendirilmesi bir zorunluluk olmuştur. İşte Dergimizin bu sayısı yeni dönemde din eğitiminin aldığı/alacağı yol konusunda yeni bakış açıları sunmak amacıyla siz okurlarımız için özel olarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda dergimiz disiplinlerarası yaklaşımla kaleme alınmış dokuz makaleyi siz okurlarımıza ulaştırmaktadır.

“Modern Bir Fenomen Olarak Postmodernizm ve Postmodern Bireyin Din Eğitiminin Eleştirisi” başlıklı makalesinde Süleyman Gümüş, ilk olarak postmodernite olgusu ve karakteristik özelliklerini açıklanmış, sonrasında ise postmodernitenin din eğitimi ve eğitime etkilerini analiz etmiştir. Gümüş Batının özellikle rasyonalite tekeli elinde bulundurması, modernist ve postmodernist ilke ve olgulara karşı eleştiri ve şüphelerin yüzeysel veya kısa erimli olmasına yol açtığına dikkat çekerek, modern insanı yani ‘birey’i bütünlüklü bir şekilde analiz edebilecek bir disiplinin kurulması ve din eğitiminin pratik bir metafizik olarak yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Son yüzyılda dinin geçirdiği dönüşümü siz okurlarımıza sunan bir diğer makale de Fatih Kurt tarafından kaleme alınmıştır. Kurt, “Küreselleşen Dünyada Din ve Dinî Değerler” isimli makalesinde 1980 sonrası belirgin bir şekilde ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünya toplumları etkisi altına alan küreselleşmeyi ve onun din ve değerler üzerindeki etkisini incelemiştir. Yazara göre küreselleşme şokunu atlatan Müslümanlar küresel bir dünyada İslâm’ı canlandırma, yaşama ve aktarma çabasına girmeye başlamış ve bu temelde eğitim görmüştür. Ancak küreselleşmeye hitap edecek bir eğitim modelini gerçekleştirememişlerdir. Buna rağmen her şeyin bitmediğinin altını çizen Kurt, İslâm’ın sağlam ve güçlü esaslarından ilham alan İslâm dünyasının, eğitimde yeni yaklaşım ve modellerle yeniden toparlanma sürecine girdiğini ileri sürmektedir.

Modernizm ve postmodernizm sürecinde din eğitiminin geçirdiği dönüşümü sorgulayan bir başka makale de “Eğitimin Sosyolojik Temelleri Bağlamında Postmodern İklim ve Din Eğitimi” başlığı ile Hasan Meydan tarafından siz okurlarımızın dikkatine sunulmuştur. Postmodernizmin, modernizmin iddia, yöntem ve hedeflerine ilişkin eleştirel bir tutumu ifade ettiğini belirten Meydan, 1960’lı yıllardan bu yana entelektüel alanda sıkça tartışılan postmodernizm son yıllarda teorik tartışmalara malzeme olmaktan öteye geçerek hayatın tüm alanlarına sirayet ettiğini belirtmektedir. Makalenin, Türkçe literatürde çoğunlukla postmodern teorinin kendisini ve din alanına etkisini anlamaya yönelik çalışmalarından ayrılarak, daha çok postmodernitenin yansımalarını barındıran pedagojik kavram ve kuramlara, din ve ahlâk eğitimi alanındaki etkilerine ve postmodern iklimin oluşturduğu

psiko-sosyal gerçekliği genel olarak eğitim, özelde de din eğitimi açısından incelemeye odaklanması ile alan yazına özgün bir değer kattığını ifade etmemiz gerekir.

Dergimizin bu sayısında okurlarımıza sunduğumuz diğer bir çalışma da “Din Eğitiminin Amaçları ve ‘Belirsizliklerle Uyumlu Yaşayabilme Becerileri’” başlıklı makaledir. Fatih İpek tarafından kaleme alınan makalede belirsizlik (müphemlik) olgusu din eğitiminin amaçları açısından ele alınmıştır. Çalışmada din eğitiminde müphemlik konusunda zararlardan korunma ve faydalardan yararlanma dengesini kurulabilecek bakış açısının geliştirilmesine yardımcı olabilecek bir tartışma siz okurlarımıza sunulmuştur.

Dergimizde yer alan bir önemli çalışma da “Oto Kontrolün Sağlanmasında Kur’ân’da ki Bazı İnanç ve Ahlâkî Kavramların Rolü” isimli makalesi ile Musa Turşak tarafından hazırlanmıştır. Yazar makalesinde kişinin kendine söz geçirebilme ve arzularını dizinleyebilme gibi anlamlara gelen oto kontrol kavramının, çağdaş terminolojinin önümüze koyduğu bir kavram olarak algılandığını, halbuki Kur’ân-ı Kerim’de, iman ve ahlâk konularının, ödül ve ceza ifade eden kavramların eşliğinde otokontrol bilincinin kazandırılmaya çalışıldığını ileri sürmekte ve ayetlerle bezenmiş bu güzel makaleyi sizlerin istifadesine sunmaktadır.

“Postmodern Dönemde Sosyal Medya Alanları Üzerinde Din” adlı çalışmalarıyla Aziz Yeniyoğlu ve Handan Karakaya, postmodern dönemin son derece önemli bir ögesi olan sosyal medya konusunu ön plana çıkartarak dinin sosyal medya alanları üzerindeki etkisini incelemiştir. Postmodern dönemde bireyin sosyal medya üzerinden yeniden bir toplumsallaşma yaşadığına dikkat çeken yazarlarımız, postmodern dönemde sosyal medya alanlarında dinin pratik edilme biçimlerine odaklanmakta ve sosyal medya alanlarına yeniden inşa edilen dinî pratikleri siz okurlarımızın dikkatine sunmaktadırlar.

Bir önemli çalışma da “Aile, Psikoloji ve Din: Aile ve Dini Rehberlik Bürosu (ADRB) Çalışanlarına Yönelik Psiko-Eğitim Örneği” başlığı ile Hatice Kılınçer tarafından sizlere sunulmuştur. Ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından aileyi koruma ve desteklemek amacıyla Aile ve Dini Rehberlik Bürolarının kurulduğunu belirten Kılınçer, çalışmasında, sahadaki uzmanların mesleki yeterliliklerini ve sunulan danışmanlığın niteliğini arttırma ve disiplinler arası çalışmaya katkı sağlamak amacıyla bir psiko-eğitim örneği ortaya koymaya çalışmıştır.

Konu merkezine aileyi ve ailede din eğitimi koyan bir başka çalışma da Gülsüm Pehlivan Ağırakça tarafından “Türkiye’de Aile Eğitimi Uygulamaları: Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP)” başlığı ile siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur. Son yıllarda farklı iç ve dış etkenlerin aile kurumu üzerinde bir takım değişikliklere yol açtığının ve anne babalar kadar çocukların da bu durumdan olumsuz etkilendiğinin altını çizen Ağırakça, Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP) adı altında ailelere yönelik düzenlenen din eğitimi programları sayesinde ailelere, 0-18 yaş aralığındaki çocuklarına din eğitimi verirken sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığını ifade etmiştir.

Dergimizin bu sayısında siz okurlarımızın dikkatine sunduğumuz son makalesi ise, “Yaygın Din Eğitiminde Uzaktan Öğretim Uygulamaları ve Online Cami Dersleri” isimli Yusuf Batar, Gülşen Sayın ve Serkan Demir tarafından kaleme alınmıştır. Yazarlarımız, yaygın din eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının imkânları ve sorunlarıyla ilgili teorik tartışmaların yanısıra, uzaktan eğitim programlarının bir uygulaması olarak çevrimiçi cami dersleriyle ilgili uygulamaların analizini gerçekleştirmişler ve çevrim içi eğitim yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bazı bulguları siz okurlarımızın istifadesine sunmuşlardır.

Dergimizin okurlarımıza ve ilim dünyasına hayırlı olmasını dilerken, bu sayının hazırlanmasında emeği geçen tüm ekip arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

MODERN BİR FENOMEN OLARAK POSTMODERNİZM VE POSTMODERN BİREYİN DİN EĞİTİMİNİN ELEŞTİRİSİ

POSTMODERNISM AS A MODERN PHENOMENON AND CRITICISM OF THE RELIGIOUS EDUCATION OF THE POSTMODERN INDIVIDUAL

Geliş Tarihi: 09.10.2022 Kabul Tarihi: 07.12.2022

✉ SÜLEYMAN GÜMÜŞ

DR. ÖĞR. ÜYESİ

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0003-2202-5121

suleymangumus@yahoo.com

Öz

Postmodern bireyin eğitiminin koşullarını analiz eden bu çalışma, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde postmodernite olgusu ve karakteristik özellikleri açıklanmış, ikinci bölümde postmodernitenin din eğitimine ve eğitime etkileri analiz edilmiştir. Çalışmanın iki temel argümanı bulunmaktadır: i) postmodernite modernizme yönelik bir eleştiri olmakla birlikte evrensel kilise mefhumuna bağlı olan modernitenin bir parçasıdır; ii) postmodernite eğitimi ve din eğitimini birbirinden farklı şekillerde etkilemektedir. Çalışma, doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Postmodernizm, kartezyen metafizikle ilişkilendirilen modernizmi, yıktığı büyük anlatıların yerine geçmekle ve ruh-beden düalizmine rağmen bilen özneyi akılla özdeşleştirilmesi sebebiyle tek biçimli bir dünya kurmakla eleştirerek minör ideolojiler ve söylemler çağını başlatmaktadır. Postmodern eğitimse, dünyanın güncel işleyişinin bir parçası olduğundan hem kuramsal olarak hem de uygulama açısından postmodern mantıkla uyum içerisindedir. Doğa bilimleri ve insanbilimlerinin kümülatif özelliğine göre yeniden biçimlenmekte, önceki kuram ve uygulamalar geleneksel olmakla nitelenerek yenileri olumlanmaktadır. Din eğitimiye, kuramsal açıdan eğitimbiliminin bir alt dalı olarak görülmesine rağmen vahiy merkezli teolojiden kopmak ve kişisel Tanrı telakkisini kaybetmek başta olmak üzere bir dizi sorunla karşı karşıyadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim, Evrensel Kilise, Modernite, Postmodernite, Ahlâkî Özne.

ABSTRACT

Analyzing the circumstances of the education of the postmodern individual, this study consists of two parts, with the first part explaining the phenomenon of postmodernity and its characteristics and the second part analyzing the effects of postmodernity on religious education and its effects on education. This paper is based on two main arguments: i) although postmodernity is a criticism of modernism, it is also a part of modernity that depends on the notion of the universal church; ii) it has an influence on education and religious education in a variety of ways. This study uses the document analysis approach. Postmodernism initiates the age of minor ideologies and discourses by criticizing modernism which is associated with Cartesian metaphysics for taking the places of major narratives it had demolished and establishing a monist world because of identifying the ego cogito with the reason in spite of soul-body dualism. Since postmodern education is a part of the current processing mechanism of the world, it is in harmony with postmodern logic both theoretically and practically. Although religious education is theoretically seen as a sub-branch of pedagogy, it is faced with a series of problems, especially breaking off from revelation-centered theology and becoming meaningless the concept of personal God.

Keywords: Religious Education, Education, Universal Church, Modernity, Postmodernity, Moral Subject.

SUMMARY

The west have abandoned the traditional medieval thought that was established under the authority of the church and produced a new sociality on the horizon of a secular theology. This sociality, which directly has the novelty in its meaning literally, is modernity as is known. This new world form directly has determined education as well as all the contexts of life and has been updated as postmodernity. So, the subject of the study is the circumstances of postmodern human beings' religious education. However, the context of religious education in the study has not been designed within the framework of the current religious pedagogy. The aim of the study is to evaluate postmodern novelties by keeping sight of the continuity within changing and to show how postmodern education, especially religious education, has been affected by this situation. The individual, which is a modern formation, corresponds to a new person conception in the transition from the Medieval Age to modernity. This new person conception, the individual, is the subject of the natural state universe, which is the imaginary space of modernity. The secularism of this universe is a problem for religions that have a personal God paradigm, have divine books and shape daily life in their own way. Because modernity is the new historical form of the universal church, and the church critique of modernity is directed at an outdated historical form of the universal church, not at Christianity itself. Since faith in the traditional church was not formulated in a tautological character, the believer had an internal structure needed to be protected by the church against Satan. Descartes, through his methodological skepticism, tried to found the new church on knowledge that even Satan cannot damage. Before him, original sin was no longer a problem with conceptualization such as tabula rasa in the incubation period of modernity. Thinkers such as Hume, Kant and Hegel developed this new church conception and a wide range of people, from scientists to artists, from merchants to politicians, finally people adopted this ideal. Postmodern human continues to adhere to the general structure of the individual. To repeat the first argument of the study, although postmodernism as an ideology is a discontinuity in terms of being based on the criticism of modernism from various aspects, postmodernity is

an ongoing process of the universal church. Postmodern education keeps its organization within the bureaucratic system and its pedagogical perspective that is internalizing a childhood discourse whose vitality goes back to evolution, and whose materiality goes back to the big bang narration. And it follows the modernity with its dependence on human sciences such as psychology, sociology, history, and natural sciences such as physics and biology that all these are western-centered. But on the other hand, it is a new situation in terms of its anti-humanism which is conditioned to death of anthropos in order to proceed to upper stage. Since postmodernism has been the dominant ideology in the west since the 1950s and in our country since the 2000s, general education in the global world and in our country is structured accordingly and research findings confirming this ideology make sense of concepts such as learning, student, teacher and school over again. In the relation of postmodernity with the transcendent dimension of religious education, the reference is revealed theology. While there is a conflict with the content of revealed theology in the personal notion of God, worship and understanding of revelation and sunnah, none of these problems are unique to postmodernism and have common features with modernism. Postmodernism, as the awareness that the problematic is not the dethronement of God, but the shattering of the throne itself, commenced the age of minor ideologies that would destroy modernism as well. But for minor ideologies to continue to exist, it is not enough to qualify them as equals in an appropriate public sphere. The understanding, which is also a problem of modernity, should continue to be improved and interpretation should be transformed into a decentralized activity. Deconstruction is the most successful sub-ideology of postmodernity that fixing of understanding. Deconstruction, theorized by Derrida, one of the distinguished thinkers of the XX. century, promises to end to the founding roles of metaphysical concepts such as “beginning, end, arkhe, telos, eidos, ousia, consciousness, God, human” that unite knowledge. Deconstruction and similar methods and approaches reproduce and foster postmodernist aspects of religious identity. When the notion of personal God disappears, the religious identity acquires an anthropological character and is embedded in the world and natural theology remains, and divine book is interpreted in accordance with natural theology.

GİRİŞ

Batı, kilisenin egemenliğinde tesis edilmiş olan geleneksel Orta çağ düşüncesini terk ederek seküler bir teolojinin ufkunda yeni bir toplumsallık üretmiştir. İsmiyle müsemma olan bu toplumsallığın ismi, bilindiği gibi modernitedir. Vahiysiz ve yasasız bir dinin mensupları olan batılılar, evrensel Hıristiyan kilisesini kurmak üzere onu dogmatik kabullerin yerine kavramsal olarak evrenselliği haiz akıl üzerinde tarihselleştirmeleriyle kilise mefhumunda ve dolayısıyla bütün bir dünyanın anlamında radikal bir dönüşüm sürecine girmiştir. Çerçevesini tarihsel metinler ve bunları anlamayı uhdesine almış olan papalığın otoritesini aşan düşünme konusunda yetkinleşmiş düşünürler ve bilim adamlarının yani yine batılı deyişle sekülerlerin çizdiği bu evren, bütün çeşitliliğiyle geleneksel toplumların alışık olmadığı karakteriyle çok kısa bir zamanda dünyanın büyük bir kısmını dönüştürmeyi başarmıştır. Zira geleneksel toplumlar, belirli dinler veya onu ikame eden kutsal anlatılar etrafında örgütlenmiş ve maddeyle teolojik kavramlarla bağ kurmuştur. Dinler ve dinimsi yapılar, basit dışlama mekanizmalarıyla dünyanın doğal bir haritasını oluşturarak tek yönlü olmayan bir insanlar/uluslar/arası ilişki mantığını uygularken maddenin teolojik kavramlarla anlamlandırılması, insanla madde arasında daimî bir boşluk bırakarak insanın maddeye gömülmesini sınırlandırmıştır.

Herhangi bir dinle veya başka kutsal anlatılarla ayrıştırılamayan, zorunlu bilgilere ulaştırabildiği için ahlakla kolaylıkla eşleştirilebilen akıl, yasanın yokluğunda sınırların mümkün olduğu kadar ötelenmesini sağlamıştır. Ayrıca, maddeyle kurulan ilişkide teolojik kavramların terk edilmesiyle doğa üzerinde egemenlik kurulmuştur.¹ Bununla birlikte aklın papanın eşleniği olması ve Newton fiziğinin determinizmi gibi modernitenin kendi büyük anlatılarının, batının sınırsızlığa yakınsanma sürecini zayıflattığı fark edilmiş; büyük ve kalıcı anlatıların küçük ve geçici olanlarla yer değiştireceği yeni bir aşamaya geçilmiştir. Tama-

¹ Martin Heidegger, “Teknik ve Dönüş”, çev. Necati Aça, *Teknik ve Dönüş & Özdeşlik ve Ayrım* (Ankara: Pharmakon Yayınevi, 2015), 12-13.

men evrensel kilise idealine bağlı olan ve özü itibariyle moderniteye içkin olan postmoderniteyi, bu sebeple super/üst modernite olarak dikkate almak daha makul olabilir.

Türk toplumu, gönüllü olarak dâhil olduğu modernlikte olduğu gibi hemen hemen bütün hatlarıyla postmodernliğin içerisinde yer almaktadır. Yine modernlikteki durumun bir devamı olarak üretken değil tüketen, en iyi ihtimalle tüketerek üreten bir konumdadır. Modernlikten farklı olarak, uzun bir modernlik tecrübesinin akabinde postmodern evrende yer aldığı için, postmodernlikteki bulunuş daha istikrarlıdır. Postmodernitenin söylemsel düzlemde öteki'yle daha uyumlu bir politikasının olması, Müslümanların ona daha olumlu yaklaşmasının sebebi olarak görülmektedir.²

Postmoderniteyi ve özneliğini postmodern kurumların inşa ettiği bireyin eğitimi incelemeyi önce modernite, modernizm, postmodernite, postmodernizm gibi kavram karmaşasına yol açabilecek sözcüklerdeki farklılığı dikkate almak önemlidir. Modernite, kökü Rönesansa giden, geleneksel olanın dışında yönetsel, sosyal, ekonomik, ahlâkî ilke ve tasavvurların rasyonelleştirildiği bir dünya tasarımını ifade ederken³ modernizm, modernitenin tarihselleştirici dinamiklerine dair bir bilinç⁴ ve onun ideolojisidir. Postmodernite, modernitenin ideolojik gücünün azalmasıyla modernliğin görünümündeki değişimi anlatır⁵ ve postmodernizm, modernizmin ilerlemeci bir bakış açısında aşılmasını dile getiren⁶ bir ideolojidir. Postmodernite, en basit ifadeyle “modern olarak kabul edilenden sonra gelendir.”⁷ Post eki, “sonra ve zıt hatta karşı” anlamlarını ihtiva etmektedir.⁸ Onun modernizme yani modern olanın ideolojisine muhalifliği, modernizmi tesis eden mutlakçılığın neredeyse tüm görünüşlerine karşıdır; o, “... oyunbazlığı mantığın, ironiyi mutlakların, paradoksları çözümlerin, şüpheliyi kanıtlamanın üstünde tuta[r].”⁹ Postmodernite moderniteyi takip eden koşullara karşılık gelse de bu, modern olanın bütünüyle dışlandığı anlamı-

² Mustafa Tekin, “Postmodernizmin ‘Din’ Sorunu”, *İslam ve Modernlik*, ed. Mustafa Tekin (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2018), 79.

³ Madan Sarup, *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*, çev. Abdülbaki Güçlü (Ankara: Pharmakon Yayınevi, 2019), 186; Roy Boyne - Ali Rattansi, “The Theory and Politics of Postmodernism: By Way of an Introduction”, *Postmodernism and Society*, ed. Roy Boyne - Ali Rattansi (New York: Macmillan, 1990), 3.

⁴ Sarup, *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*, 187.

⁵ Sarup, *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*, 186.

⁶ Sarup, *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*, 188.

⁷ Noël Carroll, “The Concept of Postmodernism from a Philosophical Point of View”, *International Postmodernism: Theory and Literary Practice*, ed. Hans Bertens - Douwe Fokkema (Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1997), 89.

⁸ Carroll, “The Concept of Postmodernism from a Philosophical Point of View”, 90.

⁹ Susan Rubin Suleiman, “The Politics of Postmodernism After the Wall”, ed. Hans Bertens - Douwe Fokkema (Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1997), 52.

na gelmez.¹⁰ Moderniteyle açılan parantezin devamı olarak görülebileceği gibi Grek-Latin-Kilise tarihinin bir devamı olarak da nitelendirilebilir.

Çalışmanın konusu, postmodern insanın din eğitiminin nasıl bir bağlamı olduğudur. Fakat çalışmada din eğitimi bağlamı, eğitsel gerçekliğin dinî kesitiyle sınırlandığı mevcut din pedagojisi çerçevesinde tasarlanmamıştır. Din pedagojisi, modern bir teşekkül olduğu için yapısal olarak onun devamı olan postmodern ortamdaki dönüşümü eleştirisi retorik düzeyin ötesine geçecek şekilde analiz etmekten büyük ölçüde uzaktır. Daha derinlikli bir analiz olasılığına bağlı olarak, postmodern bireyin yapısal analizini dikkate alan bir bakış açısı benimsenmiştir. Birey, modern insanın özneleşme biçimine karşılık geldiği gibi postmodern birey, bu evrenin genel özelliklerine uygundur ama bireyin alt varyasyonuna karşılık gelmesiyle modernist bireyden ayrılmaktadır. Bireyin yapısal özelliklerini dikkate almanın önemi- ne rağmen, bu özelliklerin açıklanması çalışmanın sınırlarının dışındadır. Michel Foucault'nun disiplin toplumu ve güvenlik toplumu sınıflandır- masında tanıtlanmış olan bireyin yapısal analizi,¹¹ bir postüla olarak kabul edilmiş ve çalışma, bu postülaya bağlı olarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın amacı, postmoderniteyi getirdiği yenilikleri ve değişimde aynı kalanla birlikte değerlendirmek ve postmodern eğitimin, özellikle din eğitiminin bu durumdan nasıl etkilendiğini sorgulamaktır. Doküman taraması yöntemiyle yürütülen çalışmada, modernitenin kurucu metinleri- nin doğrudan teolojik içerimlere sahip oldukları gösterilmeye çalışılmıştır. Genel literatür, moderniteyi skolastik düşünceden bir kopuş olarak ele almakta, Descartes, Kant, Hegel gibi seçkin düşünürleri gerçekliği nesnel bir şekilde ele alarak açıklayan düşünme uzmanları olarak nitelemektedir. Do- layısıyla modernite gibi, onun devamı olarak görülebilecek olan postmo- dernite, tarihin doğal akışı içerisinde kurulan dünya biçimlerin iştirak et- mek bir zorunluluk veya bir zorunluluk değilse bile meşru bir edim olarak kabul edilebilir. Buna ek olarak, çalışma din eğitimi alanında hazırlanmış olmakla birlikte, postmodernizmin eğitsel durumunu kesitsel bir şekilde değil de onun mantığını analiz edebilmek için din pedagojisi olarak din eğitimi yerine tarihsel özneleşme biçiminin her bir yenidoğanda yeniden üretilmesinin dikkate alan bir din eğitimi yaklaşımı benimsenmiştir. Zira pedagojik din eğitimi, modern/postmodern bir olgu olduğundan postmo- dernizmin modernizme eleştirilerini sistem içerisinden anlamakta ve mo- dern/postmodern ahlâkî sorunlara karşı sunulan değerler eğitimi, manevî danışmanlık ve rehberlik gibi çözüm önerilerine hızlı bir şekilde dâhil ol- makta ve bu gibi çözüm önerilerinin dağıtımı için hızlı bir şekilde harekete

¹⁰ Carroll, "The Concept of Postmodernism from a Philosophical Point of View", 89.

¹¹ Süleyman Gümüş, *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz* (İstanbul: Katip Yayınevi, 2019), 50-108.

geçmektedir. İki temel bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde, süreksizlere odaklandığı için devam etmekte olan süreklilikleri dikkatten kaçırılmamak adına modernitenin Orta çağla, postmodernitenin moderniteyle özsel ilişkisi açıklanmıştır. İkinci bölümün asıl sorunsalı postmodernitenin din eğitime etkisidir. Konunun din eğitimiyle ilgili kısmı, benimsenen postülaya da bağlı olarak, birinci bölümde analiz edilen birey dindarlaşma kipliğinin koşullarını analiz etmektedir. Bu bağlamda örnek koşullar olarak yapısöküm ve ahlâkî gelişim ikinci bölümün sınırlılığını oluşturmaktadır.

Baudelaire, moderniteyi “bir yarısı geçici ve olumsal” ama “diğer yarısı ebedi ve değişmez” diye nitelerken moderniteyi anlamak için onun sadece sonsuz bir şimdi’yi temsil etmesine odaklanılmasındaki eksikliği etkili bir şekilde dile getirmektedir.¹² Bu gerçekliği dikkate almak üzere öncelikle postmodernitenin modern kökleri ve değişen ile aynı kalanın uzamında postmodern bireyin mahiyeti analiz edilmiş, postmodern eğitimin özellikleri açıklandıktan sonra din eğitiminin postmodern dünyadaki konumu incelenmiştir.

Din eğitiminin bağlamının aşkın ama uygulamalarının verili duruma göre işlenmesi sebebiyle, onun postmoderniteyle bağıntısını incelemenin çeşitli zorlukları bulunmaktadır. Din Eğitimi Bilimi’nin 1980’lerde, postmodernitenin olgunlaşma döneminde¹³ kurulmuş olması, bu zorluğu daha da artırmaktadır. Ayrıca, postmodernitenin hemen her şeyi görecelileştirdiği bir toplumsallık biçiminde, hâlihazırdaki düzenin hangi parçalarının güncel olduğuna, hangi parçalarının geçmişin şimdinin kıyasına bıraktığına karar vermek için kesin ilkelerimizin bulunduğu şüphelidir. Fakat din eğitimi hem kişilik ve kimlik inşasına hem de öte dünya inancıyla daha derin bir varoluşsallığa temas eder. Dolayısıyla dindar özne, onu çevreleyen düzenin genel biçimi olarak postmodernite hakkında yargıya sahip olmalıdır.

1. Postmodern Koşul ve Postmodern Birey

Birey kavramı, günümüzde gündelik dilden bilimsel metinlere kadar hemen her yerde doğal bir kullanım yaygınlığına sahiptir ve özerk bir varoluşu imlemektedir. Ontolojik bağlamda, tekillığe sahip ‘monas’ anlamı dışarıda tutulmak kaydıyla birey kavramının kullanımı belirli tarihsel koşulların bir etkisi olarak görülebilir. Zira herhangi birisinin birey olarak ni-

¹² Charles Baudelaire, *The Painter of Modern Life and Other Essays*, çev. Jonathan Mayne (New York: Phaidon Press, 1965), 13.

¹³ Postmodernizmin Deleuze ve Derrida gibi büyük düşünürleri eserlerini iki kutuplu dünyanın sona ermesinden önce yazmışlardır. Dolayısıyla temel tartışmalar büyük ölçüde tamamlanmış olmalıdır. Diğer taraftan her olgunlaşma ya yok olmayı ya da yeni fazlara geçişi tetiklemekte, postmodernite ise öyle görünmektedir ki 2000’li yıllardan itibaren posthümanizme evrilmektedir. Posthümanizmle ilgili literatür, postmodernizm düşünürlerine sık sık atıf yapmakta ve posthümanizm, postmodernist bakış açısını büyük oranda korumaktadır.

telenmesinden sonra onun hakkında birtakım edimler yasaklanırken başka birtakım nitelikler onun doğuştan getirdiği haklara dönüşür ve onu diğer bireylerden ayırır. Dolayısıyla geleneksel toplumda bir kişi için olanaklı ve de oldukça hakkaniyetli bir sınırlama, bireyin varoluşu için doğrudan bir tehdit olarak görülebilir. Bireyin söz konusu bu varoluşsal durumu, onun eğitimi ve dinle ilişkisi açısından oldukça belirleyici olacaktır.

Esasen modern bir fenomen olan birey, yeni bir toplumsallığı kendinde temsil etmek üzere kurulmuştur. Kilise-bilim/felsefe çatışması şeklinde betimlenen ve geleneksel olandan farklı yeni bir toplumsallığın koşullarının arandığı dönemde, insanın özneliğinin zemini, dindarlık değil akıl ve özgürlük olarak belirlenmiştir. Hegel bunu “Özgürlüksüz İstenç [irade] boş bir söz iken, Özgürlük ise yalnızca İstenç olarak, Özne olarak edimseldir.” cümlesiyle vurgulamaktadır.¹⁴ Bunlar, geleneksel bir toplumda kurucu özellikler olarak görülemez çünkü geleneksel toplumlarda insanın kökeni dinî açıklamalar veya mitolojilerce tanrısal güce bağlandığından ilâhî bir köken daha en baştan insan kavramının içeriğini insana aşkın olarak oluşturur. Bu sebeple klasik düşüncede akıl, modern olanın aksine bir saf akıl nosyonundan türemez; aksine Tanrıyı bilmek ve ahlâkî davranmak onun birincil nitelikleri arasında yer alır. Örneğin Kelâm ilmi ya da klasik metafizik/ilahiyât, aklın dinî ve ahlâkî işlevinden soyutlanamaz.¹⁵ Modern toplum ise, kendi kökenini muhayyel bir doğal durumda aramaktadır. Köken sorunsalının stratejik önemine binaen modernitenin kuruluş aşamasında Hobbes, Locke, Spinoza, Rousseau, Kant gibi düşünürler ve başka pek çok kişi yoğun bir doğal durum tartışması yürütmüştür. Hıristiyanlığın, din adamlarının toplanmasıyla oluşan konsüllerle biçimlendirilmesinde olduğu gibi doğal durum bir sahne olarak açılmış; bu sahnede felsefe metinlerinin bu kez muhayyel toplantılar olarak gerçekleşen konsüllerinde Hıristiyanlık yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenleme bir ıslah değil yeni bir biçim vermektir. Descartes’ın ifadesiyle “Bunlar öylesine metafiziksel ve öylesine alışılmadık bir türdedirler ki, belki de herkesin beğenisine uygun düşmeyeceklerdir.”¹⁶ Kilise, Hıristiyanlığın tarihselliğine büyük ölçüde uygun olan Protestanlığa dahi hoşgörülü olmamışken böylesine bir dindarlık bağlamındaki yenedünya düzeni fikrine tahammül etmemiş ve Descartes,

¹⁴ G.W. F. Hegel, *Tüze Felsefesi*, çev. Aziz Yardımlı (İstanbul: İdea Yayınevi, 2013), 22.

¹⁵ İbn Sînâ, *Metafizik*’i şöyle bitirir: “Bu erdemlerin başı iffet, hikmet ve şecaattir. Bunların toplamı ise adalet’tir. Adalet, nazarî erdem dışındadır. Bu erdemlerle birlikte nazarî hikmete sahip olan kimse, kuşkusuz, mutlu olmuştur. Bunların yanı sıra nebevî özellikleri de kazanan kimse, neredeyse insanî bir rab haline ve neredeyse Allah’tan sonra ona ibâdet helal olur. O, yer âleminin sultanı, Allah’ın yeryüzündeki halifesidir.” İbn Sînâ, *Metafizik*, çev. Ekrem Demirli - Ömer Türker (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2017), 500.

¹⁶ René Descartes, “Yöntem Üzerine Söylem”, çev. Aziz Yardımlı, *Söylem, Kurallar, Meditasyonlar* (İstanbul: İdea Yayınevi, 1996), par. 33.

nötral sansüre maruz kalmış, kitapları Bacon, Locke, Hume, Kant, Rousseau gibi düşünürler ile Dumas, Balzac, Zola gibi edebiyatçıların eserlerinin de yer aldığı Kilise tarafından oluşturulan *Index Librorum Prohibitorum* isimli yasaklanan kitaplar listesine eklenmiştir.¹⁷

Doğal durum, tecrübenin dışında olmasına rağmen doğal akıl ve doğal hak kavramlarının temellenmesinde kullanılmıştır. Bu, yasa kavramının vahiyle bağının bütünüyle kesin olarak kesilmesini sağlamış, vahyî teolojinin yerine doğal teolojiyi ikame etmiştir. “Tabii durum” demektir Spinoza, “hem tabiat hem de zaman bakımından dinden öncedir. Hiç kimse Tanrı’ya herhangi bir itaat borcu olduğunu tabii vasıtasıyla bilmez, o, kendi aklının herhangi bir icrasıyla elde edemez, fakat onu, yalnızca işaretler tarafından onaylanan vahiyle elde edebilir. Bu nedenle, hiç kimse zorunlu olarak cahili olduğu İlahi yasa ve hakka mecbur değildir. Tabii durum, hiçbir şekilde bir din haliyle karıştırılmamalıdır, fakat din ya da kanun olmadan ve bu nedenle günah veya yanlış olmadan kavranmalıdır.”¹⁸

Vahiy, doğal durum sonrasındaki bir yasadır ve “vahyin yegâne gayesi itaat olduğu”¹⁹ için özgürlükle içsel bir çelişki içerisindedir. Hâlbuki gerçek anlamda iyilik ve kötülük, “...özgür bir seçimin sonucu olmalıdır.”²⁰ Fakat bir vahye dayanan yani “kendini bir bilgi biçimi olarak beyan eden dogmatik iman”, gerçek özgürlüğün edimselleşmesinde akla “ikiyüzlü ve küstah görünür.”²¹ Bu sebeple en başta evrenselleşme istidadından yoksundur. Hâlbuki evrende kendisini gösteren zekâ ile insan zekâsı arasındaki koşutluk takip edilirse dinin doğru anlamı bulunabilir.²² Bütün dinler içerisinde sadece Hıristiyanlık ahlâkî bir din olsa da,²³ yasanın açıkça iptal edilmiş olmasına rağmen gerek Yeni Ahit’in ahlâkın/insanın tinsel gelişiminin ilkesini temsil yoluyla izah etmesi²⁴ gerekse tarihsel kilisede bulunan ritüeller ve gizemler onun bile evrensel kilise olarak açığa çıkmasını engellemiştir. Kant bunu şöyle ifade etmektedir: “Bir kilise vahye dayanıyorsa, [onun] en önemli doğruluk işaretinden, yani haklı bir evrensel iddiasından

¹⁷ Francis S. Betten (ed.), *The Roman Index of Forbidden Books* (Baden and London: B. Herder, 1912); Miami Lenard, “On the Origin, Development and Demise of the Index Librorum Prohibitorum”, *Journal of Access Services* 3/4 (2006), 51-63.

¹⁸ Benedict de Spinoza, *Teolojik-Politik İnceleme*, çev. M. Kazım Arıcan (Ankara: TDV Yayınları, 2011), 234-235.

¹⁹ Spinoza, *Teolojik-Politik İnceleme*, 35.

²⁰ Immanuel Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, çev. Suat Başar Çağlan (Konya: Literatürk Yayınları, 2012), 61.

²¹ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 71.

²² David Hume, *Din Üstüne*, çev. Mete Tuncay (Ankara: İmge Kitabevi, 1995), 239.

²³ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 70.

²⁴ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 101.

vazgeçtiğine değindik.”²⁵ Fakat “Saf dini inanç tek başına evrensel bir kilise kurabilir.”²⁶

Saf dinî inanç, modern düşüncenin kurucusu olan Descartes’ın belirttiği gibi harici unsurlar tarafından bozulamayacak kadar sağlam olmalıdır. Descartes, birinci meditasyonun başında “...ağırbaşlı bir özgürlükle kendimi, tüm önceki görüşlerimi bütününde yıkma işine vereceğim.”²⁷ diyerek, eserlerinin kilise tarafından reddedilmesine yol açacak projesine başlamıştır. O, kesin bir bilgiye ulaşıncaya kadar bildiğini kabul ettiği her şeyden şüpheye düştüğü metodolojik şüphesiyle, bütün bilgi biçimlerini zan seviyesine indirmiştir. Fakat önemli olan nokta, en yüksek iyi olarak Tanrı’nın meditasyonların merkezinde yer almaya devam ettiğidir.²⁸ Bu, kullanıldığı anlamıyla seküler bir dünyadansa farklı bir tür teolojinin inşa edilmekte olduğunu göstermektedir. Zira klasik Hıristiyanlıkta kiliseyi gerekli kılan, onun inancın korunmasında yeri doldurulamaz bir rolünün olmasıdır. İnsan, pek çok eksikliğiyle şeytanın tuzaklarına karşı korunmasızdır ve kilise, Tanrı’nın yeryüzündeki temsilci olarak şeytanla mücadele ederek inananları korumaktadır. Bu, İslâm dünyasındaki iman-amel tartışmalarında olduğu gibi sonuçları oldukça belirleyicidir. Hıristiyanlıkta asli günah doktrini, insanın bozulmuş bir doğayla dünyaya geldiği ilkesini içerdiği ve maddenin genel olarak kötücül olduğu düşüncesi, insanı şeytana karşı oldukça denge-siz bir konuma sürüklemişti ve kilisenin insanlar üzerindeki otoritesi büyük ölçüde bundan kaynaklanmaktaydı. Ayrıca aforoz etmek, sadece cemaatten kovulmak değil şeytana teslim edilmek anlamına geliyordu.²⁹ En yüksek düzeydeki bir kötülük olarak “Şeytan, Tanrı’nın Krallığının, Şeytan’ın Krallığıyla bir savaş içinde olduğu ve şimdi en sonunda onu yenilgiye uğrattığını öğretilen Yeni Ahit doktrininin tam merkezinde yer almaktadır.”³⁰ Aynı şekilde Umberto Eco’nun *Gülün Adı* isimli eseri, Orta Çağ’da kötülük, gizem ve şeytandan oluşan matrisi güçlü bir şekilde betimlemektedir.³¹ Reform hareketinin şeytanla ilgili fikirleri rasyonnellik lehine değiştirdiğini düşünmek bir yana o, kötülüğün bu gizemli gücüyle ilgili inançları ve imgelemleri daha da artırmıştır ki büyü ve

²⁵ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 137.

²⁶ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 128.

²⁷ René Descartes, “İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar”, çev. Aziz Yardımlı, *Söylem, Kurallar, Meditasyonlar* (İstanbul: İdea Yayınevi, 1996), par. 18.

²⁸ Descartes, “İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar”, par. 21.

²⁹ Emine Meydan, *Hıristiyan Kilise Otoritesinde Aforoz* (Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 51.

³⁰ Jeffrey Burton Russell, *Şeytan: Antikiteden İlkel Hıristiyanlığa Kötülük*, çev. Nuri Plümer (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1999), 261.

³¹ Umberto Eco, *Gülün Adı*, çev. Şadan Karadeniz (İstanbul: Can Yayınları, 2018), 101.

cadılığa yönelik tepkilerdeki belirgin artış buna işaret etmektedir.³²

Saf aklın doğal ışığında evrensel bir kilisenin tesis edilebilmesi için şeytanî güçlerin etkisiyle bozulamayacak olan bir iman nosyonu gereklidir.³³ Descartes, *Meditasyonlar*'da gerçekleştirdiği düşünce deneyinde, şeytanın failliğini ele almakta ve şöyle demektedir:

“Öyleyse, diyelim ki beni aldatmak için elinden geleni ardına koymayan, iyiler iyisi ve hakikatin pınarı olan Tanrı değil de, **kötü niyetli bir cin**; son derece güçlü ve de çok kurnaz. Diyelim ki şu gök, hava, toprak, renkler, biçimler, sesler ve benim dışımda ne varsa hepsi birer düşsel oyun ve **bu cin** bunlarla benim safdilliğimi pusuya düşürmeye çalışıyor. Bu arada kendimi de elleri, gözleri, eti, kanı ve hiçbir duyusu olmayan, ama yanılıp bu duyuların hepsine sahip olduğunu sanan biriymiş gibi göreyim. Öyleyse şimdi inatla bu düşünce silsilesini takip edeceğim; böylece herhangi bir hakikate ulaşmak benim gücümü aşsa bile, en azından yanlışları kabullenmek benim gücüm dahilinde olacak. Ben de ne yapıp gardımı alacağım ve ne kadar güçlü, ne kadar kurnaz olursa olsun o **aldatıcı**, [onun] beni yanıltmasna asla izin vermeyeceğim.”³⁴

Bu uzun alıntıda Descartes, şeytana karşı Tanrı bilgisinin savunusuna ve aynı zamanda evrensel kilisenin teolojisine başladığını ilan etmektedir. Descartes'ın çözümü, aydınlanmanın karakteristiğini yansıtacak şekilde, aklın saf edimlerinde yanılmazlığını ortaya koymaktır. Bunun için o, var olanları, düşünen şey (res cogitans) ve uzamlı şey (res extensa) olarak ikiye ayırmakta,³⁵ bedeninin ben'e doğrudan işaret edemeyişi ve kötü cinin bir

³² Jeffrey Burton Russell, *Mephistopheles: Modern Dünyada Şeytan*, çev. Nuri Plümer (İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2001), 27.

³³ Müslümanlar, en başından itibaren şeytanı iman etmeden dışlamışlardı ve Kur'an-ı Kerim'de şeytan ve onun kötülüklerine dair vurguya rağmen, imanının sadece davranışlarla ilişkisi konusunda ayrılığa düşmüşlerdi. Bu, öyle görünmektedir ki özgürlükle ilgili yorumları da derinden etkilemiş ve onların sağduyusal olmasını kolaylaştırmıştır.

³⁴ (Vurgu bize ait) René Descartes, *Meditationes de Prima (Metafizik Üzerine Düşünceler)*, çev. Çiğdem Dürüşken (İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2013), par. 15.

³⁵ Ruh-beden düalitesi, moderniteye giden yolu açmış olmakla birlikte için birliği şeklindeki Hıristiyan teolojisiyle uyumsuzlukları bulunmaktadır. İki töz tarzı arasındaki ayrımı epistemolojik ve ontolojik düzlemde başarmış olmasına rağmen diğer taraftan nihai birliği tesis edememiştir. Yeni kilisenin kuruluşunun gerçekleştiği felsefe sahnesinde bu ayrım yani tözün dönüşümü sorunu hızlıca fark edilmiştir Nicholas Jolley, “Descartes Felsefesinin Kabul Edilmesi”, *Cogito: Gogito, Öyleyse Descartes* 10 (1997), 257. Bize göre Hegel'in, “...derin düşünen [reflektierende Verstand/reflective understanding] Anlak felsefeyi gasp etti.” (G. W. F. Hegel, *Mantık Bilimi (Büyük Mantık)*, çev. Aziz Yardımlı (İstanbul: İdea Yayınevi, 2014), 31); cümlesi de kartezyen felsefeyi eleştirmektedir ki *Tinin Fenomenolojisi, Tüze Felsefesi* ve *Mantık Bilimi* gibi temel eserler, teslisin genel yapısına daha fazla sadık görünmektedir.

aldatmacası olma ihtimali³⁶ sebebiyle beden ve ona taalluk eden şeyleri şüpheli görmektedir: “Ben, insan bedeni adı verilen şu organların bir toplama değilim”³⁷; ben “düşünen varlık[ım].”³⁸ Burası, Descartes’ın soruşturmasının ünlü cümlesine ulaştığı ve modern batı düşüncesinin başladığı noktadır: “Cogito ergo sum/Düşünüyorum öyleyse varım.”³⁹ Böylece ilk kesinlik olarak varoluş ve onun idraki, varsa bundan sonraki kesinliklerin ve şüphelerin dayanağı olacaktır ki epistemolojinin merkezine insanın konulması, modern gerçekliği antropolojik doğasını teşkil etmektedir.

Maddî (res extensa) şeylerin sonsuz bölünebilirliğinin aksine zihin (intellectus), bölünme kabul etmemektedir.⁴⁰ Bölünemezlik, iman yani Tanrı’yı bilme sürecinde oldukça önemlidir. Zira zihin bölünme kabul etmediği için şeytanın bozucu etkilerini de kabul etmez ve bu durumda, maddî bir koşula değil de saf aklın bilgisine dayanan iman kendi kendini koruyabileceği bir olgunluk ve bütünlük kazanır.⁴¹ O, Tanrı’nın kesin bilgisinin arınmışlığını şöyle ifade etmektedir: “Zaten sadece Tanrı’yı düşünüyordum ve dik-katimi tamamen ona yoğunlaştırdığım sürece, onda herhangi bir hataya ya da yanlışlığa yol açacak herhangi bir neden de görmüyordum.”⁴² Fakat bunu yine de her türlü metafiziğin elenmesi ya da yaygın tabirle Tanrı’nın tah-tından indirilmesi olarak anlamak acele bir tavidir. Descartes ve onun gibi önde gelen batılı düşünürlerin büyük çoğunluğu, Hıristiyanlığın doğasıyla uyumlu bir kilisenin teolojisini kurmaktadır. Bu sebeple Descartes, ilk kesinliğin ardından Tanrı’nın mevcudiyetinin kesinliğini incelemektedir. O, bir vahiy ya da başka bir öğretiyle değil, esasen Tanrı’dan gelen doğal ışık [lumen naturale]⁴³ sayesinde ikinci kesinlik olarak Tanrı fikrine varmaktadır: “Öyleyse, daha önce söylemiş olduklarımdan da zorunlu olarak Tanrı’nın varolduğu sonucunu çıkarmam gerekiyor.”⁴⁴ Descartes, diğer her

³⁶ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 21.

³⁷ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 22.

³⁸ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 23.

³⁹ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 18; Descartes, “Yöntem Üzerine Söylem”, par. 34.

⁴⁰ Descartes, “İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar”, par. 109.

⁴¹ “...Tanrı’yla ilgili daha çok şey bilindiğini öyle iyi anladım ki, artık zahmetsizce düşüncemi hayalimde canlandırabileceğim şeylerden çekip salt zihinle kavranabilir olan ve bu yüzden tümüyle maddeden ayrı şeylere çevirebiliyorum. Gerçekten de insan zihniyle [mentis humanae] ilgili fikrim, zihnin düşünen bir şey olması bakımından, yani enine, boyuna ve derinliğine yayılmaması ya da başka herhangi bir cisimsel özellik taşımaması bakımından cisimle ilgili fikirlerimden o kadar farklı ki...” Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 60. Ayrıca bk. Par. 82, 83, 86.

⁴² Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 61.

⁴³ “Gerçekten de meseleye dikkatle bakıldığında, bu konularda doğal ışığın açıklayamayacağı hiçbir şey yok.” Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 53.

⁴⁴ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 48.

şeyle birlikte kendisinin de Tanrı tarafından hem de kendi suretinde yaratıldığını tekrar ederek⁴⁵ Hıristiyanlıkla ilkesel bağımlı devam ettirmektedir. Tanrı, hala sistemin merkezindedir ve O'nunla uygun bir bağ kurulmalıdır:

“...Tanrı'nın kendisini temaşa etmek [contemplatione] isterim; onun sıfatlarına kafa yormak, karanlığa bulanmış ruhumun gözlerinin dayanabildiği kadarıyla o engin ışığın güzelliğini seyretmek, onun hayranı olmak ve ona tapmak isterim [adorare].”⁴⁶

İman, şeytanın etkileyemeyeceği bir kesinlikle belirlenmiş olmasına rağmen tek sorun küfre düşmek değildir. Geride hala önemli bir sorun bulunmaktadır: Uygun olmayan şekilde davranmak yani günah. Asli günah, zihinle maddenin birbirinden ayrıştırılmasıyla yıkıcı bir sorun olmaktan uzaklaştırılmıştı. Günahın zihne ve bedene etkisi sorununun haiz olduğu stratejik önem dolayısıyla o, kıtanın karşı kıyısındaki ampirist düşünürlerce de dikkatle yorumlanmıştır. John Locke, “beyaz sayfa”⁴⁷ kavramsallaştırmasıyla, insanın doğuştan bir belirlenim getirmediğini ileri sürerken, David Hume bilginin deneyim yoluyla oluştuğunu onayladığı gibi⁴⁸ metafizik açıdan radikal bir tavır olarak görülen nedenselliğin reddini de benimsemişti.⁴⁹ Gazzâlî'nin 'nin Allah'ın kudret sıfatı ve mucizeyi temellendirmek için nedenselliği reddetmesinde olduğu gibi Hume'un bu konudaki yaklaşımı salt felsefi bir argümanın benimsenmesi olarak kabul edilebileceği gibi bunun doğrudan veya dolaylı olarak dindarlıkla ilgili olduğu en azından varsayılabilir. Nedenselliğin iptali, tıpkı doğuş öncesi bilginin reddinde olduğu gibi asli günahın zihin üzerindeki etkisini epistemolojik düzlemde geçersiz kılmakta ve buna bağlı olarak ontolojik düzlemde savunulmasını zora sokmaktadır. Asli günahla ilgili felsefi teolojinin argümanlarının kabule şayan olması devrimsel olmakla birlikte sorunsalın tarihsel bağlamı da çözülmesi gereken bir diğer meseledir. İnanan, imanını şeytana karşı muhafaza etse de inkârâ göre daha alt seviyede bir hata olan günah, şeytanın insan doğasına zarar veren farklı türde aldatmacalarının olduğunu göstermektedir. Kilise, günah çıkarma ve diğer ritüellerle günaha düşmüş insan doğasını restore etmektedir ve yeni bir teolojinin saf aklın ışığında, günahı yeniden izah etmesi bir görevdir. Descartes günahı incelemek için hastalıkla analogi kurmaktadır. Saf aklın bölünemezliği ve Tanrısal oluşu itibarıyla hastalanamayacağına göre geriye tek seçenek bedenin bozucu faktörlerden etki-

⁴⁵ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 57.

⁴⁶ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 58.

⁴⁷ John Locke, *İnsan Anlağı Üzerine Bir Deneme*, çev. Vehbi Hacıkadiroğlu (İstanbul: Kabcacı Yayınevi, 2013), ksm. II, mad. 2.

⁴⁸ David Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. Ergün Baylan (Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2009), 17 vd.

⁴⁹ David Hume, *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma*, çev. Münevver Özgen (Bursa: Biblos Kitabevi Yayınları, 2014), 55.

lenmesi kalmaktadır. Beden, çeşitli parçalardan oluşan bir “makine”dir.⁵⁰ Ona göre insan doğası, zihin ile bedenden müteşekkildir.⁵¹ Fakat bu iç içe geçmişliğe rağmen ruh, klasik düşüncede olanın aksine gemisine rehberlik eden bir kaptan değildir⁵² hatta ruhun işlevi olmasa bile beden “duyularımıza konu olan nesnelere ve canlı zerreler aracılığıyla hareket ettirilebilir.”⁵³ Doğada madde bulunduğu için ve maddeyle ilişkiyi hayal gücü kurmaktadır.⁵⁴ Gerek Tanrısal olmasına⁵⁵ ve özgürlüğü temellendirmesine⁵⁶ rağmen irade, bedensel yoksunluk⁵⁷ ve bedenin doğal olarak acıdan kaçınma ve hazza ulaşma çabasında,⁵⁸ açık ve seçik bilgisinin olmadığı durumlarda hataya düşmektedir. İrade, Tanrı’yı sevmeye yöneldiğinde akılsal bir eyleme dönüşürken, bedenle ilgili olana yöneldiğinde salt akılsal olmaz.⁵⁹ Tekrar etmek gerekirse yasanın yokluğunda, evrenselleşen kilisenin etik mahiyeti iradeyi referans almaktadır. Kant’ın ifadesiyle “Dünyada, dünyanın dışında bile, **iyi bir istemeden** başka kayıtsız şartsız iyi sayılabilecek hiçbir şey düşünülemez.”⁶⁰ İradenin doğru işlediğini gösterense, davranış kuralının (maksim), evrensel bir “doğal yasa” olabilmesidir.⁶¹ Fakat beden olumsal bir gerçeklik olduğuna göre, zihnin tam ve kesin Tanrı bilgisinin yanında onun bozulması ontolojik bir sorun ortaya çıkarmaz: “Ne var ki yaşamın zorunlulukları her zaman böyle enine boyuna incelemeler yapma fırsatı tanımıyor, bu yüzden tek tek şeyler söz konusu olduğunda, insan yaşamının genellikle yanılığın yazgılı olduğunu kabul etmeli ve doğamızın zayıflığının farkında olmalıyız.”⁶² Böyle bir teoloji imanı, günahın etkisinden muaf kıldığı gibi dolaylı olarak madde dünya üzerindeki klasik kilise baskısını da iptal etmektedir.

Tartışmanın bir diğer bağlamı, evrensel kilisenin tarihsel açıdan da ev-

⁵⁰ René Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, çev. Çiğdem Dürüşken (İstanbul: Alfa Yayınları, 2015), blm. I, mad. 7, 16, 34; Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 19, 107.

⁵¹ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 102; Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, blm. I, mad. 30.

⁵² Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 102.

⁵³ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, blm. I, mad. 16.

⁵⁴ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 88-90.

⁵⁵ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 68 vd.

⁵⁶ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, blm. I, mad. 41.

⁵⁷ Descartes, *Meditationes de Prima*, 70-73.

⁵⁸ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 92, 102; René Descartes, *Ahlak Üzerine Mektuplar*, çev. Sanem Sollers (İstanbul: Say Yayınları, 2015), 36.

⁵⁹ Descartes, *Duygular ya da Ruh Halleri*, blm. I, mad. 18.

⁶⁰ Immanuel Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, çev. İonna Kuçuradi (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2013), par. 1.

⁶¹ Kant, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi*, par. 17,52.

⁶² Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 116.

renselliğinin ortaya konulabilmesi adına, Hıristiyan olmayanların da sistemin içerisine dahil edilmesidir. Başka bir ifadeyle yasanın iptaliyle özünün olmadığı aşikâr hale gelen ibadet gibi ritüellerin, Hıristiyanlık ritüellerini de kapsayacak şekilde eş değerde görülmesidir. Bu kabuller, daha sonra postmodernitenin çoğulculuğunda daha çok dikkat çekecektir:

“Örneğin bir insanı bir put önünde diz çökmüş yakarırken görürsek, her ne kadar bu tapındığı şey us açısından reddedilir olsa da, buradaki canlı duyguyu gözönüne alarak, bunun Hıristiyanın doğruyu yansıtan duygularıyla, filozofun ussal düşünmeyle öncesiz-sonrasız doğruya eğilmesindeki duygularıyla eş değerde olduğunu söyleyebiliriz.”⁶³

Bu kavrayış, modern felsefî teolojinin temsilcileri tarafından devam ettirilerek Protestan ahlâkında kristalize olmaya başlayan maddecilikle güçlendirilmiştir. Hegel’e göre tarihte kendini açan Logos yani İsa olduğu için, klasik Hıristiyanlıkta Hıristiyan cemaatinden teşekkül eden İsa’nın mistik bedeni,⁶⁴ Logos’un cisimselliğiyle evren boyunca genişletilir. Evrenin Logos’un dışsallaşması olarak tasarlanması, onu ondaki içkin günahattan mutlak olarak arındırır. Bundan da öte, dünya, dünyaya gelenin (saltık bilinç) gerçek anlamda insan olabilmesi için dolayım oluşturur. Hegel’e göre henüz içeriksiz olarak dünyaya gelen ve sadece kendi varlığını bilen bilinç “yoksul [bir] gerçeklik” içerisindedir.⁶⁵ Söz konusu dolayımın en önemli boyutlarından birisi sahipliktir. Mülkiyet yoluyla insan, doğum anının içeriksiz biçimliliğini doldurur.⁶⁶ Fakat modern anlamıyla iyelik tözsel olamamadır yani sahiplik yoluyla, sahip olunandaki varoluş kipliği en düşük ontolojik statüye indirgenir⁶⁷ ve ilginç olan, ilk sahip olunanın, kendiliğinin kendisinin olmasıdır: “İnsan dolaysız varoluşuna göre kendinde doğal bir şey, Kavramına dışsal bir şeydir; ilkin beden ve tinin eğitimi yoluyla, özsel olarak özbilincin kendisini özgür olarak kavraması yoluyla kendini iyeliğine alır ve başkaları karşısında kendisinin mülkiyeti olur.”⁶⁸

Modernite hakkında bu uzun sayılabilecek analiz, Baudlaire’nin hatırlattığı modernitenin sürekliliğine dair bir eskiz ortaya koyabilmek içindir. Eğer bu süreklilik dikkate alınmazsa, ne şimdiki zamanı biçimlendiren gerçekliğin ideolojisinin geçiciliğinin ardındaki yapısal gereği gibi fark edilebilir ne de geleceğin olası konfigürasyonu hakkında uygun bir varsayım geliştirilebilir. Süreklilik, genel çerçevenin teslis inancına bağlılığını

⁶³ G. W. F. Hegel, *Tarihte Akıl*, çev. Onay Sözer (İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1995), 53.

⁶⁴ “Efeslilere Mektup”, *Kutsal Kitap* (İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi, 2010), 1256.

⁶⁵ G. W. F. Hegel, *Tinin Görüngübilimi*, çev. Aziz Yardımlı (İstanbul: İdea Yayınevi, 2011), par. 91.

⁶⁶ Hegel, *Tüze Felsefesi*, par. 59.

⁶⁷ Hegel, *Tüze Felsefesi*, par. 61.

⁶⁸ Hegel, *Tüze Felsefesi*, par. 57.

sürdüren bir evrensel kilisenin teoloji olması, yasanın iptalinin hayatın tüm alt birimlerinde rasyonalize edilmesidir. Fakat rasyonalize etmek, belirli bir zaman ve mekânda uygulamaya koymakla mümkün olacağından, süreklilik sonu gelmez süreksizlikleri üretmektedir. Süreksizlikler, sürekliliği tarihselleştiren bütün unsurlardır. Bunlar, bazen genel ideolojiler, çoğu zamansa salt uygulamalardır. Evrensel kilise idealinde bir tarihsel unsura bağlılık, süreksizliğe dolanıp durmak anlamına geleceğinden hiçbir şeyin, özü olan bir gelenek olmasına katlanılmaz. Postmodernite veya belki daha iyi bir isimlendirmeye üstmodernite, saf/doğal akla göre tesis edilen dünya hayatının ideolojik veçhesindeki değişimin belirli bir kısmına karşılık gelmektedir. Süreklilikle süreksizlik bir karşıtlık oluşturmadığı için de postmodernitenin ne zaman başladığı konusunda bir fikir birliğine varılamamaktadır. Kimileri onu, Tanrı'nın ölümünü ilan eden Nietzsche ile onun gibi, söylemlerin kendinden menkul değerlerine şüpheyle bakanlarla ilişkilendirirken⁶⁹ kimileri, II. Dünya Savaşı'nı dönüm noktası almaktadır.⁷⁰ Savaş, rasyonelliğe inancı yerle bir eden trajik etkilerini ortaya çıkarmış, savaşın akabinde totaliter rejimler ve ideolojiler yerlerini daha yerel ve minimal ideolojilere bırakmaya başlamıştır. Özellikle savaştan galip ayrılan ABD'de pragmatist düşüncenin baskın oluşu savaş sonrası kıta düşüncesiyle uyumludur. Buna ek olarak Habermas ve Rawls gibi postmodernite içerisinde hala modernizmi temsil eden düşünürler, postmodern durumun aşırı saçılım eğilimini sınırlandırarak moderniteden postmoderniteye dönüşümün bir kırılma olmasını önlemeye çalışmışlardır.

Postmodernitenin karakteristik özelliği, hakikatin göreceliğine yapmış olduğu vurgudur. Hakikatin göreceliği her şeye rağmen hayatın tüm alanlarında bir serbest düşüş değildir. Büyük anlatıların çöküşüyle de ilgili olan görecelik, özellikle bilimsel faaliyetlerde kuramların olgunun tamamına teşmil edilememesinin bir sonucudur.⁷¹ Modernite, yasadışlılığın bir tezahürü olmasına rağmen büyük düşünürlerin saf akla atfettikleri merkezi önem, modernite projesinin özü olan yasadışlılıkla bir karşıtlık oluşturmuştur. Nasıl ki bir önerme herkes için aynı anlam ve değerdedir, yasa da herkesi aynı güçle bağlamaktadır.⁷² Zor kullanmak her zaman ilk seçenekler arasında yer almaktadır.⁷³ Ki bu dönemde yazılan ütopyalar, saf aklın rehberliğinin

⁶⁹ Willie Thompson, *Postmodernism and History* (New York: Palgrave Macmillan, 2004), 16.

⁷⁰ Steven Best - Douglas Kellner, *Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalar*, çev. Mehmet Küçük (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000), 19,27,32.

⁷¹ Paul Feyerabend, *Yönteme Karşı*, çev. Ertuğrul Başer (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999), 66 vd.

⁷² David Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, çev. Sungur Savran (İstanbul: Metis Yayınları, 2014), 26.

⁷³ Zygmunt Bauman, *Postmodern Etik*, çev. Alev Türker (İstanbul: Ayrıntı Yayınları,

deki tek biçimli ideal toplumu hayalini yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle, modernitede rahatsız edici bir akraiklik bulunmaktadır.⁷⁴ Ütopya, bir bakıma izotopya/benzerlik mekanlarıdır yani modernitenin yasadışı ilkesine rağmen bir tür özçülüğü barındırmaktadır. Bu, aklın doğru kullanılması halinde şeylerin tek bir biçimde anlaşılacağına yönelik bir tutkuyu beslemiştir. Modernitenin rasyonalist karakteri, Rönesans'ın antik Yunan mirası üzerinde yükselmesinin ve Yunan düşüncesinin anlaşılmasında İbn Sina ve İbn Rüşd gibi rasyonalist Müslüman düşünürlerin referans alınmasının payı olduğunu var saymak yanlış olmayacaktır.

Modernitenin tek biçimliliğini ve ütopyaların gerçek hayata nasıl aktarıldığını daha iyi anlayabilmek için Foucault'nun “disiplin toplumu” kavramsallaştırması iyi bir örnek olacaktır. Kısaca özetlemek gerekirse Foucault, modern dönemi disiplin toplumu ve güvenlik toplumu olarak ikiye ayırmaktadır ve disiplin toplumu, erken modernitenin dönemine (1650-1850) karşılık gelmektedir. Disiplin toplumunda, kendisini teşkil eden yasadışı fikrine zıt bir şekilde insanların en küçük davranışlarına kadar biçimlendirilmesi⁷⁵ öngörülmekteydi. Bürokratik okul sistemi, ülke sathına yayılmış hastane, hapisane, polis, fabrika gibi kurum ve kuruluşlar; delilerin, çalışmaya istekli olmayanların ve yine aynı kapsama dâhil edilebilecek olan dilencilerin gündelik hayattan soyutlanması, disiplin toplumunun alamet-i farikalarındandır.⁷⁶ Yasanın iptaliyle farkın serbest bırakılacağı beklenirken, saf aklın özdeşliğiyle büyük anlatılar üreten yeni bir özdeşlik-farklılık dikotomisi belirleyici olmuştur. Dolayısıyla postmodernite, farkı baskılayan yani yasadışı yasasına direnen söz konusu modernist tavra bir eleştiri getirmiştir. Çünkü Descartes, zihin-beden ayırımına dayanan metafiziğini, dilin şeylere doğal bir şekilde gönderimde bulunduğunu kabul eden rasyonalist zeminde kurmuştu. Fakat önce Hegel'in insanın varoluşunu tamamlayabilmesi için maddeyi zorunlu bir uğrak olarak görmesi, Marks'ın Hegelyen diyalektiği tarihin dinamiği olarak yeniden yorumlaması ve yabancılaşma olgusunu bedensel ilişkilerle tanımlaması, Nietzsche'nin insanın edimlerini güç istenci gibi rasyonel olmayan güçlerle açıklaması, kelimelerin gönderimlerinin sabitliğine yönelik inancı derin-

2011), 12-13.

⁷⁴ Fredric Jameson, *Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantiği*, çev. Cem Gönenç (İstanbul: Alfa Yayınları, 2022), 7.

⁷⁵ Burada Descartes'in şeylerin doğru anlaşılması için mümkün en küçük birimine kadar bölünmesi ilkesiyle benzerlik kurulabilir. René Descartes, *Anlağın Yönetimi İçin Kurallar*, çev. Aziz Yardımlı (İstanbul: Idea Yayınevi, 2011), art. V, VI..

⁷⁶ Michel Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay (İstanbul: İmge Kitabevi, 1992), 285; Michel Foucault, *Güvenlik, Toprak, Nüfus*, çev. Ferhat Taylan (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013), 13.

den sarmıştır.⁷⁷ Görelilik kanunlarının Newton fiziğinin determinist evren anlayışının egemenliğine son vermesi ise dikkate alınması gereken diğer bir sarsıcı gelişme olmuşken Saussure'nin dili keyfi gönderim ağlarından neşet eden bir gösterge sistemi olarak açıklaması ve onu sosyal psikoloji üzerinden genel psikolojiye eklenen bir süreç olarak ifade etmesi,⁷⁸ mantıkçı pozitivistlerin metafizik yapmanın imkânsızlığı yönündeki iddiaları,⁷⁹ Wittgenstein'in dil oyunları teorisi⁸⁰ ve onu takip eden düşünürlerin çalışmaları, dilin dünyayı nesnel bir şekilde resmettiğine yönelik inancı neredeyse bütünüyle yok etmiştir. Freud'un, saf akıl nosyonunun temelleri yıkan psikanalizine ayrıca değinmek gerekmektedir. Zira Hegel, Marks veya Nietzsche'nin aksine spekülâtif değil kendisine doğrudan insan davranışlarının kökeninde deliller arayan bir ruh çözümlemesi önermiştir ve onun kuramına göre insan, gerçekliği manipüle eden ama hiçbir zaman olduğu haliyle tezahür etmeyen psişik kuvvetle doğmaktadır.⁸¹ Psikanaliz, batının yasadışı bir toplum projesindeki ayrıcalıklı yerini hala korumaktadır ve Lacan gibi psikolog/düşünürler aracılığıyla dil, ahlâk, zihin vs araştırmalarına eklenmiştir. Lacan'a göre dil, türdeş olmayan bir uzanımın bilinçdışına bağlanır⁸² ama insan yine de belirli bir konumdan konuşmak zorunda olduğundan⁸³ telafi edilemez bir eksikliği devam ettirir.⁸⁴ XX. yüzyılın ortalarında başlayıp yüzyıl boyunca devam eden bu eleştirilerle dilin temsil edici vasfının kuşkulu hale gelmesiyle öznenin nasıl kurulduğu da belirsizleşmiştir. Temsiller, "doğal" ve "değişmez" değillerse, bundan insanlar arası ilişkilerin ürünleri oldukları sonucu çıkar.⁸⁵ Böylece gerçeklik, insan-toplum ilişkilerinin bir türevi haline gelir. Buna bağlı olarak postmo-

⁷⁷ Sema Çevirici, *Postmodern Düşüncede Temsil Krizi* (İstanbul: DBY Yayınları, 2020), 135 vd.

⁷⁸ Ferdinand de Saussure, *Genel Dilbilim Dersleri*, çev. Berke Vardar (İstanbul: Multilingual, 1998), 46.

⁷⁹ Tuncay İmamoğlu, "Mantıkçı Pozitivizm, Wittgenstein ve Din", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2011), 40 vd.

⁸⁰ Ludwig Wittgenstein, *Felsefi Soruşturmalar*, çev. Haluk Barışcan (İstanbul: Metis Yayınları, 2007), par. 23; Pierre Hadot, *Wittgenstein ve Dilin Sınırları*, çev. Murat Erşen (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2011), 81; Paul Feyerabend, "Wittgenstein'in Felsefi Araştırmaları", çev. Doğan Şahiner, *Cogito: Wittgenstein-Sessizliğin Grameri* 33 (2002), 156.

⁸¹ Louis Althusser, *Psikanaliz ve İnsan Bilimleri*, çev. Murat Erşen (İstanbul: Alfa Yayınları, 2021), 75-76.

⁸² Jacques Lacan, *Benim Öğrettiklerim*, çev. Murat Erşen (İstanbul: Monokl Yayınları, 2012), 45.

⁸³ Saffet Murat Tura, *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz* (İstanbul: Kanat Kitap, 2014), 152-153.

⁸⁴ Saul Newman, *Bakunin'den Lacan'a: Anti-otoriteryanizm ve İktidarın Altüst Oluşu*, çev. Kürşat Kızıltuğ (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006), 216.

⁸⁵ Çevirici, *Postmodern Düşüncede Temsil Krizi*, 131.

derнизм, şu dört açıdan modernizmden ayrılmaktadır: “i) gerçekliğin tek bir anlamının olduğu fikrine (determinizm) meydan okuma, ii) rastlantısallıkları, uyumsuzlukları, belirlenmemişlikleri ve paradoksları onaylamak, iii) pozitivist bilim geleneği ve özcü kuramlara şüphe, iv) anlamların tarihsel olarak konumlanmış ve dil yoluyla inşa ve yeniden inşa edildiklerini varsayma.”⁸⁶

Postmodernitenin gösterge-gönderge ilişkisinde aşkın bir mercii değil uzlaşımı dikkate almasının başka bir etkisi, modernizmin aşırı üretim mantığına karşı veya onu tamamlayıcı bir unsur olarak tüketim çılgınlığıdır.⁸⁷ Bilindiği gibi geleneksel toplumlar altın ve gümüş başta olmak üzere kendinde değerli nesnelere para olarak kullanmışken, modernite altına endeksli kâğıt parayı kullanıma sokmuştu.⁸⁸ Postmodernite, bu icadın kâğıt paranın altın karşılığının olması yönündeki uzlaşımına son verdiğinde, çeşitli kurumlarla denetlenmesine rağmen - ne de olsa postmodernite serbest bir düşünüş değildir- değer ilkesel olarak sınırsızca çok daha fazla yakınsayacak derecede üretilebilir kılındı. Gösterge düzlemindeki parasal genişleme, buna koşut olarak arzuda bir genişleme meydana getirdiğinde ve bu, modernitenin kitlesel üretim mantığıyla birleştiğinde ortaya tüketim toplumu ya da başka bir isimlendirmeye haz toplumu çıkmıştır. Tüketim toplumu, aşırı üretiminden kaynaklanan bir iç çelişkinin bir süre sonra kapitalizmi sona erdireceğini düşünen Marks’a posmodernist bir cevap niteliği taşımaktadır.⁸⁹ Tüketimin birincil değerlerin asıl dinamiği olması, görünüşün içerikten bağımsız olarak önem kazandığına işaret etmektedir.⁹⁰ Böyle bir tüketim mantığı, nesnelere insanın arzularına hitap etmeyen boyutlarına bir kayıtsızlıktır⁹¹ ve bu sebeple ahlâkî yozlaşmayı artırmaktadır. Ayrıca ekonomik kurallardaki dönüşüm, işçi sınıfı ve onu temsilen sendikaların politik etkinliklerinin azaldığına ve tüketim kültürünün istikrarı için orta sınıfın içinde anlam kaybı yaşadığına göndermede bulunmaktadır.⁹²

⁸⁶ Lawrence W. Sherman, “Postmodern Constructivist Pedagogy for Teaching and Learning Cooperatively on the Web”, *Cyber Psychology & Behavior* 3/1 (2000), 52.

⁸⁷ Hans Bertens, *The Idea of Postmodern: A History* (London and New York: Routledge, 1995), 201 vd; Nigel Watson, “Postmodernism and Lifestyles”, *The Routledge Companion to Postmodernism*, ed. Stuart Sim (London and New York: Routledge, 1998), 55.

⁸⁸ Dursun Ali Yaz, *Antik Çağdan Geleceğe Para: Paranın Yazılmamış Tarihi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2021), 172 vd.

⁸⁹ Jean Baudrillard, *Üretim Aynası ya da Tarihi Materyalist Eleştiri Yanılsaması*, çev. Oğuz Adanır (İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 1998), 133; Jean Baudrillard, *Tüketim Toplumu*, çev. Hazal Deliceçaylı - Ferda Keskin (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008), 53.

⁹⁰ Watson, “Postmodernism and Lifestyles”, 57.

⁹¹ Jean Baudrillard, *Gösterge Ekonomi Politikliği Hakkında Bir Eleştiri*, çev. Oğuz Adanır - Ali Bilgin (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2009), 58.

⁹² Harvey, *Postmodernliğin Durumu*, 370.

2. Postmodern Bireyin Eğitimi

Çalışmanın birinci argümanını tekrar etmek gerekirse postmodernite, bir ideoloji olarak modernizmin çeşitli yönlerden eleştirisine dayanması bakımından bir süreksizlikse de evrensel kilise mefhumunun bir tarihselleşme biçimi olmasıyla devam eden bir süreçtir. Postmoderniteyi bir söylem olarak, önemli figürler veya tarihî olayları dikkate alarak yapılacak bir inceleme, süreksizliklere odaklanacağından değişimin ardındaki aynı kalanı fark etmek zorlaşacaktır. Eğitim, hem bir pratik hem de pek çok söylemin hatta bütün bir arşivin⁹³ yer aldığı gerçeklik olduğundan, daha bütüncül anlamalara fırsat vermektedir. Zira eğitim, anlamın zorunlu geçiş güzergahı olan insanın yeniden üretilmesidir. İnsan, anlamı tahakkuk etmemiş bir varoluşla toplumsal yaşama doğduğundan, varoluşsal eksikliğini esasen tarihsel olan bir öznellik geliştirme yoluyla telafi etmeye çalışır. Eğitim, her şeyden önce bir yüzü toplumsal olması açısından nesnel, diğer yüzü ruhun güçleriyle belirlendiği için öznel bir özneliği zaman içerisinde kazandırır ve ortaya nesnel kişilik ve öznel benlik çıkar. Benlik, hiçbir zaman kendisini olduğu haliyle göstermez ve kişilikle temsil ederken, kişilik, benlik sayesinde diğer kişilerden ayırt edilebilirliğini yani başka hiçbir özneye indirgenemezliği garanti altına alır.

Postmodern eğitim, bürokratik yapı içerisinde örgütlenmesini korumasıyla; pedagojik merkezli olması yani canlılığı evrimle, maddiliği big bang gibi evrenin oluşumuyla geriye giden bir çocukluk söylemini içselleştirme-siyle; psikoloji, sosyoloji, tarih gibi insan bilimleri ve fizik, biyoloji gibi doğal bilimlere bağımlılığıyla ve bütün bunların batı merkezli olmasıyla da modern olanı takip etmekte ama diğer taraftan Anti-hümanistliğiyle yani tarihsel olarak daha fazla evrenselleşebilmek için antropos'un ölümüne⁹⁴ koşullanmış olmasıyla yenidir. Antropos, insanın yaşamıyla diğer canlıların yaşamını ayıran ve bütün insanlarda ortak tinselliğin kaynağı olan arkaik baba figürü yani Hz. Âdem'dir. Antropos, insan merkezli bir dünya tasavvurunun nedenidir⁹⁵ ve öyle görünmektedir ki postmodernizm ile post-

⁹³ Arşiv, belirli bir toplumsallıkta, bilginin bütün biçimlerini ifade etmek üzere Foucault'nun kullandığı bir kavramdır.

⁹⁴ Batı düşüncesinde babayı öldürmek, tekrarlanan bir temadır. Oedipus, bir trajedi neticesinde annesiyle evlenerek baba kavramını iptal ederken (Sophokles, *Kral Oidipus*, çev. Bedrettin Tuncel (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2016), 46.) Platon, Sofist diyalogunda "Bana baba katiliymiş gibi bakma!" diyerek babamız dediği Parmenides'in düşüncesini eleştirerek onun gitme dediği yerden yol çıkar (Platon, *Sofist*, çev. Furkan Akderin (İstanbul: Say Yayınları, 2011), 34). Freud, Tanrı kavramının klanın öldürülen ama öldürüldükten sonra yüceltilen baba imgesinin yansıtılmasından türediğini ileri sürer (Sigmund Freud, "Totem ve Tabu", çev. Selçuk Budak, *Dinin Kökenleri: Totem ve Tabu, Musa ve Tektanrıcılık, Diğer Çalışmalar* (Ankara: Öteki Yayınları, 1999), 207 vd).

⁹⁵ Rosi Braiddotti, *Kadın Oluş: Cinsel Farkı Yeniden Düşünmek*, çev. Ece Durmuş -

hümanizmin özellikle kartezyen düşünceye eleştirilerinin asıl sebebidir.⁹⁶ Bütün radikalliğine rağmen modernizm, kartezyen düşüncenin zihin-madde ayrımında ontolojik üstünlüğün ve epistemolojik bağlamın zihne hasredilerek insanın diğer var-olanlardan ontolojik ayrımına dair geleneksel bakış açısını devam ettirmiştir. Bununla birlikte eleştirinin yönü ve çıkışı, modernizme içkindir. Zira Descartes, zihni sistemin merkezine yerleştirirken bedenini olumsuzluğunu ve sonsuz bölünme istidadını daha en başta kabul etmişti.⁹⁷ Böylece postmodernizm, odağı zihinden bedene kaydırıldığı anda aynı anda hem modernizm eleştirisini gerçekleştirmekte hem de moderniteden radikal bir kopuşun önüne geçilmektedir. Bedenin olumsuzluğu, yorumu çok daha fazla serbest bırakmakta ve maddeyle daha güçlü bağlar kurulmasını kolaylaştırmaktadır.⁹⁸ Çünkü modernizm, Sanayi Devriminde olduğu gibi doğayı kullanım nesnesine indirgemişti ve bunun istisnası sadece estetikti ki o da az sayıda insan için yüksek düzeyde anlamlı olabirdi. Hâlbuki doğaya içkin bir ahlâk belki de saf akıldan daha fazla edimselleşme imkânlarına sahiptir. Yine Descartes, bedeni uyarımlarla işleyen ve merkezinin beyin olduğu bir makine olarak betimleyerek,⁹⁹ materyalist bir ontolojinin epistemolojik bağlamı için yeterli arka planı sağlamaktadır. Bu fizyolojik bakış açısı, XIX. yüzyılın ikinci yarısında psikoloji ve psikolojik ilkeler üzerinde inşa edilen modern pedagoji metinlerinde sık sık işlenmiş¹⁰⁰; evrim düşüncesinin tesis ettiği akrabalıkla insanın ilkel halini yansıtan havyanlar üzerindeki deney ve araştırmalar, biyolojik perspektifin

Münevver Çelik (İstanbul: Otonom Yayıncılık, 2019), 42; Rosi Braiddotti, *İnsan Sonrası Bilgi*, çev. Seyran Sam - Eda Çaçı (İstanbul: Kolektif Kitap, 2019), 12.

⁹⁶ Aslında postmodernizm ve posthümanizmin bu yöndeki eleştirisini modernizmin saf hümanist olduğu şeklinde anlamak da hatalı olabilir. Modernitenin alâmet-i fârikâlarından olan rasyonalizm kutsal anlatıları tarihsel bir açıklamaya indirgediğine göre insan kavramının dinsel-aşkın anlamının sistem içerisinde korunması doğru olmazdı. Modernizmin, Descartes, Kant ve postmoderniteye geçişin figürlerinden olan James gibilerinin aşkın bir rasyonel-aşkın ben tasarımına eleştiri getirdiğini düşünmek daha doğru görünmektedir. Zira erken modernitenin önemli isimlerinden olan Locke, şöyle demektedir: “İlk olarak, Âdem, iddia edildiği gibi doğal babalık Hakkı ya da Tanrı tarafından kendisine verilmiş pozitif bir Yetkilendirmeye çocukları üzerinde sözü edilen türde bir otoriteye ya da Dünya üzerinde Hükümrânlığa sahip olmamıştır.” John Locke, *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*, çev. Fahri Bakırıcı (Ankara: Serbest Kitaplar, 2021), 9.

⁹⁷ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 109.

⁹⁸ Bir modern ideoloji olarak Marksizmin postmodern ve hatta posthümanist yaklaşımlarda varlığını devam ettirmesi ve Marksizmin feminizm, LGBT+ gibi pek çok alt ideolojiyle kolaylıkla ittifak yapabilmesi de onun materyalist yapısıyla ilgili görünmektedir.

⁹⁹ Descartes, *Meditationes de Prima*, par. 110.

¹⁰⁰ Süleyman Gümüş, “Din Pedagojisinin Doğuşu”, *Modern Dünyada Çocukluk ve Çocuk Eğitimi: Temalar, Tartışmalar, Kuramlar* (Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2022), 80 vd.

yaygınlığını artırmıştır. Başka bir ifadeyle, zamanı geriye almak mümkün olmadığına göre nasıl ilkel kabile olarak nitelendirilen topluluklar evrimsel bir perspektifte insanlığın geçmişinin önceki safhalarının gözlemlenebilir halkasını temsil ediyorsa, hayvanlar da insanın tinsellik öncesi durumunu anlayabilmek için gerekli maddi kanıtların toplanacağı araştırma nesnesini teşkil etmiştir. Çocuklarsa, Freud'un ima ettiği gibi bir yetişkine nazaran insanın evrimleşme süresindeki halini temsil eder.¹⁰¹ Pedagojik bir eğitim mantığı, odak noktası olarak yetişkini değil çocuğu alır.

1950'lilerden itibaren eğitimi daha pratik bir bağlamda düşündüğü müzde örgütlenmeden, öğrenci-öğretmen figürünün anlamına,¹⁰² programlardan çalışanların konumuna kadar çeşitli değişkenlerin yeniden anlamlandırıldığını söylemek mümkündür.¹⁰³ Okuldan beklenti artık, onun verili bir toplumsallığın bir "minyatürü" olması ve toplumsallığı ona yansıtması değildir.¹⁰⁴ Öğrenci, bilginin genel geçerliğinin bir uzantısı değil; bilgi, öğrencinin bireyselliğine ulaştığında onu kendi ilgi, ihtiyaç gibi geçici veya kalıcı varoluşsal durumlarıyla parçalayan bir faildir -öğrencinin biricikliği ifadesindeki modernizm kökenli varoluşçuluğunun tınısı, süreksizliklerin ardındaki süreklilikleri fark etmek için dikkate alınabilir. Bilişselcilik ve özellikle onun alt kuramlarından olan yapılandırmacılık, bu süreci açıklamaktadır. Yapılandırmacılık, 2000'li yıllardan itibaren bütün derslerin öğretim programlarının hazırlanmasında benimsenen bir yaklaşımdır ve hâlihazırdaki öğretim programlarının eğitimbilimsel temelini oluşturmaktadır.¹⁰⁵ Öğrenmenin doğasıyla ilgili bir diğer postmodernist kuram çoklu zekâ kuramıdır. Zekâ, modern dönem boyunca beynin algılama ve algının işlenmesiyle ilişkilendirilmiştir ve onun çevreye uyum olarak tanımlanması biyolojik bir etkinlik olması dolayısıyladır. Fakat modernizmin başka bir iç çelişkisi olarak o, bedenın olumsuzluğundansa, zihnin tekbiçimliliğinin bir türevi olarak daha çok matematiksel becerileri temsil etmek üzere kullanılmıştır. Böyle bir zekâ nosyonu, eğitimin genelliğiyle uyuşmamaktadır. Ölçütün oldukça dar kapsamı, öğrenci nüfusunun normalleşmesi kuralıyla çalışmakta ve üstelik doğrudan öğretim yoluyla anormallik çoğaltılmak-

¹⁰¹ Freud, "Totem ve Tabu", 191.

¹⁰² Latife Kırbaşoğlu Kılıç - Bora Bayram, "Postmodernizm ve Eğitim", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/1 (2014), 372-373.

¹⁰³ İzzet Özdemir, "Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemine Yansımaları", *Milli Eğitim Dergisi* 204 (2014), 27 vd; Mahmut Tezcan, "Postmodernizm ve Eğitim", *Postmodernizm ve Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 26/1 (1993), 41.

¹⁰⁴ Zygmunt Bauman, *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-modernity and Intellectuals* (Oxford: Polity Press, 1989), 71.

¹⁰⁵ "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 8; "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018), 8.

tadır. Burada ayrıca, bir insan hakları ihlali retoriği kolaylıkla kurulabilir. Çoklu zekâ kuramı, öğrenmedeki çoğulculuğu sağlayarak öğrenme-beden arasındaki modernist sorunları çözüme kavuşturur ve diğer taraftan okulun eksik bırakılan anlamını tamamlar. Çoklu zekâ kuramı, kalıtımla çevrenin etkisine vurgu yapsa da o, bir bakıma yapılandırıcılığın ilkeleriyle bütünleşik tipolojileri ortaya koymaktadır. Her şeye rağmen yapılandırıcılık yaklaşımını benimsemek, postmodernist bir eğitim için yeterli değildir. Yapılandırıcılık, bilginin aşkınlığının biyolojik bir bağlama indirgenmesini sağlayarak postmodernist eğitim mantığı için önemli bir görev üstlenir ama bürokratik eğitim sistemi devam ettiği için öğretim programlarının merkezliği geride hala bir sorun olarak durmaktadır. Bu sorunu aşmak için merkezsizleştirilmiş bir program tasarlanmalıdır ve hem programın tasarım özellikleri hem de programın bilgiyi kodlama biçimi, bir ağaç gibi tek bir noktadan, dikey ve hiyerarşik bir şekilde parçaları ana gövdede toplayan bir tarzda değil yatay, merkezsizleştirilmiş olmalıdır.¹⁰⁶ Peki, bir programda bu nasıl sağlanır? Metinleri başka perspektifleri paylaşan diğer metinlerle, fikirleri bunlara zıt öteki fikirlerle, “paradigmaları bir diğeriyle” herhangi bir bakış açısının başat konumunda olmadığı bir yatay düzlemde bir araya getirmek gerekir.¹⁰⁷ Bir taraftan bilginin sistemsel olarak merkezleştirilmesinden uzak durulurken diğer taraftan da bir öğrenme durumu, öğrenenin bilgiyi bir asl’a uygun olarak tekrarlaması değil başlangıçcı olmadığı gibi ucu da açık olan bir sürecin yeniden yorumlanması olarak serbest bırakılır. Derrida bunu yayılım (dissemination) olarak isimlendirir. Yayılım, soykütüğü takipten, otantikliği muayyen bir mercie atfetmekten vazgeçştir. O, “babanın kaybedilmesidir.”¹⁰⁸ Derrida’nın ifadesiyle “her tohum, kendinin terimidir, kendi terimini kendi dışında değil, kendi ölümüyle yaptığı açıyla kendi iç sınırları olarak kendi içinde bulur.”¹⁰⁹

Muayyen ve böylelikle gölgesi geleceğin üzerine düşmüş bir soykütüğü yerine geleceğe açıklık, doğal ayrımlara dayanmadığından öteki’nin statüsü, sınırlarla tayin edilmek yerine olumsal bir uzam boyunca eklemeler (supplement) için olanaklara dönüşür. Ne de olsa, “...hiçbir şey kendinde tamamlanmış değildir ve o sadece yoksun olduğu şeyle tamamlanabilir. Ama her belirlenmiş şeyin eksik olduğu şey sonsuzdur; hangi tamamlayıcıyı gerektirdiğini önceden bilemeyiz.”¹¹⁰ Bu durum, postmodernitede öteki’nin konumunu, modernizme nazaran daha olumlu bir noktaya taşımıştır

¹⁰⁶ Nigel Blake vd., *Thinking Again: Education after Postmodernism* (London: Bergin & Garvey, 1998), 43.

¹⁰⁷ Blake vd., *Thinking Again: Education after Postmodernism*, 43.

¹⁰⁸ Blake vd., *Thinking Again: Education after Postmodernism*, 43.

¹⁰⁹ Jacques Derrida, *Dissemination*, çev. Barbara Johnson (London: The Athlone Press, 1981), 304.

¹¹⁰ Derrida, *Dissemination*, 304.

ve yakın anlamından uzak imalarına kadar eğitim ortamıyla yakından ilgilidir. Modernitenin zamanı ve mekânı aşırı sıkıştırmasının küreselleşme olgusuna dönüşmesi, hakikatin göreliliğiyle pekiştirildiğinde ortam heterojen karakterini kaybetmekte ve farklılıkları gündelik yaşama davet etmektedir.¹¹¹ Bunun kapsamı, engellilerin yaşam alanlarının dezavantajı azaltacak şekilde yeniden düzenlenmesi, cinsellikle ilgili toplumsal-dini ilkelerin zorlayıcılığının ortadan kalkması ve Tanrı'nın anlaşılma biçimine kadar oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Öteki'yle ilişki, epistemolojik görecelikle birlikte düşünüldüğünde, çoğulculuk temel bir değer haline gelmektedir.¹¹² Modernite boyunca farklılıklar belirli normlara uymaya zorlanmıştır. Fakat postmodernizm için farklılık, "yeni sorular", "hassas bir duyarlılık" ve "so-ruumluluk" yoluyla iyiye yakınsanma için bir fırsat sunar.¹¹³

1950'lilerden itibaren Batı'da, 2000'li yıllardan itibaren ülkemizde başat ideoloji postmodernizm olduğu için küresel dünyada ve ülkemizde genel eğitim bunlara uygun olarak yapılanmakta ve bu ideolojiyi teyit eden araştırma bulguları öğrenme, öğrenci, öğretmen, okul gibi kavramları yeniden anlamlandırmaktadır. Böylesine büyük bir ideolojik küre -Platoncu anlamda bir mağara- içerisinde yaşamak, 'dışarı' kavramını unutturduğundan değişiklikler bir alışkanlık kolaylığında gerçekleşmektedir. Genel eğitimin bir parçası olarak düşünenecek olursak, din eğitimi de bütün bu değişkenlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte din eğitimi, genel eğitimin bir alt dalı ve uygulaması olarak görmek, özellikle dinin anlamında bir indirgemeye yol açmaktadır. Zira eğitim, rasyonel uygulamalar ve teoriler toplamıdır ve onun aşkınlığı -Alman idealizminde olduğu gibi- aşkın bir ben/ego tasarımı gibi yine rasyonel bir zeminde düşünülebilir. Din ise, dünyaya anlamını dünyaya içkin bir noktadan değil ontolojik olarak dünyayla eşitlenemeyen bizatihi Aşkın olandan vermektedir. Dolayısıyla postmodernitenin eğitsel teori ve uygulamalarını incelerken onun dindarlığın özünü ilişkisini göz ardı etmek, konunun din eğitimiyle bağıntısını eksik kurmak anlamına gelecektir.

Postmodernitenin din eğitiminin aşkın boyutuyla bağıntısında referans vahyî teoloji olacaktır. Zira onun dışındakiler rasyoneldir. Kişisel Tanrı tasavvuru,¹¹⁴ ibadet ve vahiy ile sünnetin anlaşılmasında vahyî teolojinin içeriğiyle bir uyumsuzluk söz konusuysa bu sorunların hiçbirisi postmodernizmden kaynaklı değildir ve modernizmle ortak özellikleri bulunmaktadır.

¹¹¹ Alvin Toffler, *Üçüncü Dalga: Bir Fütüristin Ekonomi Analizi Klasikliği*, çev. Selim Yeniçeri (İstanbul: Koridor Yayınları, 2008), 514.

¹¹² Peter L. Berger - Thomas Luckmann, *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi*, çev. Mustafa Derviş Dereli (Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015), 45.

¹¹³ Blake vd., *Thinking Again: Education after Postmodernism*, 36.

¹¹⁴ Tasavvur kelimesinin rasyonelliğine, rasyonellikten büsbütün kopmamak için katlanmak kaçınılmazdır.

Vahyî bir teolojiiyi, doğal teolojiden farklılaştıran en önemli unsur Tanrı'nın konuşmasının anlamıdır. Modernizmin bir uzantısı olan doğal teoloji, Tanrı'nın kelâmının en iyi ihtimalle ikincil bir konumda yer aldığı bir bakış açısını haizdir. Diğer taraftan modernite, klasik metafiziğe karşı güçlü eleştirisiyle büyük dinî anlatıları iptal etmiş ve kendisi bu anlatıların yerine geçmeye çalışmıştır. Husserl'in felsefede bir kesinlik ideali aramasının¹¹⁵ ardındaki yapısal bağlanımlardan birisi budur. Tanrı'nın tahtından edilmesi ifadesi bunu etkileyici bir şekilde betimlemektedir. Taht, yerinde durduğu gibi büyük anlatı olarak modernizm, başlattığı devrimde başarısızlığını kendisi inşa etmiştir. Üstelik evrenin akılla bilinebilecek, Tanrısal bilgiyi aksettiren bir tasarım olduğunu ileri süren doğal teoloji, kolaylıkla vahyî teolojinin bir varyasyonuna dönüştürülebilecek derecede kırılığandır -bize göre ülkemizdeki XX. yüzyılın ortalarından itibaren günümüze kadarki teoloji senkretiktir ve özellikle DKAB ders kitapları buna karşılık gelmektedir.¹¹⁶ Postmodernizm, sorunsalın Tanrı'nın tahtından edilmesi değil tahtın yok edilmesi olduğuna dair bir kavrayış olarak modernizmi de yok edecek minör ideolojiler çağını başlatmıştır. Fakat minör ideolojilerin mevcudiyetini devam ettirebilmesi için onları buna uygun bir kamusal ortamda eşit olarak nitelemek yetmez. Yine bir modernite sorunsalı olan anlama yetisinin düzeltilmesine devam edilmeli ve yorum, merkezlessiz bir faaliyete dönüştürülmelidir. Postmodernizmin alt ideolojileri arasında bunu en başarılı temsil eden yapıköşüm (dekonstrüksiyon) olsa gerektir. XX. yüzyılın seçkin düşünürlerinden Derrida'nın kuramsallaştırdığı yapıköşüm,¹¹⁷ bilgiye birliğini veren "başlangıç, son, arkhe, telos, eidos, ousia, bilinçlilik, Tanrı, insan" gibi sözcüklerin¹¹⁸ ve süreç içerisinde bunları içselleştirerek nerdeyse tüm dile yayılmış metafiziksel kavramların¹¹⁹ kurucu rollerine bir son vermeyi vadetmektedir. Böylece, "mutlak bilgiye bir temel belirleme ihtimalini, hakikate ilişkin müteakiliyet teorisini, düşüncenin hakikiliğini garantileyen bir kesinlik, bir merkez ya da başlangıç noktası fikrini. . . .kuşkuya düşürür."¹²⁰

¹¹⁵ Edmund Husserl, *Kesin Bir Bilim Olarak Felsefe*, çev. Abdullah Kaygı (Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2014), par. 73 vd.

¹¹⁶ DKAB ders kitaplarında sünnetullah kavramının anlam çeperini fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar sınıflandırması oluşturmaktadır. Sünnetullahın bu şekilde anlamlandırılması, klasik ilâhî sıfatlar doktrininin bir şekilde cari bilimsel yasalarla uzlaştırılmaya çalışıldığına işaret etmektedir.

¹¹⁷ Yapıköşümün dinle bağdaştırılabileceğini kabul edenler de vardır. Örneğin bk. Recep Alpyağıl, *Derrida'dan Caputo'ya Dekonstrüksiyon ve Din* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2010), 287 vd.

¹¹⁸ Chirstina Howells, *Derrida: Deconstruction from Phenomenology to Ethics* (Cambridge: Polity Press, 1998), 36.

¹¹⁹ Rosalind Coward - John Ellis, *Dil ve Maddecilik: Semiyolojideki Gelişmeler ve Özne Teorisi*, çev. Esen Tarım (İstanbul: İletişim Yayınları, 1985), 213.

¹²⁰ Alpyağıl, *Derrida'dan Caputo'ya Dekonstrüksiyon ve Din*, 53.

Bunlar, daima bir onto-teoloji ile sonuçlanır ve aslında arkaik bir düzen olarak kast ya da Orta çağcıl bir aristokrasiyi yansıtarak¹²¹ var-olanları bir hiyerarşide bir araya getirir. Hâlbuki yapısökümle ilgi, modernizmdeki fail bir Tanrı'nın egemenliğinin eleştirisinden anti-hümanizme kayar.¹²² Zira tahtın bir Tanrısallık değil bir insan sorunu olduğunu keşfetmiştir. Bunun için Derrida, gösteren ile gösterilenin özdeşliği yanılısamasını ortaya çıkardığı için¹²³ ve ayrıca kutsal kitaplardaki “ol” sözüyle varlığa gelme veya Logos'un başlangıçta Tanrı'nın katında olduğu ifadelerinde yer aldığı gibi, onto-teolojiye bizi mahkûm ettiğini ileri sürdüğü logosentrizm (sözmerkezcilik) ve onun tamamlayıcısı olan fonosentrizm (sesmerkezcilik) yerine yazıyı ve yazıbilimi (gramatoloji) dikkate almamızı önerir. Yazı, konuşmada olduğu gibi kendi kendini iletmez, ayrıştırılması olanaklı olmayan bir zemine kazınır ve kulağa değil göze hitap eder. Derrida için yazı, konuşmanın simgesel bir temsili olmaktan çok daha fazladır.¹²⁴ Yazı sayesinde anlarınız ki “saf mevcudiyet” olmadığı gibi “konuşmanın içine sızabileceği bir saf ben [de] yoktur; çünkü ben'in bizzat kendisi de bir “metin,” “bir dil ürünü”, bir “konuşma figürü”dür.”¹²⁵ Yazı dilin imkânlarının ötesine uzanır ve dil, yazının bir fonksiyonudur.¹²⁶ Bu arada, kitap da logosentrizmin bir parçasıdır; o, yapısökümcü bakış açısında bir metin değildir: “Metni kitaptan ayırt ediyorsak diyeceğiz ki, kitabın yıkılışı, bugün her alanda görünmeye başladığı şekliyle, metnin yüzeyini küreyip temizliyor.”¹²⁷

Metin, bir saf/aşkın varlığa atıfta bulunmadığı için o yorumlanmaya daimî olarak açıktır. Çünkü metin, bir gösterge topluluğudur; buna ek olarak diğer gösterge topluluklarından kesin sınırlarla ayrılmamıştır. Metin karşısında yorumu bitimsiz kılansa, Derrida'nın özel kavramlarından birisi olan *différance* yani fark'tır. *Différance*, “anlamın kendisine asla ulaşamadığı...sonsuz referans” ihtimalidir.¹²⁸ Bir gösterge, bir birime gönderimde bulunurken ne onunla özdeşlik kuracak kadar ayniyete sahip olabilir ne de kendisini diğer göstergelerden mutlak olarak ayıştıracığı bir ayrıcalığa erişebilir. *Différance*, hem gösterge ile gönderge bağıntısını kurmaya

¹²¹ Jacques Derrida, *Platon'un Eczanesi*, çev. Zeynep Direk (İstanbul: Pinhan Yayınları, 2014), 26.

¹²² Genel olarak postyapısalcılığın anti-hümanist bir tavrının olduğu bir gerçektir.

¹²³ John M. Ellis, *Postmodernizme Hayır*, çev. Halide Aral Bakırer (Ankara: Doruk Yayınevi, 1997), 48-49.

¹²⁴ Jacques Derrida, *Gramatoloji*, çev. İsmet Birkan (Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2014), 20.

¹²⁵ Kathleen M. Wheeler, *Romantizm, Pragmatizm ve Dekonstrüksiyon*, çev. Hüsamettin Arslan (İstanbul: Paragraf Yayınları, 2011), 190.

¹²⁶ Derrida, *Gramatoloji*, 17.

¹²⁷ Derrida, *Gramatoloji*, 30.

¹²⁸ Türkan Fırınçı Orman, “Jacques Derrida Düşüncesinde ‘Dil’”, *Kilikya Felsefe Dergisi* 1 (2015), 71-72.

imkân verir hem de belirlenmiş olanı (péras) sınırsızlığa (ápeiron) bağlar. Dolayısıyla o nötrdür.¹²⁹ Différance'ın yorum için içerdiği güce ve yenilikçi görünümüne rağmen onun Platonik kavramlarla özellikle dunamis (kuvvet) ile yakın benzerliği dikkat çekmektedir hatta bize göre différance, dunamis'ten başka bir şey değildir. Filozof Platon'a göre me ôn, var-olanların var olma durumuna göndermede bulunur ve ôn'un yani varlığın bir değılmesidir. Me ôn, to ôn'a yani varlığa nispetle hakikatten daha uzaktır çünkü o, to ôn'a tatheron (başkalık) ve kinesis'in (hareket) bir anlamda eklenmesiyle (metheksis), to ôn'un oluşa gelmesidir (genesis) ve me ôn, to ôn'un yokluğa (oukôn) bakan yönünü teşkil eder.¹³⁰ Me ôn'un, dunamis'i (kuvvet) içermesiyle gözlem ufkunda oluş-bozuluş döngüsü devam edebilir.¹³¹ Dunamis, kendinde sınırsız olduğu için bölünemez.¹³² Oluşturma Demiurgos, bakışını aynılık'ta (tauton) tutarak belirlenmiş olanı zamanda hem aynı hem başka olarak oluşa getirir.¹³³ Derrida da aynılık'ın ve dolayısıyla Varlık'ın üstünü çizerek (sous rature) yapısöküm yapar. Üstünü çizme (sous rature) ile bir sözcüğün üzeri çizilerek anlamı iptal edilir, sözcük ve iptal edilmiş hali birbirine eklenerek sınırlanma ile dışarda bıraktığı birleştirilir.¹³⁴ Dunamis yani Derridacı haliyle différance, sınırsızlık olduğundan, önde gelen Derrida yorumcularından olan Caputo, onun Tanrı'ya semantik bir benzerliği olduğunu ifade eder.¹³⁵

Yapısöküm, différance'ı açığa çıkararak bir ifadedeki anlam ihtimallerini kuşatılamayacak derecede çoğaltır ve bütün ihtimaller tek bir harita boyunca saçıldığı için yorumlar sahih ve sahih olmayan olarak kategorize edilemez. Konuşma metin içerisinde bütünüyle dağılır. Böylece Tanrı'nın kimliği ve ne istediğı görelî bir değer taşır; sadece “nedir?/mâ hiye, ti esti to?” sorusunun muhatabı olur ve anlama yetisi için bir analiz nesnesine

¹²⁹ John D. Caputo, *Prayers and Tears of Jaques Derrida: Religion without Religion* (Bloomington: Indiana University Press, 1997), 12 vd.

¹³⁰ Oğuz Haşlakoğlu, *Platon Düşüncesinde Tekhnê: Sanat ve Felsefenin Ortak Kökeni Üzerine Bir Değerlendirme* (Bursa: Sentez Yayınları, 2016), 68 vd.

¹³¹ Platon felsefesinde, oluş-bozuluş gözlem ufkunda gerçekleşirken büyük cinsler (megiste gene), ölçülemeyen bir an'lıkta yenilenir. Bu, onun Aristoteles düşüncesinden önemli bir farklılığıdır.

¹³² Platon, dunamis'in bölünemezliğini haz temsilinde açıklar. Platon, *Philebos*, çev. Furkan Akderin (İstanbul: Say Yayınları, 2013), par. 28a. Aynı diyalogda, cehalet de dunamis olarak ima edilir. Dunamis, cehaletin sürekliliğinde akıl yürütmeye (dianoesis) bağlam oluşturur hâlbuki gerçek bilme (noesis) değışmeyen bilgidir: “Varlık bilgisi dediğim şey gerçekten var olana ve özü değışmeyeine ilişkin bilgidir oluşur” (*Philebos*, par. 58a).

¹³³ Haşlakoğlu, *Platon Düşüncesinde Tekhnê*, 87.

¹³⁴ Sarup, *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*, 58.

¹³⁵ Caputo, *Prayers and Tears of Jaques Derrida: Religion without Religion*, 2.

indirgenir.¹³⁶ Bunu, insanın kim olduğu sorusu takip eder.

Yapısöküm, belirli bir anlamsallıkta merkezîleşen ifadelerin sadece kastedilen değil, kastedilmeyen ve hatta reddedilen gönderimleri de içerdiğini ileri sürerek geleneksel tefsir mantığı onda tersyüz edilir ama modernizmin tavrının aksine irrasyonellikle suçlanmaya veya saçmaya indirgenmez. Derrida, “metnin dışı yoktur” diyerek¹³⁷ metnin öklid geometrisi gibi düz bir yüzey varsayımıyla sonsuza kadar genişleme istidadını dile getirir. Burada şunu eklemek gerekmektedir ki, sorunsalın Kur’ân-ı Kerîm’in mushaf yani metin haline getirilmesiyle öyle veya böyle bir ilişkisi bulunmaktadır. Kur’ân-ı Kerîm’in iki kapak arasında, yazılı bir belge olarak indirilmemesi, onun kitap kimliğini hatırlatır ve bir yönüyle antropolojik kalan ve uzmanlık faaliyeti olan tefsirle onun metne dönüşmesi arasında bir koşutluk vardır. Kur’ân-ı Kerîm, bir bakıma canlı bir logos olarak, “kün fe yekûn” hükmünü icra ettirir ve tüketilemezken mushaf, antropolojik sınırı imler ve mushafın kapakları diğer sınırlara, diğer metinlere eklemelenebilir.

Derrida’nın ifade ettiği gibi genel postmodern yaklaşıma uygun olarak yapısöküm dine karşıt değildir. Fakat aşkın gönderimli kavramların altını oyarak onları minör anlatılara dönüştürme pahasına hoşgörüsünü geliştirir. Dinî öznellik kavramı, geleneksel anlamını kaybettiğinde, kişisel Tanrı telakkisi, böyle bir Tanrı’nın iradesi ve buna uygunluğa ve uygunsuzluğa karşılık gelen iman ve inkâr, ibadetler ve helal-haram ayrımlarıyla hayatı örgütleme, özsel bir anlama sahip olamaz ve sonsuz eşitlerin vicdanlarıyla sınırlanır. Bu dönüşümler, modernitenin uygulamaları ve ritüelleri olan dinin ortadan kaldırılması ve böylece dinin evrenselleşmesi idealiyle uyuşur. Kutsal kitaplar ve anlatılar, Tanrı’nın konuşma, irade sahibi, görme, işitme gibi sıfatlarının olduğundan haber vermektedir. Sıfatların tecellisi, O’nun bütünüyle iyi olmasıyla ve insanın iyi olabilmesi için belirli davranış tarzlarına uyarken uygun olmayanlardan uzak durmasıyla, bütün âlemi çeşitli kuralların ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde yönetmesi ama aynı zamanda bu kuralların izafiliğini düşündürten mucizeleri yaratmasıyla bütünleşmektedir. Bunlar, insanı mükellef haline getiren çerçeveyi oluşturmaktadır.

Postmodernizmin anlama dışındaki din eğitimi etkilediği bir diğer husus, ahlâkî öznenin kurulumuyla ilgilidir.¹³⁸ Dinler, bir inanç sistemi ortaya koyduklarında aynı zamanda ahlâkî özneliğin mahiyeti hakkında da konuşmaktadırlar. Hatta Budizm ve Konfüçyanizm de olduğu gibi belirgin bir Tanrı tasavvuru yer almasa bile ahlâkî öznenin kurulumunda açık bir

¹³⁶ İlginç bir biçimde Firavun da Hz. Musa’dan rabbini anlatmasını istediğinde sorusunu kimdir değil nedir? şeklinde sormuştur (eş-Şuarâ 26/23).

¹³⁷ Derrida, *Gramatoloji*, 242.

¹³⁸ Postmodern dönemde çeşitli zorluklara rağmen din ve değer öğretiminin imkânlarını soruşturan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin bk. Hasan Meydan, *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek* (İstanbul: DEM Yayınları, 2022), 169-170.

yaklaşım bulunmaktadır. Ahlâkî öznelik, dünyada bulunmanın anlamına katıldığından ve inanç esaslarına nazaran madde dünyayla (horaton) daha derinden bağlantı kurduklarından, dinin sekülerleştirilmesi yeterli değildir ve ahlâkî öznenin evrensel din idealine uygun olarak inşa edilmesi gerekir. Postmodern ahlâk kuramlardan en güçlü olanı, Piaget'nin epigenetik ahlâkî gelişim kuramıdır. Türk eğitim sistemini de derinden etkilemiş olan Piaget, ahlâkî gelişimi bir otoriteye tabi olunan heteronom dönem ve özerk ahlâkî yargıların geliştiği otonom dönem olmak üzere ikiye ayırmaktadır.¹³⁹ Ahlâkî gelişim, biyolojik gelişimin¹⁴⁰ ve biyolojik gelişime bağımlı olan bilişsel gelişimin yönlendirmesiyle yaşla sınıflandırılır ve çeşitli davranış tarzlarıyla takip edilir.¹⁴¹ Piaget'nin genetik epistemolojisi, epistemolojiden psikolojik süreçleri ve doğal olarak biyolojiyi dışlayan mantıkçı pozitivizm gibi modernizmin ardılı yaklaşımların etkinliğinin azalması adına önemli bir adımdır. Öyle ki XX. yüzyılın ikinci yarısında epistemoloji Quine tarafından psikolojinin bir alt dalına dönüştürülmüştü.¹⁴² Genetik epistemoloji, zihin-beden ayrımında bölünen bilginin monist bir karaktere geri döndürülmesine katkı sağladığı gibi sosyogenesise temel oluşturarak davranışların psişe-toplum parantezine alınmasını da pekiştirmiştir: “Genetik epistemoloji, bilgiyi ve bilhassa bilimsel bilgiyi, tarihi, sosyogenesis ve özellikle kavram ve işlemlerin üzerinde temellendiği psikolojik kökenleri açıklamaya çalışır.”¹⁴³

Piaget'nin ahlâkî gelişim kuramının ilkelerini benimsemiş olan Kohlberg¹⁴⁴ ahlâkî gelişimi, her dönemin iki alt aşamadan oluştuğu üç dönem olarak detaylandırmıştır: i) gelenek öncesi dönem itaat-ceza ile araçsal ilişkiler aşaması, ii) geleneksel dönem kişilerarası uyum-iyi çocuk aşaması ile kanun ve düzen aşaması, iii) gelenek-sonrası dönem sosyal sözleşme ve evrensel etik ilke aşamasından meydana gelmektedir.¹⁴⁵ Kohlberg'in tipolojik sınıflandırması, Piaget ve Kant arasındaki ahlâkî davranış ile ilgili

¹³⁹ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, çev. Marjorié Gabain (Illionis: The Free Press, 1948), 335 vd.

¹⁴⁰ Piaget, biyolojik indirgemecileği de eleştirmiştir. Jeremy I. M. Carpendale, “Piaget’s Theory of Moral Development”, *The Cambridge Companion to Piaget*, ed. Ulrich Muller vd. (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 271.

¹⁴¹ Jean Piaget, *Çocukta Zihinsel Gelişim*, çev. Hüsen Portakal (İstanbul: Cem Yayınevi, 1999), 13.

¹⁴² Ali Bilge Öztürk, “Piaget'nin Genetik Epistemolojisi, Carnap ve Mantık ile Matematiğin Temelleri Sorunu”, *Mediterranean Journal of Humanities* 7/1 (2017), 257.

¹⁴³ Jean Piaget, *Genetic Epistemology*, çev. Eneanor Duckworth (New York: Columbia University Press, 1971), 1.

¹⁴⁴ Ronald Duka - Mariellen Whelan, *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg* (New York: Paulist Press, 1975), 43.

¹⁴⁵ Lawrence Kohlberg - Richard H. Hersh, “Moral Development: A Review of the Theory”, *Theory Into Practice* 16/2 (1977), 53-59.

kavrayışı belirttik hale getirmekte¹⁴⁶ ve dahası eğitimbiliminde en yaygın kabul gören Kohlberg’in ahlâkî gelişim kuramı, ahlâkî gelişimin daha iyi takip edilmesini sağlamanın yanı sıra ilginç bir biçimde uzun zaman önce Kant’ın ahlak sınıflandırmasıyla da tam olarak uyuşmaktadır. Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din* isimli eserinde ahlâkî gelişimi üç evrede incelemektedir: i) “İnsanın yaşayan bir varlık olarak edindiği hayvanlık eğilimi, ii) İnsanın yaşayan, aynı zamanda rasyonel bir varlık olarak edindiği insanlık eğilimi, iii) İnsanın rasyonel, aynı zamanda mesul bir varlık olarak edindiği kişilik eğilimi.”¹⁴⁷ Birinci evre, Piaget ve Kohlberg’in kuramına uygun olarak belirgin bir bilişsel işlemin yer almadığı ve mekanik bir işleyişe sahipken,¹⁴⁸ ikinci evrede bilişsel işlemler belirgindir ama o, başkalarının davranışlarının gözetilmesi sebebiyle iyi ideasına yeterince uygun değildir.¹⁴⁹ Üçüncü evre, iyi ideasını ilke olarak aldığı için başkalarına göre değişmez ve sadece o saf pratik akıl üzerinde temellenir.¹⁵⁰ Böyle bir ahlâkî gelişim, ahlâkî öznenin özerkliğini, verili kurallara tabiiyetini sınırlandırmasıyla kazanabileceğini öngörerek¹⁵¹ büyük anlatılardan ahlâkî kopuşu kolaylaştırır. Buna ek olarak, Kohlberg’in altıncı aşaması olan evrensel etik ilke aşaması, peygamberlerin ahlâkî özneliği kurucu özelliklerini dünyaya içkin bir şekilde anlamaya zorlar. Bir peygamberin tarihte meydana getirdiği kırılma ve yozlaşmış ahlâkî özneliğin yapılandırılması, onları biyolojik temelli ahlâkî gelişim teorisinde paranteze alarak aşkın gönderimini siler.

SONUÇ

Özerk bireysellikler, minör anlatılar, merkezsizleşmiş bir dünya tasavvuruyla belirginleşen postmodernite, modernitenin ideolojisi olan modernizme bir eleştiridir ama modernitenin bir devamıdır ve ikisi birlikte batılı Grek-Latin-Kilise dünyasının bir parçasıdır. Söylemsel düzlemde postmodernizm, hakikatin görecelileştiği bir dünya idealiyle modernizmin karşısında yepyeni bir tasavvur olarak konumlanır. Bunlar Wittgenstein, Derrida ve Deleuze gibi düşünürlerin temsil ettiği fikirlerde, yeni ontolojiler, epistemolojiler, kamusal alanları olarak sunulmaktadır. Gerçekliği bir şekilde dilsel kodlamalar şeklinde anlayan postmodernizm, böylece varolanları tek boyutlu bir gösterge düzleminde bir araya getirir. Postmodern birey, kendinde hiçbir kategorik ve eyleme önsel bir ilkeye başvurmaksız-

¹⁴⁶ Regina Logan vd., “Autonomous versus Heteronomous Moral Judgment Types: A Longitudinal Cross-Cultural Study”, *Journal of Cross-Cultural Psychology* 21/1 (1990), 74.

¹⁴⁷ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 38-39.

¹⁴⁸ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 39.

¹⁴⁹ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 40.

¹⁵⁰ Kant, *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*, 41.

¹⁵¹ Kohlberg - Hersh, “Moral Development: A Review of the Theory”, 55.

nız bu düzlemde varsayımsal konumlar boyunca akar. Göçebelik ve yersiz-yurtsuzluk, postmodern bireyin kaderi haline gelir.

Birey, günümüzde tek tek insanların mevcudiyetlerini ifade etmek üzere gündelik dilde yaygınlık kazanmıştır. Fakat birey, basitçe bir dilsel kullanım olmanın ötesinde anlamları haizdir. ‘Geleneksel birey’ gibi bir sözcüğün çelişik görünümünde olduğu gibi, o modern bir varoluş tarzına karşılık gelmektedir. Geleneksel toplumda birey en iyi ihtimalle, İbn Bâcce’nin mütevahhid kavramsallaştırmasında olduğu gibi, toplumdan belirli ölçüde anormalleşmeye razı olduğunda, özelleşmiş bir varoluş tarzının kazanılmasıyla anlamlı olabilir. Dolayısıyla birey, modern insanın genel sıfatı olmalıdır. Bu sıfat, kendi normallik-anormallik ayrımlarına tabi olarak modern insanın rasyonel, seküler, liberal, kapitalist, kentli, cemaat değil cemiyet olarak toplumsallaşma gibi davranış şekilleri geliştirmesini sağlar. Dolayısıyla ‘dindar birey’ gibi bir ifade kullanıldığında, kavramın içlem ve kaplamı ifadeyi kullananandan bağımsız ve ona önsel olarak belirir. Birey, kendisini sarmalamış olan ve konturları dolaşımında olan hukukî ilkeler, değerler ve kurumsal ağlar aracılığıyla korunur ve onu cemaatin yani geleneksel toplumun bir bileşeni olarak gören tavırlar, onun işleyiş mekanizması tarafından aşındırılır veya işleyiş mekanizması bozularak çalışamaz hale gelir. Her ikisi de eşit derecede sorunludur. Bu sebeple, postmodern evrende din eğitimi ve eğitim bağlamındaki en önemli dönüşüm, modernitede doğan ve postmodernite boyunca gelişen bireydir.

Modernizmden postmodernizme miras kalan bireyin sekülerliğinin Hıristiyanlık dışındaki dinler için bir sorun olduğu dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Hıristiyanlık, bilindiği gibi yasadışı bir dindir ve bildiğimiz anlamıyla Tanrı’nın kelâmı olmadığından vahyî teoloji değil doğal teoloji yapılabilir. Orta çağ kilisesinin tarihsel özellikleri, doğal teolojinin uygun bir tarzda geliştirilememesine yol açmasına rağmen kartezyen metafiziğe bağlı olarak gelişen modern bilim sayesinde vahyî teolojiyle rekabet edebilecek bir doğal teoloji geliştirilebilmiştir. Bu, Hıristiyanlık açısından oldukça tutarlıdır. Modernizmin kurucularından birisi olarak gösterilen Descartes’ın düşüncesinde olduğu gibi bir iman nosyonun içerilmesi, sekülerliğin Hıristiyanlığın bir biçimi olduğunu gösterir.

Postmodernist bireyi, modernist olanından ayıran, modernizmin akla attığı aşkınlıktan vazgeçilmesiyle var-olanları bütünüyle dilsel kodlamalara indirgemesidir. Postmodernizm kendi gerçekliğini özellikle tüketim kültürü içerisinde gösterge sistemleri olarak inşa edebilmesine rağmen modernizmin bilimler, sanatlar, ekonomik faaliyetlerle nüfuz ettiği ama çözümdürmekte başarısız olduğu dinî ve geleneksel müktesebatı hermenötüğün nesnesi kılması için araçlar geliştirmiş görünmektedir. Bunların en önde geleni, Derrida’nın yapısökümüdür. Yapısöküm, şeyleri dilsel işaret-

leri metin hermenötiğiyle değil, göstergelerin gösterge olmalarını sağlayan gönderimlerinin sınırlarını, sınırsızlığa tahvil ederek tüm anlam olasılıklarını serbest bırakır. Geride Tanrısal bir mercii kalmadığında, özellikle İslâm gibi dinlerdeki kişisel Tanrı fikri anlamsızlaşır. Böylece, tam anlamıyla deizm olmamakla birlikte onu güçlü bir şekilde andıran yeni bir Tanrı tasavvuru ortaya çıkmaktadır. Bize göre, günümüzdeki bilhassa teolojik düşünme biçimi yeterince olgunlaşmamış gençlerdeki deizm eğilimi, vahyin aşkın gönderimi olmayan bir gösterge sistemi olmasına dönüşmesinin bir sonucudur. Bireyin ahlâkî özne olarak inşası da bir taraftan modernist geleneği büyük oranda takip eder. Din pedagojisi olarak din eğitimi, Piaget örneğinde görüldüğü gibi ahlâkî özneliği, postmodern ilkelere göre icra etmektedir.

Her şeye rağmen bir eleştiri, bütün kuramsal ve pratik zorluklarına rağmen bir çözüm önerisi getirmekten çok daha kolaydır. Modernizm olarak modern olandan çıkmanın imkânsıza yakın olmasındaki gibi postmodernizm olarak moderniteden çıkmak da imkânsıza yakındır. Çıkış planı olmayan bir eleştiri, özellikle postmodernizm için bir hoşgörü nesnesi olarak oldukça yararlı olduğundan eleştiren, kendi trajik hikâyesinin öznesi olmaktan kurtulamaz. Dolayısıyla bu çalışmanın, eleştirmiş olduğu postmodern koşuldan çıkış için somut bir önerisi bulunmamaktadır. Çalışmanın göstermeyi denediği şey, modern olanın skolastik dünyadan bir kırılma ve başkalaşma olmadığı ve bütün radikal eleştirilerine rağmen postmodernin de modern ufukta yer aldığıdır. Fakat batının özellikle rasyonalite tekeli- ni elinde bulundurması, modernist ve postmodernist ilke ve olgulara karşı eleştiri ve şüphelerin yüzeysel veya kısa erimli olmasına yol açmaktadır. Daha derinlikli bir şüphe içinse, modern insanı yani birey'i bütünlüklü bir şekilde analiz edebilecek bir disiplinin kurulması gerekmektedir. Bunun için, din eğitimi pratik bir metafizik olarak yeniden tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Alpyağıl, Recep. *Derrida'dan Caputo'ya Dekonstrüksiyon ve Din*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2010.

Althusser, Louis. *Psikanaliz ve İnsan Bilimleri*. çev. Murat Erşen. İstanbul: Alfa Yayınları, 2021.

Baudelaire, Charles. *The Painter of Modern Life and Other Essays*. çev. Jonathan Mayne. New York: Phaidon Press, 1965.

Baudrillard, Jean. *Gösterge Ekonomi Politiği Hakkında Bir Eleştiri*. çev. Oğuz Adanır - Ali Bilgin. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2009.

Baudrillard, Jean. *Tüketim Toplumu*. çev. Hazal Deliceçaylı - Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008.

Baudrillard, Jean. *Üretim Aynası ya da Tarihi Materyalist Eleştiri Yanılsaması*. çev. Oğuz Adanır. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 1998.

Bauman, Zygmunt. *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-modernity and Intellectuals*. Oxford: Polity Press, 1989.

Bauman, Zygmunt. *Postmodern Etik*. çev. Alev Türker. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011.

Berger, Peter L. - Luckmann, Thomas. *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi*. çev. Mustafa Derviş Dereli. Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015.

Bertens, Hans. *The Idea of Postmodern: A History*. London and New York: Routledge, 1995.

Best, Steven - Kellner, Douglas. *Postmodern Teori: Eleştirel Soruşturmalara*. çev. Mehmet Küçük. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000.

Betten, Francis S. (ed.). *The Roman Index of Forbidden Books*. Baden and London: B. Herder, 1912.

Blake, Nigel vd. *Thinking Again: Education after Postmodernism*. London: Bergin & Garvey, 1998.

Boyne, Roy - Rattansi, Ali. "The Theory and Politics of Postmodernism: By Way of an Introduction". *Postmodernism and Society*. ed. Roy Boyne - Ali Rattansi. New York: Macmillan, 1990.

Braiddotti, Rosi. *İnsan Sonrası Bilgi*. çev. Seyran Sam - Eda Çaça. İstanbul: Kolektif Kitap, 2019.

Braiddotti, Rosi. *Kadın Oluş: Cinsel Farkı Yeniden Düşünmek*. çev. Ece Durmuş - Münevver Çelik. İstanbul: Otonom Yayıncılık, 2019.

Caputo, John D. *Prayers and Tears of Jaques Derrida: Religion without Religion*. Bloomington: Indiana University Press, 1997.

Carpendale, Jeremy I. M. "Piaget's Theory of Moral Development". *The Cambridge Companion to Piaget*. ed. Ulrich Muller vd. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Carroll, Noël. "The Concept of Postmodernism from a Philosophical Point of View". *International Postmodernism: Theory and Literary Practice*. ed. Hans Bertens - Douwe Fokkema. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1997.

Coward, Rosalind - Ellis, John. *Dil ve Maddecilik: Semiyolojideki Gelişmeler ve Özne Teorisi*. çev. Esen Tarım. İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.

Çevirici, Sema. *Postmodern Düşüncede Tensil Krizi*. İstanbul: DBY Yayınları, 2020.

Derrida, Jacques. *Dissemination*. çev. Barbara Johnson. London: The Antlone Press, 1981.

Derrida, Jacques. *Gramatoloji*. çev. İsmet Birkan. Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2014.

Derrida, Jacques. *Platon'un Eczanesi*. çev. Zeynep Direk. İstanbul: Pinhan Yayınları, 2014.

Descartes, René. *Ahlak Üzerine Mektuplar*. çev. Sanem Sollers. İstanbul: Say Yayınları, 2015.

Descartes, René. *Anlağın Yönetimi İçin Kurallar*. çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınevi, 2011.

Descartes, René. *Duygular ya da Ruh Halleri*. çev. Çiğdem Dürüşken. İstanbul: Alfa Yayınları, 2015.

Descartes, René. "İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar". çev. Aziz Yardımlı. *Söylem, Kurallar, Meditasyonlar*. İstanbul: İdea Yayınevi, 1996.

Descartes, René. *Meditationes de Prima (Metafizik Üzerine Düşünceler)*. çev. Çiğdem Dürüşken. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2013.

Descartes, René. "Yöntem Üzerine Söylem". çev. Aziz Yardımlı. *Söylem, Kurallar, Meditasyonlar*. İstanbul: İdea Yayınevi, 1996.

Duska, Ronald - Whelan, Mariellen. *Moral Development: A Guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press, 1975.

Eco, Umberto. *Gülün Adı*. çev. Şadan Karadeniz. İstanbul: Can Yayınları, 2018.

Ellis, John M. *Postmodernizme Hayır*. çev. Halide Aral Bakırer. Ankara: Doruk Yayınevi, 1997.

Feyerabend, Paul. "Wittgenstein'in Felsefi Araştırmaları". çev. Doğan Şahiner. *Cogito: Wittgenstein-Sessizliğin Grameri 33 (2002)*, 155-189.

Feyerabend, Paul. *Yönteme Karşı*. çev. Ertuğrul Başer. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999.

Fıncı Orman, Türkan. "Jacques Derrida Düşüncesinde 'Dil'". *Kilikya Felsefe Dergisi 1 (2015)*, 61-81.

Foucault, Michel. *Güvenlik, Toprak*. Nüfus. çev. Ferhat Taylan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.

Foucault, Michel. *Hapishanenin Doğuşu*. çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Kitabevi, 1992.

Freud, Sigmund. "Totem ve Tabu". çev. Selçuk Budak. *Dinin Kökenleri: Totem ve Tabu, Musa ve Tektanrıcılık, Diğer Çalışmalar*. Ankara: Öteki Yayınları, 1999.

Gümüş, Süleyman. "Din Pedagojisinin Doğuşu". *Modern Dünyada Çocukluk ve Çocuk Eğitimi: Temalar, Tartışmalar, Kuramlar*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2022.

Gümüş, Süleyman. *Güvenlik Toplumunda Dindarlık ve Din Eğitimi: Soybilimsel Bir Analiz*. İstanbul: Katip Yayınevi, 2019.

Hadot, Pierre. *Wittgenstein ve Dilin Sınırları*. çev. Murat Erşen. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2011.

Harvey, David. *Postmodernliğin Durumu*. çev. Sungur Savran. İstanbul: Metis Yayınları, 2014.

Haşlakoğlu, Oğuz. *Platon Düşüncesinde Tekhnê: Sanat ve Felsefenin Ortak Kökeni Üzerine Bir Değerlendirme*. Bursa: Sentez Yayınları, 2016.

Hegel, G. W. F. *Mantık Bilimi (Büyük Mantık)*. çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınevi, 2014.

Hegel, G. W. F. *Tarihte Akıl*. çev. Onay Sözer. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1995.

Hegel, G. W. F. *Tinin Görüngübilimi*. çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınevi, 2011.

Hegel, G. W. F. *Tüze Felsefesi*. çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınevi, 2013.

Heidegger, Martin. *“Teknik ve Dönüş”*. çev. Necati Aça. *Teknik ve Dönüş & Özdeşlik ve Ayrım*. Ankara: Pharmakon Yayınevi, 2015.

Howells, Chirstina. *Derrida: Deconstruction from Phenomenology to Ethics*. Cambridge: Polity Press, 1998.

Hume, David. *Din Üstüne*. çev. Mete Tuncay. Ankara: İmge Kitabevi, 1995.

Hume, David. *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*. çev. Ergün Baylan. Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2009.

Hume, David. *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma*. çev. Münevver Özgen. Bursa: Biblos Kitabevi Yayınları, 2014.

Husserl, Edmund. *Kesin Bir Bilim Olarak Felsefe*. çev. Abdullah Kaygı. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2014.

İbn Sînâ. *Metafizik*. çev. Ekrem Demirli - Ömer Türker. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2017.

İmamoğlu, Tuncay. “Mantıkçı Pozitivizm, Wittgenstein ve Din”. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2011), 39-50.

Jameson, Fredric. *Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı*. çev. Cem Gönenç. İstanbul: Alfa Yayınları, 2022.

Jolley, Nicholas. “Descartes Felsefesinin Kabul Edilmesi”. *Cogito: Gogito, Öyleyse Descartes* 10 (1997), 253-273.

Kant, Immanuel. *Ahlâk Metafizikliğinin Temellendirilmesi*. çev. İonna Kuçuradi. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2013.

Kant, Immanuel. *Saf Aklın Sınırları Dahilinde Din*. çev. Suat Başar Çağlan. Konya: Literatürk Yayınları, 2012.

Kırbaçoğlu Kılıç, Latife - Bayram, Bora. “Postmodernizm ve Eğitim”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/1 (2014), 368-376.

Kohlberg, Lawrence - Hersh, Richard H. “Moral Development: A Review of the Theory”. *Theory Into Practice* 16/2 (1977), 53-59.

Lacan, Jacques. *Benim Öğrettiklerim*. çev. Murat Erşen. İstanbul: Monokl Yayınları, 2012.

Lenard, Miami. “On the Origin, Development and Demise of the Index Librorum Prohibitorum”. *Journal of Access Services* 3/4 (2006), 51-63.

Locke, John. *İnsan Anlağı Üzerine Bir Deneme*. çev. Vehbi Hacıkadıroğlu. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2013.

Locke, John. *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*. çev. Fahri Bakırcı. Ankara: Serbest Kitaplar, 2021.

Logan, Regina vd. “Autonomous versus Heteronomous Moral Judgment Types: A Longitudinal Cross-Cultural Study”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 21/1 (1990), 71-89.

Meydan, Emine. *Hıristiyan Kilise Otoritesinde Aforoz*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.

Meydan, Hasan. *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*. İstanbul: DEM Yayınları, 2022.

Newman, Saul. *Bakunin'den Lacan'a: Anti-otoriteryanizm ve İktidarın Altüst Oluşu*. çev. Kürşat Kızıltuğ. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.

Özdemir, İzzet. “Postmodern Düşüncenin Türkiye’de Eğitim Sistemine Yansımaları”. *Milli Eğitim Dergisi* 204 (2014), 18-41.

Öztürk, Ali Bilge. “Piaget'nin Genetik Epistemolojisi, Carnap ve Mantık ile Matematiğin Temelleri Sorunu”. *Mediterranean Journal of Humanities* 7/1 (2017), 253-267.

Piaget, Jean. *Çocukta Zihinsel Gelişim*. çev. Hüsen Portakal. İstanbul: Cem Yayınevi, 1999.

Piaget, Jean. *Genetic Epistemology*. çev. Eneanor Duckworth. New York: Columbia University Press, 1971.

Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. çev. Marjorié Gabain. Illionis: The Free Press, 1948.

Platon. *Philebos*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2013.

Platon. *Sofist*. çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2011.

Rubin Suleiman, Susan. “The Politics of Postmodernism after the Wall”. ed. Hans Bertens - Douwe Fokkema. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1997.

Russell, Jeffrey Burton. *Mephistopheles: Modern Dünyada Şeytan*. çev. Nuri Plümer. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2001.

Russell, Jeffrey Burton. *Şeytan: Antikiteden İlkel Hıristiyanlığa Kötülük*. çev. Nuri Plümer. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 1999.

Sarup, Madan. *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*. çev. Abdülbaki Güçlü. Ankara: Pharmakon Yayınevi, 2019.

Saussure, Ferdinand de. *Genel Dilbilim Dersleri*. çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual, 1998.

Sherman, Lawrence W. “Postmodern Constructivist Pedagogy for Teaching and Learning Cooperatively on the Web”. *Cyber Psychology & Behavior* 3/1 (2000), 51-57.

Sophokles. *Kral Oidipus*. çev. Bedrettin Tuncel. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2016.

Spinoza, Benedict de. *Teolojik-Politik İnceleme*. çev. M. Kazım Arıcan. Ankara: TDV Yayınları, 2011.

Tekin, Mustafa. “Postmodernizmin ‘Din’ Sorunu”. *İslam ve Modernlik*. ed. Mustafa Tekin. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2018.

Tezcan, Mahmut. “Postmodernizm ve Eğitim”. *Postmodernizm ve Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 26/1 (1993), 39-50.

Thompson, Willie. *Postmodernism and History*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Toffler, Alvin. *Üçüncü Dalga: Bir Fütüristin Ekonomi Analizi Klasığı*. çev. Selim Yeniçeri. İstanbul: Koridor Yayınları, 2008.

Tura, Saffet Murat. *Freud’dan Lacan’a Psikanaliz*. İstanbul: Kanat Kitap, 2014.

Watson, Nigel. “Postmodernism and Lifestyles”. *The Routledge Companion to Postmodernism*. ed. Stuart Sim. London and New York: Routledge, 1998.

Wheeler, Kathleen M. *Romantizm, Pragmatizm ve Dekonstrüksiyon*. çev. Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paragraf Yayınları, 2011.

Wittgenstein, Ludwig. *Felsefi Soruşturmalar*. çev. Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları, 2007.

Yaz, Dursun Ali. *Antik Çağdan Geleceğe Para: Paranın Yazılmamış Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2021.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)”. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018.

“Efeslilere Mektup”. *Kutsal Kitap*. İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi, 2010.

KÜRESELLEŞEN DÜNYADA DİN VE DİNÎ DEĞERLER

RELIGION AND RELIGIOUS VALUES IN A GLOBALIZING WORLD

Geliş Tarihi: 21.10.2022 Kabul Tarihi: 01.12.2022

✉ **FATİH KURT**

DOÇENT

DİB

DİNİ YAYINLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

orcid.org/0000-0003-1283-1787

fatihkurt25@hotmail.com

Öz

Küreselleşme, 1980’li yıllarda belirgin olarak ortaya çıkmış/çıkan ve kısa sürede tüm dünya toplumlarını etkileyen bir olgudur. Tüm dünyada olduğu gibi İslâmî kültür ve dinî değerleri korumak amaç ve kaygısıyla, küreselleşmeye karşı çıkarken ve bunu da sıkı bir korumacılık şeklinde gösterirken, bir başkası da küreselleşmeye karşı “küreyerelleşme” şeklinde bir alternatif savunma metodu ortaya koymaya çalışmaktadır. Buna göre İslâm’ın öz ve temel ilkelerine yönelmekle birlikte modern çağın gerekleri doğrultusunda dinî anlamak ve anlatmak esas olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için de eğitim temel alınmalı ve küreselleşmenin getirdiği bilimsel ve teknolojik veriler araçsallaştırılmalıdır.

Küreselleşmenin ana teması bilim ve teknoloji doğrultusunda ekonomi olmakla birlikte yansımaları kültürel alanda olmuştur. Bu doğrultuda küreselleşmenin dinî inanç ve uygulamalara etkisi büyük oranda gerçekleşmiştir. Öncelikle küreselleşmenin temel dayanakları arasında olan sekülerleşme, inanan kesimin dinî yorum ve yaklaşımlarını değiştirmiş ve özellikle bireyselleşme boyutunda özgür ve bireysel girişimci, dinî nasrlara göre değil, bireyin kendi idrak ve anlayışı doğrultusunda bir dinî yaklaşım sergilenmesine yol açmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Küreyerelleşme, Din, Sekülerleşme, Müslümanlar.

ABSTRACT

Globalization is a concept that emerged prominently in the 1980s and has affected all societies of the world in a short time. While opposing globalization with the aim and concern of protecting and preserving Islamic culture and religious values, as is the case all over the world, and showing this in the form of strict conservatism, others are trying to put forward an alternative defense method against globalization in the form of “glocalization.” Accordingly, it should be essential to understand and explain the religion in line with the requirements of the modern age, while still focusing on the essence and basic principles of Islam. For this to happen, education must be the basis and the scientific and technological data brought about by globalization must be instrumentalized.

While the main theme of globalization is the economy in line with science and technology, its widespread reflection on social life has been in the cultural sphere. In this direction, globalization has had a significant impact on religious beliefs and practices. First of all, secularization, which is one of the main pillars of globalization, has changed the religious interpretations and approaches of the believers, and has led to a free and individual initiatory religious approach, especially in the dimension of individualization, not according to religious nasses, but in line with the individual’s own perception and understanding.

Keywords: Globalization, Glocalization, Religion, Secularization, Muslims.

SUMMARY

Globalization is a concept that emerged prominently in the 1980s and has affected all societies of the world in a short time. The main reason for this is that it is directly geared towards equipping and presenting the economy and information technology. These two concepts, which directly address human beings, necessarily affect their culture and beliefs. As a social entity, human is affected by the changes and developments in their environment. While opposing globalization with the aim and concern of protecting and preserving Islamic culture and religious values, as is the case all over the world, and showing this in the form of strict conservatism, others are trying to put forward an alternative defense method against globalization in the form of “glocalization.” Those who accept that culture and religion are not directly targeted by globalization have in mind that instead of taking a stance against globalization as an inevitable phenomenon, they accept it as a reality and that the Islamic world should also take a place in this field. The main basis for the idea that consciously holding religious values will not be affected by the negative dimension of globalization, which has two aspects, positive and negative, stems from the idea that the Islamic religion has deep-rooted and universal qualities. Accordingly, it should be essential to understand and explain the religion in line with the requirements of the modern age, while still focusing on the essence and basic principles of Islam. For this to happen, education must be the basis and the scientific and technological data brought about by globalization must be instrumentalized. This is possible by shaping the system and method of religious education according to the masses growing and growing in the globalized age and meeting their cultural and religious needs. While the main theme of globalization is the economy in line with science and technology, its widespread reflection on social life has been in the cultural sphere. The most prominent manifestation of the cultural sphere is manifested in religious and national understandings. Accordingly, globalization has had a significant impact on religious beliefs and practices. First of all, secularization, which is one of the main pillars of globalization, has changed the religious interpretations and approaches of the believers, and has led to a free and individual initiatory religious approach, especially in the dimension of individualization, not according to religious masses, but in line

with the individual's own perception and understanding. This is a problem when the free approach and individual initiative encouraged and embraced in the economic context is reflected in the cultural and religious sphere. Because religion has obligatory principles and they are unchangeable rules. While individual lifestyle is a choice, a religion that goes beyond a religious understanding and practice centered on the Qur'an and the authentic hadith (sunnah) will lose its essence. This, on the other hand, will lead to the loss of a healthy understanding of religion. Scholars and researchers who are aware of this have been trying to define and delimit the cultural and religious dimension of globalization. They are also aware that this could only be achieved through education.

GİRİŞ

Globalization şeklinde Batı'da kullanılan küreselleşme, yaygın etki olarak 1980'li yıllardan itibaren sosyal bilimcilerin gündemine girmiş ve zamanla da geliştirilmiş çok yönlü ve boyutlu bir terimdir. Kelimenin tek bir karşılığı olmadığı için disiplinlere göre anlam kazanarak uluslararasılaşma, evrenselleşme, liberalleşme, Batılılaşma, karşılıklı bağımlılık, modernleştirme gibi manaları içerir şekilde kullanımı bulunmaktadır.¹ Karşıt anlamı ise genellikle glokalleşme/yerelleşme şeklindedir. Kapsamı itibarıyla ise devletlerüstü oluşum, kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarının bir aktivitesi olarak değerlendirilmekle birlikte, bu şekilde bir yaklaşım küreselleşmeyi dar ve sınırlı bir alana hapsedmektedir. Çünkü burada uluslararası bir olgu olmakla birlikte belirli bir kesime yönelik bir aidiyet söz konusu değildir. Dünyanın başka bölgelerinin etkisi de söz konusudur. Uluslararası ilişkilerin ulus devletler tarafından değil de IMF, WB, WTO, UN gibi uluslararası örgütler tarafından şekillendirilmesi vakasıyla karşı karşıya kalan ulusların, kendi ölçüt ve metotlarını söz konusu örgütler karşısında kısıtlaması uygulanır olmuştur.² Söz gelimi, uluslararası mahkemelerin kararı lokal mahkeme kararının üzerinde olabilmektedir. Yerel mahkemeler bir karar verirken bu hususu dikkate almaktadır. Bu bakış açısıyla “küreselleşme, genellikle, belirli bir kültür, ekonomi ya da siyaset normunun, değer yargısının ya da kurumsal yapının küresel ölçekte yaygınlık kazanarak zamanla o alanda geçerli tek norm, tek hâkim değer yargısı ya da tek kurumsal yapı haline gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır.³ Fakat küreselleşmeyi tüm insanlığa mal ederek insani bir gelişim olarak görmek daha isabetli olacaktır. “Dünyayı bir köy haline getirmek” veya “dünya vatandaşlığı” tanımıyla özdeşleşen küreselleşme, belirli bir din ve kültürün de ürünü değildir. Zira burada yine bir aidiyet söz konusu ol-

¹ Alan Freeman - Boris Kagarlıtsky, “Küreselleşmenin Krizi”, *Dünya İmparatorluğu mu, Yoksa İmparatorluklar Dünyası mı*, haz. Alan Freeman - Boris Kagarlıtsky, çev. İbrahim Yıldız - Bahar Kara (İstanbul: Yordam Kitap, 2008,7-62), 7.

² Mustafa Tekin, *Din Sosyolojisi* (Konya: Palet Yayınları, 2013), 229.

³ İhsan Çapcıoğlu, “Küreselleşme Sürecinde Kültürün ve Dinin Değişen Görünümleri” *İslami Araştırmalar* 28/3 (2017), 248.

maktadır ki bunu belirlemek zor görünmektedir. Dünya çapında sosyolojik bir olgu olarak bakmak ve bu doğrultuda bir yaklaşımda bulunmak daha sağlıklı görünmektedir. Küreselleşmeye yönelik yapılan tanımlar arasında en kapsamlısı, “küreselleşme, uluslar, medeniyetler ve siyasal topluluklar arasındaki genel dayanışmanın genişlemesinin ve derinleşmesinin tarihsel sürecini kapsayan bir kavramdır”⁴ şeklindeki yaklaşımdır.

Küreselleşmenin ekonomik, siyasi, teknolojik, çevre, kültürel boyutları bulunmaktadır. Burada güvenlik siyasi olgu içinde, din ise kültürel küreselleşme dâhilinde değerlendirilmektedir.⁵ İnsanın olduğu her yerde, küreselleşmenin belirli bir etkisi, izi veya direnişi kesimlere yönelik kuşatıcılığı bulunmaktadır. Küreselleşme olgusunun herhangi bir ön kabul ve yargısı yoktur. Bu doğrultuda küreselleşmenin fikir babaları olan Muray Rohtbard ve David Friedman gibi akımın öncüleri, birer liberal olarak tanımlanmaktadır.⁶ Bu doğrultuda küreselleşmeyi benimsemek veya karşı çıkmak, kişi ve toplumların kültürel bağlarına yönelik önem atfetmesiyle doğrudan ilişkilidir. Küreselleşmeye nötr bir kavram olarak bakmak gerekmektedir. Yarar ve zararını da bölgesel toplumlara yönelik etkiye göre değerlendirmek daha sağlıklı görünmektedir. Ancak bununla birlikte küreselleşme yerel kültürleri sembolik folklorik bir konuma indirgese de o, kendi kültürünü de oluşturmaktadır. Bu ise yine bölge ve insan toplumlarına göre şekillenmektedir.

Küreselleşmede tek tip bir insan modeli oluşturma kaygısı bulunmaktadır. Daha doğrusu sınırları belli, ağıyarına manî, efradına cami belirli bir sunum da yer almamaktadır. Onda insan merkezdir. Böyle olunca da bireylerin çıkarına, toplumların maddi yararlarına yönelik küresel sunumlar, kendiliğinden benimsenmekte ve hatta insanların kendi irade ve istemleri doğrultusunda benimsenmektedir. Bunun nedeni ise insan, sermaye ve teknolojik hizmetler açısından toplumlar arasında ihtiyaç eksenli bir entegrasyonun sağlanmasıdır. Burada ana faktör ticaretin uluslararasılaşması ve alış-verişin dünyanın en ücra köşelerine kadar yayılması ve böylece dünyanın giderek daha fazla bütünleşmesidir.⁷ Buna göre küreselleşme öncelikle ekonomik alanda işlevsel hale gelmiştir. Bu durum ise ticaret ve teknolojik alanda kendi kültürünü oluşturmuştur. Bu da belirli bir toplum veya kültüre ait olmayıp, tamamen kendi sistemi içerisinde şekillenmiştir.

⁴ David Held - Anthony McGrew, *Küresel Dönüşümler Büyük Küreselleşme Tartışması* (Ankara: Phoenix Yayınevi, 2008), 71.

⁵ Mehmet Bahçekapılı, “Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüyü Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 21 (2011), 129-152.

⁶ David Gordon, *The Essential Rothbard* (Auburn: Ludwig von Mises Institute, 2007), 13.

⁷ Samuel Adams, “Globalization and Income Inequality: Implications for Intellectual Property Rights”, *Journal of Policy Modeling* 30 (2008), 725.

Konuyla ilgili Giddens'in değerlendirmesine göre küreselleşme⁸, modernlik terimiyle bağlantılı olarak gerçekleşmiş bir olgudur. Modernleşme sosyolojik bir vakıa olarak benimsendiğinde ikisinin de yakın zamanda gerçeklik kazandığı göz önüne alınır, birbiriyle olan ilişkisi kaçınılmazdır. Bazı sosyologlar küreselleşmeyi kıtalararası akışların bir süreci olarak değerlendirirken, Robertson gibileri de bunu, yerelleşme ile bağlantılı olarak değerlendirmiştir. Öngören'in aktarımı doğrultusunda Robertson'a göre küreselleşme bir yönüyle küreselin yerelleşmesi, diğer yönüyle ise yerelliğin evrenselleşmesidir. Küresel ve yerel arasında süregelen karşılıklı etkinin bir tezahürü olarak farklılaşma veya aynılaşmanın biri diğerini gerektirmiştir. Robertson'a göre yerellik olgusunun geçirdiği süreç küreselleşmeyi sonuç olarak vermiştir.⁹

Genel olarak küreselleşmeye, aşırı küreselleşmeci yaklaşım, karşıt ve kuşkucu yaklaşım ile dönüşümsel yaklaşım şeklinde ana hatlarıyla üç farklı yaklaşım bulunmakla birlikte küreselleşmeyi kabul etmeyenler de mevcuttur.¹⁰ Nitekim *Küreselleşme Sorguluyor* adıyla bir kitap çalışması yapan Hirst ve Thompson, bütünleşmiş bir dünya düzeninden söz edilemeyeceğini, daha çok ülke ekonomileri ağırlıklı bir milletlerarası yaklaşımın söz konusu olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre günümüzdeki birçok iktisadî hareketlilik, belirli tarihsel dönemlerde de gerçekleşmiştir.¹¹

Küreselleşmenin kültürel boyutunda Batı kültürünün etkin olması küreselleşmenin doğrudan bir sonucu değildir. Küreselleşmenin yönünü belirlemede Batının gücünü etkin şekilde kullanması bakımındandır. Sonuçta hayatın her alanına giren internet, bir Batı ürünü olması nedeniyle aynı zamanda Batının kültürel değerleri doğrultusunda işletilmekte ve uygulanabilmektedir. Bu aynı zamanda teknolojik gelişmelerdeki üstünlüğün onun oluşturduğu kültüre yansımadır. Bu doğrultuda iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, toplumlar arasındaki irtibatı sağlayan en önemli faktör olması nedeniyle ana hatlarıyla ortak bir kültürel anlayışın zeminini oluşturmaktadır. Bunun en belirgin örneği, ortak dil ve sembollerin hâkim olduğu sosyal medya kullanımınıdır. Bunu gerçekleştiren ise etkin olan kültürdür. Buna yeme, içme ve giyinme de katılabilir.

⁸ Anthony Giddens, *Modernite ve Bireysel-Kimlik Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum* (İstanbul: Say Yayınları, 2010), 35-37.

⁹ Habibe Öngören, "Küreselleşme ve Yerel Kültür", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 15/1 (2002), 449.

¹⁰ Veysel Bozkurt, "Küreselleşme: Kavram - Gelişim ve Yaklaşımlar", *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 2/1-1 (2000), 87.

¹¹ Paul Hirst - Grahame Thompson, *Küreselleşme Sorguluyor* (Ankara: Dost Kitabevi, 2007), 8.

Küreselleşme ve sonuçları hakkında yapılan tartışmalar günümüzün sosyal bilimleri içinde önemli bir yer tutmaya devam etmektedir.¹² Küreselleşme ilgili olumlu veya olumsuz olarak verilen tepki nasıl olursa olsun, bir vakıa olarak değerlendirdiğimiz küreselleşmenin sosyo-kültürel boyutu bizim üzerinde durmak istediğimiz yönüdür.

1. Küresel Kültür Veya Kültürün Küreselleşmesi

Kültürün tanımı evrensel bir olgu olan medeniyet kelimesinden farklı olup, daha çok yerelliği temsil etmektedir. Bu doğrultuda Güngör'e göre kültür; bir topluluğun kendi hayati problemlerini çözmek için uzun süreçler içerisinde denediği ve uzun yıllar içerisinde standart hale getirdiği metotları ve araçları ihtiva etmektedir. Böylece bir topluluğun kültürünü; tüm maddî ve manevî unsurlarıyla beraber gereksinimlerini karşılamak için benimsediği yaşam tarzı oluşturmaktadır.¹³

Turhan'a göre ise kültür, "En basit toplumdan en gelişmiş topluma kadar her yerde ortaya çıkmaktadır ve ortak bir olguyla şekillenen belli bir içeriğe sahiptir. Ona göre kültür bir cihaza benzemektedir. Bu cihaz; her toplumda belirli maddi ihtiyaçları tatmin etmek amacıyla meydana getirilen kaba veya incelmış, işlenmiş bir tekniğin, bilginin yanında; insan ilişkilerini düzenlemeye yarayan nizamlar, kaideler, örf ve adetler, iman, kanaatler, fikirler ve görüşlerden oluşmakta ve bir bütün halinde işlemektedir. Kültürün ortaya çıkmasına, insanların temel ihtiyaçları sebep olmuştur".¹⁴

Buna göre insani bir olgu olan kültür, toplumsal bir olgudur. Tarihsel birikimlerin ürünü olan kültür, bütünleştirme ve gelişme özelliğine sahiptir. Aynı kültürün insanları olmak, bir tür bağıdır. Zira kültür, bölgesel olup, göreceli bir niteliğe sahiptir. Kültürler millîdir. Millî kültür, bir ulusu ötekilerden ayıran, kendisine özgü yaşam biçimi ve davranış tarzına sahip olan dini, dili, gelenek ve görenekleri büyük oranda aynı olan bir olgudur. Burada din, farklı inançları barındırması nedeniyle, belirleyici bir faktör olmasa da göz ardı edilemez bir konumdadır. Millî kültürü oluşturan unsurlar din, edebiyat, ilim-bilim, iktisadi ve idari yapı ve ortak davranış kodlarıdır.¹⁵

Topçu'ya göre millî kültür, bir ulusun tüm fertlerinin sahip olduğu, meydana gelen olayları anlama ve anlamlandırma şekilleri ve milletin kendi tarihinde oluşturduğu değer hükümlerini içermektedir. Ona göre ilim, felsefe, sanat ve din kültürü yaşatmaktadır. Her millet yaşadığı tüm olguları kendi kabiliyetleri ve iradeleriyle yoğurmakta, toplumun her bireyi bir-

¹² İhsan Çapcıoğlu, "Küreselleşme Sürecinde Kültürün ve Dinin Değişen Görünümleri", *İslami Araştırmalar* 28/3 (2017), 263.

¹³ Erol Güngör, *Türk Kültürü ve Milliyetçilik* (İstanbul: Ötüken Yayınevi, 2006), 68.

¹⁴ Mümtaz Turhan, *Kültür Değişmeleri* (Ankara: Altınordu Yayınları, 2018), 32.

¹⁵ Mehmet Tablamacıoğlu, *Din Sosyolojisi* (Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1983), 93-96.

birine kendi karakterini aktarmaktadır. Böylece millî kültür, onu yaratmış olan milletin malı olmaktadır.¹⁶

“Global bir köy” haline gelen çağımız dünyası, bunu küreselleşmeye borçludur. Ekonomik küreselleşme ve de özellikle iletişim merkezli teknolojik gelişmeler, uzağı yakın, bilinmeyeni bilinebilir ve tanınmayı tanımlanabilir konumuna getirmiş, ulaşılmayana ulaşılabilir statüsüne koymuştur. Böyle bir gelişme ise tanışma ve bilişmeye yol açmış, böylece küresel bir yönetim ilişkiler ağı oluşmuştur. Bu durum ise yerel bağlantıyı dikkate alan ama teknoloji hâkim kültürün ana karargâh olduğu kendisine özgü bir kültür ortaya çıkarmıştır.

Söz konusu teknolojiyi kullanan tüm toplumların bu kültürden bağımsız olması ve etkilenmemesi mümkün olmamıştır. Bunlar bazı yerel bezemelerle küresel kültürün yönlendirmesine maruz kalmışlardır. Bu doğrultuda da yerellik, geleneksellik ve muhafazakârlıktan kopmak istemeyen kesimler, artık klasik anlayışları yeni bir modelleme ile mensuplarına sunmuşlardır. Böylece hemen hemen tüm kültürel alanlarda klasiğin yeni bir söylemi ve geleneksellikten farklı bir sunum biçimi ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmelere, Batı kaynaklı olduğu için, bir zamanlar karşı çıkan muhafazakâr gruplar, modern iletişim araçlarını kullanmaktan kaçınmamışlardır. Buna karşılık klasik söylem ile uygulama çelişmesini, yeni form söylemleriyle mensuplarına sunmuş ve onları ikna etmeye çalışmışlardır.

Kültürün küreselleşmesi veya küresel kültürün yerele baskın çıkmasında en öncü faktör, iletişim ve bilişim teknolojisi olmuştur. Zira küresel kültürün yayılmasını sağlayan iletişim teknolojileri ve tüm çeşitleriyle medya araçları aracılığıyla bütün dünyayı kapsayan bir iletişim ağı kurulmuş ve ülkeler, kıtalar ve insanlar birbirlerine yakınlaşmıştır. Özellikle son zamanlarda sosyal medya ağındaki artış, kullanımındaki yükseliş göz önüne alındığında milyonlarca insanın aynı platform ve sosyal medya ağında buluşması, farklı kültürlerin bir tür iletişimini sağlamıştır.

Küreselleşmenin kültüre etkisi ve katkısı veya kültürün küreselleşmesiyle ilgili iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Kültürel homojenleşme olarak adlandırılan bunlardan ilkinde göre küreselleşmenin kaynağı olan ve tüm küresel olgularda hâkim kültür konumunda bulunan Batı kültürünün evrensel nitelikte baskın karakterli ve etken kültür olması, geride kalanların yerel konumuna indirgenmesi ve lokal kültürel kalıntıların da folklorik bir anlam taşımasıdır. Bu tür kültürel homojenleşmeyi sağlayan etmenler sermayenin küreselleşmesi, teknolojik gelişmeler, medya ve internet aracılığıyla görselliğin egemen bir konuma yükselmesi ve küreselleşmenin Batı merkezli dilidir. Homojenleşmenin yayılmasına olanak sağlayan temel araç ise, popüler tüketim kültürü olmuştur.¹⁷

¹⁶ Nurettin Topçu, *Kültür ve Medeniyet* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2018), 20.

¹⁷ İhsan Çapcıoğlu, “Küreselleşme, Kültür ve Din”, *AÜİFD* 2 (2008), 153-183.

Kültürel küreselleşmeyle oluşan ortak payda, uluslararasılaşmadır. Buna göre küreselleşmeden payı az olan yerel ve kırsal kitlelerin duygularını yansıtan paylaşımları ile modern şehirlerde yaşayanların paylaşımları arasındaki fark belirgindir. Özellikle küreselleşmeden yüksek pay alan gençler ile bir nevi uzak duran ve ilgisiz tutum sergileyen yaşlıların müzik, sanat ve kültürel beğeni ve paylaşımları barizdir. Genellikle gençler daha uluslararası, yaşlılar ise daha yereldir. Bu durum küreselleşme-kültür ilişkisini belirginleştirmektedir.¹⁸

Kültürel homojenleşme olarak adlandırılan bu durum, Batı kültürünün hâkim ve baskın karakterini yansıtmaktadır. Genelde bu yönlü bir kültürel küreselleşmeye karşı tepki gösterenlerin tavrı, Batı kültürüne yönelik, kendi yerel, geleneksel ve muhafazakâr kültürünü koruma çabasından kaynaklanmaktadır. Burada dinî kültür önemli bir faktördür. Küreselleşme, zamanla bir kültür haline gelmiş dinî değerlerden beslenen kendi öz varlıkları için bir tehdit olarak görülmektedir. Bu aynı zamanda varlıklarını kültürel değerlerde gören kitlelerin bir tür öz savunması olarak kabul edilmektedir. Küreselleşmede Batı kültürünün tonlarının ağırlığı ve yoğunluğu bir vakıdır. Ancak bu durum küreselleşmeden daha öte kültürel gücün baskın yapısından kaynaklanmaktadır.

Küreselleşmenin kültürel homojenleşmeyi sağladığı tezine karşı çıkarılanın oluşturduğu sav ise, kültürel melezleşmedir. Buna göre küreselleşme kültürel bir homojenleşme değil, kültürel bir melezleşme gerçekleştirmektedir. Kültürel melezleşme, kültürlerin birbiriyle kaynaşmasını, devam ettirme sürecinde, çağın verileri ve teknolojinin gelişmeleri doğrultusunda başka yeni formlara dönüşmesini, yeni kültürel olgular karşısında tema aynı olmakla birlikte yeni bir sunum şekliyle oluşmasını sağlamaktadır. Bu durum ise ana tema algı aynı olmakla birlikte uygulanış biçimlerinde çağın sunumları doğrultusunda bir anlayış ve uygulamayı gerektirmiştir. Öte yandan yine geleneksel olarak ana tema belirli olmakla birlikte, farklı kültürlerin de etkisiyle yepyeni bir kültürel olgu ortaya çıkmakta ve bunda da kültürlerarası iletişimin etkisi belirgin biçimde kendisini göstermektedir. Hatta bu tür bir anlayışla şekillenen küresel kültürde, süreç içerisinde yerel olgular sahne önüne çıkmakta ve etki yaratmaktadır.¹⁹ Ancak bu durumda yine küresellik baskın bir karakterdir. Zira söz konusu sahnede olmada uluslararasılık ve teknolojik veriler ön plana çıkmaktadır.

Kültürel melezleşme, 'küreyerelleşme (glocalization)' şeklinde ifade edilmiştir. Küreyerelleşme, kültürün küreselleşmesi veya yerelin evrensel-

¹⁸ Zeynep Tekin, *Küreselleşme Sürecinde Milli Kültür ve Gençlik* (Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 71-75.

¹⁹ S. Ahmadov, "Kültürel Küreselleşme Aracı Olarak Sosyal Medyanın Tüketim Toplumu Etkisi", *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/1 (2019), 28-39.

leşmesi olarak adlandırılabilir. Burada konuya küreselleşme-kültür ilişkisi bağlamında değinerek böyle bir yaklaşım sergilenmektedir. Küreyerelleşme, yerelin küresel kültürde yerini almasıdır. Bu doğrultuda ulus devletlerin kültür politikalarının çoğunluğu, küresel ve yerel arasındaki kültürel farklılıkların arasını kapatma çabasıyla aynı konumda değerlendirerek benzetme ve yakınlaştırmaya çalışmakta ve ulusal kimliğin tepki göstermesine engel olacak bir şekilde düzenlemeler yapmaktadır.²⁰ Bunun örneği, küresel bir boyutta olan müziğin belirli bir kısmında yer alan Afrika kökenli sanatçıların, müzik tema ve sunumunda Afrika yerel kültürünün izlerini yansıtmalarıdır. Küreyerelleşmenin temel ivmesi bilinç ile bilinçaltı ilişkisinde saklıdır. İnsanlar daha çok bilinçaltı ile hareket etmektedirler. Daha sonra öğrendikleri ise bilinci oluşturmaktadır. Bilinçli bilgi ve edininim, kısa zamanlı etkilidir. Bilinçaltı ise uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Bu nedenle küreselleşme sürecinin hızlı dönemi öncesine ait bilişsel yapıya sahip olanlarda yerellik daha hâkimdir. Ancak onlar, şu anda küresel çağda yaşamaları nedeniyle teknolojik gelişmeleri de kullandıkları için, müzik gibi yaptıklarında ve zihniyetlerinde küreyerelleşme temaları daha çok baskındır.²¹

Kültürde değişme, kaçınılmazdır. Bu ise yayılma, alıntılama ve taklit etmek şekillerinden biriyle gerçekleşebilir. Yayılmacı değişime en belirgin örnek, Batı devletlerinin sömürsü altında kalmış olan Afrika halkları kültürüdür. Bu sömürge sürecinde kendilerine özgü kültürleri bulunan Afrika halkları, sömürge sonrası, o süreçte maruz kaldıkları yayılmacı ve zorlayıcı kültür karşısında, aynı kültürü devam ettirmişler ve Batı kültürünün lokal bir mekanı olmuştur. Kendi öz kültürleri ise folklorik bir konuma gelmiştir. Bu durumu Turhan şöyle özetlemiştir: “Mecburi veya empoze kültür değişmesi diye, ayrı kültürlerle sahip iki içtimai grup veya cemiyetten biri kendi kültürünü veya muayyen bazı unsurlarını kabul etmesi için diğerini tazyik eder veya idari bir nüfuz ve iktidara sahip bir zümre yabancı bir kültürü veya bunun muayyen bazı unsurlarını ekseriyetin arzusu hilafına kendi cemiyetine zorla kabul ettirmeye çalışırsa neticede meydana gelen değişmelere, yayılmacı değişim denir.”²²

Bu zoraki süreçte bir kültür unsuru olan din de payını almıştır. Zira önceleri başka dinlere mensup olan Afrika halkları, baskıcı ve zorlayıcı sömürge yönetiminin siyasi ve kültürel tutumu sonrası, sömürgeci millletin dini değerlerini benimsemeye başlamış ve devam ettirmiştir. Ancak bu

²⁰ Lacarrieu, M., “Küreselleşme Çerçevesinde Yerel İmgelerin ve Kültürel Kimliklerin Oluşumu”, ed. L. Bonet - E. Negrier, *Ulusal Kültürlerin Sonu Mu? Çeşitlilik Sınavında Kültür Politikaları* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2015), 27.

²¹ Ömer Sağlam, “Küreselleşen Dünyada Tüketimin Anlamsal Çözülüşü”, 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/13 (2016), 209; Rod Plotnik, *Psikolojiye Giriş*, çev. Tamer Geniş (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009), 7.

²² Turhan, *Kültür Değişmeleri*, 39.

durum yerel değerlerle şekillenmiş ve lokal inançların etkisiyle farklı bir ivme kazanmıştır. Öte yandan bir toplumun başka ve kendisine yabancı olan bir kültürle karşılaşması sonucu, yabancı kültürün bazı özellik ve uygulamalarını isteyerek alıp benimsemesi sonucu oluşan kültür değişmesine, serbest kültür değişmesi denmektedir.²³ Ancak bu durum, zorunlu kültür değişimiyle de bağlantılıdır. Zira söz gelimi küçüklükten beri verilen eğitim yanında fiziki olmasa da psikolojik zorlama ve bir tür mobbing ile gerçekleşen kültürel değişim, serbest kültür değişimi olarak adlandırılmamalıdır. Burada kültürel asimilasyon söz konusudur. Kültürel asimilasyon, güçlü kültürün, zayıf kültürü bitirmesi ve toplumun ezici çoğunluğunun hâkim kültür ekseninde yaşaması ve hareket etmesidir.²⁴

Kültürel değişimin en çok tartışılan kısmı, kendi kültürünü öteleyip, hatta aşağılayıp incinici yitirirken, bir başka kültüre hayranlık duyulmasıdır. Burada bir üstünlük söz konusudur. Ancak üzerinde durulması gereken husus, kendi kültürünün cazibesini kaybetmesinde, diğer kültürün güçlü ve baskın olması faktörü yatmaktadır. Yani sorun kültürde değil, devlet, yönetim, siyaset veya ekonomik, askeri ve teknolojik gücün üstünlüğüdür. Bu alanlardaki üstünlük, kültürel baskınlığı da doğurmaktadır. Nitekim Osmanlı İmparatorluğunun güçlü olduğu dönemlerde, Batılıların Türklere hayranlık duyması ve giyim, kuşam, sosyal hayat ritüelleri gibi durumlarda Türkleri taklit etmişlerdir. Yine benzer bir duruma Endülüs Emevi Devleti'nin güçlü olduğu dönemlerde, hâkimiyeti altındaki ülkelerin onları bilim ve sanatta taklit etmeleri örnek gösterilebilir.²⁵

Küresel kültürün önde gelen özelliklerinden biri, milli kültür üzerinde hâkimiyet kurması ve onu dar alana sıkıştırarak, bir alt kültür haline getirmesidir. Yani millî kültürün bir-iki nesil sonrası için de silinip gitmesidir. Bu durum ise küresel ve evrensel çapta tek bir kültürün hâkimiyetinin sağlanması şeklinde ifade edilmektedir.²⁶ Küresel kültürde bir homojenlik söz konusudur. Kapitalizmin hâkim olduğu bu kültürde, ekonomi dünyasının dizginlerini elinde bulunduran belirli birkaç şirketin, dünya halklarına sunduğu yaşamsal ihtiyaçlar ve bunların kullanımındaki teknolojik gereksinimler vardır. Bu tür ihtiyaçlar tüm insanların temel ve hayati bir gereksinimi olduğu için, küresel kültürün sunumları kendilerine kolaylaştırıcı ve çekici gelmektedir. Bu durum ise yeme ve içmeden tutun, eğlence ve gündelik yaşam tarzına kadar her alanda kendisini kabul ettirmektedir.

²³ Turhan, *Kültür Değişmeleri*, 32.

²⁴ Mustafa Kemal Şan - İrfan Haşlak, "Asimilasyon ile Çokkültürlülük Arasında Amerikan Anaakımını Yeniden Düşünmek", *Akademik İncelemeler Dergisi* 7/1 (2012), 29-54.

²⁵ İbrahim Kalın, *İslam ve Batı* (İstanbul: TDV Yayınları, 2019), 87-107.

²⁶ J. Tomlinson, *Küreselleşme ve Kültür* (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017), 110.

2. Küreselleşme ve Din

Küreselleşmenin doğrudan ilgi alanına girmemekle birlikte, kültürel etkisinden dolayı din de küreselleşme ile ilişkilendirilmiştir. Zira din, kültürel sosyal hayatın en önde gelen unsurudur. Bu doğrultuda toplumsal hayatı etkileyen ve şekillendiren etkenlerin başında din bulunmaktadır. Bu durum seküler yapıdaki uluslar için de geçerlidir. Bununla birlikte hem küreselleşme savunucuları hem de karşıtları her zaman dine dayanma ihtiyacı duymuştur. Zira küreselleşme insan içindir. İnsan ise şöyle veya böyle dini değerlere sahip bir canlıdır. Din-küreselleşme etkisini anlamak için, modernleşme-din ilişkisini de anlamak gerekmektedir. Zira modernleşme, dinî anlayışı da şekillendirmektedir. Bunu karşı çıkan din adamları veya savunucuları, genellikle modernleşmeye karşı çıkmışlar ve onu topluma yermişlerdir. Her ne kadar karşı çıkmalarına rağmen hem modernleşme ve hem de küreselleşmeden kaçınmasalar ve topluma zararlı olarak anlatsalar da her ikisinin önünü kesememişler ve bir tür gönülsüz bağlılık kurmuşlardır. Bu durum tüm dinler için söz konusudur. Küreselleşme sonuçta kendisinin oluşturduğu birtakım değerlere sahiptir. Sunulan küresel veriler, takdim edildiği kitlenin tavrını şekillendirmektedir. Bu doğrultuda küreselleşmeyi Müslümanların aleyhinde kabul edenler olduğu gibi, İslâm medeniyetinin ana kaynaklarına inilerek yeniden İslâmî bir yorum ve sunumu için fırsat olarak görenlerin bulunmasını da dikkate almak gerekmektedir.

Küreselleşme karşısında İslâm düşünürleri farklı tepkiler ortaya koymuşlardır. Bunların bir kısmı idealistlik bağlamında, diğer kesim ise realite boyutunda konuya yaklaşmışlardır. Küreselleşmeye karşı çıkan Müslüman araştırmacıların temel düşüncesinin, İslâmî korumacılık kaygısı etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Bunun nedenleri arasında, toplumun İslâmî anlayışı, yerel şartlar, araştırmacıların İslâm'ı anlayış ve anlatım biçimi ve moderniteyle ilişkileri ölçüsüne göre farklı tepkilerin ortaya çıkması gibi hususlar yer almaktadır.²⁷

Bu yönlü bir tepki ortaya koyan Muhammed Kutub'a göre, küreselleşme bir felakettir ve buna kesinlikle karşı çıkılması gerekir. O, İslâm başlangıçta olduğu gibi günümüzde de '*garib bir din*' olduğu, '*mutluluğun peygamber ümmetinin yitiği*' olduğu şeklindeki hadisleri sıralayarak küreselleşmeye karşı bir tutum sergiler.²⁸

Küreselleşmenin kaçınılmaz olduğunu kabul eden çağdaş düşünür Kardavî, onun pençesinden kurtulmanın mümkün olmadığını söyler ve

²⁷ Sayres Rudy, "Subjectivity, Political Evaluation and Islamist Trajectories", *Globalization and the Muslim World*, ed. B. Schaebler - L. Stenberg (New York: Syracuse University Press, 2004), 79.

²⁸ M. İbrahim Abu Rabi, "Çağdaş Arap Düşüncesi ve Küreselleşme", *İslamiyat* 2 (2003), 13-34.

“şu anda bizim kaderimiz olduğu gözüküyor” şeklinde bir yaklaşım sergiler. Bunun karşısında üçüncü dünya ülkelerinin birlikte hareket etmesi gerektiği tezini ileri süren Kardavî, küreselleşmenin bazı olumlu yanlarının olduğunu da vurgular.²⁹

Küreselleşmenin Arap dünyası için de bir tehlike olduğunu düşünen Arkoun, bundan korunma yolunun, küreselleşmenin bilimsel metotlarını yerel alana uyarlamakla gerçekleşeceğini ileri sürer. Arkoun, “Bugünün İslâm düşüncesi, küreselleşme zemininde dinin fonksiyonları hususundaki süregiden münakaşada verimli, diyalektik bir taraf olarak hizmet etmek için modernite karşısında ziyadesiyle hazırlıksızdır.”³⁰ diyerek, küreselleşme karşıtı olmanın, alternatifi üretilmedikçe veya küreselleşme içinde farklı bir metot geliştirmedikçe yarar sağlamayacağı kanaatinde.

Arkoun’a hak verecek yaklaşımlar sergileyen Erdem’e göre İslâmiyet evrensel bir dindir. Bu ciddi bir kabul olmakla birlikte, günümüzdeki Müslümanların genel problemi, bugüne kadar kültürel varlığın ana unsuru olan İslâm’ı günümüzün bilimsel ve teknolojik birikimiyle bütünleştirememek, daha genel bir ifade ile İslâm’ı bugüne taşıyamamak olmuştur.³¹

Küreselleşmenin muhtemelen bir kapitalist kültür olduğu ve Arap politik ve iş hayatının elitlerinin bu süreçle kol kola gittiğini düşünen bazı Arap düşünürleri, Arap dünyası için küreselleşmenin getirmiş olduğu en önemli tehlikelerden birisinin de Arap elitleri olduğu düşüncesindedirler. Zira onlara göre Arap devletleri Arap kültürünü geliştirecek somut bir program geliştirmekte başarısız oldular ve Arap milletinin kişiliğiyle bağdaşmayan bazı kültürel anlamları cesaretlendirmek için medyayı kullandılar.³² Batıya dönük yürüyüş ile akılcı küreselleşmenin Arap dünyasında otoriterci yapıyı daha bir perçinlediği noktasında uzlaşırlar. Arap dünyasında kılıç ve fizikî güç, kaleme galip gelmiştir. Meseleyi daha da kötüleştiren şey ise, bazı Arap siyasî elitinin modernizmi “İslâmî değerlere” yani kendi kökleşmiş politik otoritelerine bir tehlike olarak mülhazaza etmeleri olgusudur.³³

Küreselleşme karşısında Arkoun’un ifadesiyle henüz hazır olmadığı için farklı alternatifler üretmenin başarılı olamayacağı kanaatinde olan

²⁹ Yusuf Kardavî, *el-Muslimûn ve 'l-avleme* (Kahire: Daru't-tevzi ve'n-Neşr el-İslami, 2000), 132.

³⁰ Mohammed Arkoun, “Present-Day Islam Between its Tradition and Globalization”, *Intellectual Traditions in Islam*, ed. F. Daftary (London: I. B. Tauris, 2000), 211.

³¹ Mustafa Erdem, “Küreselleşme ve İslam Dünyası”, *Dinî Araştırmalar*, ed. Mustafa Erdem (Ankara: 2003), 5-9.

³² Abu Rabi, “Çağdaş Arap Düşüncesi ve Küreselleşme”, 26; Abdulkadir Baharççek, “Arap Dünyasındaki Değişimin Anlamı”, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 1/1 (June, 2013), 19-30, 27.

³³ Abu Rabi “Çağdaş Arap Düşüncesi ve Küreselleşme”, 32.

bazı araştırmacılar, İslâm'ın küreselleşme sürecine bir direnç kaynağı olarak anlaşılmaması gerektiğini savunmuşlardır. Zira postmodern küreselleşmede ve bu durumun yarattığı muğlaklığın tanımlandığı toplumsal yaşamda İslâm, demokrasiyi yeniden tanımlamada pay sahibidir. Bu çözümleme onay görürse, o zaman küreselleşme tek bir kültürün hegemonyasını değil, küresel çoğul kültürlerin birbiriyle yaptığı toplumsal yaşamı belirleme yarışını simgelemektedir.³⁴

Batı, tarihi ve referanslarına bağlı olarak moderniteye özel bir şekil vermiştir. Başka bir medeniyet, modernitenin gerçekten farklı olacak gayelerini belirleyip tanımlayabilir. 21. asırda bunu yapabilecek olan da İslâm'dır.³⁵ Bu düşüncede olup da küreselleşme karşısında tavır takınan birçok İslâm düşünürü, çözüm formülüne de sahip olamamışlardır. Buna karşılık kendi dinamizmini oluşturan değerlerin algılanması biçiminde yorumsal değişiklik görüşleri dillendirilmiştir. Nitekim her çağın kendisine özgü birtakım problemleri vardır. Bunlar arasında sosyal hayattaki yenilikler ile inanç sahiplerinin tutumları arasındaki ilişkiyi doğuran duygusal bağ, bazen bağdaşamayabilir. Bu da teoloji ile modern hayat arasında bir tür çelişme ve çekişmeyi doğurur. Bu sosyolojik anlamda doğal bir süreçtir. Zira her din, amaçları ve vaatleriyle uygulandığı tabakayı belli boyutlarda etkiler. Ancak bir sonraki kuşak dinin vahiylere yeni durumlara uyarlamak üzere yeni yorumlara gider. Böylece dinsel düşünme tarzları, dinsel ihtiyaçlara uygun hale getirilir.³⁶

Küreselleşmenin modern ve postmodern formları bulunduğunu kabul eden bazı araştırmacılara göre, çağdaş Müslüman düşünürler, modern formdaki küreselleşmenin İslâm ile bağdaştırılabileceği kanaatinde dirler.³⁷

Küreselleşmeye Müslüman düşünürlerin olumlu veya olumsuz tepkisi, onları küreselleşmeye yönelik bir tür değerlendirmeye itmiştir. Öncelikle modernleşme ve küreselleşme karşısında müminin tavrı, aynı zamanda onun dini yaşayışını da şekillendirecektir. Sorun da burada odaklanmaktadır. Öte yandan dinî anlayış ve sunuş biçiminde önceki dönemlerin verileri yetersiz kalmaktadır. Özellikle genç nesiller için bu tür bir metot çekici gelmemektedir. Bilim ve teknolojinin gelişme sürecinde bazı dinî değerle-

³⁴ E. Fuat Keyman ve Ali Yaşar Sarıbay, "Küreselleşme, Siyaset ve Toplumsal Yaşam", *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*, ed. E. F. Keyman - A. Y. Sarıbay (Ankara: Vadi Yayınları, 1998), 13.

³⁵ Tarık Ramadan, *İslam Medeniyetlerin Yüzleşmesi: Hangi Modernite İçin Hangi Proje*, çev. A. Meral (İstanbul: Anka Yayınları, 2003), 40.

³⁶ Max Weber, "Dünya Dinlerinin Sosyal Psikolojisi", *Din Sosyolojisi*, ed. Yasin Aktay (Ankara: 1998), 165-176.

³⁷ Oliver Leaman, "Is Globalization a Threat to Islam", *Globalization, Ethics and Islam*, ed. I. Markham - I. Özdemir (England: Ashgate, 2004), 121-126.

rin anlaşılış ve uygulanış biçimi bilme aykırı görünmektedir. Bunun farkına varan son dönem İslâm düşünürleri, çözüm yolları aramaya başlamışlardır. Bu doğrultuda “Bilginin İslamileştirilmesi” çalışmaları başlatılmıştır. Bu akımın öncüleri arasında İsmail Raci Faruki, Seyyid Muhammed Nakib el-Attas ve Fazlurrahman gibi araştırmacılar gelmektedir.³⁸

Bilginin İslâmîleştirilmesine yönelik hareketlerin tetikleyicisi, 20. yüzyılın ikinci yarısında Batılı sömürgecilerin, sömürü topraklarından resmî olarak ayrılmalarıdır.³⁹ Resmî dememizden maksat, müstemlekelerin yöneticileri, bu görevi yerel halklara bırakmışlardır. Ancak ekonomik ve kültürel açıdan devamlılık sağladıkları da bir realitedir. Siyasî yönetimleri ise sömürge ülkelerinin kendi çıkarlarını koruyan ve kollayan kimselere bırakmış ve onlar desteklenmiştir. Bu doğrultuda her ne kadar bağımsız bir yapıya bürünmüş görünse de Müslümanların dünya görüşlerini şekillendirecek biçimde sömürgeciler kendi kültürlerinin devamını sağlayacak bir şekilde eğitim sistemleri bırakmışlardır. Bu eğitim modeliyle büyüyen Müslüman çocuklar da geçmişte yaşananları unutma yanında almış olduğu öğretim sonucunda kendilerinin kalkınması ve ilerlemesinin ancak ve sadece batılı eğitim sistemiyle gerçekleşeceğine inandılar. Böylece hızlı bir şekilde Batı diliyle yapılan eğitim modeli ve metodu İslâm dünyasında ilgi görmeye ve yayılmaya başladı. Bu ise bir tür Batı merkezli küreselleşme olgusuyla karşı karşıya kaldıklarını ve mukabilinde ise bir üretkenlik söz konusu olmadığı için, küreselleşmenin getirilerinin benimsenmesi sonucunu verdi.

Küreselleşme karşısında olmaktan öte küreselleşen dünyaya uyum sağlamak durumunda kalan İslâm dünyası, bilişsel yapısı doğrultusunda sahip olduğu kültürel değerler ve dinî kazanımları kaybetme korkusu yaşarken, bunun çözümünü de kendisine özgü bir tür küreselleşme modeliyle ortaya koymaya çalışmaktadır.

Türkiye, Türk ve İslâm Dünyasıyla birlikte, dünyanın ekonomik, sosyal ve kültürel yapısında sağlam bir yer tutmak istiyorsa, sonuna kadar global düşünmeye çalışırken, her alanda da lokal kalmasını başarmalıdır. Anadolu insanı, Batı değerleri karşısında kendi değerlerini koruyabilmek için, Mevlana'nın ünlü pergel benzetmesinde olduğu gibi, sabit ayağıyla İstanbul'da, hareketli ayağıyla da Tokyo'dan New York'a kadar bütün dünyayı dolaşmalıdır. Çünkü rakipleri olmayan bir kültürün, taraftarları da olamaz. Rakiplerini iyi tanımayan bir kültür uzun dönemde canlılığını koruyamaz.⁴⁰

³⁸ Metin Zengin, “Bilginin İslamileşmesi Projesi; Öncüler, Yorumlar ve Çıktılar”, *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/1 (2020), 2.

³⁹ Siddiqi, M. Nejatullah. “Islamization Of Knowledge, Reflection on Priorities”, *American Journal of Islamic Social Sciences* (2011), 17.

⁴⁰ Nazif Gürdoğan, “Globalleşmeye Karşı Glokalleşme ve Türkiye'nin Geleceği”,

3. Küreselleşme'ye Yönelik Dinî Gelişmeler

Bilginin İslâmîleştirilmesi ile günümüz bilim ve teknolojisine ayak uydurabileceğini düşünen İsmail Raci Faruki, bu yaklaşımıyla aynı zamanda küreselleşmeye yönelik Müslümanların tutunması gereken tavra da göndermelerde bulunmaktadır. Ona göre küreselleşme karşısında tutunabilmek için öncelikle modern bilimlerde uzmanlaşmaya gitmek gerekir. Bunlar ise müspet bilimler olarak adlandırılan bilim dallarıdır. Bunu yaparken de klasik kaynaklardan uzak kalmamaya özen göstermek gerekir. Zira geçmişini bilmeyen, geleceğine yön veremez. Klasik kaynak veya geleneksel kültürel veriler, ciddi anlamda bilgiler içermektedir. Klasik dönemin kültürel birikimine iyi hâkim olmakla, modern bilimler arasındaki bağı da öğrenmiş olacaktır. Hatta klasik çalışmaları, güncel gelişmeler doğrultusunda değerlendirmek, bilimin geleceği açısından daha sağlıklı veriler ortaya koyacaktır. İsmail Raci'nin bilginin İslâmîleştirilmesinde olmazsa olmazları arasında olan klasik mirasta yer alan bilgiler ile modern bilimin ortak yönlerini ve birleştikleri noktaları belirlemede bu husus öncülük edecektir. O, bunu modern bilimlerin öğretilmesinde İslâmî bir yol bularak, yeni eklettik bir metodu ortaya koymak şekliyle tarif etmiştir.⁴¹

Küreselleşme olgusu karşısında karşıt bir tavır sergilemek yerine bu havuzda Müslümanların kendilerine yer açmaları düşüncesiyle hareket eden bazı bilim insanları, bunu gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmişler ve bu gaye ile de bazı eğitim kurumları teşekkül etmeye başlamışlardır. Bu konuda öncelikli ve dikkat çeken girişim Malezya'da gerçekleşti. İdealist bir yaklaşım ve amaçla kurulmuş olan Malezya Uluslararası İslâm Üniversitesi (IIUM), beklenen sonucu vermemiştir.⁴² Bunun temel nedeni ise, savunmacı bir yaklaşımla İslâm'ı anlatmak ve modernist yaklaşımları eleştirmek ve bu yaklaşımlara katı bir savunmacılıkla karşı çıkmak idi. Burada her iki yakanın birleştirilmesine yönelik bir çaba bulunmamaktaydı. Bu iki yönlü olmuştu. Hocaların bir kısmı İslâmî öğretiyi temel alıp, modernizm ve küreselleşmeyi karşı yakaya hedef düşman olarak koyarken, bazı hocaların da modernist bir metodun karşısında İslâmî değerleri koymasındı.⁴³

Bunun benzerleri başka İslâm ülkelerinde de denenmeye başlandı. Ama hiçbirisi amaçlanan hedefe ulaşmadı. Bunun temel nedeni ise, Arkoun'un

Küreselleşme İslam Dünyası ve Türkiye, ed. İ. Kurt - S. A. Tüz (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002), 53.

⁴¹ İsmail Faruki, *Islamization of Knowledge General Principles And Work Plan* (Virginia: International Institute of Islamic Thought, 1988), 58-64.

⁴² Metin Zengin, "Bilginin İslamileşmesi Projesi; Öncüler, Yorumlar ve Çıktılar", 7.

⁴³ S. S. Abdallah - H. Suhailah, "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges", *New Intellectual Horizon In Education* 91-111.

belirttiği gibi, İslâm dünyasının küreselleşmeye hazırlıksız yakalanmasıydı.⁴⁴ Halk nezdinde muteber olan muhafazakâr ulemanın doğrudan karşı çıkması ve dini söylemlerle gelişmeleri din dışına atması, söz konusu gelişmelerin önünde bir engel teşkil etti. Bir başka temel neden ise halkları Müslüman olan devletlerin seküler bir yönetimi seçmesi/seçtirilmesiyle dine yönelik bir çekimserlik ve ilgisizliğidir. Bu doğrultuda da modern ve klasik bilgiye sahip olacak donanımlı araştırmacıları yetiştirilmemesidir

Küreselleşmenin dikkate değer bir yönü, kitle iletişim araçları ve internet sayesinde bilgiye çabuk ulaşılabilmesidir. Burada bir altyapı olmaksızın ve doğru ile yanlış ayırma yetisi bulunmaksızın, yanlış ve yanıltıcı bilgilere erişme de mümkündür.⁴⁵ Ancak daha önceleri aktarılan yalan yanlış bilgilere doğrudan kaynağından ulaşılabilmek imkânının ortaya çıkmasıyla, bir zamanlar kitleleri manipüle eden sunumların doğrusunun öğrenilmesinin imkânı doğdu. Böylece insanlar, yanlış sunulan dini öğretilerin gerçeğini bilme fırsatı yakaladı ve araştırma ortamı doğdu. Bu yönüyle küreselleşme özellikle Müslüman kesimlere iyi bir imkân sundu. Araştırmak isteyenler için de ciddi veriler ortaya koydu. İnternet sayesinde bilgi doküman ve belgelerine erişmek mümkün oldu. Bu yönüyle küreselleşme sürecinde özellikle iletişim ve bilişim alanında dini kesimler, kendi iç yapısını pekiştirmek ve ilkeleri doğrultusunda metotlarını yaygınlaştırmak amacıyla, başta internet olmak üzere tüm imkânları kullanmışlardır. Bu bir anlamda küreselleşmeye karşı küreselliği araçsallaştırma olmuştur.⁴⁶

4. Küreselleşme'nin Meyvesi: Sekülerlik ve Bireysel Sekülerizm

Sekülerizm, Latince kökenli 'saeculum' kelimesinden türemiş olup, çağ, zaman ve zemin birlikteliğini ifade eden bir sözcüktür.⁴⁷ Daha öz bir tanımla sekülerizm, bu çağ ve şimdiki zamanla ilgili demektir. La-dini anlamı da taşıyan sekülerizm, tarihsel olarak daha çok Batı Hıristiyanlığı için kullanılmıştır.⁴⁸ Sekülerlik, Batıda bir tepki sonucu ortaya çıkmıştır. Bu tepki ise din adamlarının ve dinî kurumların yani kilisenin topluma yönelik dayatma ve yaptırımları karşısında bir tür direncin felsefî ve bilimsel bir tavrı olarak görünmektedir.

⁴⁴ Mohammed Arkoun, "Present-Day Islam Between its Tradition and Globalization", *Intellectual Traditions in Islam*, ed. F. Daftary (London: I. B. Tauris 2000), 179-211. (<https://www.iis.ac.uk/media/a4vjzxtet/present-day.pdf> erişim: 26.09.2022)

⁴⁵ Hasan Coşkun, "Küreselleşme Sürecinde Din", *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/2 (Aralık 2017), 115-134.

⁴⁶ Ramazan Biçer, *Küreselleşen Çağda İslam* (İstanbul: Gelenek Yayıncılık, 2010), 54-58.

⁴⁷ Phil Zuckerman - John R. Shook, *The Oxford Handbook of Secularism* (New York: Oxford University Press, 2017), 5.

⁴⁸ George J. Holyoake, *English Secularism: A Confession of Belief* (Chicago: Open Court Publishing Cooperation, 1896), 60.

Sekülerlik birden fazla anlam taşımaktadır. Devlet yönetimi de dâhil tüm insani davranış ve tutumları ilâhî olmaktan çıkartılıp beşerî-rasyonel temellere oturtulmasına felsefî laiklik denmektedir. Öte yandan dinin sosyal hayattaki etkisini azaltmaya sosyolojik sekülerizm; siyasal iktidarın kaynağının ilâhî olmayıp, dünyevî olmasına siyasal laiklik; hukukun dinî kurallar yerine aklî esaslar doğrultusunda şekillenmesine de hukukî laiklik denmektedir.⁴⁹ Bu doğrultuda sekülerizm, devlet yönetiminde laiklik, toplumsal ilişkiler ve kamusal alanda sekülerlik, bireysel bağlamda ise bireysellik şeklinde tezahür etmiştir.

Keyman'ın ifadesiyle sekülerlik, daha çok insan bilincinin dinsel gö-rüşten uzaklaşması ve onun sonuçları ile gerçekleşmesi anlamındaki öznel sekülerleşmedir. Bu, bilincin sekülerleşmesi demektir. Bilincin sekülerleşmesi ise modern, özgürleşmiş benliğin kendini tanımlamasında, her türden ilişkilerinde ve karşılıklı etkileşimlerinde geleneksel dinî kodlardan ziyade, dünyevî bir mantıktan hareket etmesi anlamına gelmektedir. Bilincin sekülerleşmesi aynı zamanda benliğin yönetilmesi manasında olup, özel alana itilen dinin, kamusal alandan bağlantılarının koparılması şeklinde gerçekleşmektedir.⁵⁰ Buna göre bireysel ve toplumsal tüm değerlendirmelerde dinin ötelenmesi gibi bir anlam taşıyan sekülerlik, temel felsefe olarak dini, dinî olgu ve kurumların içerisinde değerlendirerek, söz konusu dar alanın haricindeki sahalarda dini dışlamak anlamı taşımaktadır.

Dinin her zaman üstlendiği sosyal ve psikolojik fonksiyonlar olmuştur. Modern sekülerizm ise insanların ferdî elemelerini ve dünyadaki adaletsizlikleri teselli etmede herhangi bir işleve sahip değildir. Maddî manevî mahrumiyetlere maruz kalan, fiziksel acılar yaşayan, hatta en basitinden geçimsiz bir evliliğe tahammül etmek zorunda olan bir insana ilerleme efsanesinin o büyük ideallerinin -tabîî bilimlerin o inanılmaz zaferlerin, ulusal bağımsızlıkların veya devrimci hareketlerin başarısının sunacağı bir şey yoktur.⁵¹

Batıdaki sekülerlik sürecine bakıldığında dini otoritelerin toplumsal yaşama yönelik yönlendirme ve bunu da birtakım yaptırımlar yoluyla gerçekleştirme amacı güderken, mevcut siyasi yönetim ve otoriteye bulaşan bazı söylem ve hatta eylemlere giriştikleri ve bunun da lokal yönetimleri rahatsız ettiği görülmüştür. Hıristiyanlık bazında daha çok uhrevî ve ahlâkî söy-

⁴⁹ Mehmet Bahçekapılı, “Fransa’da Laiklik, İslam, Müslümanlar ve Din Eğitimi Politikaları”, *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (2018), 11-50; Atilla Yayla, *Siyaset Teorisine Giriş* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1998), 92-93.

⁵⁰ Fuat Keyman, “Türkiye’de Laiklik Sorununu Düşünmek: Modernite, Sekülerleşme, Demokratikleşme”, *Doğu Batı Dergisi* 23 (2003), 118.

⁵¹ Peter L. Berger, *Dinin Krizinden Sekülerizmin Krizine*. A. Köse içinde, *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2014) 101; Muhammed Kızılgöçer, *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi* (İstanbul: İFAV Yayınları, 2018), 62.

lemlerin, mevcut siyasi iradeyi de bu alanda kullanmak istemesi yanında sosyal hayatta ve toplumda gittikçe güçlenmesi kaygısı, Batı ulus devletlerinin sekülerliğe yönelişlerinde en büyük faktör olmuştur. Kilise, Tanrı adına kendini yetkili ve otoriter kılmaya başlayınca, siyasi alana da müdahale etmeye yönelmiş ve devlet otoritelerinin kilisenin istekleri doğrultusunda hareket etmesini istemiş, kendisini idari bir güç olarak görmüştür. Bu da insanları ve devlet erkânını rahatsız etmiştir. 80'lerde gündeme oturarak geniş kitlelere yayılan Küreselleşmenin daha eskilere dayanan köklü bir geçmişi olduğu göz önüne alınacak olunursa, küreselleşmeyle birlikte sekülerlik daha da ilgi görmeye ve ulus-din devletlerinin yönetim biçimlerini sekülerlikten yana kullanmaya başladıkları görülmektedir. Küreselleşmenin yaygınlaşması aynı zamanda sekülerleşmenin de yaygınlaşmasını sonuç vermiştir. Bunun en önemli nedeni Falk'a göre aydınlanmadır. Nitekim ona göre çoğu zaman sekülerizm, aydınlanma mirası, modernite, akılcılık ve akıl çağı gibi yakın terimlerle birlikte ele alınmaktadır. Sekülerleşmede, müşterek bir dünyevilik ve bilimsel metot anlayışı yanında, aşkın ve kutsal olana dair iddialar hakkında şüphe bulunmaktadır. Aynı zamanda geleneğe bağlı kalmaya yönelik bir reddiye de içermektedir. Öte yandan aynı kavram, ilerleme, teknolojik icatlar ve Batının üstünlüğü terimleriyle birlikte değerlendirilmektedir. Batı Avrupa'nın bir icadı olan, devletin seküler yapıda olması, 17. yüzyılda Batı siyasî arenasında ciddi bir şekilde kendisine yer bulmuştur. O çağdan beri artık Avrupa devletlerinin çoğu seküler/laik bir yapıya sahip olmuştur.⁵²

İslâm dünyasında ise sorun daha farklı boyutta gündeme gelmiştir. Burada ise ciddi bir ikilem de yer almıştır. Şöyle ki, öncelikle İslâm dininin temel ilkeleri doğrultusunda yegâne otorite Allah'tır. O'nun elçileri olan peygamberler ise, Allah'ın buyruğuyla belirli bir otoriteye sahip olmuştur. Bu kelâm literatüründe "ismet" sıfatıyla vurgulanmaktadır.⁵³ Ancak İslâmî düşüncede din adamları dinî anlamda yasama ve yürütmede bir yeganeliğe sahip değildir. Bu doğrultuda İslâm dini ile Hıristiyanlık asla bağdaştırılmaz. Zira İslâm'ın temel ilkeleriyle çelişmiş olur. Tarihsel süreçte bazı bireysel uygulamalar göz ardı edilecek olunursa, İslâm inanç ve itikadı ve muamelatı doğrultusunda din adamları, dinî sunumun ve öğretinin dışında herhangi bir otorite olarak görülmemiştir. Buna göre sekülerizm ile ilgili en büyük sorun, Batıda sekülerizmi gerektirici Hıristiyan doğmalarının, İslâmiyetle ilişkisi olmadığı düşüncesinin aydınlatılması gerekmektedir.

Dinin toplumsal alandan soyutlanması, zamanla bireylerin de buna yönelik düşünce ve davranışlar içerisine girmesine yol açmıştır. Bu doğrul-

⁵² Richard Falk, *Küreselleşme ve Din*, çev. H. T. Başoğlu (İstanbul: Küre Yayınları, 2003), 44.

⁵³ Ebû Abdullah Fahreddin Muhammed b. Ömer Fahreddin er-Râzî, *İsmetü'l-enbiyâ* (Kahire: Mektebetü's-sekâfeti'd-dîniyye, 1986).

tuda da bireyselleşme (individualizm) düşüncesi doğmuştur. Buna bireysel sekülerlik de denmektedir.

Bireysellik ile bireyselleşme birbirinden farklı terimlerdir.⁵⁴ Sarıbay'ın tanımıyla bireyselleşme, sadece bireyin özgürlüğü tarifiyle kalmayıp, herhangi bir başka güce tabi olmayı ve toplumsal hiyerarşiyi kabul etmemektir. Bireyselleşme, insanların davranışlarında ve bilinçlerinde gözlemlenen deneysel bir olgu olup, bireyselleşimden farklıdır. Küreselleşme sürecinde kamu alanında ve siyasette dinsel düşünme, semboller, pratikler ve kurumlar sosyal önemini yitirmekte ve din giderek kişilerin özel meselesi haline almaya başlamaktadır.⁵⁵ Buna göre bireyselleşme, kişilerin başkasından ayırıcı özelliklere sahip olması, bireyselleşim ise, dinî, ahlâkî, siyasi ve hukukî alanlarda bireysel haklara dair öğretilerdir. Bireyselleşme “ben”i vurgulayan bir benlik algısı inşa etmekte ve değerler sisteminin değişikliğiyle bu başarı odaklı ve rekabete açık her evrede yeniden üretilebilmektedir.⁵⁶

Bireyselleşimde ana ilke, liberalizmdir. Liberalizmin özgürlük ilkesi, bireyselleşmeyi temel ve tartışılmaz kabul olarak görmektedir. Bu doğrultuda bireyselleşim, “kendi yasanı kendin yap”, “herkes kendisinin yargıcısıdır”, “ben bizzat dinimin şekillendiricisiyim” türü metodik anlayışlar ile ortaya çıkmaktadır.⁵⁷ Nitekim Bell, kutsal karışıklığını (profanation) gerek ekonomik ve gerekse siyasal alanda çok keskin bir bireyselleşim fikri ortaya çıkması ve kişiye sonsuz özgürlük hissi veren bir rüzgârın bu döneme damgasını vurmasıyla ilişkilendirir.⁵⁸

Bireyselleşim, yukarıdaki ifade doğrultusunda, bireyin kendi dinini kendisinin oluşturması şeklindeki bir anlayışın tezahürüdür. İslâmî öğretiler çerçevesinde dini Allah belirler ve dinin temel ilkelerini de O koyar. Bu temel ilkeler çerçevesinde insanlar, itikadî ve amelî mezhepler şeklinde ana kaynak olan Kur’ân ve sahih hadisleri anlamaya çalışır ve bu doğrultuda da inanç ve muamelatını şekillendirir. Ancak buradaki temel vurgu, dini anlayışın kaynağı Allah ve O’nun elçisidir. Bu nedenle sünnet, Kur’ân’ın anlayış ve uygulanış biçimidir. Bunun dışındaki metot ve anlayışlar, İslâm’ın dışında başka bir dini olgu ortaya koymuş olur. İslâmiyet’in inanç ilkeleri olan imanın şartları doğrultusunda bir akide oluşturul-

⁵⁴ Muhammed Kızılgeçit, *Din Psikolojisinin 100’ü* (Ankara: OTTO Yayınları, 2017), 129.

⁵⁵ Y. Ali Sarıbay, *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam* (İstanbul: İletişim Yayınları, 1995), 75.

⁵⁶ Muhammed Kızılgeçit, *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi*, 71.

⁵⁷ Yves Lambert, “Religion in Modernity as A New Axial Age: Secularization or New Religious Form”, *Sociology of Religion* 60/3 (1999), 303-333.

⁵⁸ Daniel Bell, *Kutsalın Dönüşü* [A. Köse içinde], *21 Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2014), 229-242. 234.

ması zorunludur. Kişiler ve kitleler, Allah'ın buyruklarını içeren Kur'an ve O'nun elçisi olan Hz. Peygamber'in temel öğretileri dışında bir dini anlayış ortaya koyamaz. Koysa bile bu İslâm dini olmaz. Bu doğrultuda bireylerin kendi dinî anlayışlarından örülen bir din, heva ve arzuların şekillendirdiği bir inanç sistemi olur. Nitekim Kur'an'da bu durum, "*Kendi istek ve tutkularını, hevasını ilah edineni gördün mü? Şimdi ona karşı sen mi vekil olacaksın*"⁵⁹ âyetiyle belirtilmiştir. Yine Kur'an'da âhiret hayatı inancından bağımsız bir dinî anlayış reddedilmektedir. Zira "*Dünya hayatını âhirete tercih edenler, Allah yolundan alıkoyanlar ve onun eğriliğini isteyenler*"⁶⁰ âyeti hem sekülerleşme hem de bireyselleşmenin İslâm inanç ve ilkeleriyle bağdaşmayacağını vurgulamaktadır.

Küreselleşmenin yaygınlaştırdığı seküler anlayış ve bireyselcilik, dinî alanda da çözüm getirilmesi gereken bir sorun haline gelmiştir. Seküler felsefenin ve bireyselcilik anlayışının dinin özünü bağlantısı irdelenmeye başlanmış ve bu doğrultuda da klasik dönem din anlayışı sorgulanmaya başlanmıştır.⁶¹ Burada ise ciddi bir sorunla karşılaşmaktadır. Sekülerler bir hayatta din yaşanabilir mi, laik yönetimlerde İslâmî değerler gerçekleştirilebilir mi? Bu sorunun çözümüne yönelik olarak Türkiye'deki İmam Hatipler gibi örgün ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi yaygın din eğitim kurumları, İslâm dininin ahlâkî boyutunu ön plana çıkarma çabası içerisine girmiş ve bu alanda da ciddi adımlar atmıştır.

Bu tür bir yaklaşım dinin özünü de bağdaşmakta ve hatta bir tür öze dönüş olmaktadır. Nitekim ahlâkî boyutun bireysel kulluktan önce geldiği tezi, İslâm inancının genel anlayışıyla bağdaşmaktadır. Örneğin "*Sakin kişinin namazı ve orucu sizi aldatmasın. Dileyen namaz kılsın, dileyen oruç tutsun. Emaneti olmayanın dini olmaz*"⁶² şeklindeki hadis, insanlar arası ilişkinin ana hattı ve kırmızı çizgisini belirtmektedir. Zira inanç, kalbe ait bir eylemdir. İbadetler ise Allah'ın buyrukları doğrultusunda şekillenmektedir. Kur'an-ı Kerim verileri doğrultusunda ahlâk, dinî bir vecibedir. Nitekim birçok âyette insanlararası ahlâkî ilişkilerdeki müspet uygulamalar, müminin özellikleri arasında işlenmektedir.

Dinin söz konusu ahlâkî boyutu öne çıkarılıp, küreselleşmenin ivmesiyle bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte giden bir eğitim modeli, Müslümanların ideali olmakla birlikte bunu gerçekleştirme amacıyla gösterilen çabalar arasında özellikle Türkiye'deki çalışmalar önem arz etmektedir.

⁵⁹ el-Furkân 25/77.

⁶⁰ İbrâhîm 14/3.

⁶¹ Mehmet Bahçekapılı, "Fransa'da Laiklik, İslam, Müslümanlar ve Din Eğitimi Politikaları", 11-50.

⁶² Ebû Bekr Abdürrezzâk b. Hemmam, *Musannef* (Beyrût: el-Meclisü'l-İlmi, 1983), hadis no: 20192.

5. Bir Küreselleşme Olgusu: Yeni Çağ Dini Akımlar

Burada özenle üzerinde durulması gereken küresel bir olgu da Yeni Çağ Dini akımlardır veya Yeni Dini Hareketlerdir. Yeni Dinî Hareketler (YDH), yeni ve küresel bir olgu olarak ortaya çıkmışlardır. Çok yönlü ve karmaşık doğalarının anlaşılması için birbirinden farklı tanımlamalar yapılmış, çeşitli adlandırılmalara gidilmiştir. “Yeni dinler”, “sekt”, “kült”, “gençlik dinleri”, “zararlı örgütler” “karizmatik gruplar” bu adlandırmalardan biridir. Türkiye’de de söz konusu hareketler “kült grupları”, “milenyum tarikatlar”, “yeniçağın dinleri”, “yamalı bohça dini”, gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Eklektik ve senkretik bir yapı arz etmektedir. YDH’lerin büyük çoğunluğu Avrupa ve Amerika’da ortaya çıkmakla birlikte Asya, Afrika ve Latin Amerika kökenli hareketlerin sayısı son yıllarda hızla artmış ve artmaya da devam etmektedir.⁶³

Yeni Dinî Hareketler, kökü, Yunan filozoflarına, apokaliptik ve mistik hareketlerin arttığı 1500’lere dayanan, 1800’lerde daha net oluşum zemini bulan, 1950’lerden (II. Dünya Savaşı’ndan) sonra ortaya çıkan, 1960 ve 1970’lerden itibaren de yaygın bir ilgi görmeye başlayan; söylemlerinde coşkun dinî, ruhi ve felsefi yaşantı vaat eden birbirinden farklı oluşumlardır. Mormonlar, Moonculuk, Transandantal Meditasyon, New Age, İntihar Kültürleri ve Yehova Şahitleri gibi adventist akımlar örnek verilebilir. Yeni Dini Hareketler bağlamında dinin değeri ve konumu, kendi başına ‘hakikat olmak’tan çok “kültürel bir kaynak” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Büyük ölçüde farklı anlamlarla donatılabilmesi ve türlü gayeler için kullanılabilmesi mümkün bir kaynağa dönüşen din, kısmen sosyal gruplaşmaların ve toplulukların dayanma/destek noktası olmakla birlikte, serbest değişen kültürel bir kaynak türü olarak artık değişik alanlarda tecrübe ve yenilik adına bir meşrulaştırma ve düzenleme payandası olmaya müsaittir.⁶⁴

Esposito’ya göre küreselleşme süreci bir yandan sekülerleşmeyi gerektirirken, öte yandan etnik, ulusal gibi geleneksel dinlerin canlanmasına ve yeni bir anlayışla ivme kazanan dini hareketlerin ortaya çıkmasına yol açacak şekilde sosyo-kültürel ortamı oluşturmuştur. Küreselleşmenin neden olduğu dini çoğulculuk anlayışıyla farklı dinlerden eğitim almış birçok kişi, din ile modernite arasındaki bağı kurma girişimlerine, dinin küresel boyutta yeniden canlanışına vasıta olmuştur.⁶⁵ Esposito’nun belirttiği bu dinî canlanış, geleneksel dinlerden daha çok, yerele dayalı yeni dinî algılayışların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bununla birlikte küreselleşmenin,

⁶³ Muhammed Kızılgöçer, *Din Psikolojisinin 300’ü* (Ankara: OTTO Yayınları, 2020), 236.

⁶⁴ Muhammed Kızılgöçer, *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi*, 39, 170.

⁶⁵ John L. Esposito, *Kutsal Olmayan Savaş: İslamcı Terör*, çev. Nuray Yılmaz- Ertan Yılmaz (İstanbul: Oğlak Yayınları, 2003), 153-154.

dinler arasında kaynaşma ve ortak temada bir etkileşme aracı olduğu da ileri sürülmektedir. Dinler, bu küresel zorunlu karşılaşma ile birbirleriyle yakın temasa geçmiştir. Bütün dinlerin özünde bir ortak evrensel ahlâkın olduğu benimsenen bir husustur. Dinlerin dillendirdiği bu ahlâkî ilkeler, ‘İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi’nde vurgulanmıştır. Dinler arasındaki bu etkileşim, teolojik boyuta da uzanmıştır. Etkileşimin temel yönü rasyonelleşmedir. Ancak, rasyonel olan ile olmayan kesin çizgiler şeklinde belirlenemediğinden dolayı, bazı durumlarda rasyonel dinler, karşısındaki kimi rasyonel ilke ve tutumlarından da etkilenmektedirler. Bu etkileşim sonucunda, bütün dinlerden izler taşıyan ama hiçbir dinin aynısı olmayan dinî anlayışların ortaya çıkmasına aracı olmuştur.⁶⁶

Türkiye’de faaliyet yürüten bu tür akımlar, geleneksel köklü dinlere karşı olmadığını söylemekle birlikte, onların döneminin bittiğini ve artık din alanında yeni oluşumların gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu tür akımlar Türkiye’de kişisel gelişim, ruhsal arınma, mutlu olma türü metodik konuşmalarla halka ulaşmaktadırlar. Bu yönüyle Yeni Çağ Dini akımlar, küreselleşmenin belirgin bir ürünüdür. Bu akımların karşısında olan semavi dinler; özellikle İslâmiyet için yumuşak, stratejik, reddedici bir konumda olmaları nedeniyle, Müslümanlar için zararlı görünmektedir.⁶⁷ Bu zararın giderilmesi de ancak güncel bilim ve teknolojinin verileriyle inananları aydınlatmakla mümkündür. Bu ise bir tür küreselleşmenin reel olgudaki kullanımıyla gerçekleşebilmektedir.

SONUÇ

Küreselleşmeye yönelik tepkisel tavrın global düzeyde bir sonuç vermediği ve küreselleşmenin bir tsunami gibi dünyanın en ücra köşesine kadar ulaşarak, her toplumu etkilediği realitesinden hareketle, ona yönelik olumlu veya olumsuz tutumun birden fazla nedeni bulunmaktadır. Öncelikle küreselleşme sürecinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin karşısında olmakla ilgili herhangi bir bilimsel veri bulunmamaktadır. Küreselleşmeye yönelik kaygılar daha çok kültürel ve dinî alanda ortaya çıkmaktadır.

Her çağ, zemin ve kitleye hitap edebilen evrensel bir din olma özelliğine sahip bulunan İslâmiyet’in küreselleşme ile zarar göreceği düşünülmemelidir. Zira Kur’ân ve Hz. Peygamber’in sahih buyrukları, evrenseldir. Bu doğrultuda korku ve kaygıya yönelik içe kapanıklık şeklindeki bir İslâmî anlayış, yukarıda sayılan ilkelerle bağdaşmamaktadır. Bu yönlü girişimde bulunanlar ise marjinal bir yapıya bürünmektedir. İslâm dünyasındaki sorun, dünyanın beşte bir nüfusuna sahip olan bu dinin, modern çağa ve

⁶⁶ Mustafa Çevik, “Global Köyde Dinlerin Sonu mu?”, *Dinî Araştırmalar* 17/6, 163-177.

⁶⁷ Ramazan Biçer, “Heretik Bir New Age Tarikatı: Dünya Kardeşlik Birliği Mevlana Yüce Vakfı”, *EKEV Akademi Dergisi* 10/29 (2006), 27-49.

küreselleşmeye hitap edebilecek bir veri ortaya koyamamasıdır. Bunun çok yönlü nedenleri olabilir. Ancak gerekçeler ne olursa olsun, Müslümanların önceki çağlarda göstermiş olduğu çaba göz önüne alınınca, İslâm dininin temel ilkelerinde bu potansiyelin olduğu görülmektedir.

20. yüzyılın sonlarına doğru kendi öz benliğinden uzaklaşma sürecine girerken, tüm değerlerinde gevşeme yaşayan Müslümanlar, çağımızda yeniden özgüvenin vermiş olduğu ivme ile değerlerine dönüş aşamasına geçmiştir. Bu sefer de 1980'lerde gündemde yerini alan küreselleşme ile yüzleşmek durumunda kalmıştır. Küreselleşmenin daha çok iktisadi ve teknolojik alanda kendisini göstermeye başladığı göz önüne alındığında, doğrudan dini hedeflemediği ortadadır. Ancak hem ekonomi hem de bilimsel teknolojik ilerlemelerin doğrudan kültüre dokunduğu ve hatta evrensel nitelik iddiasında olarak kendi kültürünü oluşturduğu da görülmektedir. Söz konusu bu kültür, geleneksel kültürlerden alıntılara sahip olmakla birlikte hiçbir din, medeniyet ve kültüre doğrudan ait değildir. Bu nedenle küreselleşme, çok kültürlülük ve çok dinlilik olarak tanımlanmaktadır.⁶⁸

Kültür-din ilişkisinin doğrudan olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle birçok toplumda din, kültür haline gelmiş ve kültür de dinî değer ve söylemler içerisinde değerlendirilmiştir. Bu ikisini birbirinden ayırmak zor görünmektedir. Durum böyle olunca küreselleşmenin kültür kanalıyla dine de bir uzantısı olmuştur. Haliyle dinî olan her şey küreselleşmeden etkilenmiştir. Bu etkilenme inanç ve pratik (amel) olmak üzere iki boyutta gerçekleşmiştir. Küreselleşmenin temel inancı ve savunması sekülerlik olmuştur. Ferdî açıdan ise bireyselcilik hâkim olmaya başlamıştır. Bu ikisinin de dinle doğrudan bir ilişkisi söz konusudur. Seküler olanların dinî duygularında bir gevşeme, değişme ve gelenekselden farklı bir dinî yaklaşım gerçekleşmektedir. Tanrı'yı kendi alanına hapseden, bireye müdahale etmeyen ve bu doğrultuda da buyruklar göndermeyen salt bir Allah inancı sahiplenilmektedir. Küreselleşen çağımızda Ateizm veya Deizmin eskiye göre daha fazla ilgi görmesinin nedenlerinden biri de bu olabilmektedir.

Yaratıcıyı kendi akli ve idraki doğrultusunda şekillendiren, kendi heva ve arzularına göre zihinsel bir tanrı formu oluşturan bireyselcilik ise, muhafazakârlık gömleğinin yırtılmasına yol açmaktadır. Buna karşı muhafazakâr bir tavırla küreselleşmeye karşı çıkanlar, bunun Batı kaynaklı olduğunu düşünerek, tüm batılı değerlere protest bir yaklaşım sergilemektedir. Oysaki burada takınılması gereken tavır, kaçınılmaz olan küreselleşmeye karşı alternatif bir güç oluşturarak, kendi evrensel ilkeleri doğrultusunda bir oluşum gerçekleştirmedi. Arkoun'un da ifade ettiği gibi küreselleşmeye hazırlıksız yakalanan İslâm dünyası, ona karşı alternatif bir oluşumu

⁶⁸ Çapçioğlu, *Küreselleşme, Kültür ve Din*, 153-183.

gerçekleştirmekten öte, küreselleşme ile nasıl baş edeceği kaygısına girmiştir.

Küreselleşme şokunu atlatan Müslümanlar küresel bir dünyada İslâm'ı canlandırma, yaşama ve aktarma çabasına girmeye başlamış ve bu temelde eğitim görmüştür. Bu yaklaşımıyla Müslümanlar iyi bir damar ve ivme yakalamışlardır. Ancak Malezya'da olduğu gibi küreselleşmeye hitap edecek bir eğitim modelini gerçekleştirememişlerdir. Buna rağmen her şey bitmiş değildir. İslâm'ın sağlam ve güçlü esaslarından ilham alan İslâm dünyası, eğitimde yeni yaklaşım ve modellerle yeniden toparlanmaya başlamıştır.

Türkiye bazında küreselleşmeye yönelik eğitim kurum ve birimleri geliştirilmektedir. Bunlar daha çok İmam Hatip okulları, İlahiyat fakülteleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı eğitim birimleridir. Özellikle son zamanlarda bu eğitim kurumlarında proje okulları oluşturulmuştur. Bilginin İslâmleştirilmesi savıyla paralel olarak geliştirilen bu kurum ve birimlerde küreselleşmenin getirdiği kültürel ve dinî şokun hem giderilmesi hem de onun içerisinde alan kapması açısından gelecek adına ümit verici öğrenciler yetiştirilmekte ve metotlar geliştirilmektedir. İlerleyen süreçte bunun daha da başarılı bir şekilde yönetileceğine dair umutlar diri tutulmaktadır.

Son zamanlarda başta Türkiye'de olmak üzere İslâm ülkelerinde baş gösteren şiddete dayalı radikal dini temalı örgütler ve oluşumlar da küreselleşmenin Müslümanlar için negatif bir ürünüdür. Zira bu tür örgütler global bir amaç ve hedefle hareket etmekte ve teknolojinin imkanlarını kullanarak bu çağa özgü gelişmeler göstermektedir. Bu durum, küreselleşmenin olumsuz boyutunun bir tezahürüdür. Bu tür örgütlerden en fazla zarar görenler Müslümanlar, onlara karşı dinî, kültürel bilgi, bilimsel, teknolojik ve donanım açısından yeterli düzeyde insan yetiştirme çabasına girişmiş, marjinalliğin ve radikalliğin dinin özünüyle bağdaşmadığı düşüncesinden hareketle yeni yaklaşımlar ve girişimler sergilemeye başlamıştır. Bu haliyle hem şiddet yanlısı ve "tekfirci" olarak tanımlanan aşırı dinî oluşum ve örgütler hem de onlara karşı dinin öz niteliklerine sahip çıkarak, çağın verileri doğrultusunda dinî sunum ve eğitim veren oluşumlar küreselleşmenin birer ürünüdür.

Öte yandan küreselleşmenin bir tezahürü de Yeni Çağ Dini akımlar/Yeni Dini Hareketler olmuştur. Bu hareketler, doğu inançlarının batı mistisizminin birlikteliğiyle ortaya çıkan bir metotla oluşan küresel oluşumlardır. Klasik ve kurumsal dinlerin ötesinde bir anlayışa sahip olmaları itibarıyla başta İslâmiyet olmak üzere semavî dinlere karşıt bir tutum sergilemektedirler. İleri sürdükleri ilkeleri ve yaşam metotları itibarıyla İslâm teolojisi açısından İslâm'ın temel ilkeleriyle bağdaşmayan bir anlayışa sahiptirler. Bu yönüyle YDH'ler temel İslâm bilimleri ve özellikle Kelâm ilmi açısından da değerlendirilmesi gereken bir alandır.

KAYNAKÇA

Abdallah, Ssekamanya Siraje - Suhailah Hussien. "The Experience of Islamization of Knowledge at the International Islamic University Malaysia: Successes and Challenges". *New Intellectual Horizon In Education* (2016), 91-111.

Abdürrezzâk, Ebû Bekr Abdürrezzâk b. Hemmam. *Musannef*. Beyrût: el-Meclisü'l-İlmi, 1983.

Abu Rabi, M. İbrahim. "Çağdaş Arap Düşüncesi ve Küreselleşme". *İslamiyât* 2 (2003), 13-34.

Adams, Samuel. "Globalization and Income Inequality: Implications for Intellectual Property Rights". *Journal of Policy Modeling* 30 (2008), 725-735.

Arkoun, Mohammed. "Present-Day Islam Between its Tradition and Globalization". *Intellectual Traditions in Islam*. ed. F. Daftary. London: I. B. Tauris, 179-211, 2000.

Baharçipek, Abdulkadir. "Arap Dünyasındaki Değişimin Anlamı". *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 1/1 (June 2013).

Bahçekapılı, Mehmet. "Batılı Ülkelerde Din Eğitiminin Kültürlerarası Barış ve Hoşgörüyü Olan Katkısı Üzerine Bazı Değerlendirmeler". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 21 (2011), 129-152.

Bahçekapılı, Mehmet. "Fransa'da Laiklik, İslam, Müslümanlar ve Din Eğitimi Politikaları". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (2018), 11-50.

Bell, Daniel. Kutsalın Dönüşü. [A. Köse içinde], *21. Yüzyılda Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2014, 229-242.

Berger, P. L. "Dinin Krizinden Sekülerizmin Krizine". (A. Köse içinde) *21. Yüzyılda "Dinin Geleceği Kutsalın Dönüşü"*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2014, 100-116.

Biçer, Ramazan. "Heretik Bir New Age Tarikatı: Dünya Kardeşlik Birliği Mevlana Yüce Vakfı". *EKEV Akademi Dergisi* 10/29 (2006), 27-49.

Biçer, Ramazan. *Küreselleşen Çağda İslam*. İstanbul: Gelenek Yayıncılık, 2010.

Bozkurt, Veysel. "Küreselleşme: Kavram - Gelişim ve Yaklaşımlar". *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 2/1-1 (2000).

Çapcıoğlu, İhsan. "Küreselleşme Sürecinde Kültürün ve Dinin Değişen Görünümleri". *İslami Araştırmalar* 28 (2017), 3, 247-264.

Çapcıoğlu, İhsan. "Küreselleşme, Kültür ve Din". *AÜİFD* 2 (2008), 153-183.

DİB. *Türkiye'de Dini Hayat Araştırması*. Ankara: DİB Yayınları, 2014.

Erdem, Mustafa. "Küreselleşme ve İslam Dünyası". *Dini Araştırmalar*. ed. Mustafa Erdem. Ankara: 2003, 5-9.

Esposito, John L. *Kutsal Olmayan Savaş; İslamcı Terör*. çev. Nuray Yılmaz - Ertan Yılmaz. İstanbul: Oğlak Yayınları, 2003.

Falk, Richard. *Küreselleşme ve Din*. çev. H. T. Başoğlu. İstanbul: Küre Yayınları, 2003.

Faruki, İsmail Raci. *Islamization of Knowledge General Principles And Work Plan*. Virginia: International Institute of Islamic Thought, 1988.

Freeman, Alan - Kagarlitsky, Boris. “Küreselleşmenin Krizi”. *Dünya İmparatorluğu mu, Yoksa İmparatorluklar Dünyası mı*. haz. Alan Freeman, Boris Kagarlitsky. çev. İbrahim Yıldız - Bahar Kara. İstanbul: Yordam Kitap, 2008.

Giddens, Anthony. *Modernite ve Bireysel-Kimlik Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum*. İstanbul: Say Yayınları, 2010.

Gordon, David. *The Essential Rothbard*. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 2007.

Güngör, Erol. *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık, 2006.

Gürdoğan, Nazif. “Globalleşmeye Karşı Glokalleşme ve Türkiye'nin Geleceği”. *Küreselleşme İslam Dünyası ve Türkiye*. ed. İ. Kurt - S. A. Tüz. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002.

Held, David - McGrew, Anthony. *Küresel Dönüşümler Büyük Küreselleşme Tartışması*. Ankara: Phoenix Yayınevi, 2008.

Hirst, Paul - Thompson, Grahame. *Küreselleşme Sorgulanıyor*. Ankara: Dost Kitabevi, 2007.

Holyoake, George J. *English Secularism: A Confession of Belief*. Chicago: Open Court Publishing Cooperation, 1896.

Kalın, İbrahim. *İslam ve Batı*. İstanbul: TDV Yayınları, 2019.

Kardavi, Yusuf. *el-Muslimûn ve'l-avleme*. Kahire: Daru't-tevzi ve'n-Neşr el-İslami, 2000.

Keyman, E. Fuat - Sarıbay, Ali Yaşar. “Küreselleşme, Siyaset ve Toplumsal Yaşam”. *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*. ed. E. F. Keyman - A. Y. Sarıbay. Ankara: Vadi Yayınları, 1998.

Keyman, Fuat. “Türkiye’de Laiklik Sorununu Düşünmek: Modernite, Sekülerleşme, Demokratikleşme”. *Doğu Batı Dergisi* 23 (2003), 113-131.

Kızılgeçit, Muhammed. *Din Psikolojisinin 100’ü*. Ankara: OTTO Yayınları, 2017.

Kızılgeçit, Muhammed. *Din Psikolojisinin 300’ü*. Ankara: OTTO Yayınları, 2020.

Kızılgeçit, Muhammed. *Yeni Dini Hareketlerin Psikolojisi*. İstanbul: İFAV Yayınları, 2018.

Lambert, Yves. “Religion in Modernity as A New Axial Age: Secularization or New Religious Form”. *Sociology of Religion* 60/3 (1999), 303-333.

Leaman, Oliver. “Is Globalization a Threat to Islam”. *Globalization, Ethics and*

Islam. ed. I. Markham - I. Ozdemir. England: Ashgate, 2004, 121–126.

Negrier, E. *Ulusal Kültürlerin Sonu Mu? Çeşitlilik Sınavında Kültür Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2015.

Öngören, Habibe. “Küreselleşme ve Yerel Kültür”. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 15/1 (2002), 447-454.

Plotnik, Rod. *Psikolojiye Giriş*. çev. Tamer Geniş. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2009.

Ramadan, Tarık. *İslam Medeniyetlerin Yüzleşmesi: Hangi Modernite İçin Hangi Proje*. çev. A. Meral. İstanbul: Anka Yayınları, 2003.

Râzî, Ebû Abdullah Fahreddin Muhammed b. Ömer. *İsmetü'l-enbiyâ*. Kahire: Mektebetü's-sekâfeti'd-dîniyye, 1986.

Rudy, Sayres. “Subjectivity, Political Evaluation and Islamist Trajectories”. *Globalization and the Muslim World*. ed. B. Schaebler - L. Stenberg. New York: Syracuse University Press, 2004.

Sağlam, Ömer. “Küreselleşen Dünyada Tüketimin Anlamsal Çözülüşü”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/13 (2016), 187-221.

Sarıbay, Ali Yaşar. *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.

Siddiqi, M. Nejatullah. “Islamization Of Knowledge, Reflection on Priorities”. *American Journal of Islamic Social Sciences* (2011), 15-35.

Şan, Mustafa Kemal -Haşlak, İrfan. “Asimilasyon ile Çokkültürlülük Arasında Amerikan Anaakımını Yeniden Düşünmek”. *Akademik İncelemeler Dergisi* 7/1(2012), 29-54.

Tablamacioğlu, Mehmet. *Din Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1983.

Tekin, Mustafa. *Din Sosyolojisi*. Konya: Palet Yayınları, 2013.

Tekin, Zeynep. *Küreselleşme Sürecinde Milli Kültür ve Gençlik*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 2020.

Tomlinson, J. *Küreselleşme ve Kültür*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

Topçu, Nurettin. *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2018.

Weber, Max. “Dünya Dinlerinin Sosyal Psikolojisi”. *Din Sosyolojisi*. ed. Yasin Aktay. Ankara: 1998, 165–176.

Yayla, Atilla. *Siyaset Teorisine Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1998.

Zengin, Metin. “Bilginin İslamileşmesi Projesi; Öncüler, Yorumlar ve Çıktılar”. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6/1 (2020), 1-8.

Zuckerman, Phil - Shook, John R. *The Oxford Handbook of Secularism The Oxford Handbook of Secularism*. New York: Oxford University Press, 2017, 16-21.

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK TEMELLERİ BAĞLAMINDA POSTMODERN İKLİM VE DİN EĞİTİMİ*

POSTMODERN CLIMATE AND RELIGIOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION

Geliş Tarihi: 10.10.2022 Kabul Tarihi: 01.12.2022

✉ HASAN MEYDAN

PROF. DR.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0002-9093-7555

hasanmeydan@sakarya.edu.tr

ÖZ

En yalın haliyle postmodernizm modernizmin iddia, yöntem ve hedeflerine ilişkin eleştirel bir tutumu ifade eder. 1960'lı yıllardan bu yana entelektüel alanda sıkça tartışılan postmodernizm son yıllarda teorik tartışmalara malzeme olmaktan öteye geçerek hayatın tüm alanlarına sirayet etmiştir. İletişim alanında yaşanan yeni gelişmelerle birlikte temel bileşenleri postmodern tutum tarafından belirlenen bir düşünce ve yaşam ekosistemi hızla tüm toplumları etkisi altına almıştır. Bu ekosistemin bir parçası olarak eğitim, ahlâk ve din bu sistemden ciddi şekilde etkilenmiştir. Bu etki eğitim sistemimiz ve kamuoyuna program değişimlerinin epistemik kökeni, öğrenci merkezli eğitim politikaları, kurumsal dini epistemolojinin sorgulanması vb. şekillerde yansımaktadır. Türkçe literatürde çoğunlukla postmodern teorinin kendisi ve din alanına etkisini anlamaya yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ancak postmodernitenin yansımalarını barındıran pedagojik kavram ve kuramları din ve ahlâk eğitimi alanında yoğun olarak kullanmamıza karşın bunların ilişkili olduğu düşünce dünyasını anlamaya yönelik çalışmalar yeni bir alan olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda çalışmamız postmodern iklimin oluşturduğu psiko-sosyal gerçekliği eğitim, özde de din eğitimi açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Postmodernite, Postmodernizm, Postmodern Pedagoji, Postmodern Din Eğitimi.

ABSTRACT

In its simplest form, postmodernism expresses a critical attitude towards the claims, methods and goals of modernism. Postmodernism, which has been frequently discussed in the intellectual field since the 1960s, has gone beyond being a material for theoretical discussions in recent years and has spread to all areas of life. With the new developments in the field of communication, an ecosystem of thought and life, the basic components of which are determined by the postmodern attitude, has rapidly affected all societies. As a part of this ecosystem, education, morality and religion have been severely affected by this system. This impact is reflected in our education system and public opinion in the form of questioning the epistemic origin of curriculum changes, student-centered education policies, and institutional religious epistemology. Most of the studies in the Turkish literature are aimed at understanding the postmodern theory itself and its impact on the field of religion. However, although we intensively use pedagogical concepts and theories that contain the reflections of postmodernity in the field of religious and moral education, studies aimed at understanding the world of thought to which they are related stand before us as a new field. In this context, our study aims to examine the psycho-social reality created by the postmodern climate in terms of education and religious education in particular.

Keywords: Religious Education, Postmodernity, Postmodernism, Postmodern Pedagogy, Postmodern Religious Education.

SUMMARY

In its simplest form, postmodernism expresses a critical attitude towards the claims, methods and goals of modernism. Postmodernism, which has been frequently discussed in the intellectual field since the 1960s, has gone beyond being a material for theoretical discussions in recent years and has spread to all areas of life. With the recent developments in the field of communication, an ecosystem of thought and life, the basic components of which are determined by the postmodern attitude, has rapidly gained influence over all societies. Postmodern thought is becoming evident through increasingly popular concepts such as the end of truth, relativity and the primacy of selves. The most obvious manifestations of this idea on social life are the devaluation of traditional sources of knowledge and authority, individual satisfaction and preference taking precedence over social priorities, an increase in questioning about religious and moral values, and generational debates. While institutions, which are the traditional source and carrier of social values, are losing their value, media/social media elites, whose source is unknown but who have the power to produce and disseminate information, manage perceptions. At the center of the new perception is a nihilism based on the discourses of uncertainty about the truth. Theological education, which has been trying to reconcile religion with modernism's arguments based on rationality and scientific knowledge for centuries, is faced with the challenge of repositioning itself in the face of the new situation. This is because postmodernism means a criticism of modernism's search for truth and order, which, although its methodology is different, essentially aims at the same goal as religion. In doing so, although it sets as a basic goal to focus only on criticizing, not to seek a new truth, and not to construct a meta-narrative, in fact, all postmodern discourses construct new meta-narratives with the concepts and methods they produce. As a result, a climate that makes it increasingly difficult for the postmodern individual to distinguish between right and wrong and to be on the direct side is emerging. In our opinion, the aim of religious and value education in this environment should be to focus on developing the ability to discriminate and willpower rather than imposing knowledge and values on the individual. However, although we use pedagogical concepts and theories that have the reflections of postmodernity extensively in the field of religious and moral education, studies on understanding the world of thought that these concepts are related to are still a new field. In this context, our study aims to examine the psycho-social reality created by the postmodern climate in terms of education and religious education in particular. As one of the most important stakeholders of education as a system, the cultural environment in which we live also affects the education and training processes intensely. In this context, it is

necessary to evaluate the effects of contemporary life forms, which we have summarized with the concept of postmodern climate, on education and especially on religious education. Many educational concepts and processes, from the administrative structures of educational institutions to the forms of assessment and evaluation, are transforming in accordance with postmodern epistemology and living conditions. As a part of this ecosystem, education, morality and religion have also been severely affected by this system. This situation is reflected in our education system and the public through issues such as the epistemic and pedagogical origin of the programs, student-centered education policies, and the questioning of institutional religious epistemology. On the other hand, the effects of postmodern life on religion and values education have not been sufficiently discussed while studies have been conducted in Turkish literature to understand the postmodern theory itself and its impact on religion. Studies aimed at understanding the impact of postmodern thought and lifestyle not only in the field of religious education but also in general education are quite limited. The fact that the strong relationship between education and social reality is not sufficiently analyzed in Türkiye causes educational theories to be evaluated only as elements that shape the instructor-student relationship. However, educational theories and approaches also include a philosophy of life and are candidates for creating a new form of life. The most important reflection of the postmodern climate on religion and values is the weakening of institutional religious structures and interpretations while making constructivist education a part of educational institutions. Subjective, fragmented and eclectic interpretations of the individual become more preferable in a postmodern climate rather than religious and moral interpretations based on the unity of a paradigm. The power of social communication tools to emphasize their own claims and interpretations is the determining factor in this choice. In such a cultural climate, traditional institutions providing religious and value education have no chances of success with dictation-based methods. Our evaluations show that it is more accurate for schools and value education institutions to adopt an attitude aimed at strengthening the individual's ability to think systematically, that is, to strengthen his/her ability of discernment and will, instead of being a dictation that is intensely found in the postmodern environment. This attitude means a way of teaching that will provide a basis for the individual's cognitive and affective self-persuasion. The way of cognitive persuasion is to be clear about the consistency and validity of the arguments we present to the individual, and the means of affective persuasion is to prepare environments that they can trust.

GİRİŞ

Eğitimde en sık kullanılan kavramlardan birisi olarak hazırbulunuşluk bireyin yeni öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken ön bilgi ve beceri yeterliğine işaret etmektedir. Eğitimciler kavramı çoğunlukla öğrenci özelinde kullanmayı tercih etse de aslında idealist bir eğitimde toplumun hazırbulunuşluk durumundan da bahsetmek kaçınılmazdır. İçinde yaşadığı çağa ayna olarak ortalama bir insanın genel gelişim ve ufku toplumun ekonomik, ahlâkî, hukukî, siyasal, inanca, kültürel ve entelektüel hazırbulunuşluk düzeyi belirler. Özellikle içinde bulunduğumuz ve bizim postmodern iklim olarak isimlendirmeyi tercih ettiğimiz toplumsal değişimin hızla ve doğal akışı dışında gerçekleştiği iletişimin yapay zeka ile bütünleştiği bir ortamda eğitimi sosyal gerçeklikten bağımsız değerlendirmek imkansızdır.

Belli bir zaman ve mekân derinliğinde varlık gösteren toplumsallaşma ortamları bireye rağmen var olan ve bireyi zorlayan sosyal olaylara sahiptir. Bireyin toplum adına istedik doğrultuda yetiştirilmesi görevini yerine getiren eğitim kurumları devraldıkları kaynak kodlar ve ürettikleri sonuçlar itibarıyla bu toplumsal gerçekliğin ışığında şekillenir.¹ Yaratıcının fücra da takvaya da zemin oluşturabilecek bir yetenekler kümesi olarak yarattığı fitrat, toplumsallaşma ortamlarında şekil alarak insanın benine dönüşür. Bu sürecin yönünü belirleyense insanın kendini ve varlığı anlama sürecine yön veren olgular ve bu olguları dile getirmek için kullandığı mefhumlar âlemdir. Dolayısıyla fitrat ile içinde var olduğu âlem onun hem imkânlarını hem de sınırlılıklarını belirler. Fıtraten en güçlü yönlendirici olan anlam arayışı içine doğduğu âlem tarafından desteklenebilir ya da manipüle edilebilir.

Buhârî'nin "Enbiya", Müslim'in "Tevbe" bablarında naklettiği bir hadis-i şerifte Hz. Peygamber, büyük günahı pek çok defa işlemiş bir zatın günahlarından arınma yo-

* Bu makale yazarın "Hasan Meydan, Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek" künyeli kitap çalışmasından istifade ile hazırlanmıştır. Makalenin bazı bölümlerinde ilgili kitaptan doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

¹ İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi* (Ankara: Nobel Yayınları 2018).

lundaki arayışını resmeder. Kötülüklerden arınma konusunda kesin kararlı olan zatın bir bilgenin rehberliği ile bulduğu ve makbul görüldüğü anlaşılabilir yol onu kötülüklerle kuşatan muhitten iyiliklerin desteklediği bir muhite geçiştir.² İmam Nevevî'nin *Riyazu's-sâlihîn*'inde de hadis "Tevbe" babında yer almaktadır.³ Mevzubahis hadis çoğunlukla tövbe, niyet, kader, önceki peygamberlerin şeriati ile amel, Ashâb-ı Kehf ve Ashab-ı Rakım gibi bağlamlarda yorumlanmıştır.⁴ Eğitim bilimleri nokta-i nazarından bir okuma ise esasında sosyal gerçeklik-eğitim ilişkisi, eğitimin sosyolojik temelleri ve toplumsal hazırbulunuşlukla ilgili çok önemli mesajlar barındırmaktadır.

Tohumdan neşet eden meyvenin iklim şartlarına göre tadı, lezzeti, randımının değişmesi hatta hiç randıman vermemesi gibi her değişik çevre yaşama tarzlarımızda farklılık ortaya çıkarır.⁵ Teknolojik gelişmelerin eğitimi derinden etkilediği günümüzde kendine özgü hususiyetleri ile birey davranışını şekillendiren çevreyi yalnızca fiziki bir mekân olarak okumak giderek imkânsız hale gelmektedir.⁶ Zaman ve mekân derinliği içinde entelektüel, kültürel, ekonomik, siyasi, sanatsal, dinî ve ahlâkî ilişkiler ağının tümü bu çevrenin bir parçasıdır. Dolayısıyla bireyin davranışlarında -özelde dinî ve ahlâkî davranışlarında- istedik değişimler meydana getirme süreci olarak eğitimin kendisinin ve parçası olduğu sistemin daha geniş kültürel ekosistemden etkilenmesi kaçınılmaz olduğu gibi amaçlarına yaklaşmak için bu ekosistemi dikkate alması da elzemdir. Bu anlamda "postmodern iklim" kavramsallaştırmasını hâlihazırda eğitimin her türlü için belirleyici olan zaman ve mekânın ruhuna işaret etmek için kullanılmaktadır.

"Hayat okuldan daha büyük bir öğretmendir" mealindeki kadim hikmet her dönemde eğitimci ve düşünürler tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. İslâm eğitimcilerinin faziletlerin alışkanlığa dönüşüp reziletlerin terk edilebilmesi için eğitimde kazanılanlar ile toplumsal düzenleme ve uygulamaları örtüşürecek bir muallim idareci tasvirini bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Eğitim ortamları belli oranda ideal değer, tutum, davranış ve kişilikler üzerine kurgulanır. Çünkü eğitimin işlevi geliştirmektir ve gelişim de içinde bulunulan durumun ötesini hedeflemekle mümkündür. Ancak nispeten steril olan eğitim ortamlarında alınanların gerçek hayatta ne kadar işlevsel olduğu esas belirleyicidir. Konuyu daha

² Buhârî, *el-Câmi'u's-sahîh* (Riyad: Daru's-Selâm, 1999), "Enbiya", 50. Müslim, *el-Câmi'u's-sahîh* (Beyrût: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2003) "Tevbe", 46.

³ Muhyiddin en-Nevevî, *Riyâzu's-sâlihîn* (İstanbul: Dersaadet Yayınları, Ty.), "Tevbe" 20.

⁴ Ahmed Naim Babanzâde - Kâmil Miras, *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarîh Tercümesi ve Şerhi* (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1978), 9/198.

⁵ Abdurrahman Dodurgalı, *Eğitim Sosyolojisi* (İstanbul: İFAV Yayınları, 1995).

⁶ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitime Giriş* (Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1983).

karmaşık hale getirense medya ve bilişim alanında son yıllardaki gelişmelere bağlı olarak yaşanan kırılmadır. Artık bireyler için gerçek hayata paralel -belki de ondan daha önde- sanal bir hayattan, gerçeğin yerini alan bir hipergerçeklikten bahsetmek iyice sıradan bir hal almıştır.⁷

Sosyal olguların incelenmesinde kullanılan paradigmlar ve analitik çerçeveler olarak tanımlanan sosyal teorilere müracaat etmeden eğitime, sorunlarına ve vizyonuna dair değerlendirmeler yapmak sağlıklı sonuçlar üretmeyecektir. Eğitim kurumlarının denetiminden eğitim programlarına kadar geniş bir alanda, sosyal kuram, bu alandaki tartışmaların basite indirgenme tehlikesiyle karşı karşıya kalındığında, derinleşmeye katkı sağlayacak biçimde kullanılabilir.⁸ Kanaatimizce Türkiye’de pedagoji denilince çoğu zaman formasyon kavramına sıkıştırılmış basit bir alet çantasının çağrışım yapmasını bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Ağırlıklı olarak “gelişim, öğrenme, öğretme, program geliştirme, eğitim araçları ve teknolojileri vb.” kavramlar çerçevesinde toparlanabilecek bir içerik hem araştırma literatürünü hem de eğitim fakültelerindeki müfredatın çok büyük kısmını teşkil etmektedir. Eğitimcilerin ontolojik, epistemolojik ve sosyal teorilerle zayıf ilişkisi eğitim biliminin konularının derinlikten uzak basit uygulamalar olarak algılanmasına ve pedagoji eğitiminin de “formasyon” kavramına sığdırılan bir yasak savma imajına hapsolmesine neden olmaktadır.

Türkiye’de eğitim ile sosyal gerçeklik arasındaki güçlü ilişkinin yeterince irdelenmemesi eğitim kuramlarının yalnızca öğretici-öğrenci ilişkisini şekillendiren birer unsur olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır. Oysa her bir eğitim kuram ve yaklaşımı aynı zamanda bir yaşam felsefesini içermekte ve yeni bir yaşam formu oluşturmaya aday olmaktadır. Din ve değer alanında eğitim araştırmalarını, konu alanı ve gelişim kuramları, öğretim program, teknik ve materyalleri gibi psiko-pedagojik konulara hasretmek konu alanı ile yaşanan hayatın gerçekliği arasındaki bağı kopartarak çift değerli bir dünya algısına zemin hazırlamaktır. Eğitim ile sosyal teoriler arasındaki güçlü ilişkinin eğitime giriş derslerinin didaktik üslubu içinde eğitimin kültürel, sosyal, psikolojik ve gelişimsel temellerine dair birey, zaman ve mekândan bağımsız genelleyici anlatılarla anlaşılması mümkün değildir. Bu dersler insana dair önemli genellemeler sunsa da bu genellemelerin bireyde karşılık bulması, bilginin transferi ve güncel teorilerin düşünsel arka planlarının takip edilmesi ile ilgilidir.

⁷ Bk. Hasan Meydan, “Değer Temelli Medya Okuryazarlığı”, *Medyada Din ve Değerler*, ed. Hasan Meydan (İstanbul: Dem Yayınları, 2021), 11-42.

⁸ Mark Murphy, “Sosyal Teori ve Eğitim Araştırması” çev. Mithat Korumaz -Yunus Emre Ömür, *Sosyal Teori ve Eğitim*, ed. Mark Murphy (Konya: Eğitim Yayınevi, 2018), 17.

Sosyal gerçekliğin değişken ve kaotik bir yapı arz ettiği günümüz koşullarında eğitimin çıktıları üzerinden sosyal gerçekliği değerlendirmek sık karşılaşılan, basite indirgeyici bir değerlendirme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa tam da bu koşullarda olması gereken sosyal gerçekliği iyi okuyup ona uygun, proaktif eğitim ortamları ve pedagoji anlayışı geliştirmektir. Çünkü sosyal gerçekliği belirleyen paradigma felsefeden hukuka, üretim ve tüketim biçimlerinden insan ilişkilerine tüm sosyal olguları yapıbozuma uğrattırken eğitimi, din eğitimini de değişime zorlamaktadır. Modern paradigmanın hâkim olduğu bir iklimde toplumsal açıdan bütünlleştirici bir eleman olarak din ve değer eğitimini temellendirmek mümkünken postmodern paradigmanın hâkimiyetinde mikro ölçekte (birebir eğitim ilişkilerinde) veya makro ölçekte (örneğin hukuki düzlemde) bu temellendirme mümkün olsa da geçerli ve etkili olmamaktadır. Mümkün olmakla geçerli olmak arasındaki fark da sosyal gerçekliği okuyup değişimi dikkate alan bir dil geliştirme ihtiyacını doğurmaktadır.

Postmodern koşulların neler olduğu ve bu koşullar içinde etik, teoloji ve pedagojinin nasıl bir hal aldığına ilişkin çalışmalar Türkçe’de oldukça yeni ve sınırlı olmakla birlikte Batıda oldukça eski ve yoğundur. Bu bağlamda örneğin Vanhoozer,⁹ postmodern koşulların teolojik sonuçlarının neler olabileceğini, Erricker¹⁰ postmodern düşüncenin parametrelerine uygun bir din ve değer pedagojisinin nasıl olması gerektiğini, Wright¹¹ ise iki farklı çalışmada postmodern iklimde hakikat arayışından kopmayan bir din ve değer temelli eğitimin koşullarını araştırmaktadır. Türkçe literatürde ise çoğunlukla postmodern teorinin kendisinin ve kısmen de din alanına etkisinin anlaşılmasına yönelik çalışmalar yer almaktadır.¹² Ancak postmodernitenin yansımalarını barındıran pedagojik kavram ve kuramları din ve ahlâkın hakikat evrenine ait konuların öğretimi ile ilgili olarak da -paradoksal biçimde- yoğun olarak kullanmamıza karşın bunların ilişkili olduğu düşünce dünyasını anlamaya yönelik çalışmalar yeni bir alan olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda çalışmamız *Postmodern İklimde Din*

⁹ Kevin J. Vanhoozer, *The Cambridge Companion to Postmodern Theology* (Edinburg: Cambridge University Press, 2003).

¹⁰ Clive Erricker, “Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education”, *Religious Education* 96/1 (2001), 20-35.

¹¹ Andrew Wright, *Spirituality and Education* (London: Routledge Falmer, 2000). Andrew Wright, “Dancing in The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker’s Postmodern Spritual Pedagogy”, *Religious Educatin* 96/1 (2001), 120-135. Andrew Wright, *Religion Education and Postmodernity* (London: Routledge Falmer, 2004).

¹² Mustafa Tekin, “Türkiye Toplumunun Dini Hayatında Postmodern Tezahürler”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2011), 5-28; İbrahim Keskin, *Modernizm Kıskaçından Postmodern Dünyaya Din ve İslam* (Bursa: Sentez Yayıncılık, 2014); Mustafa Dikmen, *Jean Baudrillard ve Postmodernizm* (Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2016).

ve *Değerleri Öğretmek*¹³ isimli kitap çalışmamızı esas alarak postmodern iklimin oluşturduğu psiko-sosyal gerçekliği eğitim özelde de din eğitimi açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

1. Postmodern İklimde Din

Postmodern topluma tüketim toplumu, gösteri toplumu, şeffaflık toplumu, gözetim toplumu, performans toplumu, ağ toplumu, teşhir toplumu, hakikat sonrası çağ gibi pek çok yakıştırma yapılmıştır. Modernizme eleştirel bakış, hakikat konusunda şüphecî ve çoğulcu tutum, haz ve tutkulara verilen imtiyazla belirginleşen bir bireycilik postmodernitenin vazgeçilmez üst anlatılarındanır.¹⁴ Üstelik bu esaslı iddialar sadece bir felsefî eleştiri yöntemi olarak kalmamakta hem menşe hem de menzil itibarıyla postmodern toplumu yansıtmakta ve ona istikamet vermektedir. Keyes'in belirttiği üzere hakikatin bir hayal ürünü olduğu iddiası çoktan akademik yayınlardan, fakülte anfilerinden hayatın tam ortasına sızmış ve postmodern terimini bile duymamış pek çok kişi bu yargıyı benimsemiştir.¹⁵ Vanhoozer'e göre çağdaş düşünce ve kültürü anlamada vazgeçilemez bir kavram olarak postmodernizmi entelektüel/teorik ve kültürel/pratik olarak hem düşünceyi hem de onun cisim bulma biçimlerini etkileyen koşullar bütünü olarak tanımlamak mümkündür.¹⁶

İlk olarak 1870'li yıllarda sanat alanında kullanılan postmodern tabiri, 1917'de nihilizmin yaygınlaşarak çağdaş Batı düşüncesinin çöküşüne geçişini nitelemek için kullanıldı.¹⁷ Modernite tarafından vaat edilen mutlak ilerlemeye karşı 1960'lı yıllarda baş gösteren toplumsal politik hareketler katı ve baskıcı bir modern toplum oluşturma fikrine karşı yaygın bir düşünsel ve fikrî reaksiyon ortaya çıkardı. Postmodern düşüncenin toplumsal kaynağı bu dönemde yaşanan gençlik/öğrenci hareketleri, üretim biçimlerinin yeniden yapılandırılması ve iletişim araçlarının gelişimi ile ilişkilendirilmektedir.

Postmodernite, modernizmin nesnellik ve düzen arayışının bir parçası olarak oluşturduğu sınırlamalardan kaçış, yönlendirmelerden serbest kalma, yaygın ideolojik veya politik yapılara ve sistemlere uymak yerine cüzlelere kendileri olma imkânı tanıma şeklinde tezahür etmektedir.¹⁸ İlerleme, düzen ve evrensellik düşüncesini redderken yerel, marjinal, sıra dışı ve kuralsız olanı öne çıkarması nedeniyle Bauman postmodernizmi "kabileci-

¹³ Meydan, *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*.

¹⁴ Vanhoozer, *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*.

¹⁵ Ralph Keyes, *Hakikat Sonrası Çağ*, çev. Deniz Özçetin (İzmir: Delidolu Yayınları, 2021), 155.

¹⁶ Vanhoozer, *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*.

¹⁷ Steven Best - Douglas Kellner, *Postmodern Teori* (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000).

¹⁸ Vanhoozer, *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*.

liğin dönüşü” olarak nitelemektedir. Bauman bu durumu modern dönemde ideal bilgi, ideal toplum ve refah içinde bir dünyanın peşinde sürekli koşmaktan ve bunlara bir türlü ulaşamamanın suçluluğundan yorulan insanın kendini postmodernizmin konforlu iklimine bırakması olarak açıklar.¹⁹

Postmodernite kökeni Nietzsche’ye dayandırılan bir paradigma olarak rasyonalitenin bir öz bilgi kaynağı olarak vahyin yerine konmasını da insan için özgürleştirici ve ilerlemeyi sağlayıcı bir argüman olarak sunulmasını da reddeder. Özne merkezli bir akılcılığın insan için ilerleme ve nihai mutluluğun kaynağı olmayacağını belirtir.²⁰ Postmodernizmin öncesine yönelik eleştirileri ilk zamanlarda modernizmin yıkıcı etkilerinden olumsuz etkilenmiş dindarlar için bir müttefik ışığı gibi algılansa da aslında akıl ile birlikte vahyin otoritesinin reddi de bu eleştirilerin içinde yer almaktadır. Çünkü postmodernizmin asıl itirazı araçlardan (akıl ve vahiy) çok hakikat ve düzen gibi menzile ait unsurların ontolojisine dairdir.

Postmodernizmin en belirgin özelliklerinden birisi hakikate ve meta anlatılara karşı negatif tutumdur. Bu özelliği nedeniyle Lyotard postmodern tutumu “meta anlatılara karşı inançsızlık” olarak tanımlar.²¹ Dinî, kültürel, bilimsel vb. olduğuna bakmaksızın tüm hakikat iddialarını ve meta anlatıları reddeder. Postmodern epistemoloji her türlü bilgide günahsızlığın/hatasızlığın düşüşü anlamına gelmektedir. Bilimin, insanoğlunun tüm sorunlarını çözebilecek, meşruiyetini kendi ürettiği deneyci-rasyonel metodoloji ile sağlayan, yegane güç olduğu meta anlatısı da bundan muaf değildir.²² Postmodernitenin bu genel kabulünden teoloji alanı da kendini kurtaramaz. Vanhoozer’in tespitiyle teolojide de kimsenin Tanrı’nın gözünden, dilinden meta anlatılara kalkışması doğru kabul edilemez. Meta anlatılar yerine herkesin, her toplumun ve kültürün küçük teolojik anlatılarından bahsetmek mümkündür.²³

Postmodern epistemolojiyi incelerken iki hususu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunlardan birincisi postmodern döneme eşlik eden post-yapısalcılığın dile ve geniş paradigmalara duyulan güveni sarsmasıdır. İkinci olarak ise postmodern dönemde enformasyon bollaşmasına bağlı olarak hakikat, uzmanlık, kaynak ve paradigmanın değersizleşmesi yönündeki gelişmelerdir. Geleneksel dönemde hakikat hokka ve mürekkeple

¹⁹ Zygmunt Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, çev. İsmail Türkmen (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2019), 117.

²⁰ Jürgen Habermas, “Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche”, *Modernite Versus Postmodernite*, der. Mehmet Küçük (Ankara: Vadi Yayınları, 2000), 236-361.

²¹ Jean François Lyotard, *Postmodern Durum*, çev. İsmet Birkan (Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2019), 8.

²² Best - Kellner, *Postmodern Teori*.

²³ Vanhoozer, *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*, 9-10.

sınırlı sayıda kağıda tek bir defada dikte edilmek, modern dönemde ise matbaa veya daktilo ile aynı hakikat pek çok kağıdın üzerine aynı biçimde basılmak/yazılmak durumundayken postmodern dönem yazara dijital ortamda hakikatin sınırsız versiyonla sunumu için imkân tanır. Böylelikle bilgiyi dile aktarma, kodlama ve kod açmak için postmodern dönemde yaygın kullanılan araçların temel özellikleri hakikatin bir inşa olduğuna dair algıları güçlendirmeye hizmet eder.

Postmodern eleştiri, sadece aydınlanmacı ideallere değil, tüm hakikat, evrensel doğruluk ve öz varlık kabullerine yönelik meta anlatıların sonunu ilan ederek reddiyeci hatta alaycı bir tutum takınmıştır. Bu anlamda İslâm, evrensel bir din, evrensel ahlâk ilkeleri ve hakikat telakkileri ile postmodern eleştirinin muhatabı gibi görünmektedir. Ontolojik ve epistemolojik düzlemde İslâm'ın postmoderniteyi ortaya çıkartan kültür ve düşünce sisteminden uzaklığı gerekçe gösterilerek buna itiraz edilebilir.²⁴ Ancak teorideki haklılığın eğitimsel gerçekliğin de bir parçası olduğu reel hayatta pek de iş görmediği, geniş kitlelerin postmodernitenin yaşam koşullarına adapte olmasında/olmamasında teoriden çok popüler kültürün taşıyıcılarının belirleyici olduğu açıktır.

Postmodernite birey ve toplumun din ve değer alanına ilişkin davranış biçiminde doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlenebilen birtakım değişimler meydana getirmiştir. Bu değişimlerin başında dinin kurumsallaşma sürecinin bir parçası olan evrensel hakikat iddialarının aleyhine bireysel dinî tecrübeyi ve genel ahlâkî ilkeler yerine bireyin değere dayalı tercihini önemseme gelmektedir. Batı'da “New Age” ismi altında toparlanabilecek dinî hareketlerin ve inanmadan ait olma ya da ait olmadan inanma gibi kavramsallaştırmalara konu olan inanma biçimlerinin yaygınlaşmasını, Türkiye’de ise dinin inanç boyutuna ilişkin ciddi bir değişim gözlenmezken ibadet ve muamelat alanına dair tartışmaların yükselişini; öğretisiz ve zayıf bir dinî aidiyeti çağrıştıran deizm tartışmalarını bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.²⁵

Tekin, Türkiye’de dinî hayatı – 2011 yılı itibariyle – postmodern olarak nitелеmek mümkün değilse de özellikle zihniyet düzeyinde bazı tezahürlerin oldukça belirgin görüldüğünü belirtir.²⁶ Dinî konularda gri alanların genişlemesi veya buna yönelik bir talep/eğilim, dinî metinleri yorumlamada bilgi hiyerarşisini reddetme ve özellikle bastırılmışların gözüyle yorumlama talepleri, dinî yaşantıda bütünlüğün bozulması ve sünnetin dinî otoritesine dair tartışmaları bu tezahürler arasında saymak mümkündür. Tespitlerin tamamında dinin kurumsal yapısından bireye doğru bir geçiş-

²⁴ Bk. Keskin, *Modernizm Kıskaçından Postmodern Dünyaya...*, 14-15.

²⁵ Bk. Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut* (İstanbul: Dem Yay, 2015).

²⁶ Tekin, “Türkiye Toplumunun Dini Hayatında Postmodern Tezahürler”, 17-25.

kenliği sezinlemek mümkündür. Aslında bu geçişkenlik postmodernitenin duygu odaklı yeni bireyciliğinin dinî alana sirayeti olarak görülebilir. Yeni bireycilik geleneksel ve modern toplumun birey-toplum dengesi, özgürlük-sorumluluk dengesi gibi dengelerini alt üst ederek epistemik, dinî veya ahlâkî otoritenin yerine duyguları, daha doğrusu hazzı koymaktadır.

Bu yeni anlayışta özgürlük mutlak bir olgu olarak ortaya konmakta ancak öznenin gerçek anlamda özgürlüğü bir imkân olarak tartışmaya açılmamaktadır. Oysa dinî öğreti öznenin iradî yönelimini özgürlüğün merkezine koyar. Onun iradî yönelimini engelleyen her türlü içsel ve dışsal etkenle başa çıkmayı öğrenmeyi/öğretmeyi eğitimin amaçlarından birisi olarak görür. Postmodernite ise öznenin otonom olabileceğini baştan reddederek neoliberal politikalarla bütünleşen bir enformasyon ortamında nesnenin özne üzerinde etki gücünü serbestçe kullanmasını yaygınlaştırır. Teorik açıdan insanın sınırsız özgürlüğünden bahsederken özgürlüğün bir imkân olarak kullanımına ilişkin meselelere gözlerini kapatır. Bu bağlamda postmodernite sürekli olumluluk yüklemesi ile öznenin iradesini manipüle ederken din iradeyi güçlendirmeyi hedef edinir.

Günümüz din ve değer eğitimi alanında popülist özgürlükçü eğilime karşı bireylere gerçekçi irade eğitimi kurgulamak en önemli çıkmazlardan birisini oluşturmaktadır. Din ve değer eğitimcileri postmodern modaya ayak uydurarak manipülasyona dayalı diktelerden bir dikte olma ya da göreliliğin kaygan zemininde değerleri hırpalama riskleri ile karşı karşıyadır. Diğer seçenekte bu kadar kaygan ve manipülasyonu bol olan zor zeminde öznenin tefrik yeteneğini geliştirmeye yönelik bir eğitim kurgulamaktır. Bu eğitim öznenin iradesini hem görelilik hem de manipülatif dikte iklimi karşısında korumasına yardımcı olacak en büyük güçtür. Oysa günümüzde postmodernite insanın gelenek ve kutsal öğreti karşısında sınırsız özgürlüğünü reklam ederken kendi öğretilerini birer özgürlük nesnesi olarak sunmanın yollarını aramaktadır.

Postmodernitenin özgürlük çağrıları ile paradoksal biçimde dinî yaşayışta köktenci eğilimleri destekleyen bir yönünün bulunduğu tespiti de yapılmaktadır.²⁷ Aslında bu durum postmodernitenin gösteri sahnesinde toplulukların farklı görünerek/şiddetle göze çarparak kendisi için rol talep etmesinin farklı bir biçimidir. Bu tür eylemleri sergileyen çeşitli dinî yapılar postmodernitenin anlam arayışını iyice zorlaştıran ve başarısızlık hislerini artıran ortamında kimileri için birer teslim ol kurtul sığınağına dönüşerek radikalizme kapı aralamaktadır. Söylemde kalan ve yaşantıya dönüşmeyen sonsuz bireysel özgürlük yükünün ızdırabı bireyleri aykırı yapılara yöneltmektedir. Bu ortamda eğitim bireye her tarafta mebzul miktarda bulunan

²⁷ Terry Eagleton, *Tanrının Ölümü ve Kültür*, çev. Selin Dingiloğlu (İstanbul: Yordam Kitap, 2018). Bauman, *Postmodernizm ve Hoşnutsuzlukları*.

hazır kararlar gibi bir karar daha sunarak onu aykırı akımlar için daha hazır müşteri haline mi getirmelidir? Yoksa bireye toplumsal ve bireysel değer rezervlerini postmodern hayatın riskleri ile birlikte analiz ederek kendi kararlarını vermenin yollarını mı öğretmelidir?

2. Postmodern Pedagoji ve Din Eğitime Yansımaları

Postmodern pedagoji, modern eğitim anlayışının insanlığa vadettiği refah ve mutluluk dolu bir dünyayı oluşturmada başarılı olamadığı tespitinden yola çıkarak pedagoji karşıtı bir söylem inşa eder. Bu söylem en hafif tonlarında eğitim adına öğrenciye diktede bulunmamak, onu kendi özgür iradesini kullanmaya, kendi gelişimini yönlendirmeye imkân verecek özgürlükçü ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı/ortamı şeklinde tezahür ederken daha ileri düzeylerinde modernitenin eğitim kurumlarını ve onların temsil ettiği sistematik eğitimi reddetmeye kadar uzanır.

Postmodern kuşakların yetişmesinde büyük pay sahibi olan ve pedagoji çevrelerinde son 30-40 yıldır revaç bulan pedagojik eşitlik, özgürlük ve öğrenci merkezlilik üzerine kurgulanmıştır. Bu yeni anlayış öğretmeni epistemik ya da pedagojik bir otorite olarak değil de öğrenme koçu/rehberi şeklinde tanımlamıştır. Epistemik eşitlik, öğrenme ortamındaki herkesin -öğretmen de dâhil- eğitim düzeyi ve tecrübesine bakmaksızın eşit düzeyde bilgi sahibi olduğu varsayımına dayanmakta; pedagojik eşitlik ise öğrenme ortamında bilginin tek kaynaktan iletilmediği herkesin ortak katılım ve katkısı ile üretildiği bir anlayışı ifade etmektedir.

Okulda ders kitabı gibi epistemik ve pedagojik eşitlik anlayışını bozan ve öğrenciyi şekillendirme potansiyeli içeren tüm araçlar postmodern eğitimin hedefindedir.²⁸ Ders kitabı öğreticinin elinde eğitimde merkezi konumu alır ve modern insanın ihtiyaç duyacağı bilgi ve anlamı yapılandırılmış şekilde paket olarak sunar. Sonuçta bilgi modern epistemolojinin yöntemlerine bağlı olarak bir otorite tarafından kontrol edilerek öğretime dâhil edilmiş olur. Bu nedenle yapılandırmacılık gibi postmodern eğitim yaklaşımlarının eğitim süreçlerinde ilk eleştiri noktaları arasında ders kitabı bulunur.

Postmodern pedagojinin kurumsal eğitime karşı eleştirilerinde Gatto ve Illich ön plana çıkmaktadır.²⁹ Standartlaştırılmış müfredata dayalı eğitime karşı çıkan Gatto modern iletişim teknolojilerinin günümüzde “açık kaynak” eğitime imkân verebileceği kanaatindedir. İletişim teknolojileri aracılığıyla bilginin demokratikleşmesi ve eğitimde dikey otoritenin kaybını alkışlanacak bir gelişme olarak görür. Ona göre internet okulun işlevlerini devralarak standardize olmamış bir eğitim ortamına imkân verecektir. “Yeni

²⁸ Wright, *Religion Education and Postmodernity*, 143.

²⁹ John Taylor Gatto, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, çev. Mehmet Ali Özkan (İstanbul: Edam Yayınları, 2018). Ivan D. Illich, *Okulsuz Toplum*, çev. Kübra Öztürk (İstanbul: Şule Yayınları, 2021).

okul” olarak tanımladığı okul, duvarlarla çevrili yerleşkelerle sınırlı olmayan, her yerde eğitim anlayışına dayanan, mecburi olmayan, bilgisini aktarma yeteneğine sahip olan herhangi bir kimsenin onu öğrenmek isteyenlerle özgür temasına dayanan bir okuldur.³⁰

Illich’e göre okul, tarih boyunca kiliselerin işlevi olan toplum mitinin modernite hesabına inşa edildiği yerlerdir. Postmodern toplum yapısına uygun olmayan bu kurumun taşıyıcısı olduğu değer temelli normatif eğitim toptan kaldırılmalıdır. Bu anlamda örneğin modernitenin ahlâk kuramcısı Kant’ın evrensel ahlâk arayışından neşet eden değerler ve değer temelli eğitim, hatta bunun değer eğitimine uygulanması olan ahlâkî muhakeme yaklaşımları bile Illich’in nazarında hükümsüzdür.³¹

Postmodern eğitimde bir öğrenme rehberi olarak öğretmen etik, epistemik ve pedagojik otorite iddiasından bağımsız olarak bazı spesifik alanlardaki öğrenimlere katkı sağlayabilir. Ancak eğitim ne sadece okula ne de benzeri bir kurumsal yapıya özgüdür. Eğitim ve öğrenme hayatın içinde uygulama alanlarında gerçekleşmelidir. 1970’lerde postmodern düşüncenin eğitime yansımaları olarak Gatto ve Illich gibi eleştirmenler tarafından ortaya konulan bu fikirlerin postmodern medya araçlarının gelişimi ile kendini gerçekleştiren kehanet misali hızla hayat bulduğu tespitini yapmak her halde abartılı bir yaklaşım olmayacaktır.

Postmodernitenin temel özelliklerinden birisi varlık ve bilginin modernitede zannedildiği gibi hiyerarşik bir sistemde yapılanmadığına; varlığın ve ona ait bilginin alt kademelerine inildikçe kaotik yapıların arttığına ilişkin bir farkındalıktır. Postmodernitenin kaotik hayat ve bilgi anlayışı çerçevesinde eğitimin durumunu inceleme konusu yapan Bauman’a göre insanın öğrenme süreç ve amaçlarını birincil, ikincil ve üçüncül öğrenme olarak sınıflamak gerekirse postmodern dönemin kaotik ortamı için gerekli olan üçüncül öğrenmedir. Birincil öğrenme bilginin aktarımını, ikincil öğrenme aktarılan bilginin farklı durumlarda kullanım için transferinin öğrenimini ifade ederken üçüncül öğrenme yüksek düzeyde ve esnek bir adaptasyon yeteneğinin öğrenimini ifade eder.³²

Postmodernitenin hızlı, değişken ve belirsizliklerle dolu ortamında üçüncül öğrenmenin uyum sağlama bakımından taşıdığı değer çok daha bariz hale gelir. Eğitimin hayata hazırlama işlevi burada gündelik hayatı sürdürme yeteneğini, belirsizlik ve müphemlikte, farklı bakış açılarıyla uyum halinde, yanılmaz ve güvenilir otoritelerin yokluğunda geliştirmek anlamına gelir. Postmodern eğitimin geliştirmesi gereken yeterlilik aslın-

³⁰ Gatto, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, 78-128.

³¹ Illich, *Okulsuz Toplum*.

³² Zygmunt Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*, çev. İsmail Türkmen (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015), 168.

da kaotik hayat şartları içinde otoritenin de yokluğunda sağlıklı bir hayat sürmeyi sağlayabilecek yeterliliklerdir. Örneğin din ve değer alanında hem hakikat iddiaları hem de yeni soru ve sorun alanlarının boy gösterdiği bir karnaval ikliminde tüm bunların üstesinden kendi başına gelebilecek bir birey yetiştirme görevi din ve değer eğitiminden beklenir.

Postmodern düşüncenin Türk eğitim sistemindeki yansımalarını MEB mevzuatı ve programlarındaki değişimler ve uygulanan projeler üzerinden incelediği çalışmasında Özdemir 1990'lı yıllardan bu yana eğitim sistemimizde postmodern yansımaların görünür olduğunu belirtir. Ona göre yansımalar okulun amaçlarından çok eğitim örgütlerinin yapı, süreç ve iklim boyutlarında görülmektedir. Yönetimsel hiyerarşi ve bürokrasinin azaltılması, merkeziyetçilikten uzaklaşma, yetkilerin alt kademelere aktarılması, çalışanların yönetime daha çok katılması, farklılıkların zenginlik olarak görülmesi, dezavantajlı grupların eğitim hakkından yararlanabilmeleri için yoğun çabaların sergilenmesi, yapılandırıcı yaklaşımın öğretim programlarında esas alınması, öğrencileri tek tipleştirilen anlayıştan vazgeçilerek eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim gibi becerilere sahip bireyler yetiştirme anlayışının benimsenmesi, sürekli öğrenme kültürünün yerleştirilmeye çalışılması, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, sanat ve estetiğe daha çok önem verilmesi bu yansımalarından bazılarıdır.³³

Yapılandırmacılık ve din eğitimi, çoğulcu din eğitimi, dini öğrenme yerine din hakkında ve dinden öğrenme yaklaşımlarının gelişimi gibi konular son yıllarda yoğun şekilde tartışma konusu yapılsa da tartışmaların doğrudan postmodern düşünce ve yansımaları bağlamında ele alınmadığı görülür. Oysa yapılandırmacılığın epistemik açıdan postmodernite ile aynı kökten beslendiği ve çoğulcu din eğitimi tartışmaları ve bu alandaki arayışların yansıması olarak ortaya çıkan yeni yaklaşımların postmodern karakteri oldukça açıktır. Postmodern düşünceye ilişkin uluslararası literatürün 1970'li yıllardan itibaren hızla oluşmaya başlamasına karşın -tespit edebildiğimiz kadarıyla- konunun din eğitimi alanında bilinçli bir şekilde tartışılmaya başlanması Clive Erricker ve Andrew Wright'ın 2000'li yıllardaki çalışmalarına kalmıştır.

Postmodern koşullar altında insan için din ve değer eğitiminin bir ihtiyaç ve imkân olarak yerini araştıran Erricker sonuçta postmodernitenin epistemik arkeoloji ve hermenötüğünü kullanarak kurumsal dinî öğreti ve değerlerin birer inşa olduğu sonucuna varır ve din eğitiminde esas olanın insanın bireysel manevî tecrübesine odaklanmak olduğunu belirtir.³⁴ Onun

³³ İzzet Özdemir, "Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemine Yansımaları". *Milli Eğitim Dergisi* 204 (Güz 2014), 18-41.

³⁴ Erricker. "Shall We Dance? Authority, Representation, and..."

önerisi postmodernitenin tüm karakteristiklerini yansıtır biçimde din ve değer temelli eğitimde amaç ve hedeflerin kültürel ve dilsel bir inşa olan teoloji ve etikten uzaklaşarak bireysel tecrübeye göre yapılandırılması gerektiği yönündedir. Neticede Erricker -postmodern modaya ayak uydurarak- din ve değer eğitimi alanında hakikatin temellerine dair eleştirel bir incelemeyi müfredatın esası haline getirmeyi önermektedir.

Erricker'e nazaran daha temkinli bir tutum takınan Wright ise postmodern düşünceye dayalı pedagojik anlayışı bilgiyi gerçeklikten koparttığı, dinî düşünceyi şahsî tahayyüle indirgediği ve eğitimi şahsî isteklerin gerçekleştirildiği bir alan olarak tanımladığı gerekçesi ile eleştirerek işe başlar.³⁵ Erricker'in bilginin her durumda politik bir bağlamda ve iklimde inşa edildiği kabulü üzerine kurulu postmodern maneviyat/din eğitimi kuramını da eleştirir. Ona göre dinî ve ahlâkî bilginin yalnızca kültür ve insanın arzu ve ihtiyaçlarını yansıtan bir olgu olarak değerlendirilmesi, bu alanların insana sınır koyan talepleri ile örtüşmemektedir. Wright'a göre Erricker'in hatalı olduğu nokta dinî ve ahlâkî pedagojiyi yalnızca modern bilginin eleştirisine dayanan postmodern epistemoloji anlayışının temsilcilerinin üzerine kurgulamasıdır. Oysa postmodern dönemde Roy Bhaskar'ın eleştirel realizmi gibi bilgi, güç, kültür ve insan arasındaki ilişkinin varlığını onaylamakla birlikte sistematik eleştirel bir yöntem ve tez-antitezlere dayalı diyalektiği işleterek doğru bilgiye ulaşmayı mümkün gören yaklaşımlara dayalı bir eleştirel din pedagojisi kurgulamak mümkündür.

Eleştirel pedagojinin dayandığı eleştirel realizm maddî bir gerçekliğin insanın öznel tecrübesinden bağımsız olarak var olduğunu (ontolojik realizm) ileri sürerken aynı zamanda insan bilgisinin öznel ve bağlamsal doğasını (epistemik rölativizm) kabul etmektedir. Böylece, yargılarımızın ve anlayışlarımızın, hâlihazırda mevcut olan en iyi bilgi ve araştırma yöntemlerine (yargısal rasyonalite) dayanılarak belirlenmesi gerektiğini savunur.³⁶ Bunun yolu ise modernitenin pozitivist bilim anlayışına eleştirel yaklaşan ancak postmodernizmin sınırsız kuşkuculuğuna da düşmeyen eleştirel realizmi dikkate alan bir pedagoji, epistemoloji ve din anlayışı ile müfredat kurgulamaktır.

3. Postmodern İklimde Din Eğitiminin Temel Kodları

Postmodern iklimin eğitim, özelde din ve değer eğitimi alanına etkileri üzerine tartışmalar hakikat/anlam arayışı çerçevesinde odaklanmaktadır. Bu nedenle temel meselenin postmodern koşullarda insanın anlam arayışını diri ve sağlıklı bir zeminde tutma ihtiyacı üzerinden din eğitimi konus-

³⁵ Wright, *Spirituality and Education*. Wright, "Dancing in The Fire...", Wright, *Religion Education and Postmodernity...*"

³⁶ Ayşe D. Uçan, "İslam Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59/1 (2018), 275-295.

mak gerektiği kanaatindeyiz. Hz. İbrahim'in Rabbini arayışında ve yaratılışı anlama çabasında somutlaştığı üzere insanın en fitrî özelliği olan anlam arayışı her dönemde onu anlam peşinde koşan bir varlık yapar.³⁷ Postmodernitenin anlam, hakikat veya gerçekliğin öldüğüne dair salvolarını bu hakikati görmezden gelerek değerlendirmek bizleri yanılgıya düşürecektir. Gerçekte olansa geleneksel ve modern döneme ait anlamlandırma çerçevelerinin yerine yeni anlamlandırma biçimlerinin ikame edilmesinden ibaret görülmelidir.

İnsan için kendi kültür dünyasından neşet eden hazır anlamlandırma çerçevelerinden yararlanmak -onları aynen almak değil- onu kendi özüne yabancılaştıran faktörlere boyun eğmekten kurtaran bir çerçeve sunar. Bu anlamda bütün toplumlar anlamlı hayatın fidelekleridir ve verdikleri hizmet vazgeçilmezdir.³⁸ Aşırı bireyselleşmeyi körükleyen postmodernizmin psikopatolojisi ise bireye, toplumda var olmaktan kaynaklanan anlam ve destek çerçevelerini yeterince hissetme imkânı vermemesidir. Baudrillard'ın tabiriyle fokur fokur anlam kaynatan iletişim araçları, fokur fokur toplumsallık kaynatan kitleler arasında her geçen gün daha çok haber ve bilgiye karşın giderek daha az anlamın üretildiği bir evrende yaşıyoruz. Ona göre anlam ölmüştür ve bundan böyle anlamı kurtarabilmek de mümkün değildir.³⁹ Oysa iddia sahibinin yapmaya çalıştığı anlamsızlık evrenine ilişkin çözümler birer yeni anlam üretme çabası olarak kendisi ile çelişmektedir.

Postmodernitenin anlama ilişkin iddialarının en temel ironisi bir yandan anlamın ve ona dayalı tüm meta anlatıların ölümünü iddia/ilan ederken diğer yandan da yeni mikro anlam çerçevelerine veya meta anlatılara kapı aralamasıdır. Postmodern düşünürlerin yararlandığı simülasyon, hakikat sonrası, arkeoloji ve soy-bilim gibi kavramsallaştırmalar veya yöntemler pek çok kişi tarafından postmodern dönemi tanımlamak için kullanılmaya başlandığında birer meta anlatı olarak işlev görmeye başlamaktadır. Nitekim Best ve Kellner, Baudrillard'ın simülasyon ve hipergerçeklik çağında artık gerçekliğin kalmadığını iddia edip sonra da "bugün şeylerin gerçek durumunu" açıklamaya kalkmasını bir çelişki olarak görmektedir.⁴⁰

Eğer postmodern düşüncenin iddia ettiği üzere tüm anlam çerçevelerinin yıkıldığını bir an düşüsek bireysel tercihler veya eğitim süreçlerine yön verecek değerler nasıl inşa edilecektir? Aslında bu soruya Keyes'in "postmodern teori gerçekliğin buharlaşıp yerine küçük küçük anlatıların

³⁷ el-En'âm 6/76-79; el-Bakara 2/260.

³⁸ Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*, 11.

³⁹ Bk. Jean Baudrillard, *Simülakrlar ve Simülasyon*, çev. Oğuz Adanır (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2011), 117-220.

⁴⁰ Best ve Kelner, *Postmodern Teori*.

kondüğunu öne sürerken kimin anlatısı daha ikna edici, parlak ve popülerse gerçekliği de onun anlatısı belirler” şeklindeki tespiti oldukça tatminkâr bir cevap sunmaktadır.⁴¹ Ya da Bezci’nin postmodernitenin güçlü iletişim olanakları ile bütünleşen iklimine gönderme yapan “medya kabadayılığı” kavramsallaştırması sesi/narası gür çıkanın haklılık/paradigma inşa ettiği bu yeni iklimi tanımlama açısından oldukça isabetlidir.⁴² Postmodern düşünce bilgi ile güç arasında kurduğu güçlü ilişki ile bu doğrultuda zımni bir meşrulaştırma yapmaktadır.

Postmodern düşünürlerin epistemoloji ve etiğe ilişkin analizlerinin samimi bir şekilde ortaya koyduğu gerçeklik insanoğlunun mevcut koşullarda kendi kendine oluşturduğu varsayılan anlam çerçevelerinin hiçbirisinin gerçek anlamlandırma çerçevelerinden bağımsız olmasının mümkün olmadığı yönündedir. Aslında yaşanan, farklı anlam çerçevelerinin insanın anlam kurma süreçlerine dair en cazip ve etkili yöntemleri kullanarak kendi önceliklerini sunması üzerine bir yarıştan ibarettir. Bu yarışın postmodern versiyonunun revaçta argümanı ise hakikat ve sorumluluk gibi yük getirici unsurlardan özgürleştirme vaadidir. Oysa insanı insan kılan öz, hakikate ilişkin merak ve arayış yeteneği ve bu arayışa enerjisini veren sorumlulukla birleşmiş bir özgür iradedir. Dolayısıyla eğitim, postmodern iklimin her türlü yıpratıcı koşuluna karşın insanî iradenin geliştirilmesine destek verecek değerlerin tarafında kalmak ve bu varoluşsal özü korumaya çalışmak durumundadır.

Postmodernitenin küresel enformasyon ikliminde postyapısalcılığı bir anlam kurma biçimi olarak öğrenen, yeni dünyaya açılmış bireyin zihninde oluşan İslâmî hakikatler-postmodern vaatler ikilemini aşmasını sağlayacak açıklamaları ve modelliği üretecek eğitimciler yetiştirmek mümkün müdür? Görünen o ki bu başarısızlığı sürece gençlerin zaman ve mekân üstü bir hakikat iddiası olarak en iyi ihtimalle kafa karışıklıklarının devam etmesine ve daha kötüsü ise İslâmî olana itimatlarının sarsılmasına engel olmak mümkün olmayacaktır.⁴³ Mevzubahis eğitimcilerin nasıl yetiştirileceği bu çalışmanın sınırlarını aşmakla birlikte onların yetişmesinin postmodernizmin meydan okumaları karşısında ne şiddetli bir muhafazakârlık ne de nemelazımcılıkla mümkün olmayacağını söyleyebiliriz. Zira son üç yüzyılda Müslüman toplumların çok defa tecrübe ettikleri üzere şiddetli bir muhafazakârlığın getirdiği avantajlar yenilenememekten gelen mağlubiyet tecrübelerinin sebep olduğu manevî çöküntüyle çok kolay kaybolabilmek-

⁴¹ Keyes, *Hakikat Sonrası Çağ*, 156.

⁴² Bünyamin Bezci, “Kamusallığı Akıcı Kılan Ama Teslimiyeti Buharlaştıran Bir Sorun Olarak Sosyal Medya”, ed. Oğuzhan Özlem, *İletişimde Sosyal Medya Sosyal Medyada Etkileşim* (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2015), 33.

⁴³ Timothy John Winter/Murad, *Postmodern Dünyada Kibleyi Bulmak*. çev. Ömer Balık - Muhammed Şeviker (İstanbul: Timaş Yayınları, 2006).

tedir.⁴⁴ Böyle bir ortamda bireyi korumacı bir tavırla içine kapanmak ya da büyümlü özgürlük ve görelilik söylemleri ile birleşen ne olsa gider anlayışı arasında bir yerlerde onun orta yolu bulmasını sağlayacak yetenekleri geliştirmek eğitimin görevidir. Artık birey adına orta yolu bulmak mümkün değildir. Ancak onun orta yolu bulmasına rehberlik edilmesi hala mümkün, gerekli ve arzulanandır.

Postmodern bireyin anlam arayışını diri tutmak ve bu arayışta ona rehberlik etmek konusunda geleneksel yapılar bazı açılardan dezavantajlı görülse de Türkiye özelinde halen toplumun tamamına ulaşabilen din ve ahlak eğitimi, geniş bir kabule sahip din hizmetleri alanının varlığı önemli bir imkân olarak değerlendirilmektedir. Diğer önemli bir avantaj ise Karahasan'ın araştırmasında olduğu üzere halen gençlerimizin -emsallerinden ayrıştığı bir nokta olarak- anne-babayı hayatın merkezi olarak görmeye devam etmesidir.⁴⁵ Ancak aynı araştırma ailenin onayını alma ihtimalini düşük gördükleri noktalarda arkadan dolanma yöntemini tercih ettiklerini de göstermiştir. Gençlerin aileye itibarlarının yüksek olmasına karşın uzlaşmayan durumlarda arkadan dolanma yollarını aramaları değer temelli eğitimde gencin akıl ve kalbini ikna etmeden başarı imkânının düşük olduğunu göstermektedir.

Eğitimin sosyo kültürel temelleri ve sosyal gerçeklikle ilişkisi dikkate alındığında postmodernitenin anlam ile savaşında nasıl bir eğitim ve özelle de de din eğitimi tasarlanması gerektiği en büyük meydan okuma olarak karşımızda durmaktadır. Eğitim bir değer sistemine dayanır ve o sistemin hakikat -en azından eldeki en ideal gerçeklik- olduğu kabulü ile hareket eder. Görünen o ki insan için anlamın ölümünden çok postmodernitenin kaotik ortamında onun anlam arayışını manipüle edici araçların bollaşmasından bahsedilebilir. Tam da bu noktada sosyal gerçekliği iyi yakalayan bir din eğitimi ihtiyacı hâsıl olmaktadır. Değerlendirmeler bireyin aklını ikna edemeyen ve kalbini mutmain kılamayan hiçbir etkenin onda dinî açıdan kalıcı bir tesir bırakmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Bu ise uzun zamandır “anlatmak ve cevap vermek” kavramlarına sıkıştırılan dinî öğretim ve tebliğ anlayışını “birlikte düşünmek, düşünceye ayna olmak ve duygudaşlık kurmak” gibi yeni kavramlarla ele almayı gerektirmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde bu durum hem kültüre hem de bireysel tecrübeye saygı ile yaklaşan aynı zamanda geleneklerin hakikat iddialarını ve bireyin kendi gerçekliğini analitik bir tutumla oluşturmasını sağlayan bir kaynak olarak değerlendirme şeklinde görülür. Bunun için de birey belirli bir konuyu daha iyi anlamak için konuyla ilgili önyargıları, varsayımları ve farklı bakış açılarını bilmeli, eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde bunları

⁴⁴ Winter/Murad, *Postmodern Dünyada Kibleyi Bulmak*.

⁴⁵ Fatoş Karahasan, *Açılın Gençler Geliyor* (İstanbul: Ceo Plus Yayınları, 2019).

tartışmalıdır. Bu durum din ve değer eğitiminde felsefî tutum ile din ve değer temelli okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik yöntem ve yaklaşımları öne çıkartmaktadır. Gerek dinî gerekse ahlâkî alanda okuryazarlık geliştirilmenin temel koşulu etik ve dinî alanın teorik ve tarihsel yapısı ile yaşanan hayat ve zaman arasında bir ilişki oluşturmaktır. Bu ilişki kurma ihtiyacı din ve etik eğitiminde geçmişin soru ve sorunlarına dayalı sorgulamalardan çok bugünün gerçekliğinden hareket eden sorularla yüzleşmeyi gerektirir.

Varoluşsal bir eylem olarak anlam arayışı ne kadar evrensel bir karakter arz etse de muhteva ve yöneliş boyutları açısından o ölçüde öznel bir tabiata sahiptir. Zihinsel ve ruhsal yapılanmada temel rol oynayan algılama süreci, daha önce kazanılan değer tecrübelerine bağlıdır. Bu yönüyle idrak olayı tamamen kişisel temeller üzerinde yükselir.⁴⁶ Bu insanî gerçekliğin inanç alanına yansımaları ve postmodern koşulların etkilerinin sonucu olarak günümüzde dindar olmakla dine ait olmak arasında ayırım yapılmaktadır. Din eğitimi kişiyi bir kimlik olarak dine ait kılma fonksiyonunu yüzeysel öğretilerle sağlayabilse de dindar olma amacını bireyin anlamlandırma süreç ve yapıları ile manevî tecrübelerini dikkate almadan gerçekleştirilemez.

Hiçbir değer temelli eğitim insanın kendi zihinsel ve duygusal çabası olmadan onu doğruya ulaştıramaz. Eğitim ancak bireyin zihinsel çabasını felsefî tutum ile destekleyebilir. Felsefî tutum hakikati arayan eleştirel bir perspektifle ona tutarlılık ve geçerliliği fark ettirmeye çalışmak suretiyle gerçekleşir. Felsefî tutum ile fark ettirmeye çalıştığımız tutarlılık öğrettiklerinizde mantık hatası olmadığını, geçerlilik ise öğrettiklerinizin muhataplarınızın anlam dünyasında bir karşılığının olduğunun fark edilmesidir. Allah'ın birliğini yalnızca “eğer iki ilah olsaydı anlaşamazlardı” önermesine bağlayan bir öğretmen postmodern iklimde yetişmiş, bu nedenle çoğulluğun her türlüşünü alkışlayan gençlere tutarlı bir önerme sunsa da önermenin geçerliliğini kavratmakta zorlanabilmektedir.

Felsefî tutum sosyal bilimlerden elde edilmiş bütün bilgilerin, verilerin ve dinî bilgilerin birleştirilerek ortak bir kararla uygulamaya geçtiği bir irade ve yaklaşımı ifade eder. Başka bir ifade ile felsefî tutum, din dışı ve din içi bilgilerden hareketle tüm alanlarda kazanılmış bilgilere dayalı zihinsel bir duruştur. Bu duruş, tutarlılık ve geçerliliği anlamak için eleştirel bir tutum takınma, düşünme süreçlerini izleme, sistematik sorgulama ve değerlendirme yapmayı ifade eder.⁴⁷ Aklî değerlendirme yolları ve tutarlılığı

⁴⁶ Doğan Cüceleoğlu, *İnsan ve Davranışı* (İstanbul: Remzi Yayınları, 2015); Abdulkirim Bahadır, *İnsanın Anlam Arayışı ve Din* (İstanbul: İnsan Publishing, 2017).

⁴⁷ Necati Öner, “Felsefî Tutum”, *Akademide Felsefe, Hikmet ve Din*, ed. Bayram Ali Çetinkaya (Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2014), 5-8; Ömer Demir, “Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefî Kazanımlar”, *Ekev Akademi Dergisi* 19/64 (2015), 195-224; Hasan Meydan, “Neglected Aspect of Religious Education: Search for Meaning”, *Bilimname* 37 (2019), 1247-1269.

test etme konusunda ise insana en geçerli yöntemleri felsefî tutum gösterebilir. Farklı alanlardan edinilen bilgiler ise eğitimciye dinî ve ahlâkî alanın bireyin kavram dünyasında geçerliliğini pekiştirebilmek için imkân sunar. Bu nedenle eğitimci hem tutarlılığı hem de mevcut kavram dünyası içinde geçerliliği olan önerme ve örneklerle akli iknanın yollarını aramalıdır.

Öte yandan anlamlandırma bilişsel süreçlerin tutarlılığa ulaşması ile tamamlanan bir süreç değildir. Kalp ve vicdanın da mutmain olması, ulaşılan sonuçların içsel tecrübelerle uyumlu olmasından kaynaklanan bir huzur halinin yaşanması beklenir. Kalp hakikati bulduğunu hissettiğinde mutmain olur. Onun hakikati buluşu içsel tecrübe iledir. Öte yandan postmodern iklimin moderniteden farklı olarak duygulara itibarını iade etme, duygusal zekayı parlatma, bireysel tecrübeyi öne çıkarma eğilimini anımsadığımızda din ve ahlâk eğitimi süreçlerinde felsefî tutum kadar, belki de ondan çok daha fazla duygulara hitap eden tasavvufî bir tutum önemli hale gelir.⁴⁸ Tasavvufî tutumdan kastımız -duygusal bir teslimiyet değil- insanın kendi iç âlemine ayna ile bakmayı, kendi duyuşsal hareketlenmelerini dikkatle izleyip kontrol etmeyi öğrenme çabasıdır. Din ve ahlâk eğitimi insanın anlam arayışında ona kendi yapıp ettiklerine, iç dünyasında olan bitene ilişkin bir farkındalık kazandırarak iradeyi güçlendirmek için bu tecrübeden istifade etmelidir.

SONUÇ

Değerlendirmelerimiz bize postmodern iklimin anlam ve hakikati değersizleştiren kaotik sosyal gerçekliğinde din eğitimi için anlam arayışını diri tutmanın, bunun için de aklî ve kalbî çabayı açık yüreklilikle desteklemenin en geçerli yol olduğu sonucuna götürmektedir. Postmodern iklimde din eğitimi için önerdiğimiz temel kodlardan akli iknaya götürecek tutarlılık arayışı dinî olanın tutarlılığını anlamak kadar postmodernitenin bireye teklif ettiklerinin tutarlılığını analiz etmesini sağlamaya yönelik bir eleştirel bakışı da içermektedir. Yani birey bu yolla tutarlılığı sadece dinin ve değer alanının kendine sunduklarında değil postmodern iklimin sunduklarında da araştırma/sorgulama alışkanlığı kazanacaktır. Postmodernitenin bir yandan anlamın ölümünü ilan ederken diğer yandan yerine koyduğu yeni anlam çerçevelerinin tutarlılık ve geçerliliğini analiz edebilecek bireyler yetiştirmek ancak bu şekilde mümkündür.

Yeni anlamlandırma çerçevelerinin kurulduğu postmodern iklimde din eğitiminin aklın iknası yönünde en çok zorlanacağı alan kanaatimizce geçerliliğin tespitidir. Enformasyon teknolojisinin imkânları, hayatın akışındaki hızlanma, eşya ve fikirlerin hızla tecezzi edişini tecrübe ettiğimiz postmodern iklimde bireyin çağrışım dünyası hızla farklı bir evrene doğru

⁴⁸ Meydan, “Neglected Aspect of Religious Education...”

evirilmektedir. Böyle bir ortamda bireyin ilgi, ihtiyaç ve imkânlarına hitap edecek kavramlar ve bir dil üretmek oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Adaleti anlatan vaiz için terazi örnekleri hala önemli olsa da muhataplar için çok da geçerli görünmemektedir. Muhataplar adaleti gelişmiş ticarî ve sosyal kavram ve olgular ile birlikte duyduklarında anlatılanların geçerliliği, ikna ediciliği artabilmektedir. Bunun için de olgusal gerçekliğin bilgisini teolojik bilgi ile bütünleştiren ve bunu analitik bir şekilde çözümleyen felsefi bir tutum önerilmektedir.

Postmodern iklimin duyguyu önceleyen ve onu bir haz aracına dönüştüren ikliminde inancın duygu boyutunu da doğru bir yaklaşımla işlemek kaçınılmazdır. Bunu yaparken din eğitimi duyguların sağlıklı idaresine yönelik gelenekte var olan ve modern psikolojin duygusal zeka, iç gözlem gibi farklı kavramsallaştırmalarla popüler hale getirdiği yaklaşımlardan birlikte istifade etmelidir. Postmodern iklimin elemanlarının duygular/haz üzerinden gaz verdiği bireye duygularını tanıma ve onları idare etme yeterliliği kazandırmaya odaklanmalıdır. Yani kalbe hitap edebilmek ve duygusal uyanıklık sağlayabilmek için de tasavvufî tutumu kullanmalıdır. Bu ise postmodern iklimin iyice zayıflattığı insanî iradeyi güçlendirmek için önemli görülmektedir.

Din eğitimi süreçlerinde gerek akla gerekse kalbe hitap noktalarında riayet edilmesi gereken temel ilke diğer alanlarla birlikte eğitimde geleneksel otorite anlayışlarının geçerliliğini iyice yitirdiği bilinci ile hareket etmektir. Geleneksel dinî yapılar bireyin üstünde maddî hiyerarşi, manevî hiyerarşi ve gelenek olmak üzere üç tür hiyerarşik yapı tesis ederek dinde bireysel eğilimleri azaltma, kolektif ilgileri artırmaya çalışmışlardır.⁴⁹ Günümüz din eğitimi ve öğretimi süreçleri içinde maddî hiyerarşi din dersi öğretmeni veya din görevlisinin kanunen dini öğretme hak ve yetkisine sahip olması, ölçme değerlendirme sistemleri yoluyla öğrencinin ileri kademelere geçmesine etki etme gücü ile somutlaşmaktadır. Bu etkinin günümüzde yoğunluğunun fazla olmadığı, öğrencinin dinî bilgi kaynağı olarak öğretmen ve din görevlisini mutlak bir konuma yerleştirmesine imkân vermediği açıktır. Manevî hiyerarşi açısından öğretmen ve din görevlisi ise kendi ahlâkı, kişiliği ve ihlası ile örnek bir dini figür olarak öne çıkıp manevî hiyerarşiyi kurma imkânına sahiptir. Genellenebilir bir değerlendirme yapmak zor olsa da bu hiyerarşinin gücünü eğitimcinin kişisel temsil kabiliyetinden alması nedeniyle din eğitiminde odak noktasını eğitimcinin temsil kabiliyetine yüklemek gerektiğini göstermesi açısından önemsenmelidir. Geleneksel hiyerarşiyi güçlendiren üçüncü faktörse öğretmen ve din hizmeti sunan görevlinin geleneksel bilgiye vukufiyetidir. Ancak

⁴⁹ Sıddık Ağçoban, *Üniversite Gençliğinde Dini Bireyselleşme* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, 2020), 282.

buradaki temel sorun modern ve postmodern insanın geleneksel duyuma dayalı bilgiye olan itibarının kökten sarsılmış olması ve bilgide pragmatik bir yön, güncellik ve işe yararlık aramasıdır.

Sonuç olarak bir yandan tüm hakikat ve meta anlatıların ölümünü ilan eden diğer yandan da kendi hakikat ve meta anlatılarını popüler kültür yoluyla sosyal gerçekliğin en ince kıvrımlarına kadar yayan postmodernitenin din ve değer eğitimi alanı ile ilişkisi tıpkı kendi yapısı gibi oldukça kaotik ve değişkendir. Bu değişkenliği Denig’in “postmodernizmin getirileri eğitim için meydan okuyucu fırsatlar ve tehditkâr imkânlar sunuyor” cümlesindeki zıtlıklardan sonuç çıkartan üslubu ile özetlemek mümkündür.⁵⁰ Ancak yine de postmodernitenin eğitime yansımalarını incelerken bizzat postmodernitenin kendisinin, kavramları ve metodolojisinin olmuş bitmiş bir gerçeklik değil, oluş halinde bir süreç olduğunu ve yine bizzat postmodernizmin kendisinin bir meta anlatı olarak şekillenmeye devam ettiğini hatırd tutmak gerekmektedir. Böyle bir iklimde din eğitimi insanın anlam arayışına ve insanî iradenin güçlendirilmesine odaklanmalıdır. Aksine bir tavırla diktelerden bir dikte olma gayreti değer temelli eğitimi güçlü rakipler karşısında oldukça kırılğan hale getirecektir. Bunu yaparken de postmodern iklimin gittikçe partiküllere ayrıştıran yapısını dikkate almalı ve ürünlerin, hizmetlerin giderek daha fazla bireye özgü olduğu bir dünyada bireyin bizzat kendi aklına ve kalbine hitap eden yöntem ve araçların arayışına hız vermelidir.

KAYNAKÇA

Ağçoban, Sıddık. *Üniversite Gençliğinde Dini Bireyselleşme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.

Babanzâde, Ahmed Naim - Miras, Kâmil. *Sahih-i Buhârî Muhtasarı. Tecrid-i Sarîh Tercümesi ve Şerhi*. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 4. Basım, 1978.

Bahadır, Abdülkerim. *İnsanın Anlam Arayışı ve Din (Logoterapik Bir Araştırma)*. İstanbul: İnsan Publishing, 2017.

Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 4. Basım, 1983.

Baudrillard, Jean. *Simülakrlar ve Simülasyon*. çev. Oğuz Adanır. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2011.

Bauman, Zygmunt. *Bireyselleşmiş Toplum*. çev. Yavuz Alogan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 3. Basım, 2015.

Bauman, Zygmunt. *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 3. Basım, 2019.

Best, Steven – Kellner, Douglas. *Postmodern Teori*. çev. Mehmet Küçük. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000.

⁵⁰ Stephen, J. Denig, “Postmodernism and its Effects on the Teaching of Values in Public Schools”, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Quebec: ERIC Document 1999), 14.

Bezci, Bünyamin. “Kamusallığı Akıcı Kılan Ama Teslimiyeti Buharlaştıran Bir Sorun Olarak Sosyal Medya”. ed. Oğuzhan Özlem. *İletişimde Sosyal Medya Sosyal Medyada Etkileşim*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2015, 29-36.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Cu’fî. *el-Câmi’u’s-sahîh*. Riyad: Daru’s-Selâm, 1999.

Cüceleoğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınları, 2015.

Demir, Ömer. “Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar”. *Ekev Akademi Dergisi* 19/64 (2015), 195-224.

Denig, Stephen, J. “Postmodernism and its Effects on the Teaching of Values in Public Schools”. *The Annual Meeting of the Amerikan Educational Research Association*. Quebec: ERIC Document. 1999.

Dikmen, Mustafa. *Jean Baudrillard ve Postmodernizm*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Dodurgalı, Abdurrahman. *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: İfav Yayınları, 1995.

Doğan, İsmail. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2018.

Eagleton, Terry. *Tanrının Ölümü ve Kültür*. çev. Selin Dingiloğlu. İstanbul: Yordam Kitap, 2. Basım, 2018.

Erricker, Clive. “Shall We Dance? Authority, Representation, and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education”. *Religious Education* 96/1 (2001), 20-35.

Gatto, John Taylor. *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*. çev. Mehmet Ali Özkan. İstanbul: Edam Yayınları, 8. Basım, 2018.

Habermas, Jürgen. “Postmoderniteye Giriş: Bir Dönüm Noktası Olarak Nietzsche”. *Modernite Versus Postmodernite*. der. Mehmet Küçük, 236-261. Ankara: Vadi Yayınları, 3. Basım, 2000.

Illich, Ivan D. *Okulsuz Toplum*. çev. Kübra Öztürk. İstanbul: Şule Yayınları, 70. Basım, 2021.

Karahasan, Fatoş. *Açılın Gençler Geliyor*. İstanbul: Ceo Plus Yayınları, 3. Basım, 2019.

Keskin, İbrahim. *Modernizm Kıskaçından Postmodern Dünyaya Din ve İslâm*. Bursa: Sentez Yayıncılık, 2014.

Lyotard, Jean François. *Postmodern Durum*. çev. İsmet Birkan. Ankara: BilgeSu Yayıncılık, 2019.

Meydan, Hasan. “Değer Temelli Medya Okuryazarlığı”. *Medyada Din ve Değerler*. ed. Hasan Meydan. İstanbul: Dem Yayınları, 2021, 11-42.

Meydan, Hasan. “Neglected Aspect of Religious Education: Search for Meaning”. *Bilimname* 37 (2019), 1247-1269. DOI: 10.28949/bilimname.519316.

Meydan, Hasan. *Din Eğitiminde Manevi Boyut: İnsanın Manevi Potansiyeli, Manevi-yatıcılık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.

Meydan, Hasan. *Postmodern İklimde Din ve Değerleri Öğretmek*. İstanbul: Dem Yayınları, 2022.

Murphy, Mark. “Sosyal Teori ve Eğitim Araştırması”. çev. Mithat Korumaz - Yunus Emre Ömür. *Sosyal Teori ve Eğitim*. ed. Mark Murphy. Konya: Eğitim Yayınevi, 2018.

Müslim, Ebü'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî. *el-Câmi 'u's-sahîh*. Beyrût: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2003.

Nevevî, Muhyiddin. *Riyâzu's-sâlihîn*. İstanbul: Dersaadet Yayınları, ty.

Öner, Necati. “Felsefi Tutum”. *Akademide Felsefe, Hikmet ve Din*. ed. Bayram Ali Çetinkaya. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2014.

Özdemir, İzzet. “Postmodern Düşüncenin Türkiye’de Eğitim Sistemine Yansımaları”. *Milli Eğitim Dergisi* 204 (Güz 2014), 18- 41.

Ralph, Keyes. *Hakikat Sonrası Çağ*. çev. Deniz Özçetin. İzmir: Delidolu Yayınları, 2021.

Tekin, Mustafa. “Türkiye Toplumunun Dini Hayatında Postmodern Tezahürler”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25 (2011), 5-28.

Uçan, Ayşe D. “İslâm Din Eğitimi İçin Alternatif Bir Model: Eleştirel Din Eğitimi Yaklaşımı”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 59/1 (2018.), 275-295. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000001491.

Vanhoozer, Kevin J. *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*. Edinburg: Cambridge University Press, 2003.

Winter/Murad, Timothy John. *Postmodern Dünyada Kibleyi Bulmak*. çev. Ömer Balık-Muhammed Şeviker. İstanbul: Timaş Yayınları. 2006.

Wright, Andrew. “Dancing in The Fire: A Deconstruction of Clive Erricker’s Postmodern Spritual Pedagogy”. *Religious Educatin* 96/1 (2001), 120-135.

Wright, Andrew. *Religion Education and Postmodernity*. London: Routledge Falmer, 2004.

Wright, Andrew. *Spirituality and Education*. London: Routledge Falmer, 2000.

DİN EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE 'BELİRSİZLİKLERLE UYUMLU YAŞAYABİLME BECERİLERİ'*

THE PURPOSES OF RELIGIOUS EDUCATION AND 'COMPETENCES OF LIVING WITH UNCERTAINTIES'

Geliş Tarihi: 09.10.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022

✉ FATİH İPEK

DR. ÖĞR. ÜYESİ

ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0001-8995-1846

fatihipek01@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada belirsizlik (müphemlik) olgusu din eğitiminin amaçları açısından ele alınmıştır. Doküman taraması yöntemine göre ilgili literatür incelenmiştir. Çalışmada din eğitiminde müphemlik konusunda zararlardan korunma ve faydalardan yararlanma dengesini kurulabilecek bakış açısının geliştirilmesine yardımcı olabilecek bir tartışma yapmak amaçlanmıştır. Çalışmanın ulaşılan sonuç ve öneriler şunlardır: (1) Din eğitiminin temel amaçlarından biri de "bireylerin belirsizliklerle uyumlu yaşayabilme becerilerine katkıda bulunma amacı" olmalıdır. (2) Din eğitiminin temel amaçları dikkate alındığında din eğitiminin belirsizliklere yaklaşımı modernlikle postmodernlik arasında bir yerde konuşlanmalıdır. (3) Bu bağlamda din eğitimi biliminin de "müphemliklerle yaşama becerisi kazandıracak" teorileri, yöntemleri, yaklaşımları tartışması ve din eğitimi süreçlerine kılavuzluk yapacak bir literatür ortaya koyması beklenmektedir. (4) Din eğitiminde ilk kademelerden başlayarak tedrici ve ölçülü olarak belirsizlikle uyumlu yaşama alışkanlığı kazandırılmalıdır. (5) Geleceğe hazırlığın bir anlamda belirsiz durumlara hazırlık olduğu düşüncesinden hareketle hem lisans öncesi hem de lisans ve lisansüstü programlarda belirsiz durumlara uyumlu yaşamayı daha belirgin bir şekilde hedef gösteren yetkinlik ve kazanımlara yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Eğitiminin Amaçları, Belirsizlik Olgusu, Modernite, Postmodernite.

ABSTRACT

In this study, the phenomenon of uncertainty (ambiguity) is discussed in terms of the purposes of religious education. The relevant literature was examined according to the document analysis method.

The study aimed to make a discussion that can help to develop a perspective to balance the protection from the harms of ambiguity and benefiting from its advantages in religious education. The study's conclusions and recommendations are as follows: (1) One of the main purposes of religious education should be "to contribute to the ability of individuals to live in harmony with uncertainties".

(2) Considering the basic aims of religious education, the approach of religious education to uncertainties should be positioned somewhere between modernity and postmodernity.

(3) It is expected that the discipline of religious education will discuss the theories, methods, and approaches that will "develop the ability to live with ambiguities" and produce literature to guide the religious education processes.

(4) In religious education, the habit of living in harmony with uncertainty should be given to the learners, gradually and measuredly, starting from the first stages. (5) Based on the idea that is preparing for the future lies in the sense of being ready for uncertain situations, competencies, and acquisitions aiming more specifically at living with uncertain situations should be included in both pre-graduate and undergraduate and graduate programs.

Keywords: Religious Education, Purposes of Religious Education, The Phenomenon of Ambiguity, Modernity, Postmodernity.

SUMMARY

In order to understand and make sense of existence and life, human beings find themselves in pursuit of knowledge in a continuous learning process. Undoubtedly, the knowledge that people are after has been “certain knowledge” whose accuracy is not doubted. However, although people’s demand is for certain, clear knowledge/facts, human life has been always inevitably intertwined with uncertainty from different angles and to varying degrees. Individuals cannot suppress their desire to reach “certainty”, as they also cannot protect themselves from being exposed to uncertainty in terms of cognitive and emotional aspects. Here, in this study, the phenomenon of ambiguity, which people cannot protect themselves from exposure, is discussed.

The subject of the paper is to examine the phenomenon of uncertainty (ambiguity) in terms of the purposes of religious education. The relevant literature was discussed according to the document analysis method. While determining the subject of the study, the idea that “living in harmony with uncertainty is among the 21st century skills as a skill and religious education should not ignore the 21st century skills” was taken as an educational basis. The concepts of “unseen and faith in the unseen” as well as the distinction between “divine knowledge and human knowledge” have been taken as the theological foundations. In doing so, the fact has not, and actually should not, been ignored that both general and religious education (in particular, Islamic education) has the function of clarifying ambiguities. Although the issue of uncertainty is a subject that can be dealt with together with the problem of pluralism, different contexts of pluralism were not addressed in the study. In addition, since one of the most important contexts in which the concept of uncertainty is discussed is “the distinction between modern and postmodern approaches”, this distinction is occasionally discussed in the study.

In line with the discussions in the study, it should be noted that being compatible with uncertainty does not mean staying in ambiguities or living within confusion. In terms of religious education, the idea has emerged that the ability to live in harmony with uncertainty does not mean to adopt an agnostic attitude vis-a-vis uncertainty and that the word “harmony” should rather be understood as a “coping skill”. These coping strategies belong to both cognitive and affective domains. The first and foremost of these are the strategies of “actively attempting to resolve uncertainty,”

based on the motivation to turn uncertainty to certainty as a sacred effort. Secondary strategies are not to be afraid of uncertainties and not to feel excessive discomfort with them, based on the acceptance that “uncertain areas that cannot be overcome for now,” such as the “unseen area” can always exist as part of a divine plan.

Failure to show an appropriate attitude towards ambiguous areas and situations, in terms of religious education processes causes the behavior of producing weak, forced or fabricated solutions to the problems encountered. Therefore, one of the main purposes of religious education should be “to contribute to the ability of individuals to live in harmony with uncertainties”. In addition, in terms of religious education, in the discussions around the concept of the unseen, it can be said that “belief in the unseen” and the distinction between “divine knowledge-human knowledge” should be understood as “being able to live in harmony with uncertainty” in addition to current understandings.

Emphasizing the “ability to live with uncertainty” in the discussions around the concepts of postmodernism, multiculturalism, and pluralism in religious education will contribute to the solution of the problem “what kind of religious education?”. Further, the effectiveness of religious education in fulfilling its problem-solving function will be positively affected by the aim of developing life skills compatible with uncertainty. Considering the main objectives of religious education, theories of ambiguity that religious education should be based on should be located somewhere between modernity and postmodernity. The ambiguities that will not be seen as a problem in terms of religious education should be those that do not come to a dead end caused by the vast limits of contingency and differences and that can escape the imposition of uniformity and certainty. In this context, it is expected that the science of religious education will discuss the theories, methods, and approaches that will “give the ability to live with ambiguities” and produce literature that will guide the religious education processes.

Relatively softening the attitudes towards uncertainty can reduce the disturbing severity of ambiguity phenomenon. For this to be possible, starting from the first periods of religious education, the habit of living in harmony with uncertainty should be gained gradually and measuredly. Considering that preparing for the future is in a sense a preparation for uncertain situations, competencies and acquisitions that aim to live in harmony with uncertain situations should be included in both pre-graduate and undergraduate and graduate programs.

GİRİŞ

İnsan doğası gereği anlama, açıklama ve anlamlandırma çabası içerisinde hayatını devam ettirir. Bu çaba kendi varlığı başta olmak üzere bütün varlığı ve hayatı anlama ve açıklamayı içinde barındırır. İnsan “anlam” a sahip olmaya ve sahip olduğu anlamı “aktarmaya” ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu doğal ihtiyaç ve meyil insanı bilmeye; bilgiyi keşfetmeye, bilgiyi üretmeye, sürekli olarak öğrenmenin ve bilginin peşinde olmaya yöneltmektedir.

Kuşkusuz insanın peşinde olduğu bilgi; kendisinden emin olduğu, doğruluğundan şüphe etmediği kesin bilgiler olmuştur. Ancak, her ne kadar insanın talebi kesinlik- açıklık arz eden bilgiler ve olgular olsa da insan yaşamı farklı açılardan ve ölçülerde belirsizlikle iç içedir. Bireyler tıpkı “kesinliğe” ulaşma arzularını bastıramadıkları gibi bilişsel ve duygusal açıdan belirsizliğe maruz kalmaktan da kendilerini koruyamamaktadır. Bu durum bazı yazarların ifade ettiği gibi son derece doğal bir durumu yansıtmaktadır. Nitekim Moles’in ifadesiyle “yaşamak, belirsiz şeylerle yüz yüze gelmek demektir.”¹ Bauer de “İnsanlar sürekli olarak farklı yorumlara izin veren, belirsiz görünen net bir anlam ifade etmeyen, birbiriyle çelişen, zıt duyguları tetikleyen, ters düşen eylemler öneren izlenimlere maruz kalırlar. Kı-sacası: Dünya müphemliklerle doludur.”² ifadesiyle dünyamızı belirsizlikler dünyası olarak tanımlar.

Zihinsel-duygusal, maddî-manevî, bireysel-toplumsal vb. açılardan belirsizliklere maruz kalmanın doğallığı, belirsizlik olgusuyla uyumlu yaşamayabilmenin yollarını aramayı zorunlu kılmıştır. Bu uyum arayışının belirsizlik olgusunu aşmanın yollarını bulmaya sevk eden itici bir güç olabildiği gibi belirsizliğin aşılabilir bir engel olarak kanık-

* Bu çalışma 13-15 Mayıs 2022 tarihlerinde Konya’da “3. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi”nde sunulan “Din Eğitimi ve ‘Belirsizlik Olgusu’: Din Eğitiminin Amaçları Açısından Bazı Değerlendirmeler” isimli sözlü tebliğden üretilmiştir.

¹ Abraham Moles, *Belirsizin Bilimleri*, çev. Nuri Bilgin (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018), 17.

² Thomas Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, çev. Mücahid Kaya (Albaraka Yayınları, 2022), 25.

sanmasına da neden olabildiği görülmektedir. Belirsizlik olgusuyla zihinsel ve duygusal bir uyum kurma teşebbüsleri kimi zaman aşkın varlığa/varlıklara ve durumlara, kimi zaman da bireysel anlam yüklemelere atfedilerek yapılmaya çalışılmıştır. Hatta dinlerin ve inanışların, inanç ve düşünce sistemlerinin yanı sıra ibadet ve ritüellerin ilk ortaya çıkışı insanlığın belirsizlikle uyum arayışının ürünleri olarak yorumlanmıştır. Bu noktada bilimsel uğraşların da insanın belirsizliklerle başa çıkma serüveninin ürünü olduğu çok açıktır. Belirsizlikle uyumlu olabilmek yaklaşımları/stratejileri farklı olsa da bütün tarafların (dinî, gayri dinî vb.) bireyin belirsizlik olgusuyla uyumlu yaşayabilmesinin gerekliliği üzerindeki mutabakatı söz konusudur.

Belirsizliklerle uyumlu yaşayabilme beceresini insanın varlığını sürdürbilmesinin ön şartlarından biri olarak görmek mümkündür. Ancak belirsizlik olgusuyla uyum sadece bir anlayış olarak görülmemelidir. Bu uyum zihinsel bir tutum olarak anlayışı ifade ettiği gibi psikolojik ve sosyal açıdan beceri kümesini de ifade etmektedir. Bu açıdan müphemlik olgusuyla uyum ifadesi hem bir anlayış hem de birçok alt beceriyi içeren beceriler kümesi olarak algılanmalıdır. Zira belirsizlikle uyum gösterebilme aynı zamanda belirsizlikle başa çıkma davranışı gösterebilme anlamına gelmektedir. Nitekim başa çıkma davranışları daha çok stres ve kaygı gibi olumsuzluk bildiren durumlara karşı veya bu durumların ortaya çıkmasının nedenlerine karşı bireyin kendini koruma davranışlarını ifade eder. Bireyler söz konusu olumsuzluklarla baş etmek için birtakım stratejiler geliştirebilir. Bu bağlamda bireyin gösterdiği başa çıkma davranışlarının/stratejilerinin bilinçli bir dengelenme, uyum arayışı faaliyeti olduğu söylenebilir. Belli başlı başa çıkma stratejileri ise: (1) Problem odaklı (aktif başa çıkma, plan yapma, geri durma, olumlu sosyal destek alma, farklı meşguliyetlerle bastırma); (2) duygu odaklı (pozitif yeniden yorumlama ve gelişme, dini başa çıkma, şakaya başvurma, duygusal sosyal destek alma, kabullenme); (3) işlevsel olmayan (zihinsel boş verme, soruna odaklanma-duyguları açığa çıkarma, inkâr, madde kullanma, boş verme) stratejilerdir.³

İnsanlığın var oluşundan beri maruz kaldığı belirsizliklerin, farklı formlara ve değerlere bürünse de bir şekilde artarak devam edeceği; geleceğin daha belirsiz bir dünyaya sahip olacağını söylemek artık malumun ilanı mesabesinde. Zira örtüsü kaldırılan her belirsiz durum belirsizliklerin onlarcasını doğurmakta, bilimsel açıdan ilerleme kaydedilen her alanda yeni belirsizlikler bitivermektedir. Bu açıdan geleceğe hazırlık perspektifleri merkezinde tartışılan 21. yüzyıl becerileri ile ilgili sınıflandırmalarda zımnen belirsizlikle uyumlu yaşama bir beceri olarak yer almaktadır. Bil-

³ Charles S. Carver vd., "Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach.", *Journal of Personality and Social Psychology* 56/2 (1989), 267-283.

hasa “21. Yüzyıl Becerileri” olarak zikredilen problem çözme, iletişim, liderlik, sosyal ve kültürler arası uyum becerileri gibi başlıkların⁴ alt becerisi olarak belirsizlikle uyumlu yaşayabilme becerisinin gerekliliğinden söz etmek mümkündür.

Kuşkusuz belirsizlikle uyumdan söz etmek bir anlama eğitimden söz etmek demektir. Zira “uyum” sözcüğünün, ister doğal ister yapay süreçleri işaret etsin, büyük oranda “eğitilmiş olmayı” ifade ettiği söylenebilir. Bu açıdan belirsizlik kavramı etrafında yapılan tartışmalar genel eğitimin bir kolu olarak din eğitimi açısından da önem arz etmektedir. “Birey, dinî yaşantılarında ve davranışlarında değişim gerçekleştirirken maruz kaldığı müphemlikler karşısında nasıl bir tutum sergileyecektir?” sorusu doğrudan din eğitiminin hedefleriyle ve din eğitiminden beklentilerle (“niçin din eğitimi?”, “nasıl bir din eğitimi?”) ilgilidir. Buradan hareketle bu çalışmada; din eğitiminin amaçları içerisinde belirsizlik olgusunun nasıl konumlandırılacağı problemi ele alınmıştır. Çalışmada cevap aranan temel soru “Din eğitimi açısından belirsizlik nasıl bir anlam ve değer ifade ediyor?” sorusudur. Çalışmada ele alınmaya çalışılan alt problemler ise şu şekilde ifade edilebilir: (1) Din eğitimi açısından müphemlikler zihin karışıklığına ve toplumsal çatışmalara kaynaklık etmekten başka anlamlar ve değerlere sahip olabilir mi? (2) Müphemlik din eğitimi açısından zihinsel ve toplumsal açıdan yorucu bir kavram mıdır yoksa zihinsel zindeliği sağlayan bir kavram mıdır? (3) Müphemlikler bireysel ve toplumsal enerjinin beyhude bir biçimde israf edilmesiyle din yorgunluğunun ortaya çıkmasının nedenleri arasında mıdır yoksa dindeki müphemliklerle baş edebileceği inancı bireyin inanç ve duygu açısından kişisel esenliğini (well-being) sağlamaya yardımcı olmaktadır? (4) Katı dogmatizm ve kural tanımaz rölativizm uçları arasında müphemliğe/belirsizliğe yer veren bir din eğitimi mümkün müdür?

Çalışma doküman taraması yöntemine göre yürütülmüştür. Belirsizlik sözcüğü yerine yer yer müphemlik sözcüğü de kullanılmıştır. Ancak müphemlik sözcüğü bu çalışmada diğer anlamları dışlanarak sadece “belirsizlik” anlamında kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada belirsizlikle ilgili tartışmalar yazarların çoğu tarafından modern ve postmodern yaklaşımları yansıtan tartışmalar olarak ele alındığı için bu konuda modern ve postmodern yaklaşım/söylem karşılaştırmalarına da değinilmiştir. Çalışmanın yapılmasında en nihai amaç, din eğitimi açısından müphemlik algısının irdelenerek daha sağlam bir zemine oturtulmasına katkı sağlayacak bir tartışma gerçekleştirmektir. Böylelikle din eğitimi süreçlerinde müphemliklerin za-

⁴ Nihat Kotluk - Serhat Kocakaya, “Digital Storytelling for Developing 21st Century Skills: From High School Students’ Point of View”, *Journal of Research in Education and Teaching* 4/2 (2015), 355.

rarlarından korunma ve faydalarından yararlanma dengesini kurulabilecek bir bakış açısının gelişmesine yardımcı olabilmektir.

Çalışmamız ile ilgili açıklığa kavuşturulması gereken bir diğer nokta ise Bauman ve Bauer isimli iki yazarın fikirlerine sıkça atıfta bulunulması meselesidir. Bu yazarlardan Bauer, müphemlik kavramının hem teolojik hem de sosyal boyutlarını içeren tahlilleriyle ve bilhassa İslâm kültüründe bu kavramın yansımalarını etraflıca ele almış olmasıyla tanınan önemli bir yazar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bauman ise bir sosyolog olmasına rağmen postmodern bir söylem olarak müphemlik kavramını psikolojik, tarihi ve dini gelenekler açısından detaylı bir biçimde ele almıştır. Bahsi geçen bu durum her iki yazarın daha sık referans gösterilmesine neden olmuştur.

Belirsizlik kavramı din, felsefe ve sosyoloji başta olmak üzere fizik ve matematik alanlarına varıncaya kadar birçok alanı ilgilendirmektedir. Zira insan eylemlerinin ve ürünlerinin temelde (örtük ya da açık bir biçimde) “belirsizlik” olgusuyla ilgili olduğu söylenebilir. En ilkel çağlardan beri bilimin, felsefenin ve sanatın üretilmesinin temelinde belirsizlik kavramı/olgusu rol oynasa da modernliğin eleştirisi olarak görülen postmodern yaklaşımların yaygınlaşması belirsizlik kavramına olan ilgiyi artmıştır. Sosyal bilimlerin yanı sıra doğa bilimleri de belirsizlik kavramına ilgisini arttırmıştır. Bilhassa kuantum fiziğine ait teorilerin geliştirilmesiyle doğa bilimlerinin de belirsizlik kavramına yoğunlaştığı söylenebilir. Din alanında belirsizlik kavramı “varlığın mahiyeti, ilahî sıfatlar, nedensellik” vb. birçok kelâmî ve felsefî konunun/tartışmanın altında ele alınmıştır. Genel eğitim açısından bu kavramın daha çok öğrenme psikolojisinde bilgi anlayışları etrafında eğitim sosyolojisinde ise çok kültürlü toplum yapıları etrafında ele alındığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirsizliğe karşı toleranslarını ölçen alan araştırmaları da mevcuttur. Bunlardan birinde Kocaman ve Pamukoğlu İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil sözcük öğrenimine ilişkin başarı algıları ile belirsizlik hoşgörülerini arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Din eğitimi açısından belirsizlik olgusunu müstakil bir konu olarak ele⁵ alan bir çalışmaya rastlanılmamışsa da gerek bilgi teorileri bağlamında gerekse de hoşgörülülük, çoğulculuk, çok kültürlülük tartışmaları bağlamında bu olgunun ele alındığı çok sayıda çalışmanın varlığından söz etmek mümkündür. Belirsizlik olgusunun din eğitimine dolaylı bir biçimde de olsa dahil edildiği dikkat çekici bir çalışma Bayraklı'nın “Din Eğitiminde İhtimal İlkesi” adlı makalesidir. Bayraklı bu makalesinde amaç ve süreç açısından din eğitiminde belirsizliklerin, ihtimallerin varlığına işaret ederek din eğitimcilerini sürekli mutlakçı bir

⁵ Orhan Kocaman - Melek Pamukoğlu, “Exploring the Perceptions of EFL Learners on Ambiguity Tolerance: Sakarya University Sample”, *Sakarya University Journal of Education* 8/2 (2018), 224-233.

yaklaşım sergileme ve ifadeler kullanma konusunda uyarmaktadır.⁶ Bütün bunların ışığında bu çalışmadaki teorik tartışmanın da din eğitiminin felsefi-teorik temellerini ele alan çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

1. Din Eğitiminin Amaçlarına Kısa Bir Bakış

Günlük konuşmalardaki anlamını büyük oranda korumak kaydıyla “amaç” sözcüğü eğitim alanında “hedef” ve “kazanım” sözcükleriyle iç içe bir kavram olarak kullanılmıştır. Zamanla kazanım ve hedef sözcüğüyle aynı anlamda kullanılmış olsa bile, öz bir biçimde söylenecek olursa, eğitim alanı için amaç sözcüğü; “erişilmek istenilen ve öğretim sürecine bütünlük ve anlam kazandıran sonuç”⁷ olarak anlaşılmaktadır. Kuşkusuz din eğitiminin amaçları hem dinin hem de genel olarak eğitimin amaçlarından bağımsız düşünülemez. Din eğitiminin amaçları ile genel eğitimin amaçlarının kesişim alanı hacimsel olarak oldukça büyüktür. Keyifli’nin belirttiği gibi bu geniş kesişim alanı her iki alanı birbiriyle iş birliğine açık alanlar olmaya zorlamaktadır.⁸ Bu bağlamda din eğitiminin amaçlarının hem ayrı ayrı dinin ve eğitimin amaçlarının toplamından hem de iki alanın birleşmesiyle ortaya çıkan kendine özgü amaçlardan oluştuğu söylenebilir. Benzer bir biçimde din eğitimi biliminin amaçlarının da ayrı ayrı olarak dinin, eğitimin ve bilimin amaçlarını ihtiva ettiği gibi bu üç kavramın birleşimiyle kendine özel orijinal amaçlara sahip olduğu açıkça görülebilir.

Keyifli, genel eğitimin “sosyalleşme, kültürleme, bireyselleştirme, yakın çevreye ve topluma yararlı olma” amaçlarının din eğitiminin de amaçları arasında olduğunu zikreder.⁹ Alanyazında din eğitiminin/İslâm eğitiminin amaçları uzak-yakın amaçlar, genel-özel amaçlar gibi tasniflerle olarak sınıflandıran yazarlara da rastlanılmaktadır. Özet olarak; “iyi insan” “Kur’ân ahlâkı ile ahlâklanmış insan” veya “insan-ı kâmil” yetiştirmek; bireylerin dinî eğitilmiş düzeyini geliştirmek aracılığıyla toplumun daha yaşanılır hale gelmesi için uygun bir anlayışın yerleşmesini sağlamaya çalışmak din eğitiminin uzak (genel) hedefleri olarak işaret edilmiştir. Yakın amaç ise, bireyin dinden gelen mesajları içselleştirmesini, duygularını, eğilimlerini yönetebilir hale gelmesini sağlamak, dinin hükümlerinden hayata uygulanabilir bilgiler ve ilkeler üretmek olarak ifade edilmiştir. Din eğitiminin hedefleri arasında “tevhidi yerleştirme”, “ahlâkî bir hayat

⁶ Bayraktar Bayraklı, “Din Eğitiminde İhtimal İlkesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1 (1994), 1-20.

⁷ A. Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1981), 19.

⁸ Şükrü Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2013), 103-126.

⁹ Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”.

oluşturma”, “insanın potansiyelini geliştirme” ve “âhîret mutluluğunu kazandırma” gibi hedeflerin birlikte zikredildiği görülmektedir.¹⁰

Oruç, dinin amaçlarından hareket ederek din eğitimin hedeflerini şöyle listeler: Bir ahlâk sistemi kurmak, bireye kendisini tanıtmak, ideal insanı yetiştirmek, âhîret mutluluğunu sağlamak, şahsiyeti disipline etmek, öz disiplin sağlamak.¹¹ Önal ise din eğitiminin amacının bir dünya görüşü ve hayat anlayışı oluşturmaya yönelik olması gerektiğini vurguladığı tebliğinde “hikmet” kavramını ön plana çıkarır. Ona göre hikmet Kur’ân’ın yaşanmasını/uygulanmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla sünnetin anlaşılması ve güncellenmesi de hikmeti ifade eder. Bu bağlamda Hz. Peygamber’in hayatının ve sünnetinin bütün yönleriyle öğrenilmesi din eğitiminin ana amacı olmalıdır. Çünkü bu amaç hikmeti elde etmeyi sağlayan bütüncül bir amaçtır. Bu bütüncül amaç aynı zamanda daha küçük amaçların gerçekleşebilmesinin de ön şartıdır.¹² Kuşkusuz Oruç’un vurguladığı “kendisini tanıyan öz-disiplinli ideal birey yetiştirme” ve Önal’ın işaret ettiği “din eğitiminin amaçları arasında bütüncül yapının oluşması durumu” ancak amaçların uyumlu ve dengeli bir yapıya sahip olması ile mümkündür. Bu noktada din eğitiminin amaçlarının bilişsel-duygusal, maddî-manevî, ruh-beden, dünya-âhîret, birey-toplum ayrımı açısından bir dengeye sahip olması gerekmektedir. Nitekim Çam da din eğitiminin amaçları arasında bahsi geçen denge durumuna dikkat çekerek İslâm eğitiminin hedeflerinde idealist olmakla realist olmak konusunda bir dengenin varlığının söz konusu olduğunu belirtmiştir.¹³

Din eğitiminin amaçlarını ayrıca özel (dâhili) ve genel amaçlar olarak ayırmak da mümkündür. Özel/dahili amaçlar belirli bir dine ait spesifik amaçları ifade ederken genel amaçlar bütün dinler ve inanışlar açısından din eğitiminin amaçlarını ifade etmektedir. White¹⁴ daha çok genel amaçlar olarak yorumlanabilecek amaçları şöyle sıralar: “Din eğitimi; [1] yaşamın nihai anlamı ve amacı, Tanrı hakkındaki inançlar, benlik ve gerçekliğin doğası, doğru ve yanlış konuları ve insan olmanın ne anlama geldiği hakkında çetrefilli soruları tetikler/kışkırtır. [2] Öğrencilerin mensubu olduğu din, diğer başlıca dinler, dini gelenekler ve bunlarla

¹⁰ Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”; Bayraktar Bayraklı, *İslâm’da Eğitim* (İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2002), 288-304.

¹¹ Cemil Oruç, “Din Eğitiminin Hedefleri”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 259-269.

¹² Mehmet Önal, “İslâm’ın Hikmet Anlayışına Dayalı Din Eğitiminde Amaç Bütünlüğü”, *Globalleşme Sürecinde Kırgızistan’da Dinbilimleri ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Meseleleri Sempozyumu* (Bişkek: 2007).

¹³ Ömer Çam, “Din, Dil, Kültür ve Eğitim”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (1994), 29.

¹⁴ John White, “The Aims of Religious Education: a Contribution to Phase 1 of the RE Subject Review”, (01 Kasım 2012), 3-4.

dünya görüşleri hakkındaki bilgi ve anlayışlarını geliştirir. [3] Kişisel yansıma ve ruhsal gelişim için fırsatlar sunar. [4] Öğrencilerin dinler ve inançlar, öğretiler, uygulamalar ve ifade biçimlerinin yanı sıra dinin bireyler, aileler, topluluklar ve kültürler üzerindeki etkisi konusundaki farkındalıklarını ve anlayışlarını geliştirir. [5] Din eğitimi, öğrencileri kendi inançlarını ve anlam sorularını keşfederken farklı dinler, inançlar, değerler ve geleneklerden öğrenmeye teşvik eder. [6] Öğrencileri hakikat, inanç, inanç ve etik konuları üzerinde düşünmeye, düşünmeye, analiz etmeye, yorumlamaya ve değerlendirmeye ve yanıtlarını iletmeye zorlar. [7] Din eğitimi, öğrencileri kimlik ve aidiyet duygularını geliştirmeye teşvik eder. [8] Toplulukları içinde bireysel olarak ve çoğulcu bir toplumda ve küresel toplulukta vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlar. [9] Din eğitimi, öğrencileri yetişkin yaşamına, istihdama ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlamada önemli bir role oynar. [10] Öğrencilerin, özellikle inançları ve inançları kendilerinininkinden farklı olanlara karşı saygı ve duyarlılık geliştirmelerini sağlar. [11] Ayırt etmeyi teşvik eder ve öğrencilerin önyargıyla savaşmalarını sağlar.”

Din eğitiminin amaçları konusunda ele alınması gereken önemli hususlardan biri de bu amaçların insan özgürlüğü ile ilişkisidir. Bu noktada bu amaçların sahip olduğu formların esnekliğinin insana ne kadar özgürlük alanı bıraktığı sorusu gündeme gelmektedir. Bu noktada en yüzeysel bakışla dâhi dinin (İslâm'ın) amaçlarının insanın özgürlüğünü arttırmak yönünde olduğu, bu nedenle dinin amaçlarıyla tutarlı olan bir din eğitiminin amaçlarının da insanların özgürlüğünü kısıtlamayacağı söylenebilir. Dinin insanlar için sorumluluk ve insan iradesi gibi kavramlara yüklediği anlam insanın özgür kararlar ve eylemler peşinde olmasını gerektirir. Emir ve yasakların hacimce sınırlı bir alana, insanın ise bilen bir varlık olarak bilmenin sorumluluğuna sahip olmasıyla ilişkili olarak, din insana çok geniş bir alanda özgürlük bırakmıştır. Bu doğrultuda din eğitiminin de insanın özgür bir biçimde kendini gerçekleştirmesini amaçlamakta olduğu söylenebilir. İnsanın özgürleştirilmesinin bizzat din eğitiminin amaçları arasında olması bazı yazarlarca “iyi vatandaş” “iyi insan”, “salih insan” vurgusunun yapılmasına neden olmuştur. Bu yazarlar “iyi insan/salih insan” olmanın her zaman “iyi vatandaş” olmakla özdeş olamayacağına, iyi insanın iyi vatandaşı içerebileceğine ancak iyi vatandaşın iyi insan niteliğini kapsayamayacağına dikkat çekmektedir.¹⁵

Bütün bunların yanı sıra “din” tanımlarının büyük ölçüde din eğitimi

¹⁵ S. M. Nakib el-Attas, *İslâm, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*, çev. Mahmud Erol Kılıç (İstanbul: İnsan Yayınları, 2019); Muhammed Kutub, *İslâm Teriye Metodu ve Ahlak Sistemi*, çev. Ali Özek (İstanbul: Hisar Yayınevi, 1977), 19.

tanımlarını etkilediği görülmektedir. Bu etkilenme durumunun doğal bir sonucu olarak din eğitiminin amaçlarının ne olduğu konusundaki fikirler de büyük oranda “din” kavramının nasıl tanımlandığına ve sahip olunan din anlayışına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Din eğitiminin amaçları arasında öncelik sıralaması da bahsi geçen din tanımlarına ve din anlayışlarına bağlı değişebilmektedir. Bu bağlamda din eğitiminin inanılan dinin eğitimi olarak anlaşılmasından, dinin bir fenomen olarak anlaşılmasına ve din eğitiminin de bu anlaşılmaya dayalı olarak yapılmasına varıncaya kadar birçok din eğitimi yaklaşımı söz konusudur. Ancak din tanımları veya din eğitimi yaklaşımları farklı olsa da genelde bireyin, psikolojik ve sosyal gelişim açısından dengeli ve uyumlu bir gelişim göstermesi; hayatın maddi ve manevi boyutu arasında bir denge kurabilmesi din eğitiminin hedefleri arasında gösterilmiştir. Din eğitiminin hedeflerini ele alan yazarların büyük kısmı zımnen ya da açıktan din eğitiminin dengeli bir yaşam sürme, içsel ve çevresel bütünlüğü koruma gibi amaçlarının önemini vurgulamıştır.

2. ‘Belirsizlik/Müphemlik’ Kavramı ve Din Eğitimi Açısından ‘Belirsizlik/Müphemlik’

Müphemlik kavramı hem günlük hayattaki hem de akademik alandaki kullanımında farklı anlaşılan ve farklı anlamlar yüklenen bir kavramdır. Müphem kavramının sözlüklerde karşılığı, adeta bizzat müphem olmanın nasıl bir şey olduğunu anlatmak ister gibi, birçok farklı sözcükle kalıplaşmış bir biçimde kullanılmaktadır. Bu sözcükler: *Belirsiz, belli belirsiz, yarı belirsiz/yarı belirli, bilinmez, bilinemez, şüpheli, muğlak, kapalı-örtük, gizli, anlaşılmaz, karışık*, vb. sözcükler olarak sıralanabilir. Başöz de belirsizlik tanımlarıyla ilgili literatürü incelemiş ve bu tanımlarda “gelecekle ilgili belirsizlik”, “bilgi yetersizliği”, “çelişkili bilgi” “yenilik”, “karmaşıklık”, “çözülmezlik” şeklindeki anlamların ön plana çıktığına dikkat çekmiştir.¹⁶ Çakır ise belirsizliğin, “açık ve görünürde olmayan, anlaşılmayan, karıştırılabilme olasılığı olan, sınırlandırılmamış, kararlaştırılmamış” sözcükleriyle ifade edilebileceğini belirtmiştir.¹⁷ Müphemlik kavramının Avrupa dilleri açısından günlük hayatta çok önemli bir kavram olduğuna dikkat çeken Bauer, müphemliği çok anlamlılık”, “kararsızlık” ve “belirsizlik” olgularını içeren bir kavram olarak tanımlar ve bazı durumlar dışında “belirsizlik” ile “müphemlik” kavramları arasında ayırım yapmayı doğru bulmaz.¹⁸ Bu durumda; hiçbir

¹⁶ Tutku Başöz, “Exploring the Relationship between Tolerance of Ambiguity of EFL Learners and Their Vocabulary Knowledge”, *Journal of Language and Linguistic Studies* 11/2 (2015), 53-66.

¹⁷ Buket Çakır, “Belirsizlik ve Korkunun Yeni Düzenin Oluşmasına Katkısı”, *Journal of Economy Culture and Society* 36 (2007), 62-83.

¹⁸ Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, 27.

zaman bilinemez kabul edilenle, şimdilik bilinmeyen olarak kabul edilen ve belli bir oranda bilinen/bilinmeyen olarak varsayılan bilgiler, kabuller veya olaylar “müphem” olarak algılanabilmekte ve bu şekilde tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla müphemlik kavramının bizzat kendisi müphem kalmaktadır.

Müphemlik kavramının bahsi geçen biçimde geniş bir spektrumda yayılmış olmasının bu kavrama karşı tutum ve değerlendirmeleri (olumlu ya da olumsuz şeklinde) belirlediği söylenebilir. Söz gelimi müphemliğin bunalım ve buhranlara neden olan bir durum olarak algılanması ya da “şimdilik belirsiz” diye nitelendirilen ve gelip geçici bir durum olarak görülmesi müphem (belirsiz) sözcüğünün çok anlamlılığına dayanır. Bu durumda müphemliğe karşı tutumlar; bir an önce aşılması gereken bir durum olarak görüldüğü için müphemliği çözmeye teşebbüslerinin de olumlu bir girişim olarak görülmesi ya da hiçbir zaman çözülemeyecek bir düğüm olarak kabul edilip müphemliği müphem bırakmayı tercih etme şeklinde olmaktadır. Nitekim Berger ve Luckmann Anglo-Sakson dünyada dinin şuhudi (confession) inançtan, tercihi (preference) inanca dönüşmesini; tercihin şu anı ifade etmeye yoğunlaşması ve geleceğin bilinmezliğini ima etmesi olarak yorumlamaktadır.¹⁹

Bauman, müphemliği “bir nesne ya da bir olayın birden fazla kategoriye sokulabilmesi”²⁰ olarak tanımlamakta ve bu olgunun dile özel bir düzensizlik; dilin icra etmesi gereken adlandırma (sınıflandırma) fonksiyonunu yerine getirememesi olarak değerlendirmektedir. Ona göre müphemliğin en temel belirtisi ise, “belli bir durumu doğru biçimde okuyamadığımız ve alternatif eylemler arasında seçim yapamadığımız zaman hissettiğimiz keskin rahatsızlıktır.” Buna göre Bauman müphemliği dilin yetersizliğine veya dilin yanlış kullanımına bağlı görmeyi doğru bulmamaktadır. Ona göre müphemlik dilin adlandırma ve sınıflandırma işlevini yerine getirememesinden zuhureden doğal bir sonuçtur. *Müphemlik* ve karşıtı olarak *kesinlik* düşünce tarihinin her döneminde önem arz eden bir tartışma alanı olmuştur. Ancak bu tartışmaların yoğunluğunun modernlik ve postmodernlik bağlamında arttığı görülmektedir. Çakır, antik çağın dualistik yaklaşımları da dâhil olmak üzere bütün belirsizlik durumlarıyla savaşmayı üzerine vazife sayan Aydınlanma düşünürlerini başarısızlıkla sonuçlanan bir net belirli bir dünya oluşturma girişimine dikkat çeker. Ona göre Aydınlanmanın etkisiyle belirginleşen belirsizlik karşıtı evren yaklaşımı bir süre sonra güç kaybına uğramıştır. Büyük ve evrensel anlatılar ve çözümler yerini daha küçük ve daha yerel olanlarına

¹⁹ Peter L. Berger - Thomas Luckmann, *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi Modern İnsanın Yönelimi*, çev. Mustafa Derviş Dereli (Albaraka Yayınları, 2022), 73-74.

²⁰ Zygmunt Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, çev. İsmail Türkmen (Ayrıntı Yayınları, 2003), 9.

bırakmıştır.²¹ Benzer fikirleri Bauer²² ve Bauman²³ da dile getirmektedir. Bauer, *Müphemlik Kültürü ve İslâm* adlı eserinde genel olarak Batının modern döneminde şaha kalkan müphemlik karşıtı kültürün bilhassa Müslümanlar başta olmak üzere diğer toplumlari da olumsuz etkilediğine, var olan müphemlik hoşgörüsüne dayalı kültürlerin kaybolmasına neden olduğuna dikkat çekmektedir.²⁴ Ayrıca modernite ile birlikte kapitalizm'in de müphemlik karşıtı söylemine de dikkat çeken Bauer, belirsizlikten ve kararsızlıktan kaçınma yaklaşımının kapitalizmin başarıya ulaşmada ön şart olarak kabul ettiğini ifade etmektedir. Bauman ise²⁵ “evren boşluk kabul etmez” şeklindeki basmakalıp söylemi adeta ret eder bir biçimde; boşlukların (müphemliklerin) evrenin doğal yapısına ait olduğunu söylemektedir. Ona göre; “boşluğa tahammülü olmayan şey doğa değildir, modern pratiktir.”²⁶

Müphem sözcüğünün doğa bilimleri açısından da ele alınması gereken boyutları vardır. Sosyal bilimlerdeki belirsizliğin belirginleşmesi doğa bilimlerine de sirayet etmiştir. Alman fizikçi Werner Heisenberg tarafından, 1927 tarihinde ortaya konulan “belirsizlik ilkesi” atom altı parçacıkların konum ve hareketinin tespit edilemeyecek boyutlarından hareketle evren yani varlık hakkında bilgimizin sınırları olduğuna işaret etmiştir.²⁷ Söz konusu bu ilke birçok sosyal bilim alanında, din ve bilim mukayeselerinde bir argüman olmuştur. 1949'da Else Frenkel- Brunswik'in ilk kez insanların “müphemlik toleranslarının” farklılık gösterdiğine dikkat çekmesinden sonra psikoloji bu alana ilgisini arttırmıştır. Ancak psikolojinin bu ilgisi bireysel çerçeve ile sınırlı kalmıştır. Kuşkusuz ki bireysel algılar ve yargılar toplumsal algılardan ve yorumlardan bağımsız algılar değildir. Bu durumda “müphemlik toleransı” toplum bilimleri açısından da ele alınabilecek bir konudur.²⁸ Toplumların belirsizliğe karşı tutumları birbiriyle karşılaştırılabilir, toplumlarda mevcut olan “müphemlik kültürü” incelenebilir. Nitekim sosyologlar ve tarihçiler müphemlik olgusunu toplumları tanımlayıcı/ayırt edici bir özellik olarak ele almaya başlamıştır.

İnsanın doğası gereği düzene, açıklığa, netliğe meylettiği söylenebilir. Bu açıdan insanın yaşamaktan mutluluk duyacağı dünya onun tanıdığı

²¹ Bk. Çakır, “Belirsizlik ve Korkunun Yeni Düzenin Oluşmasına Katkısı”, 62-83

²² Thomas Bauer, *Müphemlik Kültürü ve İslâm*, çev. Tanıl Bora (İstanbul: İletişim Yayınları, 2019); Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*.

²³ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*.

²⁴ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*.

²⁵ Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, 36.

²⁶ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 18.

²⁷ Moles, *Belirsizin Bilimleri*, 31.

²⁸ Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, 33.

dünyadır. Kuşkusuz bireyin önünü gördüğü, başarılı kestirimler yapabildiği, olabilecekleri hesaplayabildiği, istemediği durumları veya olayları nasıl engelleyebileceğini bildiği, geçmişe ait tecrübe ve bilgi birikiminin işe yaradığını görebildiği bir dünya kulağa “mutlulukların dünyası” olarak gelmektedir. Her ne kadar olumlu çağrışımları tetiklese de böyle düzenli bir dünyanın *kulağa hoş geldiği* kadar güzel bir dünya olup olmayacağını tespit etme imkânı henüz gerçekleşmemiştir. Böyle düzenli bir dünyanın bir mutluluk vesilesi mi yoksa can sıkıntısının kaynağı mı olacağı test edilememektedir. Çünkü hâlihazırda insan kendisi açısından belirsizliklerin önlenemediği bir dünyada yaşamaktadır. Aynı test edilememe durumunun mevcudiyeti müphemliklerin çok fazla olduğu bir dünya içinde söyleyebilir. Çoğunluk için dünyamız bir şekilde tolere edilebilen bir oranda müphemliklerle çevrili olduğu için insanların müphemlik karşısında pes ettiği bir durum henüz tecrübe edilmemiştir.

Diğer taraftan aşırı belirlilikten ve düzenden kaçınmanın da insanın doğasında olduğu söylenebilir. İnsan, belirsizlikten kaçındığı kadar aşırı belirlenmiş olma halinden, kolayca tahmin edilebilirlikten ve sürekli bir düzen içerisinden hareket etmekten de çok kolay sıkılabilmektedir. Nitekim Standage²⁹ insanlığın daha ilk düzenli yapılar, kentler oluşturmaya başladığı ve standartlaşma temayülleri gösterdiği antik Mezopotamya uygarlıklarında bile insanların artan düzenli yaşamdan sıkılmaya başladığına ve bu sıkıntıyı atasözlerine yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bu durumda insan doğasının düzene meyiletme, düzen arayışında olma ile düzeni sıkıcı bulma arasında bir yerde konuşlandığını hem düzenin hem belirsizliğin insanın doğasına uyumu yansıttığı söylenebilir. İşte tam bu noktada “düzenin miktarı ne kadar olmalı?”, “düzensizliğin/belirsizliğin ne kadarı tolere edilebilir?” soruları gündeme gelmektedir. Bunun yanında dinin (İslâm’ın) kendisini sunuş biçimi düzen ve belirsizlik arasındaki denge çizgisinin neresinde kalmaktadır? sorusu da cevap beklemektedir.

Bahsi geçen sorulara İslâm dini açısından yaklaştığımızda İslâm’ın öğretilerinin insanın belirsizlikten kaçışı ile düzenden rahatsız oluşu arasındaki dengeyi gözettiği söylenebilir. Bu denge noktasında anahtar sözcük, diğer bütün denge noktaları bahsinde olduğu gibi, “aşırı” sözcüğüdür. İnsan doğasının kaçındığı ve aradığı belirlilik durumunun ölçüsü bu belirliliğin onun için “aşırı” olup olmaması ile ilgilidir. İslâm’ın da dinî metinlerinde bahsi geçen bu “aşırı” ölçütünü gözettiği görülmektedir. Kur’ân ve Sünnet öğreti ve ilkelerini genelde inançları, ibadetleri ve ahlâkî davranışları temellendirebilecek açıklıkla sunmakta, onların *kurtuluş yolu* rotasını tereddütsüz bir netlikte çizmektedir. Diğer taraftan ise inanırlarının

²⁹ Tom Standage, *Altı Bardakta Dünya Tarihi*, çev. Ahmet Fethi (Kırmızı Kedi Yayınevi, 2018), 33.

merak ve keşfetme duygusunu canlı tutmak ve kendini gerçekleştirme, bilgi üretme, sorumluluk alma, zihinsel riskler yüklenebilme imkânı sunabilmek için ilke ve öğretilerini onlara makul müphemlikler içerisinde sunmaktadır. Dinin *müteşabihlik* ve *gaybîlik* içeren boyutları adeta insanın doğasının düzenden kaçan irrasyonel boyutunu görmezden gelmediğini ilan etmektedir.

Bu denge unsurunu gözetmesi bir anlamda dinin insanın doğal yeteneklerini göz ardı etmemesi, insanın kendisini “ifa” etmesine zemin sağlamasıyla ilgilidir. Bu doğrultuda din eğitiminin amaçları açısından da müphemlikler, tehdit ve fırsat kutuplarını ifade etmektedir. Müphemliklerin varlığından duyulan rahatsızlığın makul düzeyde tutulmasını sağlama ve müphemlikle savaşılabilmek veya onunla birlikte yaşayabilme becerisi kazandırma din eğitimin öncelikli amaçları arasında yer almalı ki din eğitiminin “insanın kendini gerçekleştirme” hedefine katkısı tam olarak ortaya çıkabilsin. Nitekim Bauman’ın ifade ettiği gibi öğrenme, ezberleme, hesaplayabilme vb. yetilerimizden dolayı düzenli bir dünyanın idame ettirilmesi insanlığın çıkarına uygun olan, müphem olan ise rahatsız edici ve tehditkâr olan olarak algılanmaktadır.³⁰ Bu açıdan bir anlamda insanın öğrenme yeteneğini üst kapasitede kullanma imkânına, mevcut müphemliklerin çokluğu sayesinde ulaştığı söylenebilir. Müphem durumların, mevcut öğrenilmiş şemalardan hiçbirine uymaması ya da birkaçına aynı anda uyması; kararsızlık ve kontrol etmeye muktedir olamama duygusu oluşturmaktadır. Bu kararsızlık durumu ve kontrol etme arzusu ise belirsizliği çözme girişiminin ateşleyicisi olmaktadır. Elbette aynı yaklaşımla hareket edildiğinde bu müphemliklerin baş edilemez sayıya ulaşması ise öğrenme yeteneğini söndürecek bir durum olduğu da söylenebilir. Bu durumda, belirsizliklerin toplumsal ve bilimsel ilerlemeye hem zemin oluşturma hem de onu tehdit etme rollerinin var olduğu ancak bu rollerin çoğunlukla birlikte algılanamadığı görülmektedir. Genelde belirsizliği fırsat veya tehdit unsuru olarak görme algılarından sadece birinin tercih edilmesi söz konusu olmaktadır.

Bahsi geçtiği üzere bazı yazarlar “iyi bir insan yetiştirmeyi” din eğitiminin/İslâm eğitimin en önemli genel hedefleri arasında saymıştır. Bu genel hedefin alt hedefleri arasında “adil bir insan olma” hedefi zikredilmiştir.³¹ Ancak “adil insan olma” hedefinin “iyi insan olma” hedefinin üstünde bir hedef olarak kabul edilmesi daha makul gözükmemektedir. Zira adil insanın dengeli ve uyumlu insan olarak tanımlanması mümkündür. Dinin asıl hedefinin dünya ve âhiret saadetini yakalama olarak formüle edilmesi din

³⁰ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 10.

³¹ Nakıb el-Attas, *İslâm, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*; Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kimlik Yayınları, 2017), 119-131.

eğitiminin de öncelikli hedefinin dengeli insan yetiştirme hedefi olması gerektiğine işaret etmektedir.

Dinin dengeli insan (adil insan) yetiştirmek şeklindeki hedefi, her açıdan zıtlıklar arasında bir uyumu gerektirir. Nitekim din (İslâm) hem müjdeler hem korkutur hem rahatlatır hem tedirgin eder (makul ölçüde); hem insanın üstün bir varlık olması hem aciz bir varlık olması vurgulanır. İşte müphemlikler de din ve din(in) eğitimi açısından tam da bu denge arayışında önem kazanır. Din ve din eğitimi inanan bireyin kendisiyle, çevresiyle (diğer insanlar ve doğa ile) uyum sağlamasını hedefler. Söz konusu denge durumunu etkileyen birçok unsur (psikolojik, sosyal, tabii, vb.) olduğu için dengeyi kurabilmek adına seçilen destek noktasının nispeten geniş bir bant üzerinde olmasını gerektirir. Kesin bir nokta yerine belirli aralıklarda³² birkaç noktadan destek alınabilmesi bahsi geçen dengeyin devam edebilmesini sağlar. İşte söz konusu bu belirli aralık müphemliklerle uyumun ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu durumda eğer din eğitim amaçlarından birinin akıl-din, madde-mana, akıl- duygu arasında bir denge oluşturma amacı olduğu göz önüne alınacak olursa insanın bilgisi açısından bu alanların birleşim noktalarında boşlukların söz konusu olabileceği ve müphemlikle yaşama becerisinin söz konusu boşlukları içine düşülen dipsiz kuyular olmaktan kurtarabileceği söylenebilir.

Müphemlik kavramı daha çok epistemoloji kökenli bir kavram olsa da sosyoloji alanında da oldukça ilgi görmüştür. Müphemlik sosyolojide çok kültürlülük, çoğulculuk, demokrasi, toplumsal hoşgörü gibi kavramlarla sıkı teması olan bir kavramdır. Bauman, hoşgörü kavramının doğuşunu müphemlik kavramıyla ilginç bir biçimde ilişkilendirmektedir. Ona göre hoşgörü müphemliğe tahammülsüzlüğün bir ürünüdür. Kabul görülmeyenin görmezden gelinmesidir. Onun ifadesiyle: “Kolektif ve bireysel eylemler müphemliği yok etme amacı tarafından yönlendirildiği sürece, sonuç, hoşgörü maskesi altında da olsa hoşgörüsüzlük olacaktır.”³³ Bu bağlamda din eğitimi açısından belirsizlik kavramını yeniden gözden geçirilmesinin hoşgörü kavramının da yeniden gözden geçirilmesi anlamına gelebileceği söylenebilir. Bu noktada hem aynı din mensupları hem de farklı din mensupları açısından bir türlü sağlam bir zemine oturtulamayan hoşgörülülük daha gerçekçi ve etkili bir biçimde yürürlüğe koyulabilir. Böylece Bauman’ın işaret ettiği, hoşgörünün aslında hoşgörüsüzlüğün yanıltıcı bir yansıması olması durumu engellenebilir.

Derrida’nın; çok anlamlılığın ortaya çıkmasında belirsizliğin rolü ile ilgili ilginç bir teorisi daha vardır (özetle): Bazı sözcükler yanlış tercümeden

³² Bu belirli aralık dinin ana esaslarını, özünü, orijinalliyi belirleyen çizgilerin oluşturduğu aralıktır.

³³ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 18.

değil belirmemezlikten ya da aşırı belirleme gayretinden dolayı çok anlamlı, müphem sözcükler haline gelmektedir. Bu sözcükler müphemlikleri oranında anlam açısından güçlü sözcükler olmakta, güçlü sözcük olduğu oranda müphemlik taşımaktadır. Hatta aynı sözcük zıt anlamları bile içerebilmektedir (örneğin “pharmakon” sözcüğü: hem ilaç, deva hem zehir anlamındadır).³⁴ Derrida'nın (1) belirsizlik durumunu ortaya çıkaran belirsiz sözcüklerin bazılarının aşırı belirleme gayretinden ortaya çıktığı ve (2) belirsiz sözcüklerin anlam açısından güçlü sözcükler olduğuna çektiği dikkat oldukça önemlidir. Derrida'nın bu fikirleri din eğitimi açısından da ele alındığında “din alanında bazı müphemliklere, onları aşırı bir biçimde netleştirme çabamız mı neden oluyor?” sorusu gündeme gelmektedir. Zira din alanına ait bazı durumların veya sözcüklerin zorlama olarak tanımlanabilecek bir aşırılıkta tanımlanmaya, açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Çoğunlukla “gayb alemi” ya da “gayb bilgisi” alanına giren konularda bu duruma düşülebilmektedir. Ruh, nefis, melek, şeytan, âhiret, cennet, cehennem, cihad, bid'at, vb. kavramların etrafında tartışılan bazı konular bu bağlamda değerlendirilebilir.³⁵ Bu noktada tefsirlerin bir kısmı başta olmak üzere birçok klasik ve çağdaş dinî kaynaktan gayb alanına ait konularda hiçbir şeyi muğlak bırakmama kaygısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu kaygılar olumlu bir amaca hizmet etme endişesinin ürünü olsa dahi her zaman olumlu sonuç vermemektedir. Muğlak olan makul bir biçimde açıklanmadığında daha büyük muğlaklıklar gündeme gelmekte bunun yanında geçersiz-zorlama açıklamalar mevcut muğlaklığı da derinleştirebilmektedir. Örneğin “nefis” kavramındaki belirsizlikleri giderme girişimleri farklı nefis tanımlarına neden olmuştur. Felsefe, psikoloji, tasavvuf gibi bazı alanlarda farklı anlamlarda kullanılmıştır. Sözcüğün belirsizliği hem olumlu hem olumsuz anlamı yüklenmesine sebep olmuştur. Bu durum nefis sözcüğündeki belirsizliği daha da arttırmıştır.

Aşırı belirleme girişimlerinin muğlaklıkları arttırdığı durumlara dinle ilgili bilgilerin bilimin ürettiği bilgilerle karşılaştırılması çabalarının sonucu olarak da rastlanılmaktadır. Bu noktada yer yer dinle ilgili bilgilerin Aydınlanma ile tohumları atılan modernitenin kesin bilgi/kabul edilebilir bilgi eşittir bilimsel bilgi anlayışının dümen suyuna sokularak değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Böylece bazı durumlarda bilim karşısında dinî bilgiyi aşırı belirginleştirme adına yapılan zorlamalar geçersiz veya sorunlu bilgilerin üretilmesine neden olmaktadır.³⁶ Aynı

³⁴ Akt. Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 77-78.

³⁵ Allah'ın arşı ve kürsüsü, İblisin Şeytan olmadan önceki durumu, Hz. Nuh'un 950 sene yaşaması, Hz. Adem'in boyunun onlarca metre uzunlukta olması, Kızıldeniz'de balığın canlanması, Ashabı Kehf'in uyku süresi, Cennet nimetleri ve halleri, cehennem azapları ve halleri, Kimler cennetlik kimler cehennemlik bahisleri.

³⁶ 19. yüzyılda bir sıkışma yaşadığını, bu yüzyılın Batının en fazla kesinlik takıntısına

zorlamanın bilim adına da yapılması söz konusu olmaktadır. Bu açıdan bazı durumlarda muğlak konularda Müslümanların o konuya ait bireysel bir fikre veya iç görüye sahip olmasına ya da o konulardaki muğlaklıkla yaşama tercihine daha az tolerans gösterildiği; henüz bilimin net cevaplar veremediği konularda dinin net cevaplar üretmesinin beklendiği söylenebilir.

Şüphesiz belirsizlik olgusunun tartışıldığı en geniş zemin modern-postmodern yaklaşım/söylem ayrımı üzerindedir. Descartes'ın sağlam bir rasyonel temel üzerine inşa ettiği Kartezyen yaklaşım, geçerli bilgiyi duysal-deneysel bilgiyle özdeştirmiş ve bilim olarak tanımlamıştır. Bu açıdan modernitenin Kartezyen yaklaşımının sadece kesinliğinden emin olunan duysal-deneysel bilgileri konuşmaya değer bulduğu, duyular dünyası açısından belirsizlik içeren bilgileri ise adeta dedikodu sınıfında gördüğü söylenebilir. Çakır'ın belirttiği üzere belirsizliği benimseyen postmodernist yaklaşım ise belirsizliğe dayanarak geleneksel yapıları yıkmaya yeltenmiş, sistemlere güvensizliği ön plana çıkarmış, yaşamı “belirsizlik, geçicilik, parçalılık ve tesadüflük” üzerine kurmuştur.³⁷ Postmodernizm ile tehlike, risk ve belirsizlik kavramlarının iç içe geçmiş, daha çok belirsizliği ifade etmek için kullanılan riskin tehlikeli boyutuna işaret eden anlamında bir yumuşama yaşanmıştır.

Modern-postmodern yaklaşım ayrışmasında modernitenin *kesinlik (bilimsellik) takıntısı* kadar postmodernliğin *göreceliği, tesadüf yanlılığı* ve ortaya çıkardığı *risk toplumu* da sorun teşkil etmektedir. Kuşkusuz din eğitimi açısından belirsizliğin modern anlayışın kalıplarına sıkıştırılması kadar belirsizlik olgusunun tesadüflerin egemenliğine yol açabilecek bir pasiflikte karşılanması da kabul edilemez. Bunun yanında dindar bir birey risk toplumunda belirsizliklerle nasıl başa çıkacaktır? sorusunun cevabı gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır.

Postmodern anlayışta belirsizliğin, “özgürlüğün imkânı” olarak değerlendirildiğini dile getiren Koyuncu bu konuda Derrida'nın “kararın özgür bir karar olması için, karar verilemez olanın çilesinden geçmelidir” iddiasına dikkat çekmektedir.³⁸ Zira “karar verilemezlik” noktasından yani belirsizlik noktasından başlamayan karar verme süreci özgür bir karar olmayacak, “hesaplanabilir bir sürecin programlanabilir biçimde uygulanmasını”, standartların tatbikini ifade edecektir. En önemlisi de bu

sahip olduğu dönemdir, bu köşeye sıkışmanın Müslümanları basit ve net cevaplara sığınmak zorunda bıraktığına dikkat çekmektedir (Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi - Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, 56).

³⁷ Çakır, “Belirsizlik ve Korkunun Yeni Düzenin Oluşmasına Katkısı”, 76.

³⁸ Ahmet Ayhan Koyuncu, “Özgürlüğün Bir İmkânı Olarak Belirsizlik: Bauman Bağlamında Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Ekev Akademi Dergisi* ICOAEF Özel Sayısı (2019), 21-38.

kararların yasal olabildiği halde adil olamaması konusudur. Belirsizliğin özgürlük olarak değerlendirilmesi kısmen İslâm düşüncesi açısından da kabul edilebilir. Bu açıdan müteşabih âyetler gibi unsurlar inananların özgürce bilgi üretme işlevini harekete geçiren unsurlar olarak görülebilir. İslâm'ın “bilen insan”, “sorumluluk sahibi insan” prensiplerine dayanan insan tasavvuru belirsizlikten korkmayan ve belirsizliği aşmak için mücadeleye girişebilen insan tipinde karşılık bulabileceği söylenebilir. Dolayısıyla din eğitimi süreçlerinde müphemlikler belli açılardan insanın özgürleşme amacına hizmet eden araçlar olarak görülebilmelidir.

Eğer bir yerde aşırı bir belirleme ihtiyacından söz ediliyorsa “korku”nun, o yerin kadim sakinlerinden birisi olma ihtimalinden bahsedilebilir. Bu minvalde belirsizlikle korku arasında bir gereklilik bağının olduğunu söylenebilir. Bu durumun din eğitimi açısından nasıl değerlendirilmesi gerektiği sorusu ise; “din alanında hem belirsizliklerin korkunun kaynağı olduğunu hem de korkulardan kurtulmanın yolunun belirsizlikten korkmamaktan geçtiğini göz önünde bulundurmak gerekir” şeklinde cevaplanabilir. Bu bağlamda dini yaşantılara ait korkuların belirsizlikle ilişkisini iyi analiz etmek ve belirsizliği aşırı bir biçimde kaygı duyulacak kategorisinden normal ya da normale yakın kategorisine alabilmeyi sağlamak din eğitimi amaçları arasında olmalıdır. Bu konuda ilahi iradenin hiçbir şekilde insanın üstesinden gelemeyeceği, altında ezileceği bir şiddette korku yaratacak belirsizliklere müsaade etmeyeceği kabulü dayanak noktası olarak görülmelidir. İnsanın sorumluluk alanıyla ilgili belirsizliklerin ancak onları aşmak için makul düzeyde bir korku veya endişeye kaynaklık edebileceği göz ardı edilmemelidir. İnsanın sorumlulukları dışındaki belirsizliklerin (mutlak gayb) ise bir kısmının cevabı ahirete ertelenmiş ve herhangi bir korku-endişeye neden olmayacak belirsizlikler olduğu anlayışını yerleştirilmelidir. Bireylere verilen din eğitiminin bu yaklaşımı yerleştirecek bir biçimde tasarlanması ve yürütülmesi gerekmektedir.

Bu tartışmada din eğitiminde belirsizlik konusundaki sağlıklı yaklaşıma örnek teşkil etmesi açısından gayb alanına ait bir bilgi olarak rızık, ecel, sağlık (şifa bulmak), başarı (akademik başarı, iş hayatındaki başarı) konularıyla ilgili tutumlar önem arz etmektedir. Rızık çalışmaya bağlı olması ancak sadece çalışma miktarı ve şekliyle rızık miktarı ve şeklinin yüzde yüz bağdaştırılamaması belirsizlikle kesinliğin olgu ve olaylardaki birlikteliğinin daha iyi fark edilmesini kolaylaştıracaktır. Benzer bir biçimde; her işte verilen emeğin karşılığının mutlak surette alınacağı ancak bu karşılığın biçimini ve ölçüsünü etkileyecek farklı değişkenlerin tamamının insan tarafından bilinmeyeceğine çekilen dikkat aynı zamanda belirsizlik-kesinlik birlikteliğine de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, yaşam süresini ve sağlıklı olmayı etkileyecek her faktörün

etkisini göstereceği ancak bütün faktörlerin ilâhî bilginin dışındaki bir bilgiyle bilinmeyeceği gerçeği; belirsizliğin insanın bilgisinin, kesinliğin ise Allah'ın bilgisinin karakteristiği olduğuna işaret etmektedir.

Gayb alanına ait bilgilerin bir kısmının nisbî bir kısmının mutlak olması, bazı açılardan “tam netliğin her şeyin sonu/kıyameti olacağı fikri” ile uyumlu olarak değerlendirilebilir. *Nisbî gayb* adından da anlaşılacağı üzere insanların bir kısmı ve dünya hayatının bir zaman dilimi için geçerli olabilir. Söz gelimi henüz keşfedilmemiş bir ilkel kabilenin varlığı nisbî gayb olarak adlandırılabilir. Ancak sadece ilâhî bilgide karşılığı olan ve bir kısmı ancak âhirette Allah'ın bildirmesiyle bilinebilecek gaybî bilgi mutlak gaybî bilgidir. Bu doğrultuda bahsi geçen “tam netlik tarihin sonudur” ifadesi Müslümanlar için “tam netlik âhirettedir” ya da “tam kesinlik ancak cennet nimetlerinden biri olabilir” şeklinde ifade edilebilir. Böylece Allah'ın bilgisi ile insanın bilgisi arasındaki farklılık vurgulanmış olur ki bu vurgulama din eğitimi süreçlerinde göz ardı edilmemesi gereken bir vurgulamadır.

Kesinlik takıntısının bazı durumlarda parça bütün ilişkisini tahrip etmesi, büyük resmin görülmesine engel olması söz konusu olabilmektedir. Bu konuda Bauman düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “Modern anlamda ustalık, bölme, sınıflandırma ve tahsis etme gücüdür (düşüncede, pratikte, düşünce pratiğinde ve pratiğin düşüncesinde). Paradoksal olarak, tam da bu yüzden müphemlik, modernliğin ana ıstırap kaynağı ve modern endişelerin en kaygı vericisidir.”³⁹ Din alanında da bazı durumlarda temel ilkelerin, ana prensiplerin kesinliğe ulaşma adına göz ardı edilebildiği söylenebilir. Söz gelimi bir fikhî hükümde kesin bilgi üretme adına makasid-ı şeria prensiplerinin yeterince göz önüne alınmadığı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bilhassa cihad, şirk, küfür, tevbe, günah-sevap vb. çok boyutlu kavramlar etrafında yapılan tartışmalarda bahsi geçen netleştirme gayretinin aşırılığından kaynaklı olarak dinin ana ilke ve öğretilerine muhalif bilgilerin üretilmesi, zararlı olarak nitelendirilebilecek din anlayışların ortaya çıkmasının vaki olduğu söylenebilir. Bu noktada din eğitiminin, dindeki ilke ve öğretilerde bahsi geçen parça bütün ilişkisinin korunması adına zayıf temelli, sınırlayıcı ve daraltıcı bilgi ve yorum üretme faaliyetlerini bertaraf etmeye yoğunlaşması önem arz etmektedir.

Bauman, belirsizliğin insan için taşıdığı anlamı: “En iyi ihtimalle kafa karıştırıcıdır ve rahatsız edici olarak yaşanır. En kötü ihtimalle ise, bir tehlike anlamı taşır.” ifadesiyle özetlemektedir.⁴⁰ İnsanın en iyi ihtimalinde bile rahatsız olduğu belirsizlik olgusu tarihî süreçte insanların başka insanları lider konuma çıkarmalarının da nedenlerinden biridir. Belirsizliği

³⁹ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 27.

⁴⁰ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 79.

bertaraf etme, onunla başa çıkma gücü olan bireyler toplum tarafından benimsenmekte ve doğal liderler olarak görülebilmektedir. İster din adamı ister bilim adamı hatta isterse de kâhin, büyücü olsun, belirsizlik durumlarında ikna edici biçimde çözümler sunabilen insanlar toplumda kabul ve karşılık görebilmektedir.

Genel olarak literatürde hoşgörü; belirsizliklerin kabulü, hoşgörüsüzlük, belirsizliklerin huzursuzluk kaynağı olarak kabul edilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu noktada “belirsizliğe tolerans, bir bireyin bilinmeyen, karmaşık veya çelişkili ipuçlarıyla karşılaştığında belirsizlikle başa çıkma şekli” olmakta ve belirsizliğe toleransı düşük olan bireyler belirsizliklerden kaçınırken, belirsizliğe toleransı yüksek olan kişiler belirsizlikleri çekici bulmaktadır.⁴¹ Bu durumda belirsizliğe toleransın öğrenme biçimini, öğrenme davranışında yılmazlığını, bilişsel esnekliğini ve öğrenmenin kalıcılığını-etkililiğini belirlediği sonucu çıkarılabilir. Din eğitiminde de hedeflere ulaşma yolunda belirsizliğe toleransın olumlu yönlerinden mümkün olduğunca faydalanması gerektiği, bunun için din eğitimcilerinin öğrencilerin belirsizliğe karşı tolerans düzeyini arttıracak etkinliklere yönelmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

3. ‘Belirsizlikle Uyumlu Yaşama Becerisi’ ve Din Eğitiminin Amaçları

“Belirsizlikle uyumlu yaşama becerilerini kazanma/kazandırma din eğitiminin amaçları arasında olmalı mıdır?” sorusuna net bir cevap verebilmek için öncelikle şu sorulara cevap verebilmek gerekir: (1) “Müphemlik ve kesinlik mücadelesi her zaman berraklık ve bulanıklık mücadelesi midir?” (2) “Her müphem bulanıklığı, kaosu mu ifade eder?” (3) “Müphemliğin söz konusu olduğu bir din eğitiminin hedeflerinin iyi, ideal ya da mükemmel olması nasıl mümkün olacaktır?”⁴²

Belirsizlik olgusu tartışmaları modern-postmodern yaklaşımlar etrafında yapıldığı için yukarıdaki soruları cevaplandırmaya geçmeden önce eğitimin ve din eğitimini modernite ve postmodernite içindeki/karşısındaki konumu ile ilgili birkaç noktaya temas etmek gerekmektedir. Öncelikle eğitim alanı da dâhil olmak üzere günümüz dünyasının modernizm ile postmodernizm arasında sıkıştığını hatırlatmak gerekmektedir. Her ne kadar eğitimde postmodern yönelimler ve söylemler popülerliğini devam ettirse de modern yaklaşımlar tebdil-i kıyafet eğitime hükmetmeye devam etmektedir. Eğitim anlayışları ve uygulamaları, sıkışmış bir biçimde iki

⁴¹ Bk. Başöz, “Exploring the Relationship between Tolerance of Ambiguity of EFL Learners and Their Vocabulary Knowledge”, 53-66.

⁴² Bu soru müphemliğin en iyi, en ideal ve en mükemmel olmakla uyuşma gösteremeyeceği, ideal/mükemmel olmanın “tekilliği” gerektireceği, müphemliğin ise tekillikten uzaklaşmayı ifade ettiği kabulünden hareket edildiğinde gündeme gelmektedir.

kutup (modern-postmodern yaklaşımlar) arasındaki gerilimden kendini kurtaramamaktadır. Kuşkusuz bu sıkışma durumu din eğitimi de etkilemektedir. Her iki dönem için din eğitiminin çağdaş eğitim karşısında kendine yer bulma veya yerini netleştirme sorunuyla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Din eğitiminin geleneksel yapı ve uygulamalarının modern dönem eğitim anlayışıyla yüzleşmesi henüz tamamlanmışken postmodern söylemler çağdaş eğitim anlayışını önemli ölçüde etkilemeye başlamıştır. Din eğitimi bir taraftan bir dinin ve o dinin geleneklerinin eğitimi görevini yerine getirmeye, diğer taraftan belli açılardan çağcıl bir eğitim anlayışına da uyum sağlamaya çalışmaktadır. Oysa bahsi geçtiği üzere çağdaş eğitimin modern karakter mi? postmodern karakter mi? taşıdığı sorusunun dahi henüz net bir biçimde cevaplanmadığı görülmektedir.

Din eğitiminin amaçları arasında müphemliğin yerini tartışırken modernite ve postmodernite bağlamında müphemliğin nasıl algılandığı da önem arz etmektedir. Bilhassa modernitenin hüküm sürdüğü dünyada müphemlik; kaos, bağdaşmazlık, uyumsuzluk gibi anlamlarla bir tutulmakta ve her koşulda düzenin ve kesinliğin zıddı olarak algılanmaktadır.⁴³ Bu algıya göre müphemlik bir an önce aşılması gereken bir kriz durumunu temsil etmekte ve krizler ya bir an evvel aşılmalı ya da krizlerden uzak durulmalıdır. Dolayısıyla müphem olan çözüleliyorsa ondan uzak durulmalıdır. Kuşkusuz müphemliğin kendisi ile ilgili bu olumsuz algılamayı haklı çıkartan, birçok açıdan bireysel ve toplumsal konforu tehdit eden boyutları bulunmaktadır. Ancak müphemliğin bu şekilde algılanmasının tamamıyla doğru bir algılama olduğu söylenemez. Moles'in ifadesiyle "Muğlaklık düşüncesi, düşüncenin muğlak olması anlamına gelmemektedir."⁴⁴

Müphemliğin ve muğlaklığın bütünüyle kaosa denk geldiğini söylemek müphemliğin doğasının tam anlaşılmadığını göstermektedir. Bu durum din ile ilgili bilgiler söz konusu olduğunda da geçerlidir. Dinin açık bir biçimde ortaya koyduğu ilke ve öğretiler en ideal olanlar olarak kabul edilebilir. Bu şekildeki kabul dinin inananları için tutarlı bir durumdur. Kesin dogmalar sahibi olmanın dini ve dinin mensuplarını; farklılaştırdığı, belirlediği ve belirginleştirdiği söylenebilir. Sahip olunan dogmalar dini oluşturan unsurlar olarak görülebileceği gibi onun varlığını da devam ettiren unsurlar olarak da görülebilir. Dogmalarını kaybetmek veya dogmalardaki aşırı zayıflama dinin orijinalinin bozulmasına hatta yok olmasına neden olabilmektedir.⁴⁵ Ancak dinin ortaya koyduğu öğretilerin/ilkelerin en ideal

⁴³ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 12-15.

⁴⁴ Moles, *Belirsizin Bilimleri*, 322.

⁴⁵ W. Montgomery Watt, *Müslüman Aydın Gazâli Hakkında Bir Araştırma*, çev. Hanifi Özcan (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2017), 113.

olarak kabul edilmesi ile dinin her zaman en ideal ilkeleri koyduğunu kabul etmek aynı anlama gelmemektedir. Bu durumda dinin doktrinlerinin olması ile bir dinin doktriner olması farklı anlamlar içermektedir.⁴⁶ Her koşulda en ideal olan öğretinin/yolun apaçık bir biçimde bizzat din tarafından belirlendiği düşüncesi sorunlu bir düşüncedir. Zira bu düşünce insanın düşünme hürriyeti, üretme yeteneği ve sorumluluk alma niteliği açısından dinin baskılayıcı, sınırlayıcı ve ilerleme, gelişme karşıtı olması olarak görülmesine neden olabilir.

Meseleye İslâm dini özelinde baktığımızda İslâm'ın vaz'ettiklerinin en ideal olanlar olduğu kabulünün, en ideal olanın her zaman İslâm'ın öğretilerinde hazır bir biçimde beklediği kabulünü zorunlu kılmadığını vurgulamak gerekmektedir. Zira en ideal düşünce ve eylemlerin hazır biçimde İslâm'ın ana kaynaklarında bulunacağı fikri İslâm'ın insan ve tanrı tasavvuru, insan-Tanrı- evren ilişkisine dair tasavvurlar, âhiret ve imtihan prensipleri ile uyuşmamaktadır. Bahsi geçen bu tasavvur ve prensipler açısından insanın eyleme gücünü ve sorumluluk duygusunu açığa çıkarmak temel bir esas olmuştur. Bu durumda dinin öğretilerinde her bilgi, her durum ve her fikir açıkça ortaya koyulmamıştır. “Bilinçli boşluk alanları” olarak tanımlayabileceğimiz müphemlikler İslâm açısından, bazı durumlarda bireysel ve toplumsal ilerlemenin tetikleyicisi konumunda olmuştur.⁴⁷ Böylece dinin bireyi ve toplumu geliştirme işlevinin yerine getirilmesinde “müphemlik” anahtar sözcüklerden bir olmuştur. Nitekim tarihî süreçte müphemlikten korkmadan girilen yorumlama ve değerlendirmelerin sağladığı ilerlemelerin izlerini birçok açıdan İslâm medeniyetinde takip etmek mümkün olmuştur. Kuşkusuz İslâm medeniyeti açısından müphemliklerin her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı, düşmanlıklara ve çekişmelere neden olduğunu da göz ardı edilmemelidir. Bu durumların müphemlik olgusunun dini ve teolojik değerinin yeterince anlaşılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bauman sorgusuz kabul etme davranışı ile ilgili “yerli” ve “yabancı” ayırımına dikkat çekmektedir. Ona göre; “*Yerliler*, yabancıların, kendilerinin zaten ve sorgulanmadan “içinde” buldukları şeye dahil olma hakkını sorguluyorlardır. *Yabancı*, cehaletinden ya da kendisine aşılana bilgiden dolayı, yerlilerin hiç düşünmeden kabul ettikleri şeylerin çoğunu sorgulamak zorundadır.”⁴⁸ Dinî bilginin oluşturulma/yorumlanma hakkı

⁴⁶ Hasan Meydan, “Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamli Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (28 Kasım 2016), 85-114.

⁴⁷ Fatih İpek, “İslâm Eğitim Geleneğinde Bilginin Üretim, Paylaşım ve Dolaşım Kültürü Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (30 Aralık 2021), 749-775.

⁴⁸ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 104.

yukarıdaki ifadeler ışığında düşünülebilir. Bu bağlamda Müslümanlar arasında genellikle eski yorumları ve yorumcuları ev sahibi, yeni olanı yabancı görme eğiliminin yerleşik bir eğilim olduğu söylenebilir. Böylece çoğu zaman bir kültür, ekol, cemaat ya da benzer bir topluluk içinde yetişmiş olmak Müslümanların özünde muğlaklık içeren bir konuda zayıf, yetersiz referanslarla bilgi üretme ve üretilen bu bilgiyi değişmez- mutlak bilgi olarak görme davranışı göstermesine neden olmaktadır.

Dinle ilgili bilgiler konusunda belirsizliğin imkânı konusunda Bauman'ın Yahudi geleneğine referansla dikkat çektiği diğer bir husus da kutsal metinlerin canlı olmasını, sürekli yenilenmesini-gelişmesini, anlam arayışının sürekli devam etmesini, Tanrının bir armağanı olarak gören ve böylece Tanrı sözünün (vahyin) sonsuzluğunun gerçekleştiğini dile getiren yorumlardır. Bu yorumlarda dinî bilgedeki müphemlik Tanrı armağanı olarak görülmektedir: "... bitmeyen bir anlam arayışı ihtiyacı; nasıl ilahi aklın derinliği kavranamıyorsa, anlam açıklığının da doyurulamayacağı bilgisi ve -ödülü ne kadar kısmi ve geçici de olsa- bu arayışı sürdürme kararlılığıydı. Tanrı'nın armağanı, tabiri caizse, müphemlik bilgisi ve bu bilgiyle yaşama becerisiydi."⁴⁹ Benzer yorumlar İslâm kültürü içerisinde sıkça dile getirilmiştir. Hatta Müslümanlar arasında müphemliklerden doğan ihtilaflar bile rahmet olarak algılanmıştır. Müphemliklerin sorun olarak algılanmaması durumunu İslâm'ın son din olması ve mesajlarının evrensel-zamansız olması inancı açısından da ele alınabilir. Bu açıdan bütün dönem ve zamanlarda İslâm'ın mükemmel biçimde yaşanmaya elverişli bir din olmasında birtakım belirsizliklerin mevcudiyetinin, sürekli yenilenen ve geliştirilen yorumlar sayesinde, önemli bir katkısının olduğu söylenebilir.

Müphemliklerden rahatsızlık duyan kesimlerden birinin epistemik açıdan iktidarı elinde bulunduran imtiyazlı sınıflar (bilim insanları, topluluk liderleri vb.) olduğu söylenebilir. Zira "Mutlak bilgi arayışı mutlak iktidar arayışıdır."⁵⁰ "İktidar, müphemliğe karşı bir savaştır. Müphemlik korkusu iktidardan doğar; bu, iktidarın yenilme korkusu (önsezisi) dir."⁵¹ Kuşkusuz buradaki iktidar mutlak olmayan iktidardır. Yani insanın iktidardır. Mutlak iktidar sahibi Tanrı karşısında konumunu bilmeyen insanın iktidar sahibi olma arayışında karşısında en büyük engel müphemliklerdir. Müphemlikler gerçek iktidar sahibini belirleyen bir kriter olmaktadır adeta. Bu noktada Tanrı ile insanın bilgisindeki ayrımı fark etmeye dayalı sağlıklı bir müphemlik yaklaşımını sağlayabilmek din eğitimini amaçları arasında olmalıdır. Diğer taraftan böyle bir anlayışın tesis edilebilmesi

⁴⁹ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 223-224.

⁵⁰ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 248.

⁵¹ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 225.

din eğitiminin diğer amaçlarını gerçekleştirmesine hizmet edecektir. İnsan bilgisi-tanrı bilgisi farklılığı konusunda tam bir idrak, belirsizlikleri korkulacak kategorisinden çıkarabilecek, onları büyük ve aşılamaz bir sorun olarak görme anlayışının ortadan kalkmasına yardım edebilecektir.

4. Din Eğitiminde Müphemlikle Baş Etme Stratejileri Nasıl Olmalıdır?

Bireyin benlik algısına, kişiliğinin güçlenmesine, zihinsel ve duygusal açıdan gelişmesine olanak sağlama potansiyeline rağmen müphemliklerle baş edebilmek oldukça güçtür. Bauman'ın ifadesiyle "Müphemliğin özelleştirilmesinin bireyin omuzlarına yüklediği yük, çok az bireyde bulunabilen bir kemik yapısı gerektiriyor. Zayıf bir belkemiği bu yükün altında kırılabilir. Bunu önlemek için yapay desteklerden yardım almak gerekiyor... Ayrıntılı haritalar, güvenilir yol işaretleri, mesafe sayaçları gibi."⁵² Kuşkusuz din eğitiminde müphemliklerle baş edebilmek için de bahsi geçen yol işaretlerine, haritalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu işaretlerin etkili ve en önem arz edeni ise dinde kesin bilgi ile yoruma dayalı bilgiyi ayırt etme becerisinin olduğu söylenebilir.

Müphemliklerle baş edebilmenin en temelde hem bir anlayış hem de bir beceri meselesi olduğu görülmektedir. Anlayış/yaklaşım olarak; müphemlikleri baş edilemez korkunç bir durum kategorisinde çıkararak onları baş edilebilecek, gelişmeyi ve ilerlemeyi sağlayacak bir kategoride değerlendirmek ilk adım olmalıdır. İkinci adım ise çözülemeyen belirsizliklerle yaşamayı aşırı rahatsız edici durum kategorisinden çıkartılarak az rahatsız kategorisinde görülmesidir. Beceriler açısından ise ilk adım; hangi bilgilerin belirsiz alana ait hangi bilgilerin kesin bilgi alanına ait olduğunu tespit edecek bir bilgi donanımına sahip olmaktır. İkinci adımın ise belirsiz alandaki bir bilgiyi yorumlayarak hem dinî hem sosyal hem de psikolojik alandaki sorunları çözme becerileri gösterebilmektir.

Bauman'ın işaret ettiği gibi postmodern bir söylem olarak ele alındığında çok sonuçlu, birden fazla opsiyonu mümkün kılan, geleceğin doğrusal bir değişim yaşamayacağına işaret eden müphem durumlar insani durumlarla birlikte var olacağı için bu söylemin kazançları kayıplarına, güç ve cazibe unsurları ise zayıflıklarına denk gelecektir. Postmodern söylem, kesin bir kopma ya da belirli bir farklılaşmadan uzak olduğu için bu söylemin dışlama gücü oldukça zayıftır. Esas itibarıyla modernliği dahi dışlaması kendi kimliğini dışlaması anlamına gelmektedir. Zira modernliği dışlamak paradoksal olarak modernliği benimsemek olmaktadır.⁵³ Bu durumda postmodern anlayışlara dayanan kutsanmış ve mutlak sınırsızlığa sahip bir müphemlik yaklaşımının din eğitimin amaçlarına dâhil olmasının

⁵² Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 252.

⁵³ Bauman, *Modernlik ve Müphemlik*, 327.

söz konusu olamayacağı açıkça görülmektedir. Benzer bir biçimde modernliğin kesinlik takıntılı, insanı-evreni belirlenmiş (tanımlanmış) evren olarak okuma girişimine dayanan bir yaklaşımın da din eğitiminin amaçları ile örtüşmeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla din eğitiminin belirsizlik olgusuna yaklaşımı onun hem olumlu hem olumsuz olarak algılanmasıyla ilgilidir. Bu açıdan Koyuncu'nun belirsizlik olgusunu ele alırken dikkat çektiği “olgular en az bir olumlu bir olumsuz olmak üzere iki boyuta sahiptir”⁵⁴ ilkesi din eğitiminde belirsizlik olgusuna yaklaşımın nasıl olması gerektiğini de özetleyen bir ilke olmaktadır.

Din eğitiminin tıpkı genel eğitim gibi bireyi geleceğe hazırlama işlevini de sahip olması gerekmektedir. Her ne kadar bireyin eğitimin “şimdi”ye mi yoksa “geleceğe” mi yoğunlaşması gerektiği, eğitim hayata mı hazırlamalı, hayatın kendisi mi olmalı tartışmalarında eğitim “şimdiye” yoğunlaşıp bizzat hayatın kendisi olmalı görüşü çağdaş eğitim anlayışının oluşmasında güçlü bir etkiye sahip olsa da eğitimin geleceğe hazırlama görevi hiçbir zaman geri plana atılamaz. Bu durum din eğitimi içinde geçerlidir. Bu noktada dinin öğreti ve ilkelerinin özümseyip gelecekte bir problem çözme aracı olarak kullanılabilmesi din eğitiminin bireyi geleceğe hazırlama işlevleri arasında görülebilir. Benzer biçimde değişen durumlar ve şartlar karşısından bireyin; dinde kendini ve toplumu rahatlatarak çözümlere ulaşabilmesi, sorunlara din referanslı çözümler getirebilme becerisine sahip olarak yetişebilmesi de din eğitiminin geleceğe hazırlama işleviyle ilgili olmaktadır. Ancak burada paradoksal bir durum ortaya çıkmaktadır. Çünkü gelecek büyük oranda belirsizliği ifade eder. Geleceğe hazırlamak ise bu nokta da hem belirsizlikten kurtarmayı ifade edebilir hem de belirsizlikle yaşamayı ifade edebilir. İşte din eğitiminin burada konuşulacağı doğru nokta bahsi geçen iki ihtimali de gerçekleştirebilecek bir nokta olmalıdır. Bireyin belirsizlikle mücadelesinde *iki baş etme stratejisinin* de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Belirsizlikten kurtulmasını sağlamak birincil, belirsizlik altında ezilmeden onunla birlikte yaşayabilme ikincil baş etme stratejisi olarak tercih edilmelidir. Nitekim yapılan araştırmalarda, sosyal olayların neden sonuç ilişkilerini anlama yeteneğine olan güvensizlik (nedensel belirsizlik)le başa çıkma tutumları açısından incelendiğinde; bu güvensizliği inkâr, davranışsal boş verme ve geri durma gibi stresörlerden uzaklaşan baş etme stratejilerinin yordadığı, bu güvensizliğin aynı zamanda pasif saldırganlık, değersizleştirme ve karşıt tepki geliştirme savunma mekanizmalarınca yordandığı tespit edilmiştir.⁵⁵

⁵⁴ Koyuncu, “Özgürlüğün Bir İmkânı Olarak Belirsizlik: Bauman Bağlamında Eleştirel Bir Değerlendirme”, 227.

⁵⁵ Gaye Özen Akin vd., “Başa Çıkma, Savunma Mekanizmaları ve Nedensel Belirsizlik Arasındaki İlişkiler”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 Özel Sayı (29 Kasım 2021), 416-432.

Gelenek oluşturmak başlı başına belirsizlikten kurtulma girişimidir. Bireyler gelecekte karşılaşacağı muhtemel sorunları çözebilmek için ortak bir hafıza oluşturur. Bu açıdan gelenek oldukça kıymetli bir sorun çözme aracıdır. Berger ve Luckmann'ın dikkat çektiği üzere geleneğin toplumu ve bireyi muhtemel *anlam krizlerine* karşı koruma fonksiyonu yadsınamaz.⁵⁶ Bilhassa geçiş dönemlerinde (yaşlılık, ergenlik vb.) daha az belirsizlikle karşılaşması suretiyle bireysel ve toplumsal krizlerin daha yüzeysel yaşamasında geleneğin işlevi oldukça önemlidir. Ancak geleneğin öngöremediği veya çözmeye muktedir olamadığı durumlarda söz konusudur. İşte bu noktada geleneksel olmak veya gelenek dışı olmak belirsizlik karşısındaki konumumuzdan kaynaklanmaktadır. Din eğitimi açısından gelenekle uyumlu olmak fakat geleneksellik takıntısından uzak kalmak belirsizlikle baş etmenin etkili bir yöntemi olarak görülmelidir.

Din eğitiminin belirsizlik olgusuna yaklaşımı konusunda İpek'in yüksek din öğretiminin niteliğini epistemolojik yaklaşımlar çerçevesinde tartıştığı çalışmasında bazı önemli tespitler bulunmaktadır. Bu tespitler belirsizlikle baş etme stratejileri arasında "anlayış oluşturma" kategorisi ile ilgili tespitlerdir. İpek, farklı görüşleri karşılaştırırken tamamen ve peşin reddetme davranışı yerine "uzlaştırma", "belirsiz alanda bırakma", "kısmen kabul etme" ya da "kısmen reddetme" davranışlarının benimsemesini kolaylaştıracak bir eğitim geleneğini oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Onun bu konudaki görüşlerini içeren anlatısı özetle şu şekildedir: *"Din eğitiminin alanına giren çoğu problemin "iyi-kötü", "doğru-yanlış" gibi tek ve net bir cevabı olmadığı için dualistik bir bilgi anlayışına sahip olmak çoğu zaman din eğitiminde sorunlar oluşturmaktadır. Her bilgiyi kesin bilgi diye sunma alışkanlığı öğrencilerde belirsizlik içeren veya yorum gerektiren bilgilerden kaçınma alışkanlığına neden olmaktadır. Bu yüzden eğiticiler, öğrenciler, aileler ve diğer tüm paydaşlar din ile ilgili bilgilerin belirsizlik içermesini endişe verici olarak görmekten vazgeçmeli; din öğretiminde belirsiz alanların varlığını şüphe ve zihin karışıklığına özdeş görmek yerine, belirsizlikleri bireysel ve toplumsal yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan tetikleyici bir güç olarak görmelidir. Zira belirsizliklerin varlığını aşırı endişe verici bir durumdan ziyade "makul endişe verici" bir durum olarak kabul etmek, mutlak gayb alanı hariç tutulmak kaydıyla, belirsizlikleri aşabilecek yöntemlerin her zaman bulunabileceği, gerekli çaba gösterildiğinde belirsizliklerin sorun olmaktan çıkabileceği fikrini benimsemeyi kolaylaştıracaktır. Din eğitimcileri, öğrencilerin "nüanslı bilgileri"57*

⁵⁶ Berger - Luckmann, *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi Modern İnsanın Yönelimi*, 76.

⁵⁷ "Nüanslı bilgiler" (nuanced information)" ifadesi Llyod tarafından bilginin bağlamsallığını gözardı etmemeyi ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Bk. Annemaree Lloyd, *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education*,

fark etme becerisi kazanmasına ve onların belirsizliklerin varlığını “sorun çıkaran bir alandan” ziyade “kolaylık sağlayan bir alan”ın varlığı olarak görebilmesini sağlamaya öncelik vermelidir.”⁵⁸

Kuşkusuz din eğitiminde belirsizliklerin varlığıyla uyumlu yaşama, müphemliklerden rahatsızlık duymama ve bütün müphemlikleri çözme adına zorlama çözümlerden kaçınma adına müphemlikleri olduğu gibi bırakma da (şimdilik cevap yok şeklinde) bir tercih olabilir. Ancak burada vurgulanması gereken bir nokta daha bulunmaktadır: Müphemliklere bazı durumlarda bu şekilde yaklaşmak müphemlik konusunda *nihil esse respondendum* (cevap verilmemeli)⁵⁹ tarzında bir yaklaşımı içermemektedir. Zira böyle bir yaklaşım ancak müphemliklerle yüzleşmekten kaçınmayı ifade edebilir. Oysa din, Tanrı ve insanın ontolojik farklılığından kaynaklanan, müphemlik alanının varlığına bizzat dikkat çekmekte, mensuplarının bu alanın varlığıyla uyumlu yaşayabilmeleri için onlara ipuçları sunmaktadır.

SONUÇ

Belirsizlikle yaşayabilme becerilerine sahip olabilmenin burada bahsedildiği kadar kolay bir durum olmadığı açıktır. Zira belirsiz olanı belirli kılma meyli insanın doğasında vardır. Bu anlamda bilim, sanat ve felsefe tam da bu doğal meylin ürünüdür. Bilimin olayları açıklama, anlama ve kontrol etme girişimi olarak tanımlanması, sanatın duygu ve düşüncenin sıra dışı ve örtük bir biçimde açıklamayı ifade etmesi ve felsefenin hayatı-varlığı anlamlandırma etkinliği olması belirsizlikten kaçınma güdüsüyle temellendirilebilir. Bunun yanı sıra Müslümanlar açısından “gayba iman” olarak ifade edilen ve insanın bilgi sahibi olmasının mümkün olmadığı bir alana ait bilgilerin dahi âhirette Allah tarafından bildirilmesi ümidi de insanın belirsizliği belirli kılma arzusunun, belirsizden kaçınma güdüsünün gücüne işaret etmektedir.

Belirsizlikten kaçınma güdüsüne sahip olsa da insanın her çözdüğü belirsizlik yeni belirsizliklerin doğmasına neden olmaktadır. İnsanlık çözmeyi arzuladığı belirsizlerin peşinde gittikçe daha önce karşılaşmadığı belirsizlikler de onu takip etmektedir. Bu durumda belirsizlik durumları ne mutlak olarak hoş görülebilecek ne de mutlak olarak kaçınılacak durumlar olmamaktadır. Baş edilmesi gereken ancak baş edilinceye kadar da birlikte

Workplace and Everyday Contexts (Elsevier, Oxford: 2010).

⁵⁸ Fatih İpek, “Niteliksel İyileştirme Süreçlerinde Yüksek Din Öğretiminde ‘Bilgi Anlayışı’ ve ‘Bilgi Akışı’ Üzerine Bazı Değerlendirmeler”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/21 (15 Ocak 2022), 18-50.

⁵⁹ Katolik kiliseninin Ortodoks Ermenileri katolikleştirme sürecinde onların Katoliklikle bağdaşmayan bazı taleplerine olumlu ya da olumsuz bir biçimde talep vermektен kaçınan, uydurma bir çözüm formülü, bir nevi “Katolik şeriatının hilesi” (bk. Bauer, *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*, 39).

yaşamayı başarabilecek durumlar olmaktadır. Meseleye din eğitimi süreçleri açısından bakıldığında da müphemlik içeren alanlarda ve durumlarda uygun tavrın gösterilmemesinin, karşılaşılan problemlere geçersiz, zayıf, zorlama ya da uydurma çözümler üretme davranışına neden olduğu söylenebilir. Bu yüzden din eğitiminin temel amaçlarından biri de “bireylerin belirsizliklerle uyumlu yaşayabilme becerilerine katkıda bulunma amacı” olmalıdır. Din eğitiminin temel amaçları dikkate alındığında, din eğitiminin dayanması gereken bilgi teorilerinin modernlikle postmodernlik arasında bir yerde konuşlanması gerekmektedir. Bu bağlamda din eğitimi biliminin de “müphemliklerle yaşama becerisi kazandıracak” teorileri, yöntemleri, yaklaşımları tartışması ve din eğitimi süreçlerine kılavuzluk yapacak bir literatür ortaya koyması beklenmektedir. Din eğitimi açısından sorun olarak görülmeyecek müphemlikler postmodernliğin “olumsallığın ve farklılıkların uçsuz bucaksız sınırlarının neden olduğu çıkmaza girmeyen, bunun yanında modernliğin tektiplik ve kesinlik dayatmasından sıyrılabilen müphemlikler olmalıdır. Aynı ölçüt modern dönem öncesinde üretilmiş teoriler ve benimsenen anlayışlar içinde geçerlidir. Gerçekliği peşindeki anayolu takip etmek genel amaç olsa da yolu takip ederken yol üzerinde karşılaşılan güçlükleri (doğal ve doğal olmayan) aşmak için izlenen yöntemlerin çeşitli olması veya yola devam ederken ilerde ne olacağının tahmin edilememesi kaos nedeni olarak görülmemelidir.

Elbette belirsizliğin bireyi rahatsız ediciliği engellenemez. Ancak belirsizliğe karşı tutumların nispeten yumuşatılması bu rahatsız ediciliğin şiddetini azaltabilir. Bu da din eğitiminin ilk dönemlerinden başlayarak kademeli ve ölçülü olarak belirsizlikle uyumlu yaşama alışkanlığı kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Geleceğe hazırlığın bir anlamda belirsiz durumlara hazırlık olduğu düşüncesinden hareketle hem lisans öncesi hem de lisans ve lisansüstü programlarda belirsiz durumlarla uyumlu yaşamayı daha belirgin bir şekilde hedef gösteren yetkinlik ve kazanımlara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akin, Gaye Özen vd. “Başa Çıkma, Savunma Mekanizmaları ve Nedensel Belirsizlik Arasındaki İlişkiler”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 Özel Sayı (29 Kasım 2021), 416-432. <https://doi.org/10.53487/ataunisobil.840459>

Attas, S. M. Nakib. *İslâm, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*. çev. Mahmud Erol Kılıç. İnsan Yayınları, 2019.

Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kimlik Yayınları, 2017.

Başöz, Tutku. “Exploring the Relationship between Tolerance of Ambiguity of EFL Learners and Their Vocabulary Knowledge”. *Journal of Language and*

Linguistic Studies 11/2 (2015), 53-66.

Bauer, Thomas. *Dünyanın Tekdüzeleşmesi – Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*. çev. Mücahid Kaya. Albaraka Yayınları, 2022.

Bauer, Thomas. *Müphemlik Kültürü ve İslâm*. çev. Tanıl Bora. İletişim Yayınları, 2019.

Bauman, Zygmunt. *Modernlik ve Müphemlik*. çev. İsmail Türkmen. Ayrıntı Yayınları, 2003.

Bayraklı, Bayraktar. “Din Eğitiminde İhtimal İlkesi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1 (1994), 1-20.

Bayraklı, Bayraktar. *İslâm’da Eğitim*. İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2002.

Berger, Peter L. - Luckmann, Thomas. *Modernite, Çoğulculuk ve Anlam Krizi Modern İnsanın Yönelimi*. çev. Mustafa Derviş Dereli. Albaraka Yayınları, 2022.

Carver, Charles S. vd. “Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach”. *Journal of Personality and Social Psychology* 56/2 (1989), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

Çakır, Buket. “Belirsizlik ve Korkunun Yeni Düzenin Oluşmasına Katkısı”. *Journal of Economy Culture and Society* 36 (2007), 62-83.

Çam, Ömer. “Din, Dil, Kültür ve Eğitim”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1-29.

İpek, Fatih. “İslâm Eğitim Geleneğinde Bilginin Üretim, Paylaşım ve Dolaşım Kültürü Üzerine Bazı Değerlendirmeler”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/2 (30 Aralık 2021), 749-775. <https://doi.org/10.33420/marife.1009167>

İpek, Fatih. “Niteliksel İyileştirme Süreçlerinde Yüksek Din Öğretiminde ‘Bilgi Anlayışı’ ve ‘Bilgi Akışı’ Üzerine Bazı Değerlendirmeler”. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/21 (15 Ocak 2022), 18-50. <https://doi.org/10.53683/gifad.1010756>

Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2 (2013), 103-126.

Kocaman, Orhan - Pamukoğlu, Melek. “Exploring the Perceptions of EFL Learners on Ambiguity Tolerance: Sakarya University Sample”. *Sakarya University Journal of Education* 8/2 (2018), 224-233.

Kotluk, Nihat - Kocakaya, Serhat. “Digital Storytelling for Developing 21st Century Skills: From High School Students’ Point of View”. *Journal of Research in Education and Teaching* 4/2 (2015), 354-363.

Koyuncu, Ahmet Ayhan. “Özgürlüğün Bir İmkânı Olarak Belirsizlik: Bauman Bağlamında Eleştirel Bir Değerlendirme”. *Ekev Akademi Dergisi* ICOAEF Özel Sayısı (2019), 21-38.

Kutub, Muhammed. *İslâm Teriye Metodu ve Ahlak Sistemi*. çev. Ali Özek. İstanbul: Hisar Yayınevi, 2. Basım, 1977.

Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Elsevier, 2010.

Meydan, Hasan. “Doktriner Düşünce ve Din Eğitimi: Anlamalı Öğrenme ve Bireysel Manevi Tecrübe Bağlamında Bir Değerlendirme”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (28 Kasım 2016), 85-114.

Moles, Abraham. *Belirsizin Bilimleri*. çev. Nuri Bilgin. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 5. Basım, 2018.

Oğuzkan, A. Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 1981.

Oruç, Cemil. “Din Eğitiminin Hedefleri”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/1 (2008), 259-269.

Önal, Mehmet. “İslâm’ın Hikmet Anlayışına Dayalı Din Eğitiminde Amaç Bütünlüğü”. Bişkek: 2007.

Standage, Tom. *Altı Bardakta Dünya Tarihi*. çev. Ahmet Fethi. Kırmızı Kedi Yayınevi, 2018.

Watt, W. Montgomery. *Müslüman Aydın Gazâli Hakkında Bir Araştırma*. çev. Hanifi Özcan. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2017.

White, John. “The aims of religious education: a contribution to Phase 1 of the RE Subject Review”. 01 Kasım 2012.

OTO KONTROLÜN SAĞLANMASINDA KUR'ÂN'DAKİ BAZI İNANÇ VE AHLÂKÎ KAVRAMLARIN ROLÜ

THE ROLE OF SOME BELIEF AND MORAL CONCEPTS IN THE QUR'AN IN ENSURING SELF-CONTROL

Geliş Tarihi: 24.10.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022

✉ **MUSA TURŞAK**

DR. ÖĞR. ÜYESİ

BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ

orcid.org/0000 0002 3366 2620

mtursak@beu.edu.tr

ÖZ

Kişinin kendine söz geçirebilme ve arzularını dizginleyebilme anlamlarına gelen oto kontrol, çağdaş terminolojinin önümüze koyduğu kavramlardan biridir. Asrımızda genellikle öfkenin kontrol edilememesinden kaynaklanan yüksek suç oranlarına karşılık oto kontrolün önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmalıdır. Bireyin davranışlarını düzenlemesinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunların başında hayata istikamet veren inanç ve ahlâka dair esaslar gelmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de, iman ve ahlâk konuları, ödül ve ceza ifade eden kavramlarının eşliğinde ele alınmaktadır. Kur'an, insanı yüce hedeflere teşvik ederken rahmet içeren, nefsin gayri meşru arzularını baskılamak için de gazap ifade eden kavramları kullanır. Ayrıca nefsin aşırılıklarını dizginlemek için de ahlâka dair takva, sabır, haya, tövbe gibi bazı kavramları kullandığını görmekteyiz. Bu makalede, literatür tarama yöntemiyle, Kur'an'da ele alınan inanç ve ahlâka dair esasların oto kontrolü sağlamadaki rolü ve önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tafsir, Rahmet, Gazap, İman, Ahlâk, Oto Kontrol.

ABSTRACT

Self-control, which means being able to control one's own self and to restrain one's desires, is one of the concepts that contemporary terminology has put before us. In our century, the importance of self-control is acknowledged day by day in the face of high crime rates, which are usually caused by the inability to control anger. There are various factors that are effective in the regulation of an individual's behavior, which is summarized as the regulation of one's actions for a certain purpose. The most important of these are the principles of belief and morality that guides life.

The Qur'an addresses such matters as faith and morality with concepts of reward and punishment. It utilizes concepts of mercy to encourage people towards sublime goals, while employing the concepts of vehemence to suppress the unlawful desires of the nafs. Furthermore, we can observe that the Qur'an uses some concepts of morality such as piety, patience, haya', and penitence in order to restrain the extreme desires of one's nafs. This article emphasizes the role and importance of the Qur'anic principles of belief and morality in self-control through a literature review.

Keywords: Tafsir, Mercy, Wrath, Faith, Morality, Self-control.

SUMMARY

The Qur'an is the last divine book that contains high truths and is at the forefront of being a guide. The spiritual perfection of the human being, who is composed of body and spirit, is among the main goals of the Qur'an. In this respect, there are various suggestions to people. These are the divine principles that a person needs throughout his life, regarding belief, worship and morality, which express the reason for existence and the purpose of creation.

Man, who was created with a high purpose and sent to the earth, which is a place of struggle and testing, is a responsible being. His responsibility stems from his mind and free will given to him as a divine gift. This responsibility brings with it various obligations. In this respect, man is not a being left to his own devices. Every state and movement is controlled and recorded down to the last detail.

The greatest responsibility and purpose of creation of man, who was created with a pure nature and aiming at an eternal life, is to make the will of Allah dominate the earth, both individually and socially. For this, he must first train himself well in every way, and be ready mentally and physically for this important task. However, bodily desires often prevent the realization of such lofty goals. For this, the soul, which is prone to sin and whose worldly desires come to the fore, needs to be disciplined and purified. Because bodily desires often degrade man, while spiritual desires elevate him. In this context, it is necessary to equip it with good qualities in order to suppress, control or neutralize the bad desires of the soul.

It is not as easy as it is thought to control the impulses of a person who is inclined to the ready, impatient, indecisive and has various desires. For this, a good religious education is needed. This education takes place by having faith in Allah (swt), who is endowed with the attributes of perfection, his angels, the hereafter, and taking his Prophets as an example in daily life. The most important issue in this training is will training. It is necessary to have a strong will to suppress and control the bad thoughts and feelings that lead people to evil. For this, what a person who is equipped with sufficient abilities and talents should do is

to use these abilities in the right place.

People who have very complex emotions are inclined towards evil as well as good. While he does good deeds called “salihat”, he also makes mistakes that disturb his conscience. It is possible for him to correct such mistakes that pose a great risk to his material and spiritual life. For this, they should be able to operate the autocontrol mechanism and easily face their mistakes. However, a person who is extremely fond of himself does not easily admit his mistake. This is due to his tendency to freedom and individuation. Only man can achieve freedom by resolutely struggling with his own desires. The hadith of the Prophet, “The real wrestler is the one who defeats his own self, not his opponent”, shows the perspective of Islam on freedom. Those who responsibly reconsider what they have done, come to terms with themselves bravely, and regret their mistakes and repent, achieve true freedom.

Selfish tendencies, characterized with arrogance, heinousness, stinginess, and holding grudge, selfish tendencies that stem from the feeling of enmity are considered wrong and bad in all sources of Islamic morality, especially in the Qur'an. In the context of self-education and purification, it is desired to combat these negative emotions and to develop virtues such as humility, generosity, love, friendship, cooperation and solidarity instead. Constructing correct structures on a solid creed, the Qur'an organizes a moderate life in all aspects. The human being in the example of the Prophet, he leads to good, prefers good and keeps away from bad. While doing this, it resorts to the method of reward and punishment and promises various rewards to those who do good deeds; He also frightens those who do evil with various punishments. Likewise, he tries to prevent people from making mistakes by talking about the advantages and beauties of having taqwa. As a result, it is seen that he tries to raise individuals who are self-confident, self-sufficient, who direct and manage their behavior in the right direction without the need for any external intervention. For this reason, he frequently uses concepts that nourish the will, such as patience, tawakkul, haya', hope, fear and repentance, which are important in terms of religious education.

GİRİŞ

Oto kontrol dediğimiz olgu, aslında son zamanlarda sık duyduğumuz önemli bir mevzudur. Çeşitli disiplinlerde özellikle psikoloji ve eğitim bilimlerinde sık sık tekrar edilen oto kontrol, her ne kadar başka terimlerle ifade edilse de İslâmî ilimlerden başta Tasavvuf olmak üzere Tefsir, Fıkıh ve Kelâm'ın da üzerinde durduğu bir konudur. Bu nedenle başta eğitim kurumları olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşların da ilgisini çekmektedir. Nitekim eğitim müfredatlarının en önemli hedeflerinden biri bireylerin davranışlarını yönetme ve kontrol edebilmesiyle ilgilidir. Batı'da ortaya çıkan ve hızla yayılan Pozitivist Felsefe, toplumları ayakta tutan değerleri yok etmiştir. Toplumda meydana gelen değer boşluğu neticesinde artan suç oranlarına karşı çeşitli sosyal ve duygusal öğrenme programları düzenlenmektedir. Bu programlardaki asıl amaç, kötü alışkanlıklar ve olumsuz davranışların artmasıyla birlikte, gittikçe artan şiddet karşısında dürtü kontrolünü sağlamak, öfkeyle baş etmek ve günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözümler üretmektir. Oysa İslâm eğitim anlayışında, ilk dönemden itibaren kişinin nefis muhasebesi kapsamında nefsinin kötü arzularından arındırması, davranışlarını kontrol etmesi ve dürtülerini baskılaması çeşitli âyet ve hadislerle tavsiye edildiğini görmekteyiz.

Fiillerin bir kısmı, doğanın bir parçası olması hasebiyle insan kaynaklıdır. Bunlar zorunlu olup burada tercihlere mahal yoktur. Bunların belli bir amacı olmadığı için yönetilmesi söz konusu değildir. İnsanî fiillerin bir kısmı da dürtüsel özelliktedir. Bunların durdurulması mümkün olsa bile önceden tasarlanmış değildirler. Gerçek anlamdaki insanî fiiller ise belli bir amacı gerçekleştirmek üzere insanı harekete geçiren ve ortaya çıkan eylemlerdir. İşte yönetime konu olanlar yalnızca bunlardır. O halde davranışlarımızın yönetilebilmesi için mutlaka amaçlarının bilinmesi gerekmektedir.¹

Bireysel farklılıkla beraber, insanın hem iyiliğe hem de kötülüğe meyilli bir varlık olması² onu diğer canlılardan

¹ Muhammed Abid el-Cabiri, *Arap Ahlaki Aklı* (İstanbul: Mana Yayınları, 2015), 472.

² Bk. eş-Şems 91/8-10.

farklı kılmaktadır. Doğuştan gelen bu özelliğinden hareketle, gelişim özellikleri ve çevresel faktörlerden etkilenme eğilimi ile insan, eğitilebilir bir varlıktır. Kendisini geliştirmek isteyen bireyin, öncelikle yetilerini ve gizil güçlerini, bedensel ve ruhsal ihtiyaçlarını, varoluş amacını bilmesi gerekir.³ İnsan, kişisel özelliklerini tanıyabildiği ölçüde sınırlarının olduğunu öğrenir. Bu bağlamda, birey, “Ben kimim, varoluş nedenim ve amacım nedir? Hak ve sorumluluklarım nelerdir? Nerede nasıl davranmalıyım?” gibi varoluşsal sorulara cevap verdikçe, kim olduğunu, gücünü ve sınırlılıklarını öğrenir.⁴

İnsanın birçok üstün kabiliyetlerle yaratılması onun varoluş gayesinden dolayıdır. Kur'ân-ı Kerîm'de insanın itidalli, uyumlu, düzgün bir biçimde yaratıldığı bildirilmektedir: “*O rabbin ki seni yarattı, seni insan olarak şekillendirdi ve seni dengeledi.*”⁵ Kâinata her şeyde olduğu gibi insanda da bir itidal ve denge bulunmaktadır. O halde insan akıl, his ve iradesini uygun bir şekilde, doğru yerde ve istikamette kullanarak davranışlarını kontrol etmek ve doğru bir şekilde yönlendirmekle mükelleftir.⁶ Âyet-i kerîmede, “*Yine o iyi kullar, harcama yaptıkları zaman ne saçıp savururlar ne de cimrilik ederler; harcamaları bu ikisi arasında mâkul bir dengeye göre olur.*”⁷ buyurulmaktadır. Görüldüğü gibi İslâm dini her alanda ifrat ve tefrit arasında itidalli olmayı ve dengeli bir yaşamı tavsiye etmektedir.

İnsanın varoluşu ile ilgili doğuştan getirmiş olduğu birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de inanma ihtiyacıdır. Bu fitrî ihtiyacı din karşılamaktadır. Çünkü insan sürekli bir anlam arayışındadır. Genellikle 4 veya 5 yaşından itibaren çocuklar dünyayı algılamaya, soyut kavramlarla daha fazla ilgilenmeye başlamaktadırlar.⁸ Bu ilgisinin doğru yöne kanalize edilmesi için sağlam bir din eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Dinî ilgi, bireyin temel hakkı ve fitrî bir özelliği olması nedeniyle bu ilginin doğru bilgilerle karşılanması son derece önem arz etmektedir.⁹

İnsanın temel özelliklerinden biri de duygularını kontrol edebilmesidir. Okul çağı çocukları, artık bireysel kontrolü, yani kendi kendilerini idare

³ Rasim Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), 904.

⁴ Abdülkerim Bahadır, *İnsanın Anlam Arayışı ve Din* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2011), 52.

⁵ Hayreddin Karaman vd., *Kur'ân Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* (Ankara: DİB Yayınları, 2007), el-İnfîtâr 82/7.

⁶ Teceli Karasu, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl* (İstanbul: Araştırma Yayınları, 2021), 21.

⁷ el-Furkân 25/67.

⁸ Şakir Gözütok, “Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/2 (Aralık 2017), 1035-1060.

⁹ Yıldız Kızılabdullah - Tuğrul Yürük, “Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri”, *Din Eğitimi* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2018), 85-86.

etmeyi öğrenirler. Bunda aile ortamı ve sosyal çevreleriyle kurdukları ilişkilerinin etkisi büyüktür. 11 yaşına geldiğinde bir çocuk genellikle duygularını kontrol etmeyi öğrenir; yetişkin ve akran grubunun baskılarına ve davranış standartlarına uygun bir hale getirmeye çalışır.¹⁰ Bir çocuğun tüm yönleriyle başarılı bir gelişim süreci gerçekleştirebilmesi için, duygusal açıdan bu değişime hazır olmalıdır.

Hayatın devamı için insanın yiyecek, içecek, uyku, cinsel arzuların tatmini gibi bazı temel ihtiyaçları bulunmaktadır. İhtiyaçları karşılamak için insanı harekete geçiren dürtülerin, hayvanî ve başına buyruk ilkel duyguların mutlaka eğitilmesi gerekir.¹¹ “Dürtülerin aşırı ifade edilmesi acımasızlığa, başkalarına kötülük yapmaya, aceleciliğe, sabırsızlığa, alçakça bilinen davranışlara sebep olur.”¹² Bu bağlamda, dürtü kontrolü, kişinin neredeyse iradesini devre dışı bırakacak yüksek derecede arzulan bir isteğin, uygun-söz veya davranışın içsel veya dışsal bir mekanizma ile baskılanmasıdır.¹³

Öfke ve şiddete başvurma gibi uygun olmayan arzuların kontrol altına alınması ancak insan psikolojisini esas alan iyi bir din eğitimiyle mümkündür. Bu bağlamda, moral ve motivasyonu sağlamak için değişik yöntemlere başvurulmaktadır. Eğitimde başvurulan en eski yöntemlerden biri ödül ve cezadır. Kur’ân-ı Kerîm’de sık kullanılan bu yöntemde asıl maksat, kişiyi arzu edilen davranışları yapmaya teşvik etmek ve yanlış davranışlardan sakındırmaktır.¹⁴ Hem müjdeleme hem de korkutma görevini ifa etmesinden dolayı Hz. Peygamber beşîr (müjdeleyici) ve nezîr (uyarıcı) olarak nitelendirilmiştir.¹⁵ Bunun için Kur’ân’da bir yandan müjde diğer yandan korkutma, tehdit içeren ifadeler ve kavramlar kullanılmaktadır.¹⁶

Düşünce, duygu ve davranışlar arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim düşünceler duyguları, duygular da davranışları etkiler. Otokontrol, kişinin duygularını kontrol edebilme ve onları yönetebilmesidir. İnsan, doğası gereği hoşuna giden şeylere meyleder ve o tarafa doğru yönelir. Diğer yandan hoşuna gitmeyen şeylerden kaçınır. Nimetlere kavuşma arzusu veya cezalandırılma endişesi kişiyi daha dikkatli olmaya sevk eder. Böylece otokontrol mekanizması işler hale gelir. Allah Teâlâ’nın rahmetine nail olma arzusu ve azabından çekinme endişesi kişiyi sürekli kendi davranışları üze-

¹⁰ Robert E. Clark, “Elementary-age Children”, *Christian Education: Foundations for the future*, ed. Robert E. Clark - Lin Jhonson - Allyn K. Solat (Chicago: Moody Press, 1991), 235.

¹¹ Nevzat Tarhan, *Duyguların Psikolojisi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2015), 50.

¹² Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 21.

¹³ Bakırcıoğlu, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, 531.

¹⁴ Hayati Aydın, *Kur’ân’da Psikolojik İkna* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2006), 110.

¹⁵ Bk. el-Bakara 2/119.

¹⁶ Bk. el-Mâide 5/19; el-Kehf 18/1-2; Meryem 19/97.

rinde düşünmeye ve iç muhasebe yapmaya sevk eder.

Beşerî münasebetlerde insanların birbirlerine karşı hoşgörülü olmaları, öfkelerine hâkim olmaları, farklılıklara tahammül etmeleri ve kendilerini duygularının akışına bırakmamaları son derece önemlidir. Nitekim Hz. Peygamber, “*Pehlivan, başkasını yenen değil, kızgınlık anında kendi nefesine hâkim olan kimsedir.*”¹⁷ Yine, “*Sizden biri öfkelendiğinde, ayakta ise otursun, eğer öfkesi geçmiyorsa uzansın*”¹⁸ diye buyurmaktadır. Hz. Peygamber’in bu eğitim yönteminin, bugün özellikle kadınlara yönelik işlenen birçok cinâyete ve âilenin dağılmasına yol açan şiddetin önlenmesinde, öfkenin yatıştırılması ve kontrol edilmesinde ne kadar önemli olduğu aşikârdır. Kişi, Allah’ın emir ve yasaklarına uymalı, ibadetlerine devam etmede sabır göstererek iradesini güçlendirmelidir. Kısacası, kişinin özdenetimini sağlaması, duygularını yönetebilmesi veya davranışlarına yön verebilmesi için dinin ve dinden beslenen ahlâkî kuralların önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla dinî duygulardan ve ahlâkî değerlerden yoksun bir özdenetim ve oto kontrolden söz etmek neredeyse mümkün değildir diyebiliriz.¹⁹

İslâm inancının asli kaynakları olan Kur’ân ve Sünnette kişinin kendini kontrol etmesi ve duygularını dengelemesi son derece önemsenmektedir. Tasavvufta buna nefis muhasebesi veya murakabesi denir. İnsanı kendini tanımaya götürecek en etkili yöntem nefis muhasebesi, yani zaman zaman insanın tüm bakışlarını davranışlarına yöneltmesi ve kendi fiilleri hakkında düşünmesidir.²⁰ Nefsin gelişmeye müsait bir yapıda olması bu mücadeleyi kolaylaştırmaktadır. Yûsuf Sûresinde²¹ terbiye edilmemiş nefis-i emarenin aşırı derecedeki günaha sevk edici özelliği ve dürtüsüne karşılık Allah’ın merhameti ve yardımı ile bunun üstesinden gelinebileceğinden söz edilmektedir. Bu konuda başarılı olmanın en temel şartı, kişinin güçlü bir iradeye sahip olması, kendine net hedefler koyması ve sınırlarını belirlemesidir.

Nefsin aşırı derecede kötülüğü emretmesi; aklın ve sağduyunun ahlâken doğru bulmadığı davranışlara doğru kişiyi sürüklemesidir. Terbiye edilmesi gereken bu nefis, doymak bilmeyen ve hazcılığı esas alan bir

¹⁷ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl el-Buhârî, *Sahihu'l-Buhârî* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981), “Edeb”, 75; Ebû'l-Hüseyin Müslim b. el-Haccâc, *es-Sahih* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981), “Birr”, 30; Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel, *Müsned* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1982), 3732 (H. No: 7628).

¹⁸ Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî, *Sünen-i Ebî Dâvûd* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981), “Edeb”, 4; Ahmed b. Hanbel, 8252 (H. No: 21245).

¹⁹ Gözütok, “*Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi*”, 1035-1060.

²⁰ Faruk Karaca, “Dini Pratikler, Nefis Muhasebesi ve Allah Şuurı”, *Ekev Akademi Dergisi* 1/4 (Mayıs 1999), 113-121.

²¹ Bk. Yûsuf 12/53.

özelliğe sahiptir. Bu bağlamda Rabbimiz, bir yandan nefsini temizleyip arındıranların kurtuluşa ereceğinden bahsederken²² diğer yandan temiz olmadığı halde kendisini (beğenip) temize çıkarmayı yasaklamaktadır.²³ Dolayısıyla, günah işlemeye meyilli olan nefsi sürekli gözetim altında tutmak ve denetime tabi tutmak tek başına yeterli değildir. Bununla beraber, temelden alınan iyi bir din eğitimiyle nefsin aşırı isteklerini dizginlemede kararlı olmak gerekir. Ancak bu şekilde otokontrol sağlanabilir. Bu makalede ele alınan konular, arzularının kölesi olmak istemeyen bireyin öz denetimini sağlama sürecinde davranışlarını yönetebilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda davranışları direk etkilemesi bakımından inanç ve ahlâkla ilgili bazı kavramların Kur'ân'da nasıl işlendiğine bakılacaktır.

1. Oto Kontrolün Sağlanmasında Dinî İnançın Rolü

Din insanlık tarihiyle başlar. İlim adamlarının dinin temel özellikleri olarak kabul ettikleri unsurlara göre, yaptıkları tanımları da farklılaşmaktadır. Bergson'a göre din, zekânın dağınıklığı ve çaresizliği karşısında doğanın koruyucu tepkisidir. Edward Sapir'e göre din, günlük hayatın anlaşılmasız ve tehlikeli ortamı içinde iç huzuruna götüreceği bir yolun bulunmasıdır. Kâinata insanın konumu, başkalarıyla ilişkilerine bağlı olarak arzu edilen ve edilmeyen davranışlarını değerlendiren dine Psikologlar, üst benlik olarak bakmaktadırlar. Sosyologlar ise dine, kutsalın toplum hayatındaki deneyimi olarak bakarlar. Tasavvuf ve din psikologlarına göre ise din, insanı kemale sevk eden bir disiplindir.²⁴

İslâm âlimleri mutlak mânada "hak din"i göz önünde bulundurarak yaptıkları tanımda, "Din, akıl sahiplerini kendi irade ve tercihleriyle, bizzat hayır olan ve peygamber tarafından tebliğ edilen şeylere sevk eden ilâhî bir kanundur."²⁵ Dolayısıyla her bakımdan zayıf ve muhtaç olan insanın kayıtsız şartsız olarak mutlak bir varlığa inanma ve yüce bir yaratıcıya sığınma ihtiyacı fitrîdir. Yaratıcıya isteyerek bağlanmaktan ibaret olan din, insanlara bir hayat tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurumdur.

1.1. Allah'a İman

Kur'ân-ı Kerîm'de Allah inancı, iman esaslarının başında gelmektedir. Tevhide dayalı olan bu inanç, tüm peygamberlerin insanlara ortak mesajı olup, fikirde birlik ve hayata istikamet sağlamaktadır. İman, Allah'ı tanıma ve sevme ile başlar. İmanda en önemli adım, Allah'ın bizi

²² Bk. eş-Şems 91/9.

²³ Bk. en-Necm 53/32.

²⁴ Nurullah Altaş - İsmail Arıcı, "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci", *Din Eğitimi* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2018), 62.

²⁵ Bekir Topaloğlu vd., *İslam'da İnanç Esasları* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2016), 17.

yoktan var ettiğini, rahmetiyle bize muamele ettiğini bilmek, her an O'nun gözetimi, lütfu altında olduğumuzu hissetmek ve bu bilinçle yaşamaktır. Doğru davranış sergileme ve yanlışlardan sakınma ancak bu bilinçle mümkündür.²⁶

Kul-Allah ilişkisini ele alan âyetlerde Allah'a nispet edilen sıfatların ön plana çıktığını görmekteyiz. Bunların başında, yaratıcılığı, birliği, sonsuz merhamet, ilim ve kudret sahibi oluşu, iyileri mükâfatlandırıp kötülerini cezalandırıcı olması gelmektedir. Çünkü bu sıfatlar, insanın sergilemiş olduğu olumlu veya olumsuz davranışlarla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda kulun, Allah'ın her şeyi kuşatan bir ilminin olduğunu bilmesi onu kötülüklerden alıkoyar ve iyilikleri yapmaya sevk eder. Bu inanç sayesinde birey doğru davranışlar sergileyerek iç huzuru yakalar.

Kur'ân-ı Kerîm'de Allah Teâlâ'nın kendisi dışındaki hiçbir şeye benzemediği²⁷, hiçbir şeyin kendisine denk olmadığı²⁸ hiçbir şeye ihtiyacının bulunmadığı²⁹ ve en güzel isimlerinin kendisine ait olduğu³⁰ açık bir şekilde ifade edilmektedir. Diğer taraftan Allah'a ait, ilim, irade, semi, basar gibi bazı sıfatların sınırlı bir şekilde insanlara da verildiğinden söz edilmektedir. Ancak bu benzerlik kavramsal olmaktan öteye geçmemektedir. Böylelikle insan, yaşadığı dünyanın fiziki şartlarında Rabbini daha iyi tanıyabilme imkânına sahip olmakta ve kendisini doğru bir şekilde konumlandırabilmektedir. Sahip olduğu sınırlı kudrete karşılık Allah'ın sınırsız kudrete; sınırlı bilgiye karşılık sınırsız bilgiye sahip olduğuna inanmak kişiyi doğru davranmaya sevk eder. Nitekim bu husus Kur'ân'da şöyle izah edilmektedir. لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعَلْمَا تَوْسُوْسُ بِهٖ نَفْسُهُ وَنَحْنُ اَقْرَبُ اِلَيْهٖ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيْدِ.

“*Andolsun, insanı biz yarattık ve nefsinin ona verdiği vesveseyi de biz biliriz. Çünkü biz, ona şah damarından daha yakınız.*”³¹

Yukarıdaki âyette yer alan “مَا تَوْسُوْسُ بِهٖ نَفْسُهُ” ifadesinden maksat; insanın aklından, gönlünden geçirdiği veya kendi kendine söylenip fısıldadığı şeylerdir. Bu husus “*Ümmetim, işlemediği veya onu dillendirmedeği sürece, içinden geçirdiği günahlarını Allah affeder*”³² hadisinin beyanına uygun bir hükümdür. “مِنْ حَبْلِ الْوَرِيْدِ” ifadesi ise, öncesi ile beraber değerlendirildiğinde, Allah Teâlâ insana şah damarından daha yakındır. Bu da-

²⁶ Ali Bardakoğlu, *İslam Işığında Müslümanlığımızla Yüzleşme* (İstanbul: Kuramer Yayınları, 2017), 43.

²⁷ Bk. eş-Şûrâ 42/11.

²⁸ Bk. el-İhlâs 112/4.

²⁹ Bk. Fâtır 35/15.

³⁰ Bk. el-Haşr 59/24.

³¹ Kâf 50/16.

³² Muhammed Nasiruddin Elbanî, *Camîu's-Sağîr ve'z-ziyade* (Beyrût: el-Mektebu'l-İslamî, 1986), 1/357.

mar boynunun her iki tarafından kalbe ulaşmaktadır. Yani, Allah'ın kul ile ilgili bilgisi, kulun kalbinin kendisiyle olan bilgisinden daha yakındır.³³ Bu yakınlık, onun her haline muttali olmayı, hayır ve şer, gizli ve açık hiçbir şeyin O'ndan gizlenemeyeceğini ifade etmektedir.³⁴ Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, Allah Teâlâ, insanın yaratıcısı olmasından dolayı ona şahdamarından daha yakındır. Çünkü damarın üzerinde et ve kaslar yani bir nebze engel bulunmaktadır. Hâlbuki Allah ona kalbine kan taşıyan damarlardan veya canından daha yakındır.³⁵

İnsana bu yakınlığından dolayı her haline muttali olan Allah Teâlâ, “er-Râkıb” ismi ile onu her an gözetlemektedir. Nitekim Kur’ân’da “إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا”, “...şüphesiz Allah, üzerinizde bir gözetleyicidir”³⁶ bu durum açıkça beyan edilmektedir. İnsan, kendisini gözetlen mutlak bir gözlemcinin (er-râkıb) olduğunu ve kendisini ise sürekli gözetlenen olduğunu tefekkür sayesinde elde eder. Daima gözetlenen varlığın bir kaçış alanı da yoktur. Kendi çaresizliğinin farkına varan insan “kaçış nereye”³⁷ diye kendine soracaktır.³⁸ Râzî’ye göre âyette geçen “Râkıb” kelimesi, gizlilikleri bilen ve gören demektir. Zira Allah, her şeyi gören ve bilendir. Hiçbir şey O’na gizli değildir.³⁹ Kurtubî (ö. 671/1273) ise bu konuda şöyle der: “Allah, unutmamasının mümkün olmadığı mutlak ilmiyle bütün varlıkları gözetleyip denetleyendir. Her şey O’nun gözetimindedir.”⁴⁰ Bu inanç, kişiye yalnız olmadığı, her zaman ve mekânda gözetlendiği şuuru kazandırmakta ve nasıl davranması konusunda fikir vermektedir.

Hz. Peygamber’e *ihsamın* ne olduğu sorulunca, “Allah’ı görüyormuşsun gibi O’na ibadet etmendir. Sen O’nu göremezsen de O seni görmektedir.”⁴¹ diye buyurmuştur. Mutasavvıflar buna nefis murakabesi demek-

³³ Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî el-Kurtubî, *el-Cami’li ahkâmî’l-Kur’ân*, thk. Ahmed el-Berdunî (Kahire: Daru’l-Kütübi’l-Mısriyye, 1964), 17/9-10.

³⁴ Ebû’l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî ez-Zemaşerî, *el-Keşşâf an hakâiki gavâmidu’t-tenzil* (Beyrût: Daru’l-Kitabi’l-Arabiyye, 1407h), 4/383; Fahreddin er-Râzî, *Mefâtihu’l-gayb* (Beyrût: Daru İhyau’t-Türas el-Arabi, 1420h), 28/134; Rağıb el-İsfahanî, *el-Müfredât*, trc. Abdalbaki Güneş - Mehmet Yolcu (İstanbul: Çıra Yayınları, 2012), 261.

³⁵ İbn Kesir, *Tefsiru’l-Kur’âni’l-Azim* (Beyrût: Daru’l-Ma’rife, 2010), 26/1498; El-malılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur’ân Dili* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2013), 7/520.

³⁶ Bk. en-Nisâ 4/1.

³⁷ Bk. el-Kıyâmet 75/10.

³⁸ Gözütok, “Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi”, 15.

³⁹ Fahreddin Râzî, *Mefâtihu’l-gayb* 28/134; Ebû Ca’fer Muhammed b. Cerîr Taberî, *Câmi’u’l-beyân ‘an te’vîl-i Âyi’l-Kur’ân*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türki (Kahire: Dâru’l-Hicr. 200), 21/421.

⁴⁰ Kurtubî, *el-Cami’li ahkâmî’l-Kur’ân*, 17/9-10; Taberî, *Câmiu’l-beyân*, 21/422.

⁴¹ Buhârî, “İmân”, 37; Müslim, “İmân”, 1-7.

tedirler. İbn Kayyim'e (ö.751/1350) göre murakabe, kulun, gizli ve açık bütün durumlarını Yüce Allah'ın gözetlediğini kesin olarak bilmesi ve devamlı aklında tutmasıdır.⁴² Dolayısıyla mutasavvıflar, kulun iç ve dış âlemini sürekli olarak Allah'ın gözetimi altında olduğunu kesin şekilde bildiğinde kemale ulaşmış olur.⁴³ Şu halde, insanın otokontrolünü sağlaması, söylem ve eylemlerinde daha dikkatli olması, iç disiplini sağlaması ancak böyle bir şuurla gerçekleştirebilmektedir.

1.2. Meleklerle İman

“المَلَك” kelimesi sözlükte, “elçilik yapmak, kudret, tasarrufta bulunmak” manalarına gelen “elk”, “le’k” veya “mülk” köklerinin birinden türemiştir. Melek, “elçi; güçlü-kuvvetli; tasarrufta bulunup idare eden” manalarına gelir.⁴⁴ Birçok âyette yer alan meleklerin varlığına inanmak iman esaslarından biri olarak vurgulanmaktadır. Melekler, Allah Teâlâ tarafından yaratılmış, O’na itaatten ayrılmayan latif varlıklar olup muhtelif şekillere girebilirler. Temel özellikleri iyilik, Allah’a kulluk etme, bilme ve zor işlere güç yetirmediir.⁴⁵ Meleklerin, Allah’ı hamd ile tesbih etme, vahiy getirme, mü’minlere zor zamanlarında yardım etme, insanları koruma ve insanların fiillerini kaydetme gibi çeşitli görevleri bulunmaktadır. Meleklerle iman, varlığın sadece maddeden ibaret olmadığına, bu maddî gerçekliğin ötesinde bir hakikat âleminin var olduğuna da inanmaktır. Bu gerçeklere inanan insan, birebir muhatap olacağı ve hesabını vereceği davranışlarını sürekli gözden geçirir ve hayatını ona göre düzenler.⁴⁶

İnsan diğer varlıklardan farklı olarak irade sahibidir. Allah, hayra ve şerre meyilli olarak yarattığı insanı şerre çağırarak üzere şeytanı, hayra davet etmek üzere de melekleri yaratmıştır. İnsanın meleklerle inanması demek, önünde şeytan ve meleklerin sunduğu seçeneklerin olduğunu, meleklerin telkinlerine göre hareket etmesi gerektiğini kabul etmesi, bu meleklerin kendisini devamlı gözetlediğini ve yaptıklarını kaydettikle-

⁴² İbn Kayyim el-Cezviyye, *Esmâ’ü'l-Hüsna*, der. Yusuf Ali Büdeyvi vd. trc. Hanifi Akın vd. (İstanbul: Polen Yayınları, 2007), 177.

⁴³ Süleyman Uludağ, “Murakabe”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2020), 31/204.

⁴⁴ Ebü'l-Fazl Cemâlüddin Muhammed İbn Mükerrrem İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab* (Beyrût: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabiyyi, 1999) “elk”, “lek” ve “mlk” md.leri; Levis Ma'luf, *el-Müncid fi'l-luğa ve'l-'ilam* (Beyrût: Daru'l-Maşrık, 1960), “mlk”, 774; Bekir Topaloğlu - İlyas Çelebi, *Kelâm Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: İSAM Yayınları, 2010), 211.

⁴⁵ Sa'düddîn Mes'ûd b. Ömer et-Teftâzânî, *Makâsıdu'l-Kelâm fi'Âkâidi'l-İslâm*, çev. İrfan Eyibil (İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Yayıncılık, 2019), 504.

⁴⁶ Gürbüz Deniz, “Meleklerle İman Neden Önemlidir?”, *Journal of Islamic Research* 32/3 (2021), 537-547.

rini unutmamasıdır.⁴⁷ Kur’ân-ı Kerîm’de üzerinde bir koruyucu ve denetleyici bulunmayan hiçbir kimsenin bulunmadığı,⁴⁸ insanların üzerinde muhafızlık eden değerli kâtiplerin mevcut olduğu⁴⁹ haber verilmektedir. Hafaza ve Kirâmen Kâtîbîn diye bilinen melekler kişinin yaptığı hayır ve şerre dair tüm fiillerini yazmaktadırlar. Dünyaya geliş amacı “imtihan olmak” olan irade sahibi insanın, iradesini özgürce kullanması esastır. Aynı insanın, hayır ve şerden yana tercihini kullanırken yaptıklarının görevli meleklerce en ince ayrıntısına kadar kaydedildiğini ve sürekli gözetlendiğini bilip inanması halinde daha dikkatli olacağı kesindir.⁵⁰ Nitekim bu durum aşağıdaki âyette şöyle izah edilmektedir:

إِذْ يَتَلَفَّى الْمُتَلَفِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشَّمَالِ قَعِيدٌ

“Üstelik biri insanın sağ tarafında, biri sol tarafında oturmuş iki alıcı melek de (onun yaptıklarını) alıp kaydetmektedir.”⁵¹

Âyette geçen “عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشَّمَالِ” ifadesinden maksat; latif olan Allah Teâlâ’nın ilmi, insanın kendi kendine fısıldadığı ve gönlünden geçirdiği hatta bundan daha gizli olanı çepre çevre kuşattığı halde, sağında ve solunda görevli iki melek vasıtasıyla amelini kaydetmektedir. İnsana her şeyden daha yakın olan ve en gizli halini bilen Allah, yine de kıyamet günü amel defterleri şahitlik etsin diye bunları ortaya koyacaktır. Nitekim Hz. Peygamber, “*Senin meleklerinin oturağı iki omuzundur, dilin kalemleridir, tükürüğün mürekkepleridir. Buna rağmen sen, seni ilgilen-dirmeyen şeylerle meşgul olurken Allah’tan ve meleklerden utanmıyor musun ?*”⁵² hadisiyle bu gerçeğe dikkat çekmektedir. Bu şuuru elde eden kişinin iç disiplinini ve oto kontrolünü sağlaması daha kolaydır. Kâf Sûresinden naklettiğimiz âyetler şöyle devam etmektedir:

مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ

“O hiçbir söz söylemez ki yanında çok dikkatli bir gözetleyici olmasın!”⁵³

Bunun (رَقِيبٌ عَتِيدٌ) manası şudur: Allah Teâlâ, sonsuz ilmiyle insanın yapıp söylediklerini ve her halini çok iyi bilmesine rağmen, ilahi adaleti gereği yaptıklarına ve söylediklerine, Rakîb ve ‘Atid diye bilinen iki meleği de şahit ve gözetleyici olarak görevlendirmiştir. Böylece insanın

⁴⁷ İlyas Çelebi, “Melekler”, *İslam’da İnanç Esasları* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2016), 227-228.

⁴⁸ et-Târık 86/4.

⁴⁹ el-İnfitâr 82/10-12.

⁵⁰ Çelebi, “Melekler”, *İslam’da İnanç Esasları*, 220-228.

⁵¹ Kâf 50/17.

⁵² Zemaşşerî, *el-Keşşâf*, 4/384-385.

⁵³ Kâf 50/18.

itiraz etmeye ve mazeret üretmeye hakkı kalmayacaktır. Bu şahitliğin keyfiyeti bilinmese de en ince ayrıntısına kadar kayıtlar tutulacaktır.⁵⁴ Bu inançla hareket eden insanın ölçüsüzce hareket etmesi düşünülemez.

1.3. Âhirete İman

“الآخرة”, “İlk, önce” manasındaki evvel kelimesinin mukabili ve “son” anlamındaki âhirin müennes şekli olup⁵⁵ başta İslâmiyet olmak üzere ilahi dinlerde “dünya hayatından sonra başlayıp ebediyen devam edecek olan ölüm sonrası hayat” diye tanımlanır.⁵⁶ Kur’ân-ı Kerîm’de birçok âyete konu olan âhirete iman, Allah’a imandan sonra en çok zikredilen iman esaslarındandır. Önemine binaen Allah Teâlâ’nın kendisiyle yemin ettiği olgulardan biri olan kıyamet Kur’ân’ın bir sûresine de isim olmuştur. Nitekim O, müminleri överken “*Onlar Allah’a ve âhiret gününe inanırlar*”,⁵⁷ kafir ve münafıklardan bahsederken de, “*Onlar Allah’a ve âhiret gününe inanmazlar*”⁵⁸ açıklamasını yapmaktadır.

Ölüm, İslâm öncesi Araplarca bir yok oluş olarak kabul edilmekteydi. Onlara göre ölüm bir son idi. Bu nedenle de ölümden sonrasını hemen hemen hiç düşünmüyorlardı. Onların çoğuna göre bu dünya hayatından sonra başka bir hayat olamaz, vücut toprağa gömülünce çürür toprak olur, ruh ise bir rüzgâr gibi uçup gider.⁵⁹ O, dönem şairlerinden Abidu’l-Abbras’da bu konuda şöyle demektedir:

هل نحن الا كالأجساد نمر بها تحت التراب وارواح كارواح

“Biz (neyiz) toprağın altına götürdüğümüz bir vücutla, rüzgârlar gibi uçup giden ruhlardan ibaret değil miyiz?”⁶⁰

Hayat anlamsız bir var oluş olmadığı gibi ölüm de ebedî bir yok oluş değildir. Ölümden sonra tekrar dirilmeyi esas alan âhiret inancı, hesap verme anlayışı üzerine bina edilmektedir. Buna göre kişinin bütün hareket ve davranışları kayıt altına alınmaktadır ve ölümden sonra başlayacak

⁵⁴ وَوَضِعَ الْكِتَابَ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَا وَيْلَتَنَا مَا لِ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أُخْصِيهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا خَاسِرًا وَلَا يَظُنُّمْ رَبُّكَ أَخَدًا (Kitap ortaya konur. Suçluları, kitabın içindekilerden korkuya kapılmış görürsün. “Eyvah bize! Bu nasıl bir kitaptır ki küçük, büyük hiçbir şey bırakmadan hepsini sayıp dökmüş!” derler. Onlar bütün yaptıklarını karşılarında bulurlar. Senin Rabbin hiç kimseye zulmetmez. el-Kehf 18/49).

⁵⁵ İsfahanî, *Müfredat*, 73.

⁵⁶ Levis Ma’luf, *el-Müncid*, “ahr”, 5; Şevki Dayf, *el-Mu’cemü’l-Vasit* (Kahire: Mektebetü’ş-Şarki’d-Devliye, 2003), “âhiret”, 9; Topaloğlu - Çelebi, *Kelam Terimleri Sözlüğü*, 18.

⁵⁷ Bk. Âl-i İmrân 3/114; et-Tevbe 9/44; el-Mücâdele 58/22.

⁵⁸ Bk. el-Bakara 2/264; et-Tevbe 9/29, 45.

⁵⁹ Toshihiko Izutsu, *Kur’ân ‘da Allah ve İnsan*, trc. Süleyman Ateş (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1975), 83.

⁶⁰ Abidu’l-Abbras, *Divan* (Beyrût: 1964), 51.

ebedî âlemde bu davranışların ceza veya mükâfatı görülecektir.⁶¹ Allah Teâlâ iman eden ve salih amel işleyenler için sonsuz ve kalıcı âhîret nimetleri sunarak onları iman ve ibadete teşvik etmektedir.⁶² Bu durumda doğal olarak insan, cennet nimetlerine sevinip güzel işlere yönelirken cehennem azabından korkarak günah işlemekten kaçınır. Dolayısıyla âhîrete iman, insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren önemli bir faktördür.

“Cennet ve cehennem durumu hakkında önemli bir nokta var. Kur’ân’ın âhîret düşüncesi bu dünyadan uzakta kalan basit bir düşünce değildir. Tersine insanın bu dünya hayatı ile yakından ilgilidir. Yalnız bu iki kavram (cennet-cehennem), dünya kavramıyla doğrudan bağlı olmakla kalmaz; bütün sistem öyle bir tarza konur ki bunlar dünya hayatı üzerinde etki yapar, onu ebedi “mükâfat” ve “mücâzât” yoluyla kontrol eder. Cennet ve cehennem varlığı, ahlâkî yönde kendisini gösterir, insan bu dünyada bir şey yaptığı, herhangi bir şekilde hareket ettiği zaman bu düşünce onun hareketlerini etkiler. Bu düşünce, ahlâkî değerlerin kaynağıdır. İnsan, İslâm toplumunun bir üyesi olarak yaşadığı sürece daima cennete bağlı olan emin hareket tarzını seçmek ve cehenneme bağlı olan hareketlerden sakınmak zorundadır. Bu, yeni toplumda, ahlâkî hareket prensibinin basit, fakat çok kuvvetli bir faktörüdür.”⁶³

Kur’ân-ı Kerîm’de daha çok Mekkî sûrelerde âhîret akidesi tekrar tekrar işlenmektedir.⁶⁴ Bunun sebebi, ahirete inanmayan bu topluma konunun önemini vurgulamak ve sorumluluk duygusunu geliştirmektir. Aynı şekilde dünya ve âhîret arasındaki psikolojik dengeyi sağlayarak mü’minin hayatını düzene sokmaktır. Birçok sûrede yaratılış ve âhîret hayatını tasvir eden âyetler yan yana yer almaktadır.⁶⁵ Bunun sebebi ise, âhîrette tekrar yaratılmanın mümkün olduğunu vurgulamaktır. Kur’ân-ı Kerîm’in tasvirine göre dünya hayatı bir “oyun ve eğlence” yani geçici bir faydalanma ve aldanma mekânıdır. Asıl olanı ise âhîret hayatıdır. Huzur ve gerçek mutluluk sadece ölümsüz âlemedir.⁶⁶ Her ne kadar ölüm geride kalanlar için acı verici bir ayrılma ise de mü’minler için fâni hayattan ebedî hayata geçişi sağlayan bir terhistir.⁶⁷ O halde, hayat kadar

⁶¹ Topaloğlu - Çelebi, *Kelam Terimleri Sözlüğü*, 19.

⁶² Hatice Görmez, *Kur’ân-ı Kerîm’in İkili Anlatım Üslubu Bağlamında Terğîb ve Terhib* (İstanbul: Kuramer Yayınları, 2017), 155.

⁶³ Izutsu, *Kur’ân’da Allah ve İnsan*, 82.

⁶⁴ Bk. el-En’âm 6/128; el-A’râf 7/36, 42; et-Tevbe 9/63; Yûnus 10/26, 27; Hûd 11/22, 23; İbrâhîm 14/23.

⁶⁵ Bk. el-Mülk 67/25-27; el-Kasas 28/72; en-Nebe 78/1-5; et-Târik, 86/1-18; el-A’lâ 87/1-19.

⁶⁶ Bk. el-Ankebût 29/64; el-Mü’min 40/39; el-Hadîd 57/20.

⁶⁷ Bekir Topaloğlu, “Âhîret”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1988), 1/543-548.

gerçek olan ölümü ve sonrasını düşünen kişi ebedi hayatını hiçbir şekilde geçici dünya hayatına feda etmez.

İslâm akidesinin ana konularından birini oluşturan âhîret inancı her şeyden önce insanda sorumluluk duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle âhîret inancı hem ahlâkî hem de hukukî müeyyide haline gelmektedir. Dünya hayatında çeşitli haksızlıkların yapıldığı, bunlarla yeterince mücadele edilmediği, insanların adilce yargılanmadığı, neticede kimi insanların elem çektiği bir gerçektir. Mutlak adaletin gerçekleşeceği, iyiliğin mutlaka mükâfatlandırılacağı, kötülüğün ise cezasız kalmayacağı ebedî bir âlemin varlığına inanmak, insan için büyük bir yaşama sevinci ve teselli kaynağı olmaktadır. Böylece insan, haksızlığa uğrasa da kontrolünü kaybetmez, ebedî âlemde hakkını alacağı inancı ve ümidiyle hayata sıkıca sarılır ve ümitsizliğe kapılmaz. Aksi takdirde hayatı anlamsız bularak bunalıma girebilir, intihara bile teşebbüs edebilir.

2. Kur'ân'da Oto Kontrolü Sağlayan Ahlâkî Esaslar

Ahlâk, Arapça'da "huy, tabiat, karakter, yaratılış, seciye" gibi matalara gelen hulk (خلق) veya huluk (خلوق) kelimesinin çoğuludur.⁶⁸ Bu yönüyle ahlâk hem "hulk" hem de "huluk" köküne nispet edilir. İnsanın göz ile görülebilen fizikî yapısı için "hulk", manevî yapısı için ise "huluk" kelimelerinin sözlüklerde kullanıldığı kaydedilmektedir.⁶⁹ Ahlâk, insanın fitratına yerleşmiş, herhangi bir dış müdahale olmaksızın kişinin ortaya koyduğu davranışlar bütünüdür. Aynı şekilde ahlâk, herhangi bir toplumda yaşayan kişilerin öznel olarak geliştirdikleri ve uymak zorunda oldukları iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlış ayırt edebilmelerini sağlayan değerler ve davranışlar bütünüdür.⁷⁰

Ahlâkî değerler, toplumsal ilişkileri yapılandırmada bireylere imkânlar sağlar. Ahlâk gelişimi ile ilgili çalışmalar, ahlâkın üç boyutunu gündeme taşımıştır. Bunlar; ahlâkî kurullarla ilgili bilgileri ve eylemlerin niteliğini yargılamayı içeren bilişsel boyut, davranışların ahlâkî özellikleri ile ilgili davranışsal boyut ve empati, sevgi, saygı, kaygı, suçluluk gibi duyguları içeren duygusal boyuttur.⁷¹ Kur'ân-ı Kerîm'de güzel ahlâ-

⁶⁸ İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab*, 1/268; Serdar Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük* (İstanbul: Dağarcık Yayınları, 1995), 18.

⁶⁹ Mustafa Çağrı, "Ahlâk", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1989), 2/1-9.

⁷⁰ Ayşe Aypay, "Ahlak (Törel) Gelişimi", *Eğitim Psikolojisi*, ed. M. Engin Deniz (Ankara: Maya Akademi, 2013), 161.

⁷¹ Sibel Türküm, *Eğitim Psikolojisi* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 2014), 113-133.

kı öven ve kötü ahlâkî da yeren çok sayıda âyet bulunmaktadır.⁷² Örneğin Hucurat Sûresinde “gıybet etmeyi” ölü kardeşin etini yemeye benzetilerek tiksindirici bir üslup kullanılmaktadır.⁷³ Teşvik edilen güzel ahlâka örnek olarak iyilik, doğruluk, ahde vefâ, emanete riayet, yardımlaşma, affetme, tevazu gibi temel ahlâkî ilkelerdir. Böylece inanç ve ibadetten sonra ahlâkın da Kur’ân’da önemli bir yer kapsadığı görülmektedir. Sakıncalı olarak nitelendirilen kötü ahlâka örnek olarak da lakap takma, gıybet, dedikodu, kibir gibi vasıflardır. Bunlarla beraber özellikle oto kontrolü sağlayan birçok ahlâkî kavramlar bulunmaktadır. Bunların başında, takva, sabır, tevekkül, hayâ, tövbe, ümit ve korku gelmektedir.

2.1. Takva

Sözlükte takva, “korumak, korunmak, sakınmak, saygı göstermek, dindar olmak, itaat etmek, korkmak, çekinmek” anlamlarındaki “vika-ye” mastarından türemiştir.⁷⁴ Kur’ân’da ve hadislerde takvâ bazen sözlük anlamında, bazen da “Allah’ın emirlerine uyup yasaklarından kaçınarak azabından korunma” anlamında kullanılır.⁷⁵ Dolayısıyla takva, Allah’a karşı gelmekten sakınmak, dünya ve âhirette insana zarar verecek, ilâhî azaba sebep olabilecek inanç, söz, fiil ve davranışlardan sakınmaktır. Takva kavramının kapsamına iman, ihsan, ihlas, ibadet, salih amel ve adalet gibi övme ifade eden bütün kavramlar girmektedir.⁷⁶ Kur’ân’ın anahtar kavramlarından biri olan takva oto kontrol ile yakından ilişkilidir. Oto kontrol, davranışlarımızı kontrol edebilme ve onları yönetebilme-yi ifade etmektedir.⁷⁷ Takva ise, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olması, bunları kontrol edebilmesi, yaptıklarının hesabını verebilmesi ve itidal dairesinde yaşamasıdır.

Takva aynı zamanda sorumluluk bilinci ile ilişkili bir kavramdır. İnsan sorumlu tutulmuş bir varlıktır. İnsanın sorumluluğu, başta akıl, irade ve iradeyi Allah’a kulluk yapıp yapmama bakımından serbestçe kullanmasından ibarettir. İnsana yaratılış gayesine göre hareket etmesi için verilen imkân ve yeteneklerin gerektirdiği sorumluluk, tüm zamanları kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır. İnsan geçmişte yaptıklarının sorumluluğunu kabul etmek zorundadır. Şayet tamamlanmış bir fiilin faili olarak

⁷² Bk. el-Bakara 2/177; el-Mü’minûn 23/8; el-Feth 48/10; et-Tegâbün 64/14.

⁷³ Bk. el-Hucurât 49/12.

⁷⁴ Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, 1007.

⁷⁵ Süleyman Uludağ, “Takva”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2010), 39/484-486.

⁷⁶ İsmail Karagöz, *Dinî Kavramlar Sözlüğü* (Ankara: DİB Yayınları, 2010), 348.

⁷⁷ Gözütok, “Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi”, 7.

bir hata yapmış ise bundan pişman olup tövbe etmelidir.⁷⁸ Sorumluluk duygusu, iç disiplin anlamına gelen vicdanın sınırlarını belirlemektedir. Vicdan, insana yapması ve yapmaması gerekenleri gösteren bir beklî, içeriden gelen bir uyarı sistemidir. İnsan yazılı kurallara kanun korkusuyla uyar. Ama ilâhî yasalara uyumun gereği, iç disiplindir. Bu da vicdanla sorumluluğu yan yana getirmeyi gerektirir.⁷⁹

Takva, Kur'ân-ı Kerîm'in genelinde hidâyete ermenin ve günahlardan korunmanın temel şartı olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla hidâyet kaynağı olan Kur'ân'ın ortaya koyduğu ilahî esaslar, sorumluluk duygusu ve takva şuuru geliştirmektedir. Nitekim birçok âyette “وَ اتَّقُوا اللَّهَ” *“Allah'tan korkun”* ifadesi geçmektedir: Bu âyetlerde, Allah'ın sonsuz merhamet sahibi olmasıyla beraber azabının şiddetli olduğunu⁸⁰, çabucak hesabı soran olduğu⁸¹, insanın içinden geçirip henüz söylemediği şeylerden bile haberdar olduğu⁸², tüm yaptıklarını bildiğini⁸³ ve her yerde kendisini gözetlediğini bildirmektedir. Allah'ın kemal sıfatlarını ifade eden bu âyetlerin insan davranışları üzerindeki etkisi elbette çok büyüktür.

İnsanın tüm ilişkilerine yön veren kavramların başında takva bilinci gelmektedir. Çünkü Allah Teâlâ nefsi takva ve fücür boyutlarıyla yaratmıştır. Yani insan yapı itibarıyla hem iyiliğe hem de kötülük işlemeye meyillidir. İnsanın yabancı olmadiğı bu kavramlar iyi ahlâk ile kötü ahlâkî temsil etmektedirler. Dolayısıyla nefsin kötü arzu ve isteklerine dur diyebilen ve davranışlarına olumlu yönde yön verenler ancak takva bilinci gelişmiş, Allah'a karşı gelmekten sakınan ve nefesine söz geçirebilenlerdir. Bu açıdan bakıldığında, nefsin olumsuz tarafının (fücür) manevî hayat için büyük bir tehlike arz ettiğı ve buna karşı uyanık olmak gerektiğı düşünölmektedir.

*“Nefse ve ona düzen verene; Ona kötü ve iyi olma yeteneklerini yerleştirene ki, Nefsini arındıran elbette kurtuluşa ermiştir. Onu kötülöklere boğan da ziyan etmiştir.”*⁸⁴

İnsanın kötü davranışlarına sınır koyma ve sakınma anlamına gelen “takva” kelimesi şu âyet-i kerîmede önemine binaen iki defa tekrar edilmiştir.

⁷⁸ Muhammed Abdullah Draz, *Kur'ân Ahlakı*, trc. Emrullah Yüksel - Ünver Günay (İstanbul: İz Yayıncılık, 2009), 107-108.

⁷⁹ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 115-116.

⁸⁰ el-Mâide 5/2.

⁸¹ el-Mâide 5/4.

⁸² el-Mâide 5/7.

⁸³ el-Mâide 5/8.

⁸⁴ eş-Şems 91/7-10.

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ

“Ey iman edenler! Allah’a itaatsizlikten sakının. Herkes yarın için ne hazırladığına baksın! (Evet) Allah’a itaatsizlikten sakının; şüphesiz Allah yapıp ettiklerinizden tamamen haberdardır.”⁸⁵

2.2. Sabır

Sözlükte “hapsetmek, dayanma ve dayanıklılık” gibi anlamlara gelen sabır, ahlâkî bir kavram olarak, başa gelen musibetlerden dolayı nefsi kontrol altına alıp hapsetmek,⁸⁶ Allah’tan başka kimseye şikâyetini anlatmamak ve yakınmamaktır. Ayrıca nefse ağır gelen ve hoşla gitmeyen durumlar karşısında dünya ve âhiret yararını düşünerek, ruhî dengeyi sağlayan sükûnet ve dayanma gücü demektir.⁸⁷ Sabır, nefsi, akıl ve şer’i kanunların gerektirdiği hususlar üzerinde veya hususlara karşı hapsetmektir.⁸⁸ Bundan dolayı Ramazan ayına sabır ayı denilmektedir. Çünkü bu ayda oruç ile nefis, yeme, içme ve şehvî arzulardan mahrum bırakılmak suretiyle hapsedilmektedir.⁸⁹

Sabır, çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır; şâyet nefsin hapsi bir musibetten dolayı ise ona sadece “sabır” denir. Onun zıt anlamı “feryat”tır. Eğer sabır göstermek savaş esnasında ise bunun ismi “şecaat”tır. Zıt anlamı ise “korkaklık”tır.⁹⁰ Allah Teâlâ bütün bunları sabır kelimesiyle ifade etmiş ve zor durumlarda sabredenleri cennetle müjdelemiştir:

وَلَنبَلِّغَنَّكُمْ أَشْيَاءَ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالتَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ

“Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla; mallardan, canlardan ve ürünlerden eksiltmekle sınavacağız. Sabredenleri müjdele!”⁹¹

Bu âyette geçen “sabirîn” kelimesi ismi fail olup süreklilik ifade etmektedir. Yani insan yaşadıkça çeşitli sıkıntılarla, nefse ağır gelen olaylarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bu durumda sıkıntılarla mücadele etmede en etkili ve sonuç alıcı davranış biçimi sürekli sabretmek ve bunu prensip haline getirmektir. Mâtürîdî bu konuda şöyle demektedir: “Bu âyette “şey” kelimesinin nekre gelmesi, hayatta insan, nefesine ağır gelen her çeşit felaket ve hastalık ile karşılaşabilir. Bu durum, başka âyetlerde

⁸⁵ el-Haşr 59/18.

⁸⁶ İbn Manzûr, *Lisânu'l-'Arab*, 2392; Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, 468.

⁸⁷ İsfahânî, *Müfredât*, 577; Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, 567.

⁸⁸ Kurtubî, *el-Cami'li ahkâmî'l-Kur'an*, 2/174.

⁸⁹ İbn Manzûr, *Lisânu'l-'Arab*, 2392.

⁹⁰ İsfahânî, *Müfredât*, 576.

⁹¹ el-Bakara 2/155.

de geçtiği gibi⁹² kimin sabırlı olduğu ve daha iyi bir davranış sergilediğini denemek içindir.”⁹³

Müminlerin, hak mücadelesi uğruna korkularla, açlıkla, mal, can ve ürün kayıplarıyla denenmesi yaratılış gayelerinin gereği ve sonucudur. Müminin, inancının yükümlülüklerini yerine getirebilmesi için bu musibetler kaçınılmazdır. Söz konusu inancın değerini yabancıların kavrayabilmeleri için bağlularının onun uğruna karşılaştıkları musibetlere sabretmeleri gerekir.⁹⁴ Dolayısıyla can sıkıcı ve nefse ağır gelen olaylar karşısında şikâyet etmeden kararlılıkla mücadele eden ve sürekli sabreden in zafere ulaşacağı müjdesi verilmektedir.

Başka bir âyette gerçek iyiliğin ve sabırlı olmanın ne olduğu şöyle açıklanmaktadır: “*Yüzlerinizi doğuya ve batıya çevirmeniz erdemlilik değildir. Asıl erdemli kişi Allah'a, âhiret gününe, meleklere, kitaba ve peygamberlere iman eden; sevdiği maldan yakınlara, yetimlere, yoksullara, yolda kalmışlara, yardım isteyenlere ve özgürlüğünü kaybetmiş olanlara harcayan; namazı kılip zekâtı verendir. Böyleleri anlaşma yaptıklarında sözlerini tutarlar; darlıkta, hastalıkta ve savaş zamanında sabrederler. İşte doğru olanlar bunlardır ve işte takvâ sahipleri bunlardır.*”⁹⁵

Sabır, diğer erdemlerin üzerinde geliştiği temel değerdir. Allah Teâlâ kimseye tahammül edemeyeceği bir yükü yüklemez.⁹⁶ Hayatta zorluklara tahammül edenler, mükâfatını alırlar. Bunun için atalarımız “sabır acıdır ama meyvesi tatlıdır” demişler. Mehmet Akif Ersoy (ö. 1936), “sabır katlanmak değil göğüs germektir” der.⁹⁷ Bunun için duygu ve düşünce yönetimini gerçekleştirmek gerekir. Zorluklara tahammül edebilenler işlerinde başarılı olacakları düşünülmektedir. Acele edenler ise, pek çok konuda hata yapıp hayat yarışında elenirler.

Sosyal ilişkilerde en önemli şey sabırdır. İkili ilişkilerde öfkeyi kontrol etmek, stresi yönetmek ve düşünerek konuşmak sabır gerektirir. Esasında günlük hayatta karşılaştığımız olumsuzlukların pek çoğu sabırsızlıktan kaynaklanmaktadır.⁹⁸ İnsan üç çeşit sabırla mükelleftir; musibete karşı sabır, günah işlememeye karşı sabır ve ibadetleri yapmada sabır.

⁹² Bk. el-Mülk 67/2.

⁹³ Muhammed b. Muhammed b. Mahmud Ebû Mansûr el-Mâtürîdî, *Te'vilatü Ehli Sünne* (Beyrût: Darü Kütübî'l-İlmiyye, 2005), 1/597.

⁹⁴ Seyyid Kutub, *Fi Zilâl'il-Kur'ân*, çev. Mehmet Yolcu vd. (İstanbul: Dünya Yayıncılık, 1989), 1/221-222.

⁹⁵ el-Bakara 2/177.

⁹⁶ Bk. el-Bakara 2/286.

⁹⁷ M. Ertuğrul Düzdağ, *Mehmet Akif Ersoy'un Tefsir Yazıları ve Vaazlar* (Ankara: DİB Yayınları, 2016), 213.

⁹⁸ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 130-137.

Mücadele ve imtihan alanı olan dünyada insan, her an yeni bir sıkıntı ve problemle karşılaşabilir. Bu problemler bireysel hayatı etkilediği gibi toplumsal hayatı da etkileyebilmektedir. İnsanın nefesine ağır gelen bu can sıkıcı durum karşısında soğukkanlı davranmak, duygularının akışına kendini bırakmadan sabretmek hayati öneme sahiptir. Diğer taraftan nefsin hoşuna giden günahlara karşı direnebilmek için de sağlam bir irade, kararlılık ve sabır gerekmektedir.

Allah'a ibadet etmek gibi yüksek bir gaye ile yaratılan insanın ibadet etmede ve günahlara karşı kendini korumada sabırlı olabilmesi için güçlü bir iradeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, namaz ve oruç iradeye güç ve kuvvet kazandıran başlıca ibadetlerdir. Nitekim âyet-i kerimede geçtiği üzere namaz insanı her türlü hayâsızlık ve olumsuz davranışlardan korur.⁹⁹ Oruç ibadeti tam bir irade eğitimi olup sabır gerektirmektedir. Günahlardan koruyan¹⁰⁰ oruç ibadeti Hz. Peygamber'in ifadesiyle, sabrın yarısı veya günahlara karşı bir kalkandır.¹⁰¹

Nefsin gayri meşru ve sınırsız isteklerine karşı ancak sabırla karşı konulabilmektedir. İnsanın en büyük düşmanı, onun terbiye edilmemiş nefsidir. Onun her istediğinin yapılması, insanın hem dünyasını hem de âhiretini mahveder. Çünkü nefis her daim kötülüğü emreder. Bundan dolayı Hz. Peygamber, "*Yarabbi göz açıp yumuncaya kadar beni nefsimle baş başa bırakma.*"¹⁰² diye dua etmiştir. Çünkü nefis kötü istekleriyle insanı etkisi altına alarak, onu, Allah'ın men ettiği alışkanlıklardan içki, kumar, zina, yalan söyleme, anne ve babaya isyan etme gibi her iki dünyasına zarar veren günahlara sevk etmektedir. Bu nedenle Hz. Peygamber, "*Hakiki mücahid nefisine karşı cihad açan kimsedir.*"¹⁰³ diyerek nefis mücadelenin zorluğuna işaret etmektedir.

2.3. Tevekkül

Sözlükte "Allah'a güvenmek" anlamındaki "vekl" kökünden türeyen tevekkül, itimat ve güven anlamlarına gelmektedir.¹⁰⁴ Bir kişiye güvenmek, onu kendi yerine vekil tayin etmek demek olan tevekkül, güvenip dayanana mütevekkil, güvenilirine vekil denir.¹⁰⁵ Tevekkül dinî ve tasavvufî bir terim olarak "bir kimsenin kendini Allah'a havale etmesi, rızıkta ve işlerinde Al-

⁹⁹ Bk. el-Ankebût 29/45.

¹⁰⁰ Bk. el-Bakara 2/183.

¹⁰¹ Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 30/220.

¹⁰² Ebû Dâvûd, "Edeb", 110.

¹⁰³ Tirmizî, "Cihad", 2.

¹⁰⁴ İbn Manzûr, *Lisanu'l-'Arab*, 4909; Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, 1009.

¹⁰⁵ İsfahanî, *Müfredat*, 1177.

lah'ı kefil bilip sadece O'na güvenmesi” şeklinde tanımlanmaktadır¹⁰⁶ Dolayısıyla tevekkül Allah'a inanma ve güvenmenin ifadesi, zorunlu bir sonucudur.

Kur'ân-ı Kerîm'de tevekkül kelimesi kırk âyette değişik fiil kalıplarında geçmektedir. Çoğu Allah'ın sıfatı olarak yirmi dört yerde geçen¹⁰⁷ vekil kelimesi, Allah'ın, her bakımdan muhtaç olan kulların başta rızık olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşılaması demektir.¹⁰⁸ Bu âyetlerde tevekkül, müminlere ait temel bir sıfat olarak ele alınmakta ve mütevekkillerden övgüyle söz edilmektedir. Allah'a inanarak sığınanların güvende olacağı, zor zamanlarda sabırla tevekkül edenlerin övüldüğü görülmektedir. “*Sıkıntulara katlanan, yalnız Allah'a dayanıp güvenerek işlerini gerektiği gibi yapanlara güzel bir karşılık vardır.*”¹⁰⁹ Mevdudî bu âyeti şöyle izâh etmektedir; zorluklar, işkence ve belalar karşısında imanlarında sebat gösterip geri adım atmayanlar; servetlerine ve kabilelerine değil, Rablerine güvenip tevekkül edenlerin, işledikleri salih amellerin mükâfatının boşa çıkarılmayacağından emindirler.¹¹⁰

Kur'ân'da, “*benden başka vekil edinmeyin,*¹¹¹ ...*Allah bize yeter, O ne güzel vekildir,*¹¹² ...*Allah'a güvenip dayan. Allah vekil olarak yeter*”¹¹³ tarzında Allah'a güvenip dayanmanın önemi anlatılmaktadır. Hz. Peygamber'e devlet işlerinde çevresindeki insanlarla istişare etmesi öğütlenmiş ve ardından, “*Kararın kesinleşince artık Allah'a tevekkül et, Allah kendisine tevekkül edenleri sever*”¹¹⁴ buyurulmuştur. Mâtürîdî bu konuda şöyle demektedir; Amme hizmetlerinde tek başına karar vermemek esastır. Sadece bir kişinin görüşü ile de karar vermek yanlıştır. Ancak istişareden sonra kararlılıkla Allah'a tevekkül edilmesi ve işlerin O'na havale edilmesi en doğru olanıdır.¹¹⁵ Talâk Sûresinin başlarında Allah'a tevekkül eden kimseye O'nun kâfi geleceği ve Allah'ın mutlaka sözünü yerine getireceği bildirilmiştir. Bu âyet, tevekkül düşüncesinin meydana gelmesinde belirleyici olmuştur.¹¹⁶

Kişinin, kendini her durumda Allah'ın irade ve takdirine teslim ederek

¹⁰⁶ Mustafa Çağrı, “Tevekkül”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları 2012), 41/3-4.

¹⁰⁷ Bk. el-En'âm 6/102; Âl-i İmrân 3/173; Hûd 11/12; el-Kasas 28/28; ez-Zümer 39/62; en-Nahl 16/99; et-Talâk 65/3.

¹⁰⁸ İbn Manzûr, *Lisanu'l-'Arab*, 4909.

¹⁰⁹ el-Ankebût 29/59.

¹¹⁰ Seyyid Ebu'l-A'lâ el-Mevdûdî, *Tefhimu'l-Kur'ân*, trc. Muhammed Han Kayani vd. (İstanbul: İnsan Yayınları, ts.), 4/268.

¹¹¹ el-İsrâ 17/2.

¹¹² Âl-i İmrân 3/173.

¹¹³ en-Nisâ 4/81.

¹¹⁴ Bk. Âl-i İmrân 3/159.

¹¹⁵ Mâtürîdî, *Te'vilatü Ehli Sünne*, 2/517.

¹¹⁶ et-Talâk 65/3.

O'ndan gelene rıza göstermesi tevekkülün özünü meydana getirir.¹¹⁷ Tevekkülde esas olan, kişinin üzerine düşen sorumluluklarını, çaba ve gayretini tam anlamıyla yerine getirdikten sonra gerisini Allah'a havale etmesidir. Tevekkülün bir kefesinde tedbir diğer kefesinde teslimiyet olmalıdır.¹¹⁸ Nitekim Hz. Peygamber'in, devesini salarak yanına yaklaşmak isteyen bir kişiye “*Deveni sağlam bir kazığa bağla sonra tevekkül et*”¹¹⁹ demesi, kişinin hiçbir tedbire başvurmadan tevekküle başvurmanın yanlışlığına işaret etmektedir.

İslâm âlimleri tevekkülü bir inanç meselesi ve dindarlığın en önemli göstergelerinden biri olarak görmektedirler. Nitekim, Hasan-ı Basrî (ö. 110/728), “tevekkül rızadan ibarettir” der.¹²⁰ İbnü'l-Cevzî (ö. 510/1116) ise, tevekkülün kulun kendi gücünü aşan hususlarda işin sonunu Allah'a havale etmesi olduğunu söyler.¹²¹ Tevekkül asla kadercilik olarak anlaşılmamalıdır. Zira tevekkül bir iş için gerekli çaba gösterildikten ve tüm önlemler alındıktan sonra işi tamamen yaratıcıya havale etmektir.¹²² Ayrıca Kur'an'da bildirildiği gibi, “*Kişinin önünde ve arkasında Allah'ın emriyle onu kayıt ve koruma altına alan takipçiler vardır. Bir toplum kendisindekini değiştirmedikçe Allah onlarda bulunanı değiştirmez. Allah herhangi bir toplumun başına bir kötülük gelmesini dilemişse, artık onun geri çevrilmesi mümkün değildir. Onların Allah'tan başka yardımcıları da bulunmaz.*”¹²³ Bu âyette belirtildiği üzere durum ne olursa olsun birey üzerine düşeni yapmalı ve sonuçlarını ilahi güce bırakmalıdır.¹²⁴

Her ne kadar tevekkülün kadercilik olmadığını söylesek de işi tamıyla Allah'a havale ederek sünnetullahı devre dışı bırakan yanlış tevekkül anlayışlarının olduğu bir gerçektir. Bu durumda gerçek tevekkül, bütün sebeplerin ve tedbirlerin üzerinde nihaî belirleyici irade ve gücün Allah'a ait olduğuna inanmak, gerekli tedbirleri aldıktan sonra gerisini O'na havale etmektir.

¹¹⁷ Çağrı, “Tevekkül”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 41/3-4.

¹¹⁸ Muhammed Emin Yıldırım, *Nebevî Eğitim Modeli Darü'l-Erkam* (İstanbul: Siyer Yayınları, 2018), 198.

¹¹⁹ Muhammed b. İsa et-Tirmizî, *Sünenü'l-Tirmizî* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981), “Kıyâme”, 60; Muhammed b. Ahmed b. Ebi Sehl es-Serahsî, *el-Mebsût* (Mısır: Matbaatu's-Saade, ts.), 30/249.

¹²⁰ Ebü Tâlib el-Mekkî, *Kütü'l-kulûb* (Kahire: 1310 h), 2/2-38.

¹²¹ İbn Kayyim el-Cevziyye, *Medâricü's-sâlikîn* (Kahire: 1403/1983), 2/116-148.

¹²² Meryem Şahin, “Tevekkül Yönelimi Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 18/40 (2020), 345-369.

¹²³ er-Ra'd 13/11.

¹²⁴ Mehmet Çınar, “Dini Tutum İle Psikolojik Sağlıklı Arasındaki İlişkide Tevekkülün Aracılık Rolünün İncelenmesi”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 22/2 (2022), 1183-1208.

Tevekkülün insan psikolojisine ve ruh sağlığına pek çok olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bunlar, ölümden sonra yok olma endişesine karşılık ebedi yaşama arzusunu tatmin etme, üstesinden gelemeyeceği olgular karşısında güç kazandırma ve başa çıkma becerileri geliştirmesi, yalnızlık hissinden kurtulması ve hayatın anlamının bulunması noktasında tevekkül önemli bir kazanımdır.¹²⁵ Zira yapılan bir araştırmada tevekkülün kabullenmeyi kolaylaştırdığı, kişilerarası iletişimi olumlu etkilediği, öfke kontrolünü sağladığı, iyimserliği arttırdığı, bakış açısını genişlettiği, sabır kazandırdığı, sakinleştirdiği, bencillik ve hırstan koruduğu, benlik saygısını artırdığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.¹²⁶ Kur'ân-ı Kerîm'de, oğlu Yûsuf'un kaybolmasından dolayı çok üzülen Hz. Ya'kub'un her şeye rağmen Allah'a tevekkülünü dile getirerek meta-netini ve ümidini koruduğu anlatılır.¹²⁷

Kişi, bütün gayretine rağmen istediği sonucu elde etmemiş olsa bile, tevekkül inancı ile kendini kontrol edebilir. Kur'ân'da Şuayb'ın (a.s.) diliyle şunlar öğretilir: Şuayb de şöyle dedi: *“Ey kavmim! Bir de şöyle düşünün: Ya benim, rabbimden açık bir delilim varsa ve O bana tarafından güzel bir nasip vermişse! Size yasakladığımı kendim yapmak niyetinde değilim. Ben sadece gücümün yettiği kadar ıslah etmek istiyorum. Fakat başarmam Allah'ın yardımına bağlıdır. Yalnız O'na dayanıyor ve O'na yöneliyorum.”*¹²⁸ Kişi, bütün çabalarına rağmen başarılı olmadığında, *“meseleyi istediğim şekilde çözemesem de her şeyden haberdar olan ve bana yardım edecek bir güç var ki o sıkıntılarımı giderir”* diyerek, kendisini yaratanın kudretine teslim ettiğinde sıkıntısı büyük oranda azalacaktır.¹²⁹ Bu bilgilerden hareketle, doğru tevekkül anlayışının bireyin davranışlarını kontrol etme ve yönetmede etkili ahlâkî bir esas olduğu düşünülmektedir.

2.4. Hayâ

Sözlükte *“utanma, çekinme, tövbe, vazgeçme”* gibi anlamlara gelen hayâ, bir ahlâk kavramı olarak, kınanma endişesiyle kurallara aykırı davranmaktan kaçınmaktır.¹³⁰ Hayâ, insanın kötülüklerden sakınması ve onları terk etmesidir.¹³¹

¹²⁵ Kasım Karataş - Mustafa Baloğlu, “Tevekkülün Psikolojik Yansımaları”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 19/1 (26 Haziran 2019), 110-118.

¹²⁶ Meryem Şahin - Hayati Hökelekli, “Tevekkül Psikolojisi: Nedenleri, Süreci ve Sonuçları Hakkında Nitel Bir Araştırma”, *International Journal of Social Inquiry* 12/2 (30 Aralık 2019), 801-836.

¹²⁷ Bk. Yûsuf 12/18, 67, 83, 86-87.

¹²⁸ Hûd 11/88.

¹²⁹ Gözütok, “Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi”, 21.

¹³⁰ Karagöz, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, 246.

¹³¹ İsfahanî, *el-Müfredât*, 324.

Duygular, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. İnsanın davranışlarına yön veren, nefsin gayri meşru arzularına sınır koyan dini argümanlardan biri de hayâ duygusudur. Zira hayâ duygusu, Allah'ın kendisini her an gördüğünü düşünerek insanın yanlış bir şey yapmaktan çekinmesi, utanması; insanların kendisini ayıplamasından korkarak davranışlarına yön vermesi ve günahlarla arasına mesafe koymasıdır. Bu bağlamda hayâ, fitrî bir duygu olup kaynağını imandan alan, insanı kötülüklerden ve nefsin gayri meşru isteklerinden alıkoyan güçlü bir duygudur.

Kişinin kendini kontrol etme, özgüven, utangaçlık hissi ve empati gibi bazı duygular, çocuğun zihinsel ve biyolojik gelişimi esnasında zamanla ortaya çıkar ve sinir sisteminin gelişimi tamamlandığında olgunluk seviyesine ulaşır.¹³² Normal şartlarda birey, yanlış bir hareketinden dolayı ayıplanmaktan kaygı duyar ve utanır. Bu duygu onu yanlış davranışlardan alıkoyar. Tefsirlerin çoğunda A'râf Sûresi 26. âyette geçen "*libasü't-takva*" dan maksadın hayâ olduğu belirtilmektedir.¹³³ Takvanın "çekinmek" ve "korunmak" anlamına geldiğini göz önünde bulduğumuzda bu iki kelimenin ne kadar iç içe olduğu ve hayânın insan davranışlarını yönlendirmede ne kadar etkin olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Çekinme ve utanma anlamına gelen haya, kişinin Allah'tan, insanlardan ve hatta kendisinden utanarak yanlış davranışlardan kendini muhafaza etmesidir. Nitekim, "...*oysa Allah hak olanı açıklamaktan çekinmez...*"¹³⁴ âyetinde geçen "haya" kelimesinin "çekinmek" anlamına geldiği görülmektedir.

Ar olarak da bilinen utanma, beynin ön bölgesinde, sosyal becerileri kapsayan alana kaydedilmiş bir duygudur. Utanmanın tersi, duyarsızlık, yüzsüzlük ve sorumsuzluktur. Halk arasında ar, iffet, edep, namus diye bilinen kavramlar hep bununla ilgilidir. Utanmaktan ve sorumluluktan yoksun, yüz kızartıcı suçları rahatlıkla işleyen, başkalarından çekinmeyen insanlar, kendilerini kolay kolay kontrol edemezler.¹³⁵ Nitekim İbn Mesud'dan yapılan rivayete göre Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur: "*Önceki Peygamberlerin insanların idraklerine sunduğu husus şudur ki, utanmadığın zaman istediğini yaparsın*"¹³⁶ Görüldüğü gibi, utanma duygusu, kaynağını imandan alan ve insanı kötülüklerden, hayâsızlıktan ve

¹³² Daniel Goleman, *Duygusal Zekâ*, çev. Banu Seçkin Yüksel (İstanbul: Varlık Yayınları, 2016), 356.

¹³³ Taberî, *Câmiu'l-beyân*, 12, 366; Razî, *Mefâtihu'l-gayb*, 14/222.

¹³⁴ el-Ahzâb 33/53.

¹³⁵ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 169.

¹³⁶ Süleyman b. Ahmed b. Eyyüb Ebu'l-Kasım et-Taberânî *el-Mu'cemu'l-kebir*, thk. Hamdi b. Abdülmecid (Kahire: Mektebeü İbni Teymiye, 1993), 17/235.

nefsin gayri meşru isteklerinden alıkoyan güçlü bir duygudur.

2.5. Ümit (Rağbet) ve Korku (Rehbet)

Sözlükte “ümit”, emel, beklenti ve istek gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Tasavvufta recâ kelimesiyle aynı anlamda kullanılan ümit kelimesi “kulun ilâhî rahmetin genişliğine bakarak rabbinin lütfunu kendine yakın hissetmesi, sonucun iyi olacağını düşünüp sevinmesi, celâli cemal gözüyle görmesi” şeklinde tanımlanmıştır.¹³⁷ Bu kelimenin bu şekilde yorumlanmasının gerekçesi “رجا” ve “خوف” kelimelerinin anlamca birbirlerine bağlı olmalarıdır.¹³⁸ Konuyla ilgili bir âyet-i kerimde şöyle buyrulur:

أُولَئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ كَانَ مَحْذُورًا

“Bu insanların yalvardıkları o varlıkların Allah’a en yakın olanları bile rablerine daha yakın olabilmek için vesile ararlar; O’nun rahmetini umar; azabından korkarlar. Rabbinin azabı gerçekten sakınılması gereken bir azaptır.”¹³⁹

Allah’ın azametini bilen O’nun azabından korkar ve O’na isyan etmekten kaçınır. Çünkü O’nun azabı korkulacak bir azaptır. Azabın mahiyetini bilmeyenler ise korkmazlar. Bu ise azabı korkulan azap olmaktan çıkarmaz. Sonsuz merhametini, lütfunu ve affediciliğini bilen ise, kendisine nimet vermesini ümit eder.¹⁴⁰ Kul, kâinattaki şefkat ve merhametinin boyutlarını düşündükçe her şeye rağmen Allah’ın rahmetinden ümit kesmez. Bu bağlamda kul, Allah’ın rahmetini dilemeli, azabından da çekinmelidir. Yani ümit ve korku arasında olmalıdır.

Allah Teâlâ, insana, bütün psikolojik yapısına uygun bir şekilde hitap etmektedir. İyilik ve kötülük, hayır ve şer, güzellik ve çirkinlik gibi birbirine zıt duygulara sahip olan insan, olumlu duygulara yönlentmek için “tergîb”; olumsuz duygulardan sakındırmak için de “terhib” yöntemine başvurulmaktadır.¹⁴¹ Ümit ve korku anlamına gelen “tergîb” ve “terhib” kelimeleri Enbiyâ Sûresinde Hz. Zekeriya ve ailesinden bahsedilirken mastar olarak geçmektedir:

فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ

¹³⁷ Abdülkerîm b. Hevâzin el-Kuşeyrî, *er-Risâle*, nşr. Abdülhalîm Mahmûd - Mahmûd b. Şerîf (Kahire: 1966), 317-319.

¹³⁸ İsfahânî, *Müfredât*, 419.

¹³⁹ el-İsrâ 17/57.

¹⁴⁰ Râzî, *Mefâtîhu'l-gayb*, 20/358.

¹⁴¹ Görmez, *Kur’ân-ı Kerim’in İkili Anlatım Üslubu*, 111.

“Biz onun da duasını kabul ettik ve ona Yahyâ’yı verdik; eşini de bunun için elverişli kıldık. Onlar, hayır işlerinde koşuşurlar, umarak ve korkarak bize yalvarırlardı; onlar, bize karşı derin saygı içindeydiler.”¹⁴²

Erken dönem müfessirlerinden Taberî (ö. 310/923), tefsirinde bu âyette geçen “rağbet” ve “rehbet” sıfatlarını, fazlı, rahmeti ve keremini umarak Allah’a yönelmek; Allah’ın azabından ve ikabından çekinerek ve O’na asi olmaktan sakınmak olarak yorumlamaktadır.¹⁴³ Fahreddin er-Razî ilgili âyetin yorumunda Hz. Zekeriya ve ailesinin hayırda, sevap ve Allah’ın rahmetini kazanmada birbirleriyle yarışır derecede istekli oldukları, Allah’a olan derin saygı ve huşularından dolayı ise azabından çekinip korktuklarını söylemektedir.¹⁴⁴ Konuyla ilgili bir başka âyet de şöyledir:

De ki (Allah şöyle buyuruyor): “Ey kendi aleyhlerine olarak günahta haddi aşan kullarım! Allah’ın rahmetinden ümit kesmeyin. Allah (dilerse) bütün günahları bağışlar; doğrusu O çok bağışlayıcı, çok merhametlidir.”¹⁴⁵

İbn Abbas, Katade, Mücahid ve İbn Kesir gibi birçok müfessire göre bu âyette hitap, sadece mü’minlere değil, tüm insanlığıdır. Ancak hitabın genel olması, her tövbe edenin, günahlarının affedileceği anlamına gelmez. Çünkü bu âyetin peşinden, günahların affı, ancak tövbe etmekle birlikte, Allah’ın gönderdiği “hidâyete” tabi olmaya bağlamaktadır. Bu âyet, aslında şirkin karanlığında batmış olan katil, hırsız, zanî ve haydutlar için bir ümit ışığı olmuştur. Yani her halükarda “Allah’tan ümidinizi kesmeyin, O’na yönelin ve tövbe edin ki, affolunasınız. Allah sonsuz merhamet sahibidir.”¹⁴⁶

İnsanın doğasında en ufak bir ihtimalle de olsa umutlanma eğilimi vardır. Bu eğilim, insanı harekete geçiren, ayakta tutan bir güç ve enerjidir. Motivasyonun en önemli şartlarından biri de beklenti duymaktır. Ümidi olan kişi ancak harekete geçebilir. Bu duygu, insanı mutlu olmasını sağlayan temel etmenlerden biridir. Zor zamanlarda insanları, aileleri, toplumları ayağa kaldırmaya yetecek kadar kuvvetli bir rüzgârdır. Çünkü ümitvar olmak yenilgiyi kabul etmemektir.¹⁴⁷ Bu bağlamda ümit insanı hayata bağlayan, hayatta karşılaştığı sıkıntılarla mücadele azmini arttıran güçlü bir duygudur. Zira ümidini kaybeden kişi, kaybedecek bir şeyi kalmamıştır denilirse mübalağa edilmiştir denilemez.

¹⁴² el-Enbiyâ 21/90.

¹⁴³ Taberî, *Câmiu’l-beyân*, 18/521.

¹⁴⁴ Râzî, *Mefâtihu’l-gayb* 22/218.

¹⁴⁵ ez-Zümer 39/53.

¹⁴⁶ Mevdudî, *Tefhimu’l-Kur’ân*, 5/119.

¹⁴⁷ Tarhan, *Duyguların Psikolojisi*, 86-87.

2.6. Tövbe

Sözlükte pişman olmak, terk etmek ve geri dönmek anlamlarına gelen tövbe¹⁴⁸, kişinin yaptığı kötülükleri itiraf edip pişman olmasıdır. Şeriate göre tövbe, günahı terk etmek, yaptığına pişman olmak, bir daha aynı günahı işlemeyeceğine kesin karar vermek ve davranışlarını ıslah etmesidir.¹⁴⁹ Bu yönüyle tövbe kelimesi “geri dönmek” ve “yönelmek” anlamlarına gelmektedir. Zamanı geri sarmak mümkün değilse de geçmişte yapılan hatalardan geri dönmek her zaman mümkündür. İnsan için tövbe, isyandan dönüp itaate yönelmesi; Allah (c.c.)'a atfedildiğinde tövbe, O'nun, kuluna yönelip onu affettiği anlamına gelmektedir.¹⁵⁰ Tövbe, kişinin geçmişe dönük kendisiyle hesaplaşması ve öz eleştiri yapmasıdır. Hesaba çekilmeden önce kişinin kendisiyle hesaplaşmasıdır. Bu şekilde davrananın âhiretteki hesabı kolay olacaktır.

İslâm inancında günah işleme insan hayatının bir gerçeği olmakla beraber insana yapışık değildir. Ölüm anı hariç her zaman tövbe ile günahlardan kurtulmak mümkündür. Tövbe kapısının sürekli açık tutulması, insana hatalarını düzeltmesi ve kendisiyle yüzleşme cesaretini göstermesi için bir fırsat olup oto kontrolünü sağlamaya matuf ilahî bir lütuftur. Bu bağlamda tövbe, temiz fitrata bir geri dönüştür. Bunun için tövbe etmek âyet ve hadislerle sürekli tavsiye edilmiştir. “*Evet, kim tövbe edip erdemli davranırsa bu durumda gerektiği şekilde Allah'a yönelmiş olur.*”¹⁵¹ Yani, sonunda dönüş Allah'adır. Çünkü gerçek sığınak yalnızca Allah'tır. Yalnızca O, insanı davranışları nedeniyle mükâfatlandırabilir veya günahları münasebetiyle cezalandırabilir.

İnsanın hatalarını kabul edip tövbe etmesi olgunluğuna işarettir. Çünkü insan, benliğine düşkün olan bir varlıktır. Kolay kolay benliğine toz kondurmak istemez. Hatalarına karşı tabiri caiz ise kör ve sağır gibi davranmaktadır. Her şeyi görür fakat hatalarını görmez. Hatalardan beri olmayan insanın zaman zaman bakışlarını iç âlemine yöneltmesi, hatalarını görüp onlarla yüzleşme cesaretini göstermesi, hatalarıyla arasına mesafe koyması bir zayıflık olmayıp aksine bir erdemliktir. Çünkü en büyük irfan kişinin hatalarını hiçbir mazeretin arkasına sığınmadan olduğu gibi kabul etmesi, hatalarıyla arsına mesafe koymasındır.¹⁵² Bu anlamda pişmanlık anlamına gelen tövbenin davranışlara yön vermede önemli bir işlevi bulunmaktadır.

¹⁴⁸ İbn Manzur, *Lisanu'l-Arab*, 454; Mutçalı, *Arapça-Türkçe Sözlük*, 92.

¹⁴⁹ İsfahanî, *el-Müfredât*, 200.

¹⁵⁰ Mevdudî, *Tefhimu'l-Kur'an*, 1/66.

¹⁵¹ el-Furkân 25/71.

¹⁵² Musa Turşak, *Kur'an'da Öz Eleştiri* (Ankara: İksad Yayınları, 2020), 146.

SONUÇ

Bu makalede, ulvî bir gaye ile yaratılan insanın kendini geliştirme ve insan-ı kamil olma sürecinde davranışlarını yönetme ve kontrol etmesinden bahsedilmektedir. Kur'ân'a göre hayatın devamı için temel ihtiyaçların meşru yoldan karşılanması esastır. Ancak, nefsin doyumsuz, ölçsüz istekleri ve dürtüleri de bulunduğu malumdur. Buna karşı Kur'ân'ın rehberliğinde inanç ve ahlâka dair kavramlar vasıtasıyla bu dürtüleri kontrol etmenin önemi aşikârdır. Konu ile ilgili âyetler ve bu âyetlerin ihtiva ettiği ahlâkî kavramlar bu önemi yeterince ifade etmektedirler.

Mü'minler için bir hidâyet kaynağı olan Kur'ân, daha ilk günden muhataplarının tasavvurlarından başlayarak akıl ve ruh dünyalarını vahyin rehberliğinde yeniden inşa etmeye çalışmıştır. Cahiliye döneminin eksik ve yanlış düşüncelerini düzelterek tevhid inancına ters düşen inanç ve uygulamaları temelden kaldırmıştır. Bunun için, insanın yaratılış gayesine uygun yaşamasını temin edecek inanç esasları, ibadetler ve ahlâkî prensiplerin üzerinde inşa edileceği kavramları öğretmek için başlamıştır. Çünkü her bir kavram; kişinin olayları ve hayata dair her şeyi kendisiyle ölçtüğü birer ölçü birimidir. Kavramların doğru anlaşılması ve yerli yerinde kullanılması, sağlam bir akidenin üzerine doğru yapıların inşa edilmesi bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda, sağlam karakter ve şahsiyetin oluşturulması öncelikli hedef olmuştur.

Benlik, insanın özü ile ilgili bir kavram olup gelişmeye açıktır. “Kendini bilen Rabbini bilir, Rabbini bilen haddini bilir” ilkesinden hareketle kendisini doğru konumlandıran kişi, davranışlarını kontrol etmede sıkıntı çekmez. Düşüncelerin duyguları, duyguların ise davranışları etkilediği gerçeğinden hareketle bunları kontrol edenin bir nevi kaderine yön verdiği söylenebilir. Bu bağlamda, insanın, düşünce, duygu ve davranışlarını bir bütün olarak kontrol altına alması, onları yönetebilmesi ancak sağlam bir inançla ve Kur'ânî kavramlarla mümkün olduğu öngörülmektedir.

Kur'ân, kendisini kötü arzuların arındırmanın kurtuluşa ereceği, tümünden kötülüğe gömenlerin ise helak olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, kişinin olgunlaşması için bakışlarını zaman zaman davranışlarına yöneltmesi, Kur'ân'ın rehberliğinde davranışlarına yön vermesi, nefsin gayri meşru ve ölçsüz isteklerini kontrol altına alması bir olgunluk göstergesidir. Kur'ân bunu sağlamaya çalışırken, başta Allah'a, meleklere ve âhiret gününe inancı ve bu inançlara dayalı kavramları kullanmaktadır. Bir yandan cennet ve cennet nimetlerinden söz ederek insanları güzel davranışlara sevk ederken, diğer yandan cehennem ve cehennem azabından söz ederek insanları kötü davranışlardan sakındırmaya çalışmaktadır. Ayrıca sabır, tevekkül ve hayâ gibi güzel ahlâka dayalı kavramlarla insanların oto kontrollerini rahatlıkla yapmalarının önü açılmıştır.

İslâm eğitim anlayışında, özellikle fıkıh, kelâm ve tasavvufta başarılı bir şekilde uygulanan oto kontrol meselesinin günümüzde yeniden öncelikli bir konu olarak ele alınması, müfredatlara konulması ve uygulanması son derece önemlidir. Böylelikle arzulanan dindar, kendisiyle ve yaşadığı toplumla barışık bir nesil yetiştirilmiş olur.

KAYNAKÇA

Aypay, Ayşe. “Ahlâk (Törel) Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. M. Engin Deniz. Ankara: Maya Akademi, 2013.

Aydın, Hayati. *Kur'ân'da Psikolojik İkna*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2006.

Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”. *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Yayınları, 9. Basım, 2018.

Bahadır, Abdulkerim. *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2. Basım, 2011.

Bakırcıoğlu, Rasim. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Basım, 2016.

Bardakoğlu, Ali. *İslâm Işığında Müslümanlığımızla Yüzleşme*. İstanbul: Kuramer Yayınları, 3. Basım, 2017.

Bilgin, Abdulcelil. *Kur'ân'daki Deyimler ve Zemahşeri'nin Keşşaf'ı*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2016.

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl. *Sahîhu'l-Buhârî*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

Cabirî, Muhammed Abid. *Arap Ahlâkî Aklı*. İstanbul: Mana Yayınları, 2015.

Cezviyye, İbn Kayyim. *Esmâü'l-Hüsna*. der. Yusuf Ali Büdeyvî vd. trc. Hanîfî Akın vd. İstanbul: Polen Yayınları, 2007.

Cezviyye, İbn Kayyim. *Medâricü's-sâlikîn*. Kahire: 1403/1983.

Clark, Robert E. “Elementary-age Children”. *Christian Education: Foundations for the future*. ed. Robert E. Clark. Lin Jhonson and Allyn K. Solat. Chicago: Moody Press, 1991.

Çağrı, Mustafa. “Ahlâk”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 2/1-9. Ankara: TDV Yayınları, 1989.

Çağrı, Mustafa. “Tevekkül”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 41/3-4. İstanbul: TDV Yayınları, 2012.

Çelebi, İlyas. “Melekler”. *İslam'da İnanç Esasları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 24. Basım, 2016.

Çınar, Mehmet. “Dini Tutum İle Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Tevekkülün Aracılık Rolünün İncelenmesi”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* (22/2) 2022.

Dağ, Mehmet. *Kur'ân'da Üslub Diyalektiği İltifat*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları, 2008.

Dârekutnî, Ebû'l-Hasan Ali b. Ömer b. Ahmet. *Sünenü'd-Dârekutnî*. thk. Şuayb Arnavutî. Beyrût: Müessesetü'r-Risale, 2004.

Deniz, Gürbüz. “Meleklerle İman Neden Önemlidir?”. *Journal of Islamic Research* 32/3 (2021), 537- 547.

Draz, Muhammed Abdullah. *Kur ’ân Ahlâkı*. trc. Emrullah Yüksel - Ünver Günay. İstanbul: İz Yayıncılık, 2009.

Dönmez, İbrahim Kâfi. “Sedd-i Zerâi”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 02.12.2022. <https://islamansiklopedisi.org.tr/sedd-i-zerai>

Düzdağ, M. Ertuğrul. *Mehmet Akif Ersoy’un Tefsir Yazıları ve Vaazlar*. Ankara: DİB Yayınları, 3. Basım, 2016.

Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel. *Müsned*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1982.

Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş’as es-Sicistânî. *Sünen-i Ebi Dâvûd*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

Ebû’l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. *es-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

Elbanî, Muhammed Nasiruddin. *Camiu’s-Sağir ve Ziyade*. Beyrût: el-Mektebu’l-İslâmî, 1986.

Gazzâlî, *İhyâü Ulûmi’d-Dîn*. trc. Ahmet Serdaroğlu. İstanbul: Bedir Yayınları, 1989.

Goleman, Daniel. *Duygusal Zekâ*. çev. Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları, 2016.

Görmez, Hatice. *Kur ’ân-ı Kerîm’in İkili Anlatım Üslubu Bağlamında Terğib ve Terhib*. İstanbul. Kuramer Yayınları, 2017.

Gözütok, Şakir. “Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/2 (Aralık 2017).

Hicazî, Muhammed Mahmud. *et-Tefsiru’l-Vadîh*. Beyrût: Daru’l-Ceyli’l-Cedid, 1991.

İsfahanî, Rağıp. *El-Müfredat*. trc. Abdalbaki Güneş - Mehmet Yolcu. İstanbul: Çıra Yayınları, 2012.

İbn Kesir, *Tefsiru’l-Kur ’âni’l-Azim*. Beyrût: Daru’l-Ma’rife, 2010.

İbn Mâce, Ebû ‘Abdillâh Muhammed b. Yezîd. *Sünenü İbni Mâce*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

İbn Manzûr, Ebû’l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed İbn Mükerrrem. *Lisânü’l-‘Arab*. thk. Abdullah Ali el-Kebir. Kahire: Daru’l-Maarif, 1119.

İzutsu, Toshihiko. *Kur ’ân ‘da Allah ve İnsan*. trc. Süleyman Ateş. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1975.

İzz b. Abdüsselam. *Şeceretü’l-meârif ve’l-ahval*. thk. İyad Halid Tabba’. Beyrût: Daru’l-Fikri’l-Muasır, 2006.

Karaca, Faruk. “Dini Pratikler. Nefs Muhasebesi ve Allah Şuuru”. *Ekev Akademi Dergisi* 1/4 (Mayıs 1999).

Karagöz, İsmail. *Dinî Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: DİB Yayınları, 2010.

Karasu, Teceli. *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*. İstanbul: Araştırma Yayınları, 2021.

Karaman, Hayreddin vd., *Kur'ân Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*. Ankara: DİB Yayınları, 2007.

Karataş, Kasım - Baloğlu, Mustafa. "Tevekkülün Psikolojik Yansımaları". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 19/1 (26 Haziran 2019). 110-118.

Kasapoğlu, Abdurrahman. *Kur'ân'da Psikolojik Yöneliş*. İstanbul: Çıra Yayınları, 2016.

Kızılabdullah, Yıldız - Yürük, Tuğrul. "Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri". *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2018.

Kurtubî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî. *el-Cami' li ahkami'l-Kur'ân*. thk. Ahmed el-Berdunî. Kahire: Daru'l-Kütübî'l-Mısriyye, 1964.

Kuşeyrî, Abdülkerîm b. Hevâzin. *er-Risâle*. nşr. Abdülhalîm Mahmûd - Mahmûd b. Şerîf. Kahire: 1966.

Kutub, Seyyid. *Fî Zilâl'il-Kur'ân*. çev. Mehmet Yolcu vd. İstanbul: Dünya Yayınları, 1989.

Levis Ma'luf. *el-Müncid fi'l-Luğa ve'l-İlam*. Beyrût: Daru'l-Maşrık, 1960.

Mâtürîdî, Muhammed b. Muhammed b. MahmudEbû Mansûr. *Te'vilatü Ehli Sünne*. Beyrût: Darü Kütübî'l-İlmiyye, 2005.

Mevdudî, Seyyid Ebu'l-A'lâ. *Tefhimu'l-Kur'ân*. trc. Muhammed Han Kayani vd. İstanbul: İnsan Yayınları, ts.

Mutçalı, Serdar. *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları, 1995.

Nesâî, Ebû 'Abdirrahmân Ahmed b. Şuayb b. Ali. *Sünenü'n-Nesâî*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

Razî, Fahreddin. *Mefâtihu'l-gayb*. Beyrût: Daru İhyau't-Türas el-Arabi.1420h.

Serahsi, Muhammed b. Ahmed b. Ebi Sehl. *el-Mebсут*. Mısır: Matbaatu's-Sade. ts.

Şahin, Meryem - Hökelekli, Hayati. "Tevekkül Psikolojisi: Nedenleri, Süreci ve Sonuçları Hakkında Nitel Bir Araştırma". *International Journal of Social Inquiry* 12/2 (30 Aralık 2019).

Şahin, Meryem. "Tevekkül Yönelimi Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Değerler Eğitimi Dergisi* 18/40 (2020).

Şevki Dayf, *el-Mu'cemü'l-Vasit*. Kahire: Mektebetu's-Şarki'd-Devliye. 4. Basım, 2003.

Taberani, Süleyman b. Ahmed b. Eyyüb Ebu'l-Kasım. *El-Mu'cemu'l-Kebir*. thk. Hamdi b. Abdülmecid. Kahire: Mektebeü İbni Teymiye, 1993.

Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr. *Câmi'u'l-beyân 'an te'vil-i Âyi'l-Kur'ân*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Türkî. Kahire: Dâru'l-Hicr, 2001.

Tarhan, Nevzat. *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2015.

Teftâzânî, Sa'düddin Mes'ûd b. Ömer. *Makâsıdu'l-Kelâm fi 'Akâidi'l-İslâm*. çev. İrfan Eyibil. İstanbul: Bilnet Matbaacılık ve Yayıncılık, 2019.

Tirmizî, Muhammed b. İsa. *Sünenü't-Tirmizî*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

Topaloğlu, Bekir - Çelebi, İlyas. *Kelâm Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.

Topaloğlu, Bekir. “Âhîret”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 1/543-548. İstanbul: TDV Yayınları, 1988.

Topaloğlu, Bekir. vd. *İslâm’da İnanç Esasları*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 24. Basım, 2016.

Turşak, Musa. *Kur’ân’da Öz Eleştiri*. Ankara: İksad Yayınları. 2020.

Türküm, Sibel. *Eğitim Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. 2014.

Tüsterî, Ebû Muhammed Sehl b. Abdullah. *Tefsîrû’t-Tüsterî*. Beyrût: Daru’l-kütübi’l-İlmiyye, 2001.

Uludağ, Süleyman. “Takva”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 39/484-486. İstanbul: TDV Yayınları, 2010.

Uludağ, Süleyman. “Murakabe”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31/204. Ankara: TDV Yayınları, 2020.

Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kur’ân Dili*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2013.

Yıldırım, Muhammed Emin. *Nebevî Eğitim Modeli Darü’l-Erkam*. İstanbul: Siyer Yayınları. 2018.

Zemahşerî, Ebü’l-Kâsım Mahmûd b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî. *el-Keşşâf an Hakâiki gavamidu’t-tenzil*. Beyrût: Daru’l-Kitabi’l-Arabiyye, 1407h.

POSTMODERN DÖNEMDE SOSYAL MEDYA ALANLARI ÜZERİNDE DİN RELIGION ON SOCIAL MEDIA AREAS IN THE POSTMODERN PERİOD

Geliş Tarihi: 01.11.2022 Kabul Tarihi: 01.12.2022

✉ ABDÜLAZİZ YENİYOL

DR.

YALOVA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ

orcid.org/0000-0003-0589-2186

ayenyol34@gmail.com

✉ HANDAN KARAKAYA

DOÇ. DR.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

İİBF SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ

orcid.org/0000-0003-2749-4277

hkarakaya@firat.edu.tr

ÖZ

Sosyal medya gündelik hayatın inşa edildiği bir alana dönüşürken toplumsal kurumların karşılıkları da farklı ölçülerde bu alana taşınmaktadır. Bu yönüyle bireyin sosyal medya üzerinden yeniden bir toplumsallaşma yaşadığını söyleyebiliriz. Bireyin gündelik yaşamının taşındığı sosyal medya alanları, dinî pratiklerin de yaşandığı alanlara dönüşmektedir. Din toplumların biçimlenmesi üzerinde etkili olan, ilâhî buyruklara dayanan gizemli bir olgudur. Bu bağlamda bizim çalışmamız postmodern dönemde sosyal medya alanlarında dinin pratik edilme biçimleri üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla postmodern dünyanın tüketim ve esnek yaklaşımlarla biçimlendiği kamusallık, sosyal medya üzerinde sanal bir boyut kazanmakla birlikte farklı yaşam pratiklerinin iç içe geçtiği bir alana dönüşmüştür. Çalışmamız modern dönemler ve postmodern dönemler açısından dinin algılanış biçimi üzerinden sosyal medya alanlarına yeniden inşa edilen dinî pratikleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmamız, dokümantasyon tekniği ile veri elde etmenin yanında çeşitli alanlarda (facebook, instagram vb.) elde edilen verilerde sosyal medya ortamında dinî pratiklerini yeniden inşa edilmiş sürecini teorik bir analizle karşılaştırmalı olarak gerçekleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Din, Dinî Pratik, Modernizm, Postmodernizm.

ABSTRACT

As social media transforms into a space where daily life is being constructed, the responses of social institutions are also carried to this space to different extents. In this respect, one may argue that the individual experiences new forms of socialization through social media. Social media spaces where the individual's daily life is carried transforms into spaces where religious practices are experienced. Religion is a mysterious phenomenon that is effective on the formation of societies and is based on divine commands. In this context, our study focuses on the ways in which religion is practiced in the fields of social media in post-modern times. Therefore, the public sphere shaped by the consumption and flexible approaches of the post-modern world has acquired a virtual dimension on social media and has turned into an area where different life practices are intertwined. Our study aims to examine the religious practices reconstructed in the fields of social media through the perception of religion in respect to modern and postmodern periods. In this context, in addition to obtaining data with the documentation technique, our study comparatively realizes the process of reconstructing religious practices in social media environment with a theoretical analysis in the data obtained in various fields (Facebook, Instagram, etc.).

Keywords: Social Media, Religion, Religious Practices, Modernism, Postmodernism.

SUMMARY

This study is discussed the forms of practice of religion in social media sociologically which is shaped by postmodern approaches. As it is known, religion was one of the main actors in the formation of social life in the pre-modern period. Religion has been present almost every detail of social life. All the questions about the universe and life have been answered through religious sources. The Enlightenment process has begun to define new source of information about the universe and life. Experimentalism, has been made almost beyond dispute explanation of scientific knowledge through measurability. This has begun to distance knowledge, society, culture and social life from the influence of religion and its dominance. Thus, the modernization process has changed so many things in the world. The rational mind has defined everything but not proven in social life as unreal. The actors who shaped the socialization process, especially religion, left their places to new ones. All the social institutions have begun to learn the new language of modern life. Because of the modern life accept that the measurability as the basis for the production of knowledge and expresses everything in a rational language led to the narrowing of the living space of religious institutions. The post-modern approach, which developed differently from the modern approach, has created a different starting in terms of belief institutions and religious practices. In the post-modern approach, in which the individual and its desires are prioritized, life becomes individualized in one aspect, and is involved in a new socialization process in a different area. In this respect, religion, while reaching a free space through post-modern approaches, has also gained a new field of application. It is strengthened that the idea of religion expands its space through post-modern approaches. Social media, which envelops daily life from different perspectives, builds virtual spaces where individuals can live their daily lives. Social media is not just a message communication area. It is a virtual public sphere where the individuals can express themselves through a new sociality. Social media, which has come to the fore as an area where daily life is rebuilt, has turned into a world where all social institutions can find space for themselves. In this context, religions which are a part of lives whose integrity is broken and individualized have entered the process of searching for ways to exist at the universal level. These new forms

of piety not only have the opportunity to reach large masses through social media, but also come to the fore in the representation of individual life. People from different religious groups can come together in the same social media areas and even organize joint rituals and religious events. Virtually visited holy places can become open to different religious members. Reading holy books such as the Bible, the Qur'an and the Torah with many participants in virtual environments, performing rituals, and visiting holy places virtually is the prominent practice that religions have built through social media. In fact, different religions can come together in a virtual environment and perform their rituals virtually, accompanied by participants from different religions. Even it can be said that sanctities affect each other. Thus, piety emerges that is compatible with the flow of normal life. Religion, which is thought to disappear after a while with modern life, has entered a new existence process through social media fields. Daily life, shaped by the postmodern approach through production, consumption and flexible approach, has gained a wide practice area including religion in the field of social media. Individuals who have the opportunity to express and realize themselves freely in these areas, also reestablishes their ties with religion in this area. The rapport of religion with the postmodern approach is also defined through this point. Approaches that emphasize the freedom of the individual have fed the existence of religious practices in the virtual space through the freedoms of the individual and practices have gained strength in this field. Hence the public sphere, shaped by consumption and flexible approaches in the post-modern world, gains a virtual dimension on social media and also turned into an area where different life practices are intertwined. Our study aims to examine the religious practices reconstructed in social media areas through the perception of religion in terms of modern and post-modern periods. In this context, our study, besides obtaining data with the documentation technique, also includes data obtained from various fields (Facebook, Instagram, etc.), performs the reconstruction process of religious practices in the social media environment, comparatively with a theoretical analysis.

GİRİŞ

G ünümüzde sosyal medya gündelik yaşamın temel kodlarından biri haline gelirken bireyin gündelik yaşam pratikleri de sanal ortamlarda yeniden üretilmektedir. Bu da birçok alanda yeniden var olma biçimleri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla birey, sosyal medya üzerinden toplumsallaşma sürecini deneyimlemektedir. Bu toplumsallaşma süreci, inanç, kültür, tüketim, bilgi, eğlence vb. pratiklerin yeniden kurgulandığı bir alana dönüşmektedir. Böylece sanal yaşam birçok açıdan gündelik yaşamın izdüşümlerini üzerinde taşımaktadır. Bu bağlamda güçlü bir yeniden yaratım potansiyeli taşıyan sosyal medya, inanç pratiklerinden, moda, sanat, kültür, eğitim, ekonomi ve tüketime kadar geniş bir yelpazede hayatı kuşatmaktadır. Bu kuşatılmışlık, yeni bir dil, dünya ve yaşam pratiği ortaya çıkarırken bu yaşamın gerçeklikle olan ilişkisi de ayrı bir tartışma konusu olmaktadır.

XXI. yüzyıl, postmodern dünyanın biçimlendiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal olarak “modern sonrası”/“modern karşıtı” olarak tanımlanan postmodernite, yeni bir toplumsallaşma sürecini de beraberinde getirmektedir. Modern yaşamla birlikte ortaya çıkan çatışmalardan arınmış bir dünya tasarlayan postmodern yaklaşım, bireylerin merkezde olduğu alanlar inşa etmiştir. Bu bağlamda postmodern söylem XXI. yüzyıl ve sonrasında tartışılmaya başlanırken modern dönem XVII. yüzyılda toplumsal yapılar üzerindeki etkisini oldukça yaygın bir biçimde hissettirmişti. Bu bağlamda postmodern düşüncenin dinin algılanma süreçleri üzerindeki etkisini tartışırken modernizmin biçimleniş sürecinden bahsetmek gerekir. Tekin çalışmasında¹ bu bağlamda üçlü bir tasnif yapmaktadır. Bir anlamda Batı’da bilginin gelişim sürecini izleyen bu sınıflandırmada, Tanrı ve vahyi bilginin merkezde olduğu Ortaçağ ya da teokratik dönem ilk basamağı oluşturmaktadır. Rönesans, Reform, Bilgi Devrimi ve Aydınlanma süreçlerinden geçerek olgunlaşan modern dönem ise ikinci basamağı oluştur-

¹ Mustafa Tekin, “Postmodernizmin “Din” Sorunu”, *Milel ve Nihal, İnanç, Kültür ve Mitoloji Dergisi* 12/2 (Temmuz-Aralık 2015), 8-9.

maktadır. Bunun yanında XX. yüzyıl ortalarından itibaren analizlere dâhil edilen postmodern dönem ise modernliğin eleştirisinde son basamak olarak ifade edilmektedir.

Modern öncesi dönemde din, toplumsal hayatın biçimlenmesi üzerinde oldukça yetkin bir güce sahipti. Aydınlanma süreci evren ve hayata dair yeni bilgi kaynakları tanımlamaya başladı. Deneysellik bilimsel bilginin “ölçülebilirlik” üzerinden açıklanmasını neredeyse tartışmasız bir yasa durumuna getirdi. Bu da bilgiyi, toplumu, kültürü ve sosyal hayatı dinin etkisinden-egemenliğinden uzaklaştırmaya başladı. Bu bağlamda modernite, toplumun din kaynaklı bilgiden arındırılması ve bilimsel bilgiye dayalı olarak üretilen teknolojinin hayatın içine dâhil olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir. Gündelik yaşamın tüm ayrıntılarında varlık gösteren din, modern süreçle birlikte etkisizleşme sürecine girmiş ve sorgulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte modern yaşam hızlı bir dönüşümle birlikte bireyselleşen bir dünya da yaratmıştır. Bu bireysel yaşamlar bir yandan hayatta kalma mücadelesi verirken, diğer yandan da yeni sosyalleşme süreçlerine adapte olmaya çabası içindelerdi. Dolayısıyla eskisine göre oldukça hızlı akan bir hayat söz konusuydu. Dönemin sosyologları Marx, Engles, Durkheim ve Weber modernlik ile birlikte dinin sosyal yaşam üzerindeki etkisinin ortadan kalkacağı gibi bir yaklaşım içindelerdi. Modern yaşamın insan hayatında yarattığı anlam kayıplarını analiz de eden Durkheim, toplumun bilim ve teknoloji ile uyumlu bir din yaratacağı kanısındadır. Bir anlamda daha rasyonel ve somut bir din algısından bahsetmektedir. Ona göre endüstri toplumunun dini, bilimsel bilginin ilkeleriyle çelişmeyecektir. Toplum dayanışma ve sosyal bütünleşmenin sağlanması noktasında dine ihtiyaç duyulmaktadır. Modern yaşamı kapital dünyanın sömürü ilkelerinin biçimlendirdiğini ifade eden Marx ise, dinin toplumlar üzerinde bir afyon etkisine sahip olduğu kanısındadır. Ona göre tarihin ve modern toplumun temel gerçekliği sınıflar arasındaki bir çatışmadır. Marx iktidar ve güç sahiplerinin tarih boyunca avantajlı konumlarını sürdürmek için baskı ve ideoloji dâhil her türlü aracı kullandıklarının altını çizmektedir.² Bu görüşe göre, modern sanayi toplumunu anlamak, kültürel değer ve inançları anlamayı zorunlu kılmamaktadır. Burada temel sorun ekonomik çatışmadır. Marx’ın çatışma teorisine göre değerler ve inançlar temel olarak çeşitli grupların kişisel çıkarlarını haklı çıkarmak için kullanılmaktadır. Marx’a göre din mevcut sosyal düzeni haklaştıran bir ideolojisidir. Durkheim gibi Marx da dinî sosyal uyum için bir güç olarak gördü. Ancak Marks için bunun trajik bir sonucu vardı; din, adaletsiz bir statükoyu korumaya hizmet ediyordu. Marx’a göre, alt sınıftaki insanları öbür dünya ödülü ile yatıştıran din, sı-

² Keith A. Roberts, *Religion in Sociological Perspective* (California: Wadsworth Publishing Company, 1990), 61-62.

nıflar arası çatışmayı sönümleyerek statükoya hizmet etmektedir.³ Bununla birlikte Weber dine farklı bir pencereden bakarak, modernite ve kapital dünyanın yaratımını Protestan ahlâkı üzerinden açıklamıştır. Weber'in penceresinden kapital dünyayı yaratan da bir dinî zihniyet olmakla birlikte bu zihinsel algıya sahip olmayan dinlerin biçimlendirdiği toplumlar sonsuza kadar kapitalistleşme ve modernleşme sürecinin dışında kalacaklardı. Bilimsel bilginin biçimlendirdiği sanayi toplumu, dinin açıklamakta güçlük çektiği çok farklı bilgi kaynakları üzerinden hızla ilerliyordu. Baş döndüren bir hızla gelişen teknolojik ve ekonomik gelişmeler, bir yandan bilimsel bilgiye saygınlık kazandırırken diğer yandan dinî bilgiye karşı sorgulayıcı bakışı da yaygınlaştırıyordu. Mekanik dayanışmanın yaygınlık kazandığı toplumlarda din, sosyal ve ekonomik hayatı kuşatma noktasında en güçlü toplumsallaştırıcı unsur değildi.⁴ Modernleşme süreciyle birlikte bir anlamda rasyonel yaşam dinî sosyal hayatın dışında bırakmış görünüyordu. Tam da bu noktada posmodern yaklaşım, “..ilerleme'nin karşısına reaksiyonu; şimdi'nin karşısına geçmiş'i; soyutlama'nın karşısına temsil'i;”⁵ koydu.

1. Sosyal Medya ve Din

Sosyal medya, sürdürülebilir bir güncelliğe sahip ve bunun yanında sanal paylaşım ve çoklu kullanıma açık bir alan, yaşam pratiklerinin büyük oranda üzerine taşındığı sanal bir mekân olarak öne çıkmaktadır. Bu da internetin çoklu kullanıma uygun hale getirilip, bir iletişim ağına dönüştürülmesi ve geniş bir etkileşim alanı oluşturmasıyla gerçekleşmiştir. Bu alanda bireyler kendi kimlikleri hakkında bir şeyler ortaya koyarken aynı zamanda izleyicilerin algıları hakkında da bir bilgiye sahip olabilmektedirler.⁶ Sosyal medya bireyin çok fazla bir norm sınırı olmadan iletişim kurabildiği bir alandır. Bu alanda insanlar kişisel bilgilerini paylaşabildikleri gibi başka insanların da bilgilerine kolayca ulaşabilmektedir. Bunun yanında gerçek yaşama ilişkin birçok pratik herhangi bir maliyet olmadan gerçekleştirilebilmektedir. Sanal dünyanın hızla yaygınlaşması, bu alanda gerçekleştirilen etkinliklerin çeşitlenmesine neden olmaktadır.⁷ Erkul,

³ Keith A. Roberts, *Religion in Sociological Perspective* (California: Wadsworth Publishing Company, 1990), 61-62.

⁴ Erol Erkan, “Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dinî Kimlik”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/8 (Summer 2013), 1828.

⁵ Ali Yaşar Sarıbay, “Postmodernite-ve Kültür Olarak İslam: Kültürel Bir Çözümleme”, *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu* (Trabzon: Beyan Yayınları, 2000) 94.

⁶ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture* (Published by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN and by Routledge 52 Vanderbilt Avenue, New York: NY 1001, 2020) 4.

⁷ Z. Beril Akıncı VURAL – Mikail BAT, “Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal

bir sosyal medyadan bahsedebilmek ya da bir web sitesini sosyal medya olarak değerlendirebilmek için sitenin taşınması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:⁸

- Yayıncıdan bağımsız kullanıcılara sahip olması
- Kullanıcı kaynaklı içeriklerin olması
- Kullanıcılar arasında etkileşimin olması
- Zaman ve mekân sınırlamasının olmaması

Söz konusu niteliklerle sosyal medya, internet iletişim alanında oluşturulmuş ve yaygınlaşmış sanal bir iletişim platformudur. Diğer kitle iletişim araçları ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek bir yayılma hızına sahip olan internetin, günlük hayatlarda geniş bir yer kapladığı ifade edilebilir. Yapılan bir çalışmada internet ve diğer kitle iletişim araçlarının 50 milyon kullanıcıya ulaşma süreleri karşılaştırılmıştır. Buna göre radyonun bu kullanıcı sayısını yakalaması 38 yıl sürerken televizyon bu sayıya 13 yıl gibi bir sürede varmıştır. İnternet ise bu sayıyı 5 yıl gibi kısa bir sürede elde edebilmiştir.⁹ Bu yayılma hızı göz önünde bulundurulduğunda dünya üzerinde sosyal medya kullanımının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Güncel internet ve sosyal medya kullanım oranları incelendiğinde 2021 Dijital Piyasa Raporu'na göre dünya nüfusunun %59,5'i internet kullanmaktadır. Bunun yanında tüm dünyada insanlar günlük ortalama 6 saat 54 dakikalarını sanal ortamlarda geçirmektedirler. İnternet ortamlarına erişimde insanların %92,6'sı telefon kullanırken internet ve sosyal medya alanlarını bilgi edinmek amacıyla kullananların oranı -internet kullanıcıları içinde- %65'lik bir dilimi kapsamaktadır. Ayrıca dünyada 4.2 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Sosyal medyayı en fazla kullanan yaş grubu ise 25-34 yaş aralığı olarak öne çıkmaktadır.¹⁰ Bu verilere yakından bakıldığında dünya üzerinde önemli oranda insanın internet ve sosyal medya kullanıcısı olduğunu ifade edebiliriz. Bunun yanında bireyin internette geçirdiği zaman göz önünde bulundurulduğunda günlük yaşamın büyük oranda sosyal medyada inşa edildiği ifade edebilir. Modern hayatın ortaya koyduğu teknolojik gelişmeler, tüm yaşam pratiklerini dönüştürürken postmodern dönemle birlikte bu pratiklerin büyük oranda sanal ortamlarda yeniden inşa edildiklerine şahit oluyoruz. Sosyal hayatın neredeyse vazgeçilmez bir parçası haline gelen internet, artık gömülü, somutlaşmış

Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma” *Journal of Yasar University* 20/5 (Haziran 2010), 3349.

⁸ R. Erdem Erkul, “Sosyal Medya Araçlarının (web 2.0) Kamu Hizmetleri Ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği” *Türkiye Bilişim Derneği* 116 (Aralık 2009), 3.

⁹ Mahir Kaya, *Dini Sosyalleşmede İnternet ve Sosyal Medya Etkisi* (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019), 28-29.

¹⁰ <https://gamzenurluoglu.medium.com>

ve gündelik pratiklerin yerine getirilmesinde soyut bir alan oluşturmaktadır. Bireyler günlük yaşamlarında artık interneti kullanmıyorlar çünkü aslında hem sıradan nesnelere (nesnelerin internetinin artan erişimi sayesinde) hem de cep telefonları, akıllı hoparlörler ve TV'ler, saatler ve farklı teknolojik iletişim kanalları sayesinde günlük hayat büyük oranda internet aracılığı ile yaşanabilmektedir. Böylece dijital kültürün günlük, sürükleyici, sosyal yönü teknolojinin kendisini dönüştürmektedir. Yeni dönemde araştırmalar, akıllı telefonun görüşme yapmaktan çok video izlemek, mesajlaşmak, internette arama için çok daha fazla kullanıldığını ortaya koymaktadır.¹¹

Tablo-1-¹²

İnternette Geçirilen Günlük Ortalama Sürelerin Ükelere Göre Dağılımı	
Ülke Adı	İnternette geçirilen günlük ortalama süreler (saat/dk)
Filipinler	10.56
Brezilya	10.08
Güney Afrika	10.05
Arjantin	9.39
Endonezya	8.52
Tayland	8.44
Tayvan	8.08
Singapur	8.07
Türkiye	7.57
Rusya	7.52
Suudi Arabistan	7.45
Mısır	7.36
İsrail	7.27
Romanya	7.26
İrlanda	6.30
Kanada	6.26
İtalya	6.22
İsveç	6.15
İspanya	6.11
Fransa	5.37
Güney Kore	5.37
Belçika	5.28
Hollanda	5.28
Almanya	5.26
Çin	5.22
Japonya	4.25

¹¹ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 21.

¹² <https://recrodigital.com/dijital-2021-raporu>.

Tablo-1’de ülkelerin sosyal medyada geçirdiği ortalama sürelerle bakıldığında dünyada internet kullanımının yaygınlığı görülebildiği gibi internette geçirilen sürelerinde günlük hayatta nedenli geniş bir yer kapladığını görebiliyoruz. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde bu oranların gelişmiş ülkelere göre çok daha fazla olması ayrıca dikkat çekicidir.

Sosyal medya, günlük hayatın biçimsel olarak değiştiği ve ardından bu değişimin sıradan hayatla bütünleştiği süreçtir. Bu bağlamda sosyal medyanın günlük hayatın bir parçası olması, içinde yaşadığımız kültürün büyük bir kısmını aktif olarak şekillendirdiği anlamına gelmektedir.¹³ Toplumsal yaşamın ayrıntılarına sinen ve bireyin gündelik yaşamının her alanında kendini yenileyen ve üretebilen bir sisteme dönüşen sosyal medya, giderek daha fazla hayatın bir parçası olmaktadır.¹⁴ Sosyal medyanın bir diğer özelliği ise isteyen herkesin kullanımına açık olmasıdır. Facebook, Twitter, LinkedIn, Youtube, Instagram, Periscope, bu geniş iletişim ağının parçaları olarak geniş kitlelerin birbiriyle iletişimde pratik bir araca dönüşmektedir. Sosyal medya toplumsal hayatla bütünleştikçe, her alanda etkin olarak varlığını göstermeye başladı. Bu yönüyle, sosyal alanımızı fikirler, öneriler ve uygulamalarla doldurmaktadır. Sosyal medya aynı zamanda, hemfikir olduğumuz ve başkalarının da duygudaşlık kuracağını düşündüğümüz benzer fikir ve yaklaşımların etkileşimini de kolaylaştırmaktadır. Sosyal medya empatik sosyal alanlar yaratırken, aynı zamanda dinleyenler, okuyanlar veya gönderilerimizi görüntüleyenler için bir sosyal mevcudiyet duygusu da sağlamaktadır. Bu açıdan sosyal medya kullanıcıya kendini tanıtmayı teorik olarak güvenli bir alan sağlar. Sosyal medyanın sağladığı olanaklar, bizi çok daha zayıf sosyal sınırlara ve farklı türde sosyal etkileşimlere doğru itmektedir.¹⁵

Berger ve Luckmann toplumu öznel ve sübjektif gerçeklik kavramları üzerinden ele almaktadırlar.¹⁶ Buna göre gündelik hayat insanlar tarafından yorumlanır ve bu boyutu ile onlar için sübjektif bir içerik taşır. Örneğin birisinin histerik bir biçimde attığı kahkahaları biz mutluluktan atılmış kahkahalar olarak düşünebiliriz. Karmaşık bir içselleştirme süreci aracılığı ile bir yandan ötekine ait anlık öznel süreçleri kavrarız. Diğer yandan da onun yaşadığı dünyayı anlamlandırarak kendimizin kılarız. Berger ve Luckmann bunu, bireyler arası tesis edilmiş ve geleceğe uzanan bir “motivasyon bağı” olarak değerlendirmektedir. Birey bu içselleştirme derecesine ulaşırken toplumun da kabul edilmiş bir üyesi olur. Bu bağlamda ötekile-

¹³ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 103.

¹⁴ Yılmaz Can, “Postmodern Bir İfşa Alanı Olarak Sosyal Medya”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/31 (Ocak 2021), 1420.

¹⁵ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 27-28.

¹⁶ Peter L. Berger - Thomas Luckmann, *Gerçekliğin Sosyal İnşası-Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi*. çev. Vefa Saygın Öğütlü (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2008), 19-194.

rin rol ve tutumları benimsenerek ve içselleştirilerek benimser. Gündelik yaşamın objektif boyutu ise bireyin kendi dışındaki insanlarla paylaştığı ve o insanlarla etkileşimde bulunduğu dünyadır. İnsanın çabasıyla oluşan objektif gerçeklik, nesnel bir dünya olarak yeni kuşaklara iletir. Sosyal medya objektif ve sübjektif gerçekliğin sanal ortamda yeniden yaratımı ile bireyi kuşatmaktadır. Böylece bireyler ve gruplar kişisel hayatlarını sosyal medya ile aracılığı ulaştıkları alanların yansımaları üzerinden kendi gerçekliklerini inşa etmektedirler. Bunun yanında kitle iletişim araçları birer görme ve görünme kültürü etrafında biçimlenirken bireyin görünürlük duygusunu tatmin ederler. Sanal ortamların sağladığı görünme ve görünürlük duygusu, sadece bireyin kendisini değil içinde yaşadığı toplumsal bütünü de etkilemektedir. Bireyler, gruplar ve hatta toplumlar açısından bir var olma biçimini ortaya koyan görünürlük, olup bitenden haberdar olma ve olup bitene dâhil olma sürecini de inşa etmektedir.¹⁷

Sosyal medya, toplumsal bütünün her ögesi ile ilişkilidir. Bu öğelerden birisi de kuşkusuz dindir. Dinî pratikler de bu bağlamda önemli oranda sanal alanlara taşınmıştır. Günlük hayatın biçimlenmesi üzerinde önemli normlara sahip olan din, bu bağlamda teknolojik gelişmelerin getirdiği olanaklardan pratiklerinin canlı ve güncel kalması noktasında faydalanmış görünmektedir. Dinlerin en önemli özelliklerinden bir tanesi “tanrısal buyruk”lara insan tutum ve davranışları üzerinden pratik kazandırmasıdır. Dolayısıyla bireyin buyruklara dayalı olarak ürettiği pratikler, dinin varlığını sürdürmesi ve nesnel bir aktarımı gerçekleştirmesi bağlamında büyük önem taşımaktadır.

Sarıbay’a göre din, sembollerle örtüntülenmiş bir kültürdür.¹⁸ Bu bağlamda din, ibadet pratiklerine ve sembollere işlenmiş anlamların tarihsel bir aktarımına işaret etmektedir. Dinî sembollere gömülü anlamlar, bireyin günlük hayatındaki tutum ve davranışların biçimlenmesi üzerinde etkili olmaktadır. Bu açıdan din, bir anlamlandırma sistemi olarak tanımlanmaktadır. Loewenthal ise dinlerin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:¹⁹

- Maddi olmayan (yani manevî) bir gerçekliğe dayanması
- İyilik yaparak ve kötülükten kaçınarak dünyadaki uyumu arttırmak hayatın amacıdır.
- Tek tanrılı dinler, varlığın kaynağının (Tanrı) aynı zamanda ahlâkî direktiflerin kaynağı olduğunu kabul eder.

¹⁷ Faruk Karaaslan, “Post Seküler Din Halleri ve Dinin Dijitalleşmesi”, *Dijitalleşen Din*, ed. Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener (İstanbul: Köprü, 2015), 132.

¹⁸ Sarıbay, “Postmodernite ve Kültür Olarak İslam: Kültürel Bir Çözümleme”, 99.

¹⁹ Kate Loewenthal, *Religion, Culture and Mental Health* (Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge cb2 2ru, UK, 2006) 6.

- Tüm dinler, bu fikirleri iletmek için sosyal örgütlenmeyi içerir ve buna bağlıdır.

Touraine'ni dini üç anlamda kullanmaktadır.²⁰ Bunlardan ilki, doğa ya da doğaüstü olarak tanımlanan bir hayat ritmine bağımlı olma durumu olarak ifade edilmektedir. İkincisi ise bir kilise veya tarikata mensup olarak duvarları güçlü örölmüş ilkeler bütünü içinde hayatını sürdürme biçimi. Son olarak ise din "insan kaderinin, var oluşunun ve ölümünün kavranması" olarak tanımlanmaktadır.

Kauppi'nin Geertz'den aktardığına göre din tanımının odağı şu bileşenlerle daraltılmaktadır: tanrı-günah ritüeline karşı yükümlülüklerin titizlikle yerine getirilmesi, dindarlığın kamusal ifadelerine veya tanrılara karşı yükümlülüklerin yerine getirilmesine vurgusu. Bunun yanında ortak kültürler, ritüeller, ifadeler etrafında kurumsal bir kimlik inşa edilmesi.²¹ Bir anlamda din ve dinî normlar, kendi toplumsallığını sembolere yüklenen anlamlar üzerinden bireyin günlük pratiklerine aktararak kökleştirmektedir. Krueger'in Charles Glock'dan aktardığına göre, din beş temel boyutla karakterize edilmektedir:²²

- İnanç boyutu,
- Uygulama boyutu (ritüel ve bağlılık),
- Deneyim boyutu,
- Bilgi boyutu
- Sonuç boyutudur.

Dolayısıyla, en azından inanç, dinî uygulama ve bilginin boyutları sosyal bir toplumdaki öğrenme süreçlerine bağlıdır; bunlar temel olarak iletişim eylemleri olarak da görülebilir. Geleneksel medyada büyük ölçüde görünmez olan dinî temalar, internet ortamıyla birlikte etkileşimli bir boyut kazanmıştır. Böylece öğrenme süreçleri interaktif ortamda hızlı bir biçimde yaygınlaşmış ve birey hem öğrenen hem de öğreten olabilmıştır. Bu açıdan bakıldığında teknolojik gelişmeler, dinî toplulukların çeşitlenmesi ve sosyal medyada görünür olması noktasında güçlü bir işleve sahiptir.²³

Bu noktada sosyal medya, toplumsal kurumların, ailenin, bilginin, eği-

²⁰ Zygmunt Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. çev. İsmail Türkmen (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1997), 246-247.

²¹ Allan Lynn Kauppi, *Foreign But Familiar Gods: Greco-Romans Read Religion in Acts*, ed. Mark Goodacre (New York: Published by T&T Clark International A Continuum imprint The Tower Building, 11 York Road, London SE1 7NX 80 Maiden Lane, Suite 704, 2006), 15.

²² Oliver Krueger, "The Internet as Distributor and Mirror of Religious and Ritual Knowledge" *Asian Journal of Social Science*, JSTOR 2/32 (2004), 185.

²³ Mookgo Solomon Kgatle, "Social Media and Religion: Missiological Perspective on The Link Between Facebook and The Emergence of Prophetic Churches in Southern Africa" *Africa*, *Verbum et Ecclesia*, AOSIS 1/39 (2018), 1.

timin, günlük yaşamın, eğlencenin ve boş zaman etkinliklerinin tamamını kapsayacak alanlara sahip olarak bireyi kuşatmaktadır. Kitle iletişim araçları ve sosyal medyanın sağladığı imkânlardan yararlanarak mesajlarını geniş kitlelere ulaştırma fırsatı bulan dinler, yeni biçim ve içerikler de kazanmaktadırlar. Görsel ve işitsel olarak hazırlanan dinî yayınlar sanal ortamda kitlelere ulaşmaktadır. Bunun yanında sanal camiler, kilise ve havralar, sanal bir ortamda da olsa takipçilerini kutsal mekânların içine davet etmeyi başarmaktadırlar.

2. Postmodern Dönemlerde Sosyal Medya ve Din

Bauman, modernliğin geleneğe karşı daimi savaş durumu yaşadığını ifade ederken, postmodern yaklaşımda birey ve arzularının ne denli öncelliğinin altını çizmektedir.²⁴ Modern ve geleneksel arasındaki çekişmeli ilişki “din ve Tanrı hakkındaki düşünceyi sorunlu hale getirmiştir.”²⁵ Modern yaşam ile birlikte “birey toplumsal bağlarından koparak derin bir yalnızlık ve güvensizlik krizine sürüklenmiştir.”²⁶ Hayatın rasyonel boyutu ile çekişmeli bir ilişkisi olan din pratikleri, bu süreçte ibadet edilen mekânların dışına taşmamaya ve günlük hayatta fazla görünür olmamaya özen göstermiştir. Simpson bunu “son zamanlarda, modernitede, Tanrı hakkında bir sessizlik oluştu. Bu sessizlik hürmetten değil, kayıtsızlıktan” cümlesiyle açıklamaktadır.²⁷ Bu bunalım haline bir tepki olarak ortaya çıkan postmodernlik ise bireyin kaderine yapılan her türlü müdahalenin geride bırakılmasına yaslı bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Dinin toplumsallaştırma, toplumsala aidiyet kurma ve toplumsal bütünleştiricilik rolleri üzerinden tanımlandığı bilinmektedir. Bu yönüyle aynılaştırma/bütünleştirme fonksiyonuna sahip olan din, postmodern yaklaşımla yeni bir biçim kazanmış görünmektedir. Başka bir ifadeyle postmodern dünyada din, kolektif süreçlerden bireysel yaşamlara doğru yeni biçimlenişler üzerinden okunmaya başlanmıştır. Böylece postmodern dünyada din, paylaşılan bir sosyal yaşam tarzından çok bireyselleşmiş yaşamların içerisinde yeniden inşa edilmektedir. Bu da bireyselleşen dinlerin inanç öğelerinin gölgelendiği ve dine dair tanımlayıcı unsurların kapital dünyanın dilinde nesneleştiği yorumlarına neden olmaktadır.²⁸ Postmodern yaşamın inşa ettiği kültürel baskılar, bir yönüyle bireyin zirve arayışında yoğunlaşırken bir diğer yö-

²⁴ Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, 27-28.

²⁵ Ben Christopher Simpson, *Religion, Metaphysics, and the Postmodern: William Desmond and John D. Caputo* (Indiana University Press 601 North Morton Street Bloomington, 2009), 91.

²⁶ Erkan, “Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dinî Kimlik”, 1829.

²⁷ Ben Christopher Simpson, *Religion, Metaphysics, and the Postmodern: William Desmond and John D. Caputo* (Indiana University Press 601 North Morton Street Bloomington, 2009), 92.

²⁸ Abdullah Özbolat, “Postmodern Dünyada Din: Yaygınlaşan Dinsellik, Yüzeyselleşen Dindarlık”, 266.

nüyle de bu arayışı dinsel ilgi ve kaygılardan kopararak özelleştirmektedir. Bu bağlamda geçmişte dindar seçkinlerin ayrıcalığı olan “inayete mazhar olma” durumu, postmodern dönemlerde her bireyin basamakları dikkatlice takip ettiğinde ulaşabileceği somut bir noktaya dönüşmektedir. Bu yönüyle modern öncesi dönemlerde dervişler, zahitler, azizler, sûfiler ve çileci papazların nefislerini kurban etmelerinin bir ödülü olarak ulaştıkları “vecd” noktası, rasyonel bir hedef olarak yeniden tanımlanmaktadır.²⁹ Bu açıdan bakıldığında postmodern yaklaşımın, “kültürel hegemonya” çağını ifade ettiğinin altını çizen Erkan Perşembe, her bireyin kendi yaşam tarzını bir kültüre dönüştürdüğünü ifade etmektedir.³⁰ Bu da farklılaşan ve çeşitlenen kültürlerin, parçalanan sınırlar üzerinden postmodern alanda karşı karşıya gelebildiğine imkân vermektedir. Modern ve modern öncesi dönemlerde din, kültür, gelenek ve değerler üzerinden bütünleştirilen/benzeştirilen toplumsal bütünler kendi içinde sahip olduğu birey sayısı kadar farklılaşmış kültürel pratik üretebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında kültür üretiminin meta üretimiyle bütünleştirildiği ve böylece her zaman taze yenilik dalgaları üretmenin, kapitalizmin kültürel mantığıyla haklı olarak özdeşleştiği bir alan ortaya çıkmaktadır.³¹

Bu bağlamda postmodern yaklaşım ve din her ikisi için ortak bir alana dönüşen bireysel yaşamlar üzerinde kendilerini gerçekleştirme mücadelesine girmektedirler. Bir başka ifade ile birbirlerinin alanlarına teğet yeni yaşam alanları inşa etmektedirler. Postmodern dünya yaygınlaştırdığı tüketim kültürü ile bireysel yaşamlar üzerinden toplumsal olanı biçimlendirmektedir. Aynı biçimde din ise, bireysel hayatlar içerisinde yeniden var olmanın yollarını aramaktadır.³² Günümüzde sosyal medya alanlarında biçimlenen kültürel ve dinî etkinlikler, farklı kültürel disiplinlerle sınırları geçirgen ve geçici olan bir alanı paylaşmaktadırlar. Söz konusu süreçte, herhangi bir dinî geleneğe veya kültürel yapıya din gibi muhayyilenin pratikleri ve ürünleri olarak hiçbir ayrıcalık tanınmaz.³³ Özellikle sanal alanlarda kuruluna bu varoluş, özel ve kamusal alan arasındaki farkı da bir bakıma bulanıklaştırmaktadır. Özel olarak tanımlanan birçok bilgi alınıp

²⁹ Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*, 257.

³⁰ Erkan Perşembe, “Modernlik ve Postmodernlikte Din Problemi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (Haziran 2003), 170.

³¹ Stanley Hauerwas, “The Christian Difference, or Surviving Postmodernism”, *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*, ed. Graham Ward (Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley, 2005), 149.

³² Abdullah Özbolat, “Postmodern Dünyada Din: Yaygınlaşan Dinsellik, Yüzeyselleşen Dindarlık”, 266.

³³ Mieke Bal, “Postmodern Theology as Cultural Analysis, Postmodern Theology: İtroduction”, *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*, ed. Graham Ward (Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, 2005), 5.

satılabilen, bir meta olarak sunulabilmektedir.³⁴ Bu bağlamda bireyin içinde yaşadığı dünya tam olarak nerede yaşadığını bilemeyeceği kadar parçalı ve düzensizdir. Bu alanda birey kutsal mekânlar, kutsal ayinler olmadan dini etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Bu etkinlikleri gerçekleştiren bir zaman ve mekân sınırlamasına bağımlı değildir.³⁵

Modernizmin rasyonel dünya yaklaşımıyla karşılaştırıldığında Postmodern yaklaşım, dine oldukça geniş bir yaşam alanı açmıştır. Bu yeni alanda din, yeni bir tanımlanma ve içerik oluşturma süreciyle baş başa kalmıştır. Bunu bir yeniden var olma olarak tanımlayabiliriz.³⁶ Anderson'ın ifadesiyle “Modernizm eleştirileri, felsefede yaşamsal bir maneviyatla doldurulabilecek boşluklar bırakmıştır.”³⁷ Bauman, modern yaşam stratejisinin, daha önce deneyimlenmemiş yaşam koşullarına rasyonel bir uyumu olduğunu ifade eder.³⁸ Ona göre bu rasyonel uyum sürecinde dinin kullanacağı çok az alan vardır. Postmodern yaklaşımda din, bu alanı genişletmiş görünmektedir. Burada bir izolasyondan bahsedilmekle birlikte dinin bir boş zaman etkinliğine dönüştüğünün altı çizilmektedir. Ancak Bauman ve Touraine'nin yaklaşımları bize dinin modern yaşamla girdiği mücadelede geriye itildiğini göstermekle birlikte postmodern dönemlerde -özellikle sosyal medyada- kendini yeniden inşa edebildiğini ortaya koymaktadır. Can'ın ifade ettiği gibi bu inşa süreci temsilden katılıma doğru bir temelde biçimlenirken yaşam farklılıkları sanal kimlikler üzerinden çoğalan heterojenliği de beraberinde getirmektedir.³⁹ Postmodern dönemi modern toplumsallaşma süreçlerinden ayıran niteliklere baktığımız öne çıkan noktalar şöyle sıralanmaktadır:

- Tek bir gerçeklik ya da dünyanın olmayışı
- Birbirinden farklılaşmış bakış açılarının çok olduğu,
- Piyasanın sürekli genişlemesi
- Ticaret yapan sonsuz sayıda ticari kimlik arasında sınırsız bir mükemmel rekabet ortamının olması.⁴⁰

Bu süreçte bireyler sosyal ve kamusal alanın yaşam pratiklerinin üzerine daha görünür, daha yaygın, daha kitlesel ikinci bir kimlik alanı inşa

³⁴ George Ritzer, *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*, çev. Ş. S. Kaya (Ayrıntı Yayınları, 2011), 220.

³⁵ Hauerwas, “The Christian Difference, or Surviving Postmodernism”, 147.

³⁶ Tekin, “Postmodernizmin “Din” Sorunu”, 17.

³⁷ Sue Pamela Anderson, “An Ethics of Memory: Promising, Forgiving, Yearning” *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*, ed. Graham Ward (Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK, 2005), 241.

³⁸ Bauman, *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. 246-247.

³⁹ Can, “Postmodern Bir İfşa Alanı Olarak Sosyal Medya”, 420.

⁴⁰ Hauerwas, “The Christian Difference, or Surviving Postmodernism”, 150.

etmekte ve burada yeni kamusal deneyimler oluşturmaktadırlar. Tam da bu noktada sosyal medya bireyi, hayatının her alanını kuşatabilen yeni bir dünyaya doğru zorlamaktadır. Bu bağlamda din, postmodern toplumun temel belirleyicisi olarak tanımlanan “tüketim kültürü” üzerinden meta-laşırken yeni dinsel biçimleri ortaya koymaktadır. Söz konusu yeni biçimsellik hem kamusal alanda hem de sosyal medya alanında yeni dinî içerikler oluşturmaktadır. Bu bağlamda dinin modernle olan çatışmalı ilişkisi postmodern alanda bir uyuma dönüşmektedir. Böylece moda, sanat, tüketim gibi alanlar yeni dinî biçimsellik içerisinde kendilerine alan açabilmektedirler.⁴¹ Postmodern yaşamın önemli belirleyicilerinden olan tüketim ve hedonizm, dinsel yaşam biçimlerine de sinmiştir. Farklı açıdan bütünselliği parçalanmış ve bireyselleşen inanç biçimleri, evrensel düzeyde var olma yollarını arama sürecine girmişlerdir. Geniş kitlelere sahip olan dinler, pre-modern dönemin dindarlıklarını üretebilmişlerdir.⁴² Bu yeni dindarlık biçimleri geçişten sınırlara sahip olmakla birlikte bireysel yaşamın temsilinde de öne çıkmaktadırlar. Farklı dinsel gruplara mensup olan insanlar aynı sosyal medya alanlarında bir araya gelebilmekte ve hatta ortak ayin ve dinî etkinlikler düzenleyebilmektedirler. Sanal olarak ziyaret edilen kutsal mekânlar, farklı din mensuplarına açık hale gelebilmektedir. Hatta birbirlerini etkileyen kutsallıklardan bahsedebiliriz. Böylece normal yaşamın akışıyla uyumlu dindarlıklar ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca Tekin’in altını çizdiği üzere postmodern yaklaşımın tek evrensel gerçekliğe karşı meydan okuma durumu öne çıkmaktadır.⁴³ Postmodern dünyanın yarattığı parçalanmış gerçeklikleri, “yüce bir kutsal” ile ya mesafelidir ya da uzaktır. Bu bağlamda insanlar, “aşkın olandan” rol çalabildikleri gibi kendilerini onun yerine de ikame edebilmektedirler. Böylece insan hayatı içerisinde göreceli hale gelen gerçeklik, bireyin istek ve tutkularını idealleştirmektedir. Postmodern yaklaşımın yarattığı bu insan modeli, tüm gerçeklik ve doğrulara karşı kuşkucu bir yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Marx “kutsalın tekil bir baskın değer olarak yokluğunda, nihiliğin ifadeleri, yalnızca insanın geçici dünyası [le monde éphémère des hommes] ile dünya arasında yer alan bir üçüncü dünya”[troisième monde] olarak var olabilir.”⁴⁴ Bu bağlamda modern öncesi dünyada sınırlılıkları ve acizlikleri ile tanımlanan insan modern dünyada rasyonel aklın yaratıcılığı ile bu bağımlılıktan ayrılmaya başlamıştır. İnsanın potansiyel ve sınırlılıklarını tartışma konusu yapmayan postmodern yaklaşım, insana sonsuz

⁴¹ Abdullah Özboilat, “Postmodern Dünyada Din: Yaygınlaşan Dinsellik, Yüzeyselleşen Dindarlık”, *Journal of Islamic Research* 28/3 (2017), 267.

⁴² Ulvi Murat Kılavuz, “Küreselleşen Dünyada Din”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (Haziran 2002), 207.

⁴³ Tekin, “Postmodernizmin “Din” Sorunu”, 14-15.

⁴⁴ E. Victor Taylor, *Para/Inquiry: Postmodern Religion and Culture* (Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE: First published, 2000), 51.

bir özgürlük vadetmektedir. İnsan olmanın evren içindeki sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda bu özgürlük, gerçek olamayacağı noktasında eleştirilere uğramaktadır.⁴⁵ Hauerwas da postmodernizmin, Aydınlanma projesini sorguluyor gibi görüldüğünü ancak entelektüel bir konum ya da kültürel bir tarz olarak herhangi bir şey-sonrası olduğuna ikna olamadığını ifade etmektedir.⁴⁶ Ritzer'in ifade ettiği gibi modern dünyada aklın "ölçülebilirlik" üzerinden tanımladığı gerçeklik, postmodern dünyanın zirvelerinde oldukça bulanık görünmektedir.⁴⁷ Böylece büyük oranda bir benzetim(simülasyon) olarak kurulan gerçeklik, meşru, kabul edilebilir, onayı kolay bir olguya dönüşebilmektedir. Ward bunu postmodern duyguların muazzam metalaşması olarak tanımlamaktadır.⁴⁸ Ona göre çoğulculuğun kaçınılmaz ölçülemezlikleri öne çıkarken burada farklılıklar üzerindeki ısrar edilmesi, küresel demokratikleşmeye, bürokratik şeffaflığa ve Bentham'ın Panopticon⁴⁹ rüyalarının yerine getirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında farklılıkların ve tüketici olmayanın silinmesi gibi bir sonucu da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında postmodern alanlar tüketim gerçekliği ile örtüşmeyen yaklaşımları dışarda bırakan bir özgürlükler alanı inşa etmektedir. Dolayısıyla din ve dine ait normlar bir anlamda bu alanda yeni bir kutsallığa bürünmektedir. Hauerwas böyle bir sistemin, çoklu olmasa da parçalanmış bir benlik ürettiğinin altını çizmektedir.⁵⁰ Böylece birleşik benliğin kaybını tanımlamadaki zorluk da, böyle bir benliğin sosyal ve ekonomik gelişmelerin sonucu olduğunu göremekten kaynaklanmaktadır.

3. Sosyal Medya Alanında Postmodern Dinî Pratikler

Helland'a göre din sosyal medya alanlarında kendini iki farklı biçimde sunmaktadır:⁵¹ Din çevrim içi (religion online) ve Çevrim içi din(online religion) dır. Dinin çevrimiçi olduğu durumda din, interneti yukarıdan örgütlenmiş bir iletişim aracı olarak gören geleneksel dinî hiyerarşik yapıyı bu alanda yeniden inşa etmektedir. Burada kontrollü bir ortam söz konusudur. Bu anlamda internet ya da sosyal medya, dikey bir denetim yaklaşımına,

⁴⁵ Tekin, "Postmodernizmin "Din" Sorunu", 21.

⁴⁶ Hauerwas, "The Christian Difference, or Surviving Postmodernism", 146.

⁴⁷ George Ritzer, *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*, çev. Ş. S. Kaya (Ayrıntı Yayınları, 2011), 219-220.

⁴⁸ Graham Ward, "Introduction: "Where We Stand"", *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*, ed. Graham Ward (Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK, 2005), 24.

⁴⁹ İngiliz filozof, mimar ve toplum kuramcısı Jeremy Bentham tarafından 1785 yılında mimari bir eser olarak tasarlanan bir hapisane modelidir. Bu bina modelinin temel özelliği binadaki tüm alanların 360 dereceli bir noktadan gözlenebilir olmasıdır.

⁵⁰ Hauerwas, "The Christian Difference, or Surviving Postmodernism", 150.

⁵¹ Gabriel Faimau, "Click Here For Religion: Self-Presentation of Religion on The Internet", *Verbum SVD* 2/48 (2008), 138-139.

statüye ve yetki anlayışına dayalı olarak işlemektedir. Burada din, hizmetler, doktrinler ve gelenek gibi dinsel olan hakkında bilgi sağlayan bir form olarak tanımlanır. Çevrim içi dinde ise, yeni iletişim araçları ve idealleri ile dinî pratiklerin yeni şekillenen biçimleri ile temsil edilir. Bu ikinci form internet kullanıcılarına geleneksel dinî yapı dışında sanal ortamlarda etkileşimsel alanlar sunmaktadır. Çevrim içi din, online dua, meditasyon, Katolik etkinlikleri, Hindu törenleri, manevî danışmanlık ve vaazları içine alan geniş bir yelpazede formlara sahiptir. Oysa din çevrim içi yaklaşımı dinî gelenekte var olan pratikleri birinci referans yapar ve bunların dışına çıkmamaya çalışır. Bu iki yaklaşım arasındaki fark tartışma konusudur. Bizim açımızdan dikkat çekici olan, dinlerin online alanlar üzerinden geniş kitlelerle iletişim kurma fırsatı bulması ve bunu etkin bir biçimde kullanmasıdır.

Bu açıdan bakıldığında kitle iletişim araçları ve sosyal medyanın sağladığı imkânlardan yararlanarak mesajlarını geniş kitlelere ulaştırma fırsatı bulan dinler, yeni biçim ve içerikler de kazanmaktadır. Görsel ve işitsel olarak hazırlanan dinî yayınlar sanal ortamda kitlelere ulaşmaktadır. Bunun yanında sanal camiler, kiliseler ve havralar, sanal bir ortamda da olsa takipçilerini kutsal mekânların içine davet etmeyi başarmaktadırlar. Sanal olarak sunulan fetva ve günah çıkarma işlemleri de aslında sosyal medyanın dinî yeni biçimlenişi üzerindeki etkilerini göstermesi bağlamında önemli örneklerdir.⁵² Dinler, sosyal medya aracılığı ile takipçilerine mesajlarını ilettikleri gibi onların taleplerini de karşılayabilmektedirler.

Furat dinî kimliklerin yapılandırılma sürecinde internetin iki işlevinden bahsetmektedir.⁵³ Bunlardan ilki, kullanıcılar kimliklerinin oluşum sürecinde talep ettikleri kaynaklara hızlı ve ekonomik bir biçimde ulaşma fırsatı bulmaktadır. Böylece online ortamda birçok farklı kaynaktan beslenen kimlikler, tek yönlü bir biçimlenin dışına çıkmaktadır. İkinci işlev ise, kimliklerin dışı vurum fırsatı bulmasıdır. Birey internet ya da sosyal medya aracılığı ile bir yandan çok yönlü bir kimlik inşa ederken diğer yandan da bu kimliğin içeriğini dışı vuracağı ortamlar bulabilmektedir. Birey sosyal medya aracılığı ile kolayca görünür olma fırsatına erişmektedir. Sosyal medya aracılığı ile küçük ya da büyük dinî gruplar kendilerini ifade etme fırsatı bulabildikleri gibi takipçilerinin de sürece etkin katılımını sağlayabilmektedirler. Dinlerin sosyal medya kullanımı, bir yandan dinî dua ve ibadetlerin takipçiler tarafından pratik edilmesini sağlarken diğer yandan

⁵² Ömer Menekşe, “Dinin Dijitalleşmesi ve Mobil Uygulamalar”, *Dijitalleşen Din*, ed: Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener (İstanbul: Köprü, 2015), 155.

⁵³ Ayşe Zişan Furat, “Medya ve Din: Din Eğitimi Açısından İmkan Mı Tehdit Mi?”, *Dijitalleşen Din*, ed. Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener (İstanbul: Köprü, 2015), 339-340.

da farklı takipçileri etkileme fırsatı sunmaktadır. Bu açıdan dinler sosyal medya üzerinden yayılma fırsatı da bulabilmektedirler. Sosyal medya, ibadethanelerden daha fazla insanlara yeni davranış ve yaşam tarzları kazandırmakta ve yaşamın değerleri açısından ölçüler oluşturabilmektedir. Dinlerin ve kültürlerin bir araya gelerek biçimlendirdikleri günlük yaşam pratikleri toplumsal bütünü oluşturan bireylerin hayatlarına yeni boyutlar eklemektedir. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet kalıplarının oluşumu ve biçimlenmesi üzerinde toplumların dinî inançları etkili olmaktadır. Bu bağlamda dinler toplumsal bütün üzerindeki yaygınlaşma ve denetimlerini bedenler aracılığı ile gerçekleştirirler. Dinlerin büyük bir kısmı ibadetler aracılığı ile bedenleri belli bir forma sokmaya çalışır ve bedenini belli pratiklerini olumlayarak kökleştirmeye çalışır. Bedenler dinlerin görünüm ve pratiklerini somutlaştırma alanları oldukları gibi sosyal alanlarda “ideal dinî beden”in sunumunda da bir araçtır.

Yapılan araştırmalarda farklı dinlere ait platformların sosyal medya araçlarını kullanım oranlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. 1990'lara kadar çevrimiçi dinî içerik uygulamaları internet ortamında 1,7 milyon web sayfası ile öne çıkmaktaydı. Ancak günümüzde milyarlara ulaşan sayfa sayılarından bahsetmek mümkündür. Müzik, eğitim, sanat, bilim gibi alanların yanında dinler de sosyal medya kullanıcılığını hızlı bir biçimde benimsemiş ve kabullenmiştir. 1990'ların sonlarında ve 2004 yılına kadar dinî içerik taşıyan yaklaşık 51 milyon sayfanın bulunduğu ifade edilmektedir.⁵⁴ 2019 verilerine göre ise, dünyada dinî içeriklere dayalı sosyal medya kullanım oranları oldukça yüksektir.⁵⁵

Bu bağlamda postmodern dönemlerde teknolojinin ve sosyal medyanın kullanımı din açısından temelde yeni bir uygulama da değildir. Matbaanın icadıyla birlikte Johannes Guttenberg'in (ö. 1468) ilk bastığı kitabın İncil olması bu bağlamda dikkate değer bir bilgidir. Dolayısıyla dinlerin teknolojik gelişmeleri kullanarak yaygınlık gösterme reflekslerinin yeni olmadığını söyleyebiliriz. Phillips, Stokel-Walker'ın değerlendirmelerinin bu bağlamda önemli bir gösterge olduğunun altını çizer. Stokel-Walker, cep telefonlarının katedrallerde, blog yazma piskoposlarında kullanılmasının ayrıca İncil'in de bir cep telefonu uygulaması olarak varlığının dinî deneyimdeki gerçek değişimi keşfetmede önemli parametreler tanımlamaktadır. Bu bağlamda din ve teknoloji arasındaki ilişki yadsınmamakta ve teknolojinin her zaman dinî inançla el ele gittiği ifade edilmektedir. Bu konuda en önemli örnekler olarak da İncil parşömenlerden kodekse, sonraki dönemde kitaplara ve şimdi uygulamalara dönüşümü gösterilmektedir.

Bu da medyanın kullanımının yaygınlığını göstermesi bakımından önem-

⁵⁴ Heidi Campbell - Louise Connelly, “Cyber Behavior and Religion Practice on the Internet”, *Encyclopedia of Cyber Behavior* 1/1 (2012), 435.

⁵⁵ www.digitalage.com.tr

lidir. Benzer bir biçimde Einstein da Amerikalıların sosyal medya ve interneti yaygın bir biçimde kullandıklarını ve bu kullanım alanlarının birini de dinî bilgi almanın oluşturduğunu ifade etmektedir.⁵⁶ Einstein'a göre Amerikalılar interneti manevî ve dinî amaçlarla da kullanmaktadırlar. Din hakkında haber hesaplarının okunması, dinî hizmetler hakkında bilgi edinilmesi ve bayram kutlamaları hakkında bilgi alınması önemli kullanım alanları arasındadır. Einstein'ın aktardığına göre internetten günde 3 milyondan fazla insan dinî veya manevî materyal aramaktadır. Amerikalıların %67'si interneti kendi inançları hakkındaki bilgilere ulaşmada kullanmaktadırlar. Yine Oyman'ın Türkiye'de yaptığı araştırmada katılımcıların %44'ü dinî paylaşımları okumak için sosyal medyayı kullandıklarını ifade etmişlerdir.⁵⁷ Dolayısıyla sosyal medya toplumda farklı alanlarda olduğu gibi din alanında da kullanılan bir mecradır. Dinler, postmodern yaşamda bireyin kişisel hayatına sığın dinseliliklerle bir yandan kendilerini yeniden üretirken diğer yandan yeniden ve yeni yaşam biçimleri ile uyumlu görünümeler ortaya koyabilmektedirler. Toplumların biçimlenmesinde etkili olan din, sosyal medya aracılığı ile varlığına hem bir yaygınlık kazandırmakta hem de geniş kitlelere ulaşma imkânı elde etmektedir.

Mehmet Haberli de yaptığı çalışmada günümüzde bilinen hemen hemen bütün inanç sistemlerinin internet üzerinde temsil edildiğini ifade etmektedir.⁵⁸ Buna göre üç büyük din olan İslâmîyet, Hıristiyanlık ve Yahudiliğin yanında Budizm ve Hinduizm gibi Uzakdoğu dinleri de sanal ortamda temsil edilmektedir. Konuyla ilgili olarak Phillips de internetteki Google, Facebook ve Twitter gibi popüler sosyal ağların genç nesiller arasında "kişisel maneviyatı yeniden şekillendirdiği" nin altını çizmektedir.⁵⁹ Phillips ABD'de kutsal kitap kullanımını araştıran bir çalışmada YouVersion ve Bible Gateway üzerinden İncil okumalarının Hıristiyan Y kuşağı için %70, tüm Y kuşağı için %33 olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Y kuşağının %14'ü ve Hıristiyan Y kuşağının %38'i bir inanç liderinin söylediği şeyi doğrulamak için interneti kullanmaktadır. Postmodern dönemde dinî kimlikli kimseler sosyal medya aracılığı ile dinî bilgiler aktarmakta ve inanç konularında çevrimiçi sohbetler yapmaktadırlar.

Müslümanlar da tıpkı Hıristiyanlar gibi sanal ortamı Müslüman toplumu geliştirmek ve İslâmî kimlik sunmak için önemli bir alan olarak değerlendirmektedirler. İslâmî dinî siteler bir yandan çevrim içi olarak fetvalar

⁵⁶ Mara Einstein, *Brands of Faith- Media, Religion-Culture* (Routledge Taylor-Francis Group London and New York, 2008), 34.

⁵⁷ Nihat Oyman, "Sosyal Medya Dindarlığı" *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 28 (Aralık 2016), 156.

⁵⁸ Mehmet Haberli, "Dinlerin İnternet Ortamındaki Temsili Ve Dağılımı", *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/1 (January 2013), 862.

⁵⁹ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 102-103.

verebiliyor ya da çevrim dışı olarak Kur’ân yorumlarına yer verebiliyorlar.⁶⁰ Bunun yanında dinî makale ve kitaplar okumak ya da dinî araştırma yapmak için dijital kütüphaneler kurularak dinî bilginin yaygınlaşmasına katkıda bulunulmaya çalışılmaktadır. Kurulan web siteleri aracılığı ile dinî konularda merak edilen sorulara yanıtlar verilmekte, her web sitesi kendince doğru olan bilgiyi bireye iletmektedir.⁶¹

Yahudi inancı açısından da sosyal medya önemli bir görünürlük alanıdır. Çıkarılan çok sayıda İbranice günlük gazetenin online ulaşımı mümkündür. Bunun yanında Rusça ve Fransızca ve iki İngilizce gazete ve özel ilgi gruplarına yönelik dergiler dâhil, ülkede 1.000’den çok süreli yayın çıkmaktadır. Bu yayınların büyük bir çoğunluğunun internet edisyonları da bulunmaktadır.⁶² Özellikle İbranice, İngilizce, Fransızca ve Rusça gibi dillerde yayımlanan kitap ve gazeteler dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan Yahudi toplumu arasında bağ oluşturan bir unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Kitle iletişim araçlarının gelişmesi Yahudi haham seçkinleri için de yeni bir ufuk çizmiştir. Böylece giderek daha fazla kişiye ulaşma ve rızalarını kazanma çabasına girmişlerdir. İbranice metinlerin özel çevirisini yapan programlar, İbranice dualar, İbranice kitapların farklı dillere çevrilmiş yorumları, sanal ortamda kutsal mekânların ziyaretleri sunulan interaktif hizmetler arasındadır.⁶³ Sanal alanlarda hem çok eski hem de tamamen yeni ayin uygulamaların çevrimiçi olarak hizmet vermektedir. Bu sanal evren içerisine canlı olarak yapılan ayinlerden sanal sunaklara, çevrimiçi şapel-lerden, dua uygulamalarına, anıt sitelerinden, çevrimiçi haclara kadar birçok farklı uygulamadan bahsedilebilir. Bunun yanında Second Life gibi web tabanlı etkileşimli sanal gerçeklik ortamları, sadece çevrimiçi olarak var olan inanç topluluklarıdır. Tüm bunlara bakıldığında sanal alanlardaki dinî pratiklerin zengin, çok yönlü ve coşkulu olduğu ifade edilebilir. Dinî pratikler söz konusu alanlarda her geçen gün varlıklarını yaygınlaştırmaktadırlar.⁶⁴

Tüm semavi dinler (İslâmîyet, Hıristiyanlık ve Yahudilik) açısından dua etmek önemli bir dini pratiktir. Ayrıca duanın yer ve zamandan bağımsız olması, sanal ortamda karşılık bulan bir pratik olmasına zemin hazır-

⁶⁰ Heidi Campbell - Louise Connelly, “Cyber Behavior and Religion Practice on the Internet”, 439.

⁶¹ İbrahim Gürses - Esra İrk, “İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 109.

⁶² Ruth Ben - Haim, *İsrail Hakkında Gerçekler* (Kudüs: Keter Press, 2008), 309.

⁶³ Jeremy Stolow, *Communicating Authority, Consuming Tradition: Jewish Orthodox Outreach Literature and Its Reading Public, Religion, Media, and the Public Sphere*, ed. Birgit Meyer - Annelies Moors (Indiana university press Bloomington and Indianapolis, First published, 2006) 81-86.

⁶⁴ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 24.

lamaktadır. Bunun yanında Yahudilerin gerçekleştirdiği önemli sanal dinî pratiklerden birisi de Ağlama Duvarı'na dua gönderilmesidir. Yahudiler tarafından kurulan birçok web sitesinde Kudüs'e gitme fırsatı bulamayan Yahudiler dua notlarını Ağlama Duvarı'na ulaştırmaktadırlar. Dünyanın herhangi bir köşesinden herhangi bir dilde gönderilen dualar, belirli bir ücret karşılığında Ağlama Duvarı'na ulaştırılmaktadır. Ancak bu hizmeti herhangi bir ücret almadan yerine getiren web sayfaları da bulunmaktadır. Belli karakter sayısını geçmeden yazılan dua metinlerinin çıktısı alınarak Ağlama Duvarı'na bırakılmakta ve böylece dualar farklı bir pratik üzerinden tanrıya iletilmektedir.⁶⁵ Bu bağlamda dijital kültür sosyal alanlar üzerinden bir yandan teknolojinin kendisini dönüştürürken, diğer yandan ise içinde yaşadığımız kültürü aktif olarak şekillendirmektedir. Bu da postmodern dünyada gerçekliğin yeniden üretilmesi olarak ifade edilebilir. Bu yeni gerçeklik alanları, dijital çağın insanların dinî sembol veya kaynaklarla nasıl ilişki kurduklarını keşfetmemize fırsat tanımaktadır.⁶⁶ Sosyal medya dinin yaşanmışlık duygusunu kendi alanı içerisinde verebilmektedir. Bu da tüm dinler açısından sosyal medya üzerinden var olma gerekçesini öne çıkarmaktadır. Kısacası yapılan çalışmalar, dinî ibadet pratiklerinin sanal ortamda bulunmasının bu pratiklerin manevî tatmin ediciliği üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını ortaya koyma yönündedir.

SONUÇ

Modern ve postmodern dönemlerin din yaklaşımlarının birbirinden farklı olması, postmodern dönemlerin din algısını tartışma konusu yapmıştır. Bunun yanında yine postmodern dönemlerin popüler iletişim ve yaşam alanı olan sosyal medya, yaşam pratiklerini yeni bir boyut eklemiştir. Yukarıda da ifade ettiğimiz çalışmalarda da bu açıkça ortaya konulduğu gibi sosyal medya alanları üzerinde din geniş bir pratik alanına sahiptir. Haberli, bilinen hemen bütün inanç sistemlerinin internet ortamında temsil edildiğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla postmodern dünyanın tüketim ve esnek yaklaşımlarla biçimlendirdiği kamusal alan sosyal medya üzerinde sanal bir boyut kazanmakla birlikte farklı yaşam pratiklerinin iç içe geçtiği bir alana dönüşmüştür. Örneğin İncil'in sosyal medya araçları üzerinden okunması, kutsal ayinlerin yine bu alanın kullanıcıları tarafından online olarak yerine getirilebilmesi bu konuda verilebilecek önemli örneklerden birisidir. Benzer bir biçimde online Kur'an okuma gruplarının olması, kutsal mekânların (Mekke, Kudüs, Ağlama Duvarı vb) online olarak ziyaret edilebilmesi ve bununla ilgili sosyal medya uygulamalarının oluşması yeni ibadet pratikleri olarak tanımlanmaktadır. Oyman'da yaptığı çalışmada kendini dindar olarak tanımlayan farklı kitlelerin sosyal medya

⁶⁵ Haberli, M., "Dini Tecrübe Aracı Olarak Sanal Ritüeller", *Akademik Araştırmalar Dergisi* 15/57 (2013), 27.

⁶⁶ Peter M. Phillips, *The Bible, Social Media and Digital Culture*, 21-22.

ortamlarında dinî inanç biçimlerini ifade edebilme fırsatı bulmalarının popüler bir dindarlığa zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. Sosyal medya üzerinden birbirleriyle benzer inanç biçimlerine sahip olan kişiler kolayca iletişim kurabildikleri gibi bu inanç biçiminin postmodern alanlarda varlık gösterebilmesini de sağlamaktadırlar. Peter M. Phillips' in çalışmasında ise Yahudi ve Hıristiyan dindarların sosyal medya alanları üzerindeki dinî törenlerde bir araya gelme sıklıkları ortaya konmaktadır. Dolayısıyla postmodern dönemde din, sosyal medya alanlarında uygulamalarına yeni bir boyut eklerken, bu uygulamalar üzerinden varlığını sürdürme ve güncel tutma fırsatı da yakalamaktadır. Bu da dinin modern dönemle olan çatışmalı ilişkisinin postmodern dönemde uyumlu bir zeminde yeniden inşa biçimlendirildiğini gösteren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sanal ortamlarda yeniden biçimlenen dinî pratikler, bireyin günlük hayatının bir parçası olabilmekte ve geniş kabul görmektedir. Bununla birlikte birey, sanal ortamlarda dâhil olduğu ibadet pratiğinin manevî tatmininden olumsuz etkilenmiş görünmemektedir.

KAYNAKÇA

Anderson, S. P. “An Ethics of Memory: Promising, Forgiving, Yearning”. *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*. ed. Graham Ward. 231-248. Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK, 2005.

Bal, M. “Postmodern Theology as Cultural Analysis, Postmodern Theology: İtroduction”. *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*. ed. Graham Ward. 3-23. Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, 2005.

Bauman, Z. *Postmodernlik ve Hoşnutsuzlukları*. çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1997.

Berger, L. P. - Luckmann, T. *Gerçekliğin Sosyal İnşası-Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi*. çev. Vefa Saygın Öğütlü. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2008.

Can, Y. “Postmodern Bir İnşa Alanı Olarak Sosyal Medya”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/31 (Ocak 2021), 419-430. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/1001936>

Campbell, H. - Connelly, L. “Cyber Behavior and Religion Practice on the Internet”. *Encyclopedia of Cyber Behavior* 1/1 (2012) 434-466.

Einstein, M. *Media, Religion-Culture, Routledge, Brands of Faith*. Taylor -Francis Group London and New York: 2008.

Erkul, R. E. “Sosyal Medya Araçlarının (web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği”. *Türkiye Bilişim Derneği* 116 (Aralık 2009), 96 -101. <https://digitaldevlet.org/web2.0.pdf>

Erkan, E. “Postmodern Dönemde Ontolojik Anlam Aracı Olarak Dinî Kimlik”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/8 (Summer 2013), 1825-1837. <https://turkishstudies>.

net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=933531146_111ErkanErol-1825-1837.pdf&key=16627

Furat, Z. A. “Medya ve Din: Din Eğitimi Açısından İmkan Mı Tehdit Mi?”. *Dijitalleşen Din*. ed. Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener. İstanbul: Köprü, 2015.

Faimau, G. “Click Here For Religion: Self-Presentation Of Religion On The Internet”. *Verbum SVD* 2/48 (2008), 135-147.

Gürses, İ. - İrk, E. “İnternet Kullanımı Ve Ergenlerin Dinî Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/1 (Ağustos 2018), 109-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/547173>

Haberli, M. “Dinlerin İnternet Ortamındaki Temsili Ve Dağılımı”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/1 (January, 2013), 859-873. https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1024080014_Haberlimehmet_S_859-873.pdf&key=26463

Haberli, M. “Dinî Tecrübe Aracı Olarak Sanal Ritüeller”. *Akademik Araştırmalar Dergisi* 15/57 (2013), 17-36. https://www.academia.edu/9877799/Dinî_tecr%C3%BCbe_arac%C4%B1_olarak_Sanal_rit%C3%BCeller_Cyber_Rituals_As_A_Means_Of_Religious_Experience_

Haim, B. R. *İsrail Hakkında Gerçekler*. Kudüs: Keter Press, 2008.

Hauerwas, S. “The Christian Difference, or Surviving Postmodernism”. *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*. ed. Graham Ward. 144-161, Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley, 2005. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/158512>

Karaaslan, F. “Post Seküler Din Halleri ve Dinin Dijitalleşmesi”. *Dijitalleşen Din*. ed. Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener. İstanbul: Köprü, 2015.

Kauppi, A. L. *Foreign But Familiar Gods: Greco-Romans Read Religion in Acts*. ed. Mark Goodacre. New York: Published by T&T Clark International A Continuum imprint The Tower Building, 11 York Road, London SE1 7NX 80 Maiden Lane, Suite 704, 2006.

Kaya, M. *Dinî Sosyalleşmede İnternet ve Sosyal Medya Etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Kgatle, M. S. “Social Media and Religion: Missiological Perspective on The Link Between Facebook and The Emergence of Prophetic Churches in Southern Africa”. *Verbum et Ecclesia*. AOSIS 1/39 (2018), 1-6.

Kılavuz, U. M. “Küreselleşen Dünyada Din”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/2 (Haziran 2002), 191-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143932>

Krueger, O. “The Internet as Distributor and Mirror of Religious and Ritual Knowledge”. *Asian Journal of Social Science* JSTOR, 2/32 (2004), 183-197.

Loewenthal, K. *Religion, Culture and Mental Health*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, Cambridge cb2 2ru, UK, 2006.

Menekşe, Ö. “Dinin Dijitalleşmesi ve Mobil Uygulamalar”. *Dijitalleşen Din*. ed: Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabay Şener. İstanbul: Köprü, 2015.

Oyman, N. “Sosyal Medya Dindarlığı”. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 28 (Aralık 2016), 125-167. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/259255>

Özbolat, A. “Postmodern Dünyada Din: Yaygınlaşan Dinsellik, Yüzeyselleşen Dindarlık”. *Journal of Islamic Research* 28/3 (2017), 265-278. <http://abdullahozbolat.com/wp-content/uploads/2018/01/Postmodern-D%C3%BCnyada-Din.-Yay-g%C4%B1nla%C5%9Fan-dinsellik-Y%C3%BCzeyselle%C5%9Fen-dindarl%C4%B1k.pdf>

Perşembe, E. “Modernlik ve Postmodernlikte Din Problemi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (Haziran 2003), 159-181. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188599>

Phillips, M. P. *The Bible, Social Media and Digital Culture*. Published by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN and by Routledge 52 Vanderbilt Avenue, New York, NY 1001, 2020.

Roberts, K. A. *Religion in Sociological Perspective*. California: Wadsworth Publishing Company, 1990.

Sarıbay, A. Y. “Postmodernite-ve Kültür Olarak İslam: Kültürel Bir Çözümleme”. *I. İslam Düşüncesi Sempozyumu*. (Trabzon: Beyan Yayınları, 2000), 93-106.

Stolow, J. *Communicating Authority, Consuming Tradition: Jewish Orthodox Outreach Literature and Its Reading Public, Religion, Media, and the Public Sphere*. ed. Birgit Meyer - Annelies Moors. 73-91, Indiana University Press Bloomington and Indianapolis, First published, 2006.

Simpson, B .C. *Religion, Metaphysics, and the Postmodern: William Desmond and John D. Caputo*. Indiana University Press 601 North Morton Street Bloomington, 2009.

Ritzer, G. *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*. çev. Ş. S. Kaya. Ayrıntı Yayınları, 2011.

Taylor, E. V. *Para/Inquiry: Postmodern Religion and Culture*. Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE: First published, 2000.

Tekin, M. “Postmodernizmin “Din” Sorunu”. *Milel ve Nihal, İnanç, Kültür ve Mitoloji Dergisi* 12/2 (Temmuz-Aralık 2015), 7-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227381>

Vural, Z. Beril Akıncı – Bat, M. “Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma”. *Journal of Yasar University* 20/5 (Haziran 2010), 3348-3382. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179294>

Ward, G. “Introduction: ‘Where We Stand’”. *The Blackwell Companion to Postmodern Theology*. ed. Graham Ward, 12-27. Blackwell Publishing 350 Main Street, Malden, MA 02148-5020, USA 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK, 2005. <https://recrodigital.com/dijital-2021-raporunda-turkiye-ve-dunyada-internet-ve-sosyal-medya-kullanimi-karsilastirmasi-ocak-2021/erişim> 31.08.2022

AİLE, PSİKOLOJİ VE DİN: AİLE VE DİNİ REHBERLİK BÜROSU (ADRB) ÇALIŞANLARINA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM ÖRNEĞİ*

FAMILY, PSYCHOLOGY AND RELIGION: PSYCO-EDUCATIONAL EXAMPLE FOR FAMILY AND RELIGIOUS GUIDANCE OFFICE EXPERTS

Geliş Tarihi: 06.10.2022 Kabul Tarihi: 02.12.2022

✉ **HATİCE KILINÇER**

DR. ÖĞR. ÜYESİ

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0002-1360-7739

haticekilincer1@gmail.com

ÖZ

Aile ve din arasındaki karşılıklı ilişki ve kopmaz bağ dikkatleri bu alanla ilgili çalışmalara çekmiştir. Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) aileyi koruma ve desteklemek amacıyla Aile ve Dini Rehberlik Bürolarını (ADRB) kurmuştur. Bu çalışma, uzmanların mesleki yeterliliklerini ve sunulan danışmanlığın niteliğini arttırma ve disiplinler arası çalışmaya katkı sağlamak amacıyla bir psiko-eğitim örneği ortaya koymaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Aile, Psikoloji ve Din” isimli psiko-eğitim programı (7 modül) ADRB uzmanlarına uygulanmıştır. Psiko-eğitiminin ardından eğitime katılan ADRB uzmanlarıyla (N:61) yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular “Uzmanların Mesleki Yeterliliği ve Psiko-eğitimle İlgili Değerlendirmeler” ve “Psikolojiyle İlgili Değerlendirmeler ve Psikoloji-Din Arasındaki İlişki” olmak üzere iki tema altında sunulmuştur. Çalışma sonucunda psiko-eğitimin uzmanların hem mesleki yeterlilikleri hem de bireysel gelişimleri için faydalı olduğu, bu tarz eğitimlerin bir seçenektan öte ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile, Din, Psikoloji, Aile ve Dini Rehberlik Bürosu, Aile Danışmanlığı, Mesleki Yeterlilik, Psiko-eğitim.

ABSTRACT

The mutual relationship and unbreakable bond between family and religion has drawn attentions studies on family and religion. In Turkey, the Presidency of Religious Affairs (DIB) has established Family and Religious Guidance Offices (ADRB) to protect and support the family. This study presents an example of psycho-education in order to increase the professional competence of experts and the quality of the offered counseling, and provide to interdisciplinary work. Psycho-education program (7 modules) named “Family, Psychology and Religion” prepared by the researcher was applied to ADRB experts. After the psycho-education, semi-structured interviews were conducted with ADRB experts (N:61), and the obtained data were analyzed by descriptive analysis method. The findings are presented under two themes: “The Professional Competence of Experts and Evaluations on Psycho-education” and “Assessments on Psychology and the Relationship Between Psychology and Religion”. As a result of the study, it has been seen that psycho-education has beneficial for both professional competence and personal development of experts, and this type of education has been a necessity rather than an option.

Keywords: Family, Religion, Psychology, Family and Religious Guidance Offices, Family Therapy, Professional Competence of Experts, Psycho-education.

SUMMARY

A structure as old as the history of humanity, the family has sustained its existence in all of the periods of time in every society, sometimes being in different structures in the historical process. Family is the most basic place for supplying the needs of individuals like the sense of belonging, love, respect, being valued, socialization, shelter, etc. It also plays a very important function in the transfer of religious values and culture. The interaction and dynamic relationship between religion, family and psychology reveals how important and necessary to work as interdisciplinary.

One of the institutions responsible for protecting, supporting and maintaining the family is the Presidency of Religious Affairs (DIB). DIB executes many studies for this purpose. Among these studies, Family and Religious Guidance Offices (ADRB) have an important place. Religious or spiritually oriented individuals consult religious resources before a mental health professional to find a solution to their family-related problems. In this context, it is realized that many applications to the ADRB office are related to the field of family counseling. This situation reveals the necessity of interdisciplinary study.

It is important for the experts working in ADRB to have information about family counseling, how to refer them to family counseling when necessary, and to know their limits. These are necessary to increase their professional competence, to make the counseling more qualified, and to conduct interdisciplinary study and guidance in a healthy way. The aim of the psycho-education, the subject of the study, is to increase the professional competence of the experts and support them in the fields they have difficulty. It also aims to contribute to interdisciplinary studies.

Psycho-education named Family, Psychology, Religion was prepared and applied as 7 modules. Within the framework of psycho-education, experts were trained on “introduction to psychology, general introduction to family counseling, basic family counseling techniques, trauma

and suicide, crisis intervention in the family, conflicts between spouses and solutions, and OCD. The education also includes case examples and a question and answer section, aiming to make it more practical than theoretical.

Semi-structured interviews were conducted with the experts (N:61) who participated in the psycho-education. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the analyzes, the findings were presented under two themes: “The Professional Competence of Experts and Evaluations Related to Psycho-education” and “Assessments Related to Psychology and the Relationship Between Psychology-Religion”. It was observed that most of the experts had difficulties related to many issues such as basic interview techniques, family problems, psychological problems during counseling. Again, it was determined that the majority of the experts found psycho-education useful for both their professional qualifications and personal development, and they wanted these trainings to be expanded and added to in-service training.

It is necessary to determine the areas where the experts have difficulty in detail and to train experts in these areas in order to increase the quality of the consultancy and to provide a comfortable and accurate consultancy service without professional burnout. The fact that many of the issues that ADRB specialists have difficulty in are related to the field of family counselling reveals the importance of collaborative work between these two disciplines. The study reveals that psycho-education offered to experts is a need rather than an additional training or an option. It is thought that it is useful and necessary to expand the scope of such educations and deliver them to all ADRB experts.

GİRİŞ

İnsanlık tarihiyle yaşıt olan aile tüm tarih ve coğrafyada günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bütün din, hukuk sistemi ve medeniyetler ailenin varlığını devam ettirmesine büyük önem vermiş ve aileyi korumaya çalışmıştır.¹ Bireyler yakın ve samimi ilişki, barınma, kabul görme, sevgi, güven ihtiyaçlarını büyük oranda aile içerisinde karşılamaktadır. Aile; toplumsal değerler, kültür ve inancın aktarılmasında önemli fonksiyonlar üstlendiği² gibi birey ve toplum hayatının şekillenmesinde de kilit bir role sahiptir.³

Modernleşme sürecinde ailenin yapısı; rol ve işlevlerinde değişim yaşanmıştır. Kadın-erkek eşitliği, özgürlük, insan hakları, evliliğe alternatif yaşam biçimlerinin ortaya çıkması, cinsel özgürlük anlayışının değişmesi, geleneksel aile yapısında yaşanan değişimler, ailedeki rol ve sorumlulukların değişmesi aileyi etkileyen unsurlar arasındadır. Geleneksel yapısından çekirdek aileye, ataerkil aile yapısından ise eşitlikçi aileye doğru bir değişim olduğu görülmektedir.⁴

* Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 33117789/044/79512 sayılı etik izinle yapılan çalışma Bingöl Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde 24-25 Mart 2022’de düzenlenmiş olan Uluslararası Felsefe ve İslami İlimler Sempozyumunda yalnızca özeti yayınlanan ve sözel olarak sunulmuş olan tebliğden hareketle tam metin olarak hazırlanmıştır.

¹ Yadigar Aluş, *Türk Ailesinde Eşler Arası Mutluluk Algısı ve Beklentileri: Sakarya İli Örneği* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016), 30.

² Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi* (İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2010), 75.

³ Nimet Ferah, “Bireysel Psikoloji ve Din”, *Toplumbilimleri Dergisi* 8/15 (2014), 195-208.

⁴ Meryem Tekin Epik - Selin Altay, “Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen ve Değişmeyen Rollerini”, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 17/38 (ts.), 35-58; Ferhunde Özbay, *Dünden Bugüne Aile, Kent ve Nüfus* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), 32; Salih Aybey, “Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Gelen Sorular Işığında Kadınların Boşanma Nedenleri (Ege Bölgesi Örneği)”, *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/8 (2015), 152; Zehra Yıldız, *Diyanet İşleri Başkanlığı*

Yine, son yıllarda evlenme oranlarındaki azalmayla birlikte boşanma oranlarında yaşanan artış aileyle ilgili önemli bir değişim olarak karşımıza çıkmıştır.⁵

Ailede yaşanan sorunlar ve boşanmaların artmasıyla birlikte aile danışmanlığından yardım alma ihtiyacı doğmuştur.⁶ Aile danışmanlığı/terapisi aileyi bir bütün olarak ele alıp ailelerin yaşadıkları problemlerle başa çıkma ve iç görü kazanmalarına yardımcı olan bir yaklaşımdır.⁷ Aile üyeleri arasındaki problemlerin çözümü, ilişki ve iş birliğinin güçlendirilmesi, krizler karşısında ailedeki dayanıklılığın artması, sorumluluk, özgürlük ve değerler arasında denge sağlanması aile terapisinin amaçları arasında yer almaktadır.⁸

Dindar aileler yaşadıkları problemlere çözüm bulmak için aile danışmanlığından önce dinî kaynaklara başvurmaktadır.⁹ Belli bir dine mensup olanların aile hayatlarını düzenlerken dinî kabullere göre hareket etmesi öngörülür. Bireyler kiminle evlenip-evlenemeyeceği, düğün töreni, evlilik akdi, aileye yeni bir üyenin dahil olması, sünnet, doğum kontrolü, boşanma, ölümle ilgili törenler gibi aileyi yakından ilgilendiren önemli hayat olaylarında dinin rehberliğine başvurmaktadır.¹⁰

Aile üyelerinin dinî aktivitelere birlikte katılarak sosyalleşmesi, aile

Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Gelenlerin Psikososyal Zemini: Kırşehir Örneği (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 1; İslam Can, “Ailenin Tarihsel Gelişimi Dünü Bugünü ve Yarını”, *Sistematik Aile Sosyolojisi*, ed. Mustafa Aydın (Konya: Çizgi Kitapevi, 2023), 85.

- ⁵ TÜİK, *Evlenme ve Boşanma İstatistikleri*, Evlenme sayısı kaba evlenme hızı boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı (TÜİK Veri Portalı, 2022); Nimet Ferah, *Boşanma Psikolojisi: Dini Başa Çıkma Yaklaşımı* (İstanbul: Marmara Akademi Yayınları, 2019).
- ⁶ Fatoş Bulut Ateş, “Aile Danışmanlığı”, *Kuram ve Uygulamaları ile Aile Danışmanlığı*, ed. Turan Akbaş - Niliüfer Ş. Özabacı (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2019), 3-37; Mehmet Zafer Avcılar, *Evlilik Öncesinde Aile Danışmanlığı Hizmeti Alınmasının Evlilik Sürecine, Yaşamına ve İşlevselliğine Katkılarının Araştırılması* (İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 139-140.
- ⁷ Bulut Ateş, “Aile Danışmanlığı”, 3.
- ⁸ İbrahim E. Özgüven, *Evlilik ve Aile Terapisi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 6.
- ⁹ Hatice Kılınçer, “Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları”, *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*, ed. Ali Ayten (İstanbul: DEM Yayınları, 2019), 103.
- ¹⁰ Nurşen Adak, “Toplumun Temel Yapı Taşı: Aile”, *Kurumlara Sosyolojik Bakış*, ed. Sevinç Güçlü (İstanbul: Kitabevi, 2015), 46; Hatice Kılınçer, “Aile Danışmanlığında Maneviyat Boyutunun Önemi”, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2021), 265.

bağlarının güçlenmesi, psikolojik sağlamlığın artması, iletişim problemlerinin azalması, evlilik doyumu, ailenin problemlerle başa çıkma becerilerinin gelişmesi vb. birçok alanda din ve maneviyatın aileyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmalardan da görüleceği gibi kişinin aile bireyleriyle nasıl bir ilişki kuracağı noktasında din belirleyici olmaktadır.¹¹

1. Aile ve Dini Rehberlik Bürosu

Din ailenin kurulması, korunması ve devamlılığı noktasında oldukça etkilidir. Dinler aileyi toplumsal yapının temeli olarak görmüş ve tarih boyunca din ve aile arsında karşılıklı-dinamik bir ilişki var olagelmıştır.¹² Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ailenin kurulması, devam ettirilmesi ve korunmasından sorumlu kuruluşlardan biri olarak tanımlanmaktadır.¹³ Maddî-manevî zorluk yaşayan aileler başta olmak üzere topluma birlik, beraberlik, dayanışma ve dinî-manevî danışmanlık hizmeti sunmak DİB’in diğer asli görevleri arasındadır. DİB bu amaçla aileyle ilgili eğitim ve projeler, toplumsal sorunlara yönelik çalışmalar, temalı gün ve haftalara yönelik çalışmalar, nikâh işlemleri, kısa film ve fotoğraf yarışması, kitap ve süreli yayınlar, sosyal hizmet kurumlarında manevî destek çalışmalarıyla birlikte din hizmetleri uzmanlarının yeterliliklerini arttırmak için düzenlenen hizmet içi eğitimlerle pek çok farklı alanda aileyle ilgili faaliyetler yapmaktadır.¹⁴

DİB, ailenin kurulması, devamlılığı ve ailede var olan mevcut sorunların çözümü ve ailenin her anlamda desteklenmesi için 15.04.2002 tarih ve 199 sayılı olur ile 2003 yılında müftülüklere bağlı olarak 6 ilde (İstanbul, Ankara, Adana, İzmir, Samsun, Elazığ) pilot Aile Bürolarını açmıştır.¹⁵ Yo-

¹¹ Annette Mahoney, “Religion in Families 1999 to 2009: A Relational Spirituality Framework” 72/4 (2010), 18; Petruta P. Rusu - Maria N. Turliuc, “Ethical Issues of Integrating Spirituality and Religion in Couple and Family Therapy”, *Romanian Journal of Bioethics* 9/1 (2011), 83; Hatice Kılınçer, *Maneviyat Yönelimli Aile Danışmanlığı: Yaşantısal Aile Danışmanlığı Çerçevesinde Bir Model Önerisi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021), 267.

¹² Mustafa Tekin, “Dinlerin Perspektifinden Aile Kurumu”, *Aile Sosyolojisi*, ed. Kadir Canatan - Ergun Yıldırım (İstanbul: Açılım Kitap, 2016), 238.

¹³ Bilge Şen, *Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Sorulan Sorular Işığında İstanbul’da Aile Hayatının Sosyolojik Analizi* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 15.

¹⁴ Yasemin Angın - Nurullah Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 663; DİB, *Diyanet Aile Çalışmaları* (Ankara: DİB Yayınları, 2022); DİB, *Din Hizmetleri Raporu*, Faaliyet Raporu (Ankara: DİB, 2018).

¹⁵ Şen, *Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Sorulan Sorular Işığında İstanbul’da Aile Hayatının Sosyolojik Analizi*, 18.

ğün ilgi gören Aile Bürolarının ismi 2007 yılında Aile İrşat ve Dini Rehberlik Bürosu (AİRB) olarak değiştirilmiştir. Bürolara gelen soruların fazla olması ve yoğun ilginin devam etmesiyle birlikte DİB 2009-2013 stratejik planında büroların sayılarının arttırılması kararı alınmıştır. Günümüzde 81 il ve 321 ilçede yer alan büroların adı Aile ve Dini Rehberlik Bürosu (ADRB) olarak değiştirilmiştir. DİB ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 2011 yılında imzaladığı protokolle birlikte ADRB uzmanları sevgi evleri, yaşlı bakım evleri ve kadın konuk evlerinde de aktif bir şekilde hizmet vermeye başlamıştır.¹⁶

2. ADRB Uzmanlarının Mesleki Yeterlilikleri ve Eğitim İhtiyacı

ADRB’de görev yapan uzmanlar DİB’in sunduğu hizmet içi eğitimlere katılmış vaizler arasından seçilmektedir. Görevlendirilecek vaiz sayısının yetersiz olduğu durumlarda din hizmetleri uzmanı, imam, Kur’an kursu öğreticisi, müezzin ve eğitim alan diğer personel arasından ailelerle ilgili çalışma yapanlara öncelik verilerek görevlendirme yapılmaktadır.¹⁷ Uzmanlar e posta, telefon ile ulaşan ya da yüz yüze danışmanlık almak isteyen kişilerle görüşmektedirler. İhtiyaç duyulduğu takdirde uzmanlar başvuru yapanları ilgili kuruluşlara (ŞÖNİM, Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü, kolluk kuvvetleri vb.) yönlendirme yapmaktadır.¹⁸

ADRB uzmanlarının mesleki yeterliliklerini arttırmak amacıyla DİB bünyesinde hizmet içi eğitim seminerleri ve çalıştaylar düzenlenmektedir. 2013-2018 yılları arasında ADRB uzmanlarının mesleki yeterliliklerini arttırmak amacıyla ortalama 6 gün süren seminerlerde 2784 personele eğitim verilmiştir. Hizmet içi eğitimlerle birlikte 2014 yılından itibaren ADRB

¹⁶ ADRB, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi), 8150 (20 Ocak 2019); Sevede Düzgüner - Ali Ayten, *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu* (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 63; Sema Karagöz - Emine Gümüş Böke, *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri* (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 19; Neslihan Yaman, “Terapötik Süreçte Maneviyat: Ruh Sağlığı Çalışanlarının Değerlendirmeleriyle Ülkemizden Örnekler”, *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*, ed. Ali Ayten (İstanbul: DEM Yayınları, 2019), 193-194.

¹⁷ ADRB, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi; Saadet Çiftkat, *Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Aile İrşat ve Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Elazığ İli örneği)* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 22.

¹⁸ Angın - Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, (2018), 665; ADRB, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi.

Çalıştayları düzenlenmekte ve burada mesleki tecrübe paylaşımı yapılmaktadır.¹⁹

ADRB uzmanlarının almış oldukları eğitimlerin mesleki anlamda ne kadar yeterli olduğu konusunda az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda uzmanlar mevcut hizmet içi eğitimin yanı sıra kendi bireysel çabalarıyla çeşitli seminer ve eğitimlere katıldıklarını ve psikolojikle alakalı kitaplar okuduklarını dile getirmiştir. Yine uzman kişilerden eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını, teorik eğitimlerde elde ettikleri bilgileri pratik olarak nasıl kullanacaklarını bilmediklerinden daha çok vaka çalışmasına ihtiyaç duyduklarını, hizmet içi eğitimin daha küçük gruplarla ve yüz yüze olması gerektiğini ifade etmişlerdir.²⁰

Uzmanların görüşmeler sonrasında doldurdıkları karteksler incelendiğinde cevapların çoğunlukla birkaç cümlelik yüzeysel cevap, bir kısmının ise yüzeysel tavsiye ve çözüm önerisi olduğu görülmüştür. Uzmanlar yine başvurular karşısında nasıl bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği, müdahale etme ve yönlendirme yapma noktasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.²¹ Özetle, uzmanların mesleki yeterliliklerinin artması için hem hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleşmesi gerektiği hem de yeterliliklerinin artması için disiplinler arası çalışmalarla desteklenmesinin ciddi bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

ADRB uzmanları tarafından kaydedilen kartekslerin içeriği ve en çok hangi alanda sorular geldiğiyle ilgili yapılan araştırmaların sayısında son yıllarda artış yaşanmıştır. ADRB'ye en sık aile ve evlilik, nikâh akdi ve boşanma ile ilgili konularla alakalı başvuru yapılmıştır. Aile içi iletişim problemleri, aldatma, şiddet, aile bireyleri arasındaki problemler, rol ve sorumlulukların paylaşılması, kök aile ile ilgili yaşanan problemler, ebeveyn çocuk arasında yaşanan problemler, çocuğun yetiştirilme tarzı, dinî eğitimi, çocuk bakımı, aile planlaması, kürtaj, çocuk sahibi olamama, yaşlı bakımı başvuru alan konular arasındadır. Yine evlilik ve nikâhla alakalı olarak dinî-resmî nikâh ayrımı, nişanlılık dönemi, çok evlilik, evlilikte denklik, kıskançlık, eşlerin ilgisizliği, uyum problemleri, cinsel hayatla ilgili sıkıntılar en sık sorulan konular arasındadır. Boşanmanın nasıl olması gerektiği, talâk, öfkeyle boşama, mal paylaşımı, velayet, boşanma

¹⁹ DİB, *Diyanet Aile Çalışmaları*, 56.

²⁰ Angin - Altaş, "Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi", 670; Kılınçer, "Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları", 122.

²¹ Yasemin Angin, *Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi* (Erzurum: Erzurum Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 54-55.

sonrasında tekrar evlilik ile ilgili konularla alakalı yardım almak için çok sayıda başvuru yapılmıştır.²²

ADRB'ye yapılan başvurular ve ailelerin destek aradığı konular bütün olarak ele alındığında ailelerin çözüm arayışlarının aile danışmanlığı alanına giren konularla yakından ilgili olduğu görülmektedir. Hem ADRB uzmanları hem de aile danışmanlarının ailelerle çalıştığı ve benzer sorunların çözümü noktasında aileleri desteklediği göz önüne alındığında disiplinler arası çalışma yapılmasının ne kadar önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. ADRB uzmanlarının verilen mevcut hizmet içi eğitimlerinde; aile danışmanlığı, aile danışmanlarıyla benzerlik ve farklılıklar, sınırlar, aile danışmanlığına yönlendirme, ortak çalışma alanlarının neler olduğu ve nasıl bir işbirliği içinde olmaları gerektiğiyle alakalı yeterli bir eğitim almaları elzemdir. Çalışmanın amacı ADRB uzmanlarına “Aile, Psikoloji ve Din” başlığı altında psiko-eğitim sağlayarak, ADRB uzmanlarının mesleki yeterliliklerini arttırmaktır. Ayrıca çalışmayla birlikte hem disiplinler arası çalışma yapmak için alan açma hem de mevcut hizmet içi eğitimlerin içeriğinin nasıl zenginleştirilebileceğiyle ilgili bir örnek/model sunulması amaçlanmıştır.

3. Psiko-eğitimin İçeriği: Aile, Psikoloji ve Din

Araştırmacı tarafından sunulan psiko-eğitimin içeriği ADRB uzmanlarının ihtiyaçları, zorlandıkları alanlar ve mevcut hizmet içi eğitimlerin içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından “Aile, Psikoloji ve Din” başlığıyla hazırlanan psiko-eğitim programı alanda yapılan çalışmalar, DİB tarafından sunulan mevcut psiko-eğitimin içeriği, ADR-

²² Çiftkat, *Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrşat ve Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Elazığ İli örneği)*; Selçuk Genç, *Toplumsal Kurum Olarak Dinin Aile Kurumundaki Yeri Aile İrşat ve Rehberlik Büroları Çankaya Müftülüğü Örneği* (Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015); Mustafa Doğan Karacoşkun, “Din hizmetlerinde Psikolojik Formasyon Yeterliliğinin Önemi ve İlahiyat Fakültelerindeki Psikoloji eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler” *Türkiye Yüksek Din Eğitimi Sorunları Sempozyumu* (Isparta: 2004), 83-103; Nevres Nuri Kocaoğlu, *İl Müftülüğüne Sorulan Sorulardaki Psikolojik Arka Plan (Kayseri Örneği)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009); Şen, *Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Sorulan Sorular Işığında İstanbul'da Aile Hayatının Sosyolojik Analizi*; Tuba Kevser Şahin, *Dini Danışmanlık Bağlamında Aile İrşat ve Rehberlik Bürosu Faaliyetleri* (Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2010); Zehra Tuncel, *Ankara İlindeki Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurularda Öne Çıkan Temel Problemlerin Yetişkin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021); Ömer Özdemir, *Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarının Yetişkin Din Eğitimine Katkısı: Adana İl Örneği* (Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013); Suzan Yıldırım, *Yaşanmış Olaylar Bağlamında Dini Danışmanlığa Konu Olan Aile İçi Sorunlar: Bursa ve İzmir Örneği* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019).

B'ye sorulan soruların içeriği, ADRB uzmanlarının ihtiyaç ve talepleriyle birlikte zorlandıkları alanlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Psiko-eğitim programının modülleri ve modüllerin içeriği Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1: Aile Psikoloji ve Din Psiko-eğitimin Modül ve İçeriği

Modüller	Psiko-eğitim Konu Başlığı	Psiko-eğitimin İçeriği
1. Modül	Psikolojiye Giriş	<ul style="list-style-type: none"> - Psikolojiye ait temel kavramlar ve bilinmesi gerekenler - Psikolojik kuramlara genel bakış - Ruh sağlığı uzmanlarına yönlendirme (ne zaman, nasıl, hangi durumlarda yönlendirme yapılacağı) - Yönlendirme yapılırken yapılması ve yapılmaması gerekenler - Uzmanların dikkat etmesi gereken etik kurallar ve sınırlar
2. Modül	Aile Danışmanlığı Genel Tanıtımı	<ul style="list-style-type: none"> - Aile danışmanlığı tarih ve tanımı (Batı'da ve Türkiye'deki gelişimi) - Aile danışmanlığı ile ilgili temel kuram ve kavramlar - Aile, maneviyat ve aile danışmanlığı arasındaki ilişki
3. Modül	Temel Aile Danışmanlığı Teknikleri	<ul style="list-style-type: none"> - Aile danışmanlığında kullanılan temel teknikler - Aile danışmanlığına yönlendirme (ne zaman, nasıl, hangi durumda yönlendirme yapılacağı) - Aile danışmanlarıyla ortak çalışmalar koordine edilmesi - Örnek vaka analizi

4. Modül	Travma ve İntihar	<ul style="list-style-type: none"> - Travma hakkında genel tanım, kavram ve bilgilendirme - İntihar hakkında genel tanım, kavram ve bilgilendirme - İslâm dininin travma ve intihara yaklaşımı - Dinî kaynakların travma ve intihar riskine karşı önleyici bir kaynak olarak nasıl kullanılması - Travma ve intihar riski durumlarında ADRB uzmanlarının sorumlulukları -Travma ve intihar durumunda takip edilmesi gereken protokol ve ruh sağlığı uzmanlarına nasıl yönlendirme yapılacağı - örnek vaka analizi
5. Modül	Ailede Krize Müdahale	<ul style="list-style-type: none"> - Aile içinde krize neden olabilecek durumlar - Kriz anında ADRB uzmanlarının zorlandıkları noktalar ve üzüm yolları - Kriz anlarında ADRB uzmanlarının müdahalesi - Kriz anında uzmanların yapması ve yapmaması gerekenler - örnek vaka analizi
6. Modül	EŞler Arası çatışmalar ve �z�m Yolları	<ul style="list-style-type: none"> - EŞler arası çatıŐmaların nedenleri (�ocuklardan kaynaklı problemler, kök aile ile ilgili sorunlar, iletişim problemleri, g�c çatıŐmaları vb.) - EŞler arası çatışmalara İslâm'ın yaklaşımı ve üzüm yolları - Uzmanların �atıŐmaları sağlıklı bir Şekilde yönetebilmesi için dikkat etmeleri gereken noktalar - EŞler arasında etkili iletişim teknikleri - örnek vaka analizi

7. Modül	Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Vesvese	<ul style="list-style-type: none"> - OKB'nin genel tanımı ve nedenleri - OKB ve vesvese arasındaki ilişki - Tekrarlayan davranış ve sorular karşısında uzmanların dikkat etmesi gerekenler - OKB tanısı almış bireylerle çalışırken uzmanların zorlandıkları alanlar ve çözüm yolları - OKB tanısı almış bireyleri ruh sağlığı uzmanlarına yönlendirme - Örnek vaka analizi
----------	---------------------------------------	---

Tablo 1’de görüldüğü gibi Aile, Psikoloji ve Din adıyla sunulan psiko-eğitimin modülleri literatürde ADRB ile ilgili araştırmalar, ADRB’ye sorulan soruların içerikleri, uzmanların ihtiyaçları, müftülükte yer alan ADRB koordinatörü, aile danışmanı ve klinik psikolog ile yapılan görüşmelerle oluşturulmuştur. ADRB koordinatörlerinin modüllerin içeriğiyle ilgili sahada çalışan uzmanlarla yaptığı görüşmede özellikle obsesyon/vesvese ile alakalı Alo Fetva hattına gelen ve süreklilik arz eden sorularda zorlandıklarını, sorulara cevap vermiş olmalarına rağmen tekrar tekrar arandıklarını ve eğitim modüllerine ek olarak OKB/vesvese ile ilgili özel bir eğitim talep ettiklerini belirtmişlerdir. Eğitim süresinin kısıtlı olması ve aile odaklı olması nedeniyle diğer patolojiler ile ilgili ilk modüle “Ruh sağlığı uzmanlarına yönlendirme (ne zaman, nasıl, hangi durumlarda yönlendirme yapılacağı), yönlendirme yapılırken yapılması ve yapılmaması gerekenler” başlığı altında danışanda patoloji olduğunu fark etme ve yönlendirme ile ilgili genel bilgiler verilmiş, OKB/vesvese hem arayan kişileri ve ailelerini hem de sorulara cevap veren uzmanları zorlayan bir konu olduğu için aileyle ilgili diğer modüllere ek olarak OKB ile ilgili özel bir modül konmuştur. İlgili uzmanlara sunulan modül içerikleri gelen geri bildirimlerle son halini almıştır.

Psiko-eğitimin içeriğinde ADRB uzmanlarının psikoloji ve aile danışmanlığı hakkındaki genel bilgi, aile danışmanlığı ve ADRB uzmanlarının ortak çalışma alanları, uzmanların ihtiyaç halinde başvuran kişileri aile danışmanlığına nasıl yönlendirecekleri, ailelerle görüşme yaparken dikkat etmesi gereken konular ve sınırları vb. yer almaktadır. Yine modüllerin içeriğinde ADRB uzmanlarının en çok zorlandıkları ailede krize müdahale, intihar ve travma, eşler arası çatışmalar ve çözüm yolları, ve diğer

modüllere ek olarak obsesif kompulsif bozukluk ve vesvese gibi konulara yer verilmiştir. Yapılan önceki çalışmalarda ADRB uzmanlarının aldıkları hizmet içi eğitimin daha teorik çerçevede kaldığı, pratik müdahale yöntemleriyle alakalı zorlandıklarını belirtmeleri²³ ve ilgili ADRB koordinatörü ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitimin içeriği yalnızca teorik bilgilerin sunulduğu bir biçimde hazırlanmamış ve modüller içerisine örnek vaka analizleri eklenmiştir. Vaka analizleri ADRB uzmanlarına sunulan teorik bilginin somut hale dönüştürülebilmesi, pratik uygulamalarda örnek olması bakımından önem arz etmektedir.

Psiko-eğitim İstanbul Müftülüğünde görev yapan ADRB uzmanlarına 7 modül halinde online olarak sunulmuş ve uzmanların modüllere yeniden erişimini sağlamak amacıyla modüller kaydedilmiş ve uzmanlarla paylaşılmıştır. Her biri 3 saat + soru-cevap kısmından oluşan modüller uzmanlara birer hafta arayla sunulmuş ve her modül arasında uzmanlar tarafından anlaşılmayan yerler, merak edilen kısımlarla alakalı sorular alınarak soru-cevap bölümünde cevaplanmıştır. Özellikle vaka analizleri kısmında araştırmacı tarafından psiko-eğitime katılan uzmanlarla interaktif bir iletişim kurulmuş ve psiko-eğitim uzmanların katılımını en üst düzeyde tutacak şekilde sunulmuştur. Psiko-eğitimin bitiminde eğitime katılan uzmanlarla mülakat yapılmıştır.

4. YÖNTEM

Çalışmada uzmanlara sunulan psiko-eğitimin etkililiğiyle birlikte, uzmanların psikolojiye yaklaşımları ve mesleki yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden Durum Çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması ve durumla ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak durumu nasıl etkilediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.²⁴

Çalışmanın örneklemini psiko-eğitime katılan 61 uzman oluşturmuş ve çalışma grubu amaçsal/amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmanın konu ve amacına uygun olarak yanıt verebilecek kişiler arasından örneklemin seçilmesidir.²⁵

Çalışmada katılımcıların (N:61) duygu, bakış açısı ve değerlendirme-

²³ Hatice Kılınçer, “Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları”, *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*, ed. Ali Ayten (İstanbul: DEM Yayınları, 2019), 65-97.

²⁴ Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (Ankara: Seçkin Yayınları, 2016), 73; John W. Creswell, *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, çev. Selçuk Beşir Demir (Ankara: Eğiten Kitap, 2014), 14.

²⁵ Aysel Aziz, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (Ankara: Nobel Yayınları, 2017), 55; Şimşek - Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*, 118.

lerini keşfetmek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat/derinlemesine görüşme yapılmıştır.²⁶ Mülakat soruları oluşturulurken alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenerek hazırlanan sorular alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilmiş ve son şekli verilerek katılımcılara yönlendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış mülakat soruları son psiko-eğitimin ardından gönüllü olarak çalışmaya katılan 61 ADRB uzmanına online ortamda yönlendirilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Çalışmaya katılanların %83,6'sı kadın, %16,4'ü erkektir. Katılımcılardan %86,9'u evli, %11,5'i bekar, %1,6'sı ise duldur. Mülakatlar, katılımcı sayısı ile birlikte elde edilen veri çeşitliliğinin artırılması amacıyla online olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler Betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler sistemik bir şekilde betimlenmiş ve daha önce belirlenen temalar da hesaba katılarak yorumlanmıştır. Mülakat sorularında yer alan boyutlar dikkate alınarak "Psiko-eğitimle İlgili Değerlendirmeler ve Mesleki Yeterlilik" ve "Psikolojiyle İlgili Değerlendirmeler ve Psikoloji- Din Arasındaki İlişki" olmak üzere iki üst ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan ana ve alt temalara Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2: Nitel Araştırma Bulgularının Temaları

Üst Temalar	Alt Temalar
Psiko-eğitimle İlgili Değerlendirmeler ve Mesleki Yeterlilik	1. Uzmanların Mesleki Yeterliliği 2. Psiko-eğitimin Değerlendirilmesi
Psikolojiyle İlgili Değerlendirmeler ve Psikoloji-Din Arasındaki İlişki	1. Uzmanların Psikolojiye Yaklaşımları 2. Psikoloji ve Din Arasındaki İlişki

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik önemlidir. Bu bağlamda araştırmacının geçerliliğinin sağlanması amacıyla derinlik odaklı veri toplama yapılmış elde edilen veriler hem her bir katılımcı hem de diğer katılımcılardan elde edilen verilerle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Daha çok

²⁶ Türker Baş - Ulun Akturan, *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayınları, ts.), 114; Elif Kuş, *Nitel-Nitel araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi Nitel mi?* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 87.

katılımcıya ulaşip veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla mülakatlar online olarak gerçekleştirilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması için araştırma deseni, verileri elde etme, analiz ve yorumlama aşamalarının tümünde uzman incelemesine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin genellenebilirliği araştırmanın dış geçerliliği için önemlidir. Bu bağlamda sonuçların benzer ortamlarda genellenebilmesi için örneklem, süreç ve ortam ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir. Yine bulgular doğrudan alıntılar aracılığıyla aktarılmaya çalışılmış ve genellenebilirliği arttırmak için amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı kendi konumunu açık bir şekilde belirtmiştir. Yine araştırma ortamı ve süreci, katılımcılara net olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte veri ve yöntemle ilgili yeterli bilgi sunulmuş, araştırmacı tarafından kullanılan kavramlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Verilerin analiz aşaması ve bulguların yorumlanması sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından yukarıda söz edilen önlemler alınarak araştırma yürütülmüştür.

5. BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş ve iki üst tema oluşturulmuştur. Üst tema ve her bir üst temada yer alan alt temalara ait bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir. Bulgular sunulurken gizliliği korumak amacıyla uzmanlar U-1, U-2, U-3... şeklinde kodlanarak sembolize edilmiştir.

5.1. Uzmanların Mesleki Yeterliliği ve Psiko-eğitimle İlgili Değerlendirmeler Üst Teması

Çalışmanın bu kısmında öncelikle katılımcıların mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mesleki yeterliliklerin değerlendirilmesinin hem sunulan psiko-eğitimin etkisinin belirlenmesi hem de bundan sonra sunulacak eğitimlerin içeriğinin hazırlanması aşamasında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların “Aile, Psikoloji ve Din” başlığı altında sunulan psiko-eğitimi özel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu nedenle bu üst tema uzmanların mesleki yeterlilikleri ve psiko-eğitimin değerlendirilmesi olmak üzere iki alt tema halinde ele alınmıştır.

5.1.1. Uzmanların Mesleki Yeterlilikleri Alt Teması

Bu alt temada öncelikle uzmanların mesleki yeterliliklerini tespit etmek amacıyla “Danışmanlık sırasında sizi zorlayan durumlar var mı? Varsa nelerdir, genel hatlarıyla belirtiniz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanların çok az bir kısmı (U-7, U-11, U-14, U-20) zorlanmadıklarını belirtirken, büyük bir kısmı görüşme teknikleri konusunda zorlandıklarını ifade etmiş-

lerdir: “Karşımdaki kişiye hangi soruları sormalyım ya da hangi soruları sormamalıyım kaygısı...” (U-4) “Soru sormaya gelen erkekler ile konuşmak.” (U-35), “Tarafsız kalamamak ve yanlış yönlendirmekten korkuyorum.” (U-44). Sorulan soruların net olmaması ve açık uçlu sorular (U-30, U-46, U-59) görüşme teknikleri, ana konuya danışanı yönlendirme (U-60), görüşmelerden etkilenme (U-19, U-24, U-25) uzmanların zorlandıkları diğer alanlardır.

Uzmanların zorlandıkları bir diğer noktanın ise aile sorunları ve psikolojik problemler olduğunu belirtmişlerdir: Aldatma, (U-23, Kadın), aile içi geçimsizlik (U-29, U-23, U-54), eşler arası iletişim (U-45), eşler arası farklılıkların çözümü (U-5, erkek), eşlerin tek gelmesi (U-26, U-31). Uzmanların bir kısmı ise psikolojik problemler karşısında (U-9, U-10, U-21) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Psikoloğa yönlendirme (U-40, Kadın), taıntılı kişiler (U-50) zorlandıkları diğer konulardır.

Uzmanlara ikinci olarak “Danışmanlık yapabilmemiz için size verilen hizmet için eğitimlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanların neredeyse hepsi eğitimlerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimlerin büyük bir eksikliği tamamladığını düşünenlerde, kalıcı olması için geliştirilerek tekrarlanması “Elbette verilen eğitimler büyük bir eksikimizi karşılıyor. Ancak daha detaylı daha fazla ve sık bir şekilde eğitimlerin devam etmesi çok daha verimli olacaktır.” (U-48) gerektiğini dile getirmiştir. Yine U-10, “Daha uzun sürebilir, konular çok fazla” cevabını vermiştir.

Üçüncü olarak uzmanlara “Danışmanlığımız sırasında kullanmış olduğunuz/faydalandığımız herhangi bir teknik-yöntem var mı, varsa belirtiniz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanlardan bir kısmı (U-3, U-16, U-18, U-34) herhangi bir terapi tekniği kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bir kısmı da herhangi bir terapi tekniği bilmediklerini (U-8, U-12) bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını (U-3, U-47, U-50) ifade etmişlerdir. Bazı uzmanlar bilişsel davranışçı terapi (U-4, U-46, U-57), çözüm odaklı terapi (U-11, U-61), varoluşsal ve bütüncül terapi (U-42, U-43, U-45) tekniklerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Uzmanların diğer bir kısmı ise aile terapisi (U-41, U-54, U-58, U-60), sistemik ve Satir aile terapisi (U-4), stratejik ve yapısal aile terapisi (U-5) tekniklerinden faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

Uzmanların bir kısmı ise iyi-etkin dinleme yaptıklarını (U-7, K36, U-13, U-19, U-26, U-48, U-30, U-52) belirtmişlerdir. Yine bazıları iyi bir iletişim kurmaya çalıştıklarını (U-6, U-14, U-28, U-49), empati yaptıklarını (U-40, U-53, U-60), telkin ve tavsiyede bulduklarını (U-10, U-23) ifade etmişlerdir.

5.2. Psiko-eğitimin Değerlendirilmesi

Uzmanların psiko-eğitim hakkındaki genel değerlendirmelerini belirlemek amacıyla “Aile, Din ve Psikoloji” eğitimini genel olarak nasıl buldukları ve hizmet içi eğitim programlarına benzer bir eğitimin eklenmesini isteyip istemedikleri sorulmuştur. Uzmanların yarısından biraz fazlası (U-46, U-49, U-60, U-3) “Oldukça faydalı bir eğitimdi” cevabını verirken yine yarısına yakını ise (U-5, K7, U-24, U-50) “Faydalı bir eğitimdi” cevabını vermiştir. Yine uzmanların neredeyse tamamına yakını (U-3, U-14, U-33, U-54...), bu tarz bir eğitimin mevcut hizmet içi eğitimlere eklenmesi gerektiğini belirtirken çok az bir kısmı (U-2, U-16) eklenmesine ihtiyaç olmadığını ifade etmiştir.

Uzmanlara ikinci olarak “Aile, Din ve Psikoloji” eğitimine eklenmesi gereken, merak ettiğiniz konular var mı, kısaca belirtiniz?” sorusu yönlendirilerek hangi alanlarda eğitim almak istediklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Düzenlenecek benzer eğitimlerin içeriğinin oluşturulması noktasında elde edilen bulguların yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Uzmanlardan bir kısmı eğitime eklenmesi gereken herhangi bir konu olmadığını (U-34, U-39, U-49, U-56); büyük bir kısmı ise aile ile alakalı belli konuların daha çok vurgulanmasını ve daha geniş bir şekilde ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Evlilik öncesi dönem (U-61), çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişim, çocuk ve gençlerin din eğitimi (U-10, U-29, U-43, U-23), ailedeki rol dağılımı (U-5, U-57), aile içi iletişim (U-30, U-35, U-60) uzmanların daha çok ağırlık verilmesini istedikleri konu başlıklarıdır. Ayrıca U-46 din görevlilerine yönelik kendi aile hayatlarıyla alakalı eğitimlerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uzmanların bir kısmı ise psikoloji ile alakalı travma (U-12), hipnoz (U-58), bilinçaltı (U-17, U-59), kişilik bozuklukları (U-10), pozitif psikoloji (U-26), danışmanlık becerileri (U-20, U-36, U-4, U-8) vb. konuların daha ağırlıklı olarak yer bulmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Uzmanlardan birkaçı ise para-psikolojik konular, sihir ve büyüye psikolojinin yaklaşımı (U-40, U-42) ve psikoloji–din birlikteliğine (U-14, U-36, U-52) yer verilmesini istemiştir. Sık sorulan sorularla ilgili özel bir eğitim programı (U-33, U-41) hazırlanması da uzmanların talepleri arasındadır.

Uzmanların psiko-eğitimde yer alan konularla ilgili değerlendirmelerini belirlemek amacıyla “Aile, Din ve Psikoloji” eğitiminden çıkarılması gereken kısımlar var mı, varsa belirtiniz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanların neredeyse tamamı çıkarılacak bir kısım olmadığını belirtirken bazı katılımcılar ise (U-7, U-11, U-41) çıkarılacak kısımlardan ziyade eklenecek kısımlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Üçüncü olarak verilen psiko-eğitimin uzmanların mesleki yeterliliklerine herhangi bir katkı sağlayıp sağlamadığının tespiti için “Aile, Din ve Psikoloji” eğitiminin mesleki yeterliliğinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanların neredeyse tamamı verilen eğitimin mesleki yeterliliklerine katkı sağladığını bir kaçı (U-1, U-16), mesleki yeterliliklerine herhangi bir katkıda bulunmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda mesleki yeterliliklerinin artmasında, eğitimde yer alan hangi konuların faydalı olduğu sorulmuştur.

Uzmanların birçoğu eğitimde yer alan bütün konu başlıklarından faydalandıklarını (U-4,U-9,U-28,U-47, U-59...) ifade etmişlerdir. Uzmanların bir kısmı ise aile ile alakalı konulardan faydalandıklarını dile getirmiştir: aile içi iletişim (U-17, U-41), eş ilişkisi (U-35), ebeveyn-çocuk arasında yaşanan problemler ve çözüm yolları (U-42), aile içi çatışmalar ve çözüm yolları (U-44) en çok faydalanılan konu başlıklarıdır. Yine bazı uzmanlar en çok görüşme tekniklerinden (U-8, U-10, U-20, U-35, U-61) faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Eğitimde yer alan uzmanların sınırları, danışmanlıkta dikkat etmeleri gerekenler ve nelerin yapılmaması gerektiği de faydalı bulunan konulardandır (U-12, U-48). Uzmanlardan bazıları ise OKB, travma ve intiharla alakalı dikkat edilmesi gerekenleri, uzmanların sınırlılıkları ve nasıl yönlendirme yapmaları gerektiği ile ilgili konuları (U-10, U-12, U-23, U-40, U-43, U-44) faydalı bulduklarını dile getirmiştir. Son olarak uzmanlardan birkaçı (U-14, U-37, U-46, U-52) din-psikoloji ilişkisine değinildiği kısımları faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Psiko-eğitimin, uzmanların bireysel alanda kendileri ve aileleriyle ilgili herhangi bir farkındalık veya katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Uzmanların tamamına yakını (U-1, U-33, U-46, U-61) eğitimin bazı noktalarda farkındalık oluşturduğunu ifade etmiştir. Birkaçı ise (U-16,U-17, U-31, U-55) herhangi bir farkındalık oluşmadığını dile getirmiştir.

5.3. Psikolojiyle İlgili Değerlendirmeler ve Psikoloji -Din Arasındaki İlişki Üst Teması

Çalışmanın bu kısmında uzmanların psikoloji ile ilgili değerlendirmeleri tespit edilmeye çalışılmış yine psikoloji ve din arasında nasıl bir ilişki ve iş birliği olması gerektiği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular uzmanların psikolojiye yaklaşımları ve psikoloji ve din arasındaki ilişki olmak üzere iki alt tema halinde sunulmuştur.

5.3.1. Uzmanların Psikolojiye Yaklaşımları Alt Teması

Çalışmanın bu kısmında uzmanların psikolojiye dair bakış açılarını ortaya koymak amacıyla “Psikoloji hakkındaki düşünceleriniz nelerdir, be-

lirtiniz?” sorusu yönlendirilmiştir. Uzmanların tamamına yakını (U-3, U-4, U-6, U-30, U-43) psikolojinin gerekli ve faydalı bir bilim dalı olduğunu, herkesin psikolojiden faydalanması gerektiğini ifade etmiştir. U-7, değerlendirmesini “Faydalı fakat tasavvufî yöntemlerde ilave edilmeli” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Uzmanlardan birkaçı ise (U-55, U-56, U-2) psikolojinin faydalı ve gerekli bir bilim dalı olmadığını dile getirmiştir.

Uzmanlara ikinci olarak “Ailenizde bir sorun yaşadığımızda bir aile danışmanı ya da psikoloğa gider misiniz?” sorusuyla kendileri ve aileleri için psikolojiyi ne kadar önemli gördüklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların tamamına yakını (U-6, U-24, U-31, U-52) kendileri ve aileleriyle ilgili ihtiyaç duyarlarsa psikoloğa gideceklerini dile getirmiştir. Uzmanlardan birkaçı ise (U-4, U-14, U-40) daha önce zaten psikoloğa gittiklerini ve ihtiyaç duyarlarsa tekrar gideceklerini dile getirmiştir. Yine uzmanlardan birkaçı “U-2, U-15, U-55) psikoloğa gitmeyi düşünmediklerini çünkü psikoloğun problemlerini çözebileceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir: U-7, “Kendim sorunun kaynağını araştırıp düzeltmeye çalışırım” diyerek problemlerin çözümü için psikoloğa ihtiyaç duymayacağını dile getirmiştir.

5.3.2. Psikoloji ve Din Arasındaki İlişki Alt Teması

Çalışmanın bu kısmında uzmanların psikoloji ve din arasında nasıl bir ilişki kurduğunu belirlemek amacıyla çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Uzmanlara psikoloji ve din alanında ortak çalışmalar ve işbirliği yapılması ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu sorulmuştur. Uzmanların tamamına yakını psikoloji ve din arasında ortak çalışma ve işbirliği yapmanın kesinlikle gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. U-55 ise böyle bir iş birliğinin gereksiz olduğunu dile getirmiştir: “Ortak çalışma ve işbirliği yapmak bence gerekli değil, herkes kendi alanında çalışmalı.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Aile, din ve psikoloji arasında dinamik bir ilişki olması bu alanda yapılacak disiplinler arası çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Glidden²⁷ aile, din ve maneviyatla ilgili çalışmalarla alakalı yaptığı meta analizde eşler arasındaki bağın ve iletişimin güçlenmesi, aynı öz etrafında buluşma, dinî aktivitelere birlikte katılma, sosyalleşme, psikolojik sağlamlığın artması gibi pek çok konuda maneviyat ve dinin olumlu katkıları olduğunu tespit etmiştir. Yine alanda yapılan benzer çalışmalarda dindarlık ve maneviyatın ailenin karşılaştığı problemlerin çözümü, affetme, başa çıkma becerileri ve sağlıklı bir ilişki kurulmasında olumlu etki ettiği belirlenmiş-

²⁷ Matthew Glidden, *Culture, Religion/Spirituality and Marriage: What Does the Research Say* (Azusa California: Azusa Pacific University, Master, 2016).

ti.²⁸ Mahoney²⁹ 184 çalışmayı incelediği meta analizde din ve maneviyatın ailenin kurulma, sürdürülme, boşanma, doğurganlık, çatışma, problemlerle başa çıkma becerisi vb. birçok alanda etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bağlamda psiko-eğitimin içeriğinin oluşturulması, uzmanlara sunulması ve değerlendirilmesi aşamasında disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Uzmanların ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespiti ve eğitimin etkililiğini arttırmak için Psiko-eğitimin içeriğini hazırlarken ADRB'ye gelen soruların içeriği ve ADRB ile ilgili diğer çalışmalar taranmış, ADRB koordinatörü ve ruh sağlığı uzmanlarından destek alınmıştır.

Çalışmada öncelikle uzmanların mesleki yeterliliklerinin belirlenmesinin, psiko-eğitimin uzmanların ihtiyaçlarıyla ne kadar örtüştüğünü belirlemede önemli olduğu düşünülmüştür. Uzmanların büyük bir kısmı psiko-eğitimin içeriğinde yer alan “Görüşme tekniklerinin” yanı sıra “Aile sorunlarını yönetme, psikolojik problemler karşısında nasıl davranmaları gerektiği” ve OKB-vesvese ile ilgili zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uzmanların zorlandıkları alanların literatürde yer alan benzer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.³⁰ Bulgular psiko-eğitimin uzmanların ihtiyacıyla örtüştüğünü göstermesi açısından önem arz etmektedir. Uzmanlar diğer patoloji konularıyla birlikte aileyle alakalı eğitimde genişçe yer almayan konuların (ebeveyn-çocuk iletişimi, nişanlılık dönemi vb.) eğitime eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Planlanan eğitimin süresi ve içeriğinin kısıtlı olmasından dolayı ilgili konulara yer verilememiştir. Elde edilen bulguların bundan sonra yapılması planlanan psiko-eğitim veya hizmet içi eğitimlere kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda psiko-eğitim, özellikle bütün ADRB uzmanlarına yönelik bir eğitim modeli geliştirilmesi açısından pilot bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada üzerinde dikkatle durulması gereken bir diğer konu da ADRB uzmanlarının aldıklarını söyledikleri temel görüşme becerileri eğitiminin daha çok bireysel terapi alanıyla ilgili olması ve ailelerle ilgili temel görüş-

²⁸ Mustafa Kemal Karabacak, *Aile İçi Çatışma ve Anlaşmazlıkların Çözümünde Dini Danışmanlığın Önemi* (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015); Furkan Ağırbaş, *Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017).

²⁹ Mahoney, “Religion in Families 1999 to 2009: A Relational Spirituality Framework”.

³⁰ Kılınçer, “Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları”, 2019; Yasemin Angın - Nurullah Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 661-689.

me becerileri noktasında zorluk yaşamalarıdır. Elde edilen bulgular alanda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.³¹ Uzmanların kişisel çabalarıyla elde ettikleri bilgi ve aldıkları eğitimlerin daha çok bireysel psikoloji alanıyla ilgili olmasının, aile danışmanlığı alanıyla alakalı temel beceri ve yeterliliklerle ilgili zorlanmalarına neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmada uzmanlara danışmanlık sırasında hangi psikolojik teknik ve yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgularda uzmanların çok az bir kısmının aile danışmanlığına dair bazı teknikleri kullandıkları görülmektedir. Bu durumun yapılan danışmanın niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Uzmanların büyük oranda aile danışmanlığı alanına giren sorunlarla karşılaştıkları³² göz önüne alındığında aile sistemi, yapısı, aile sorunlarına nasıl yaklaşılması ve yönlendirme yapmaları gerektiğini bilmelerinin ciddi bir ihtiyaç/zorunluluk olduğu açıktır. Bu hem uzmanların danışmanlık yaparken zorlanmamaları hem de danışmanlık almak isteyen ailelerin ilgili danışmanlıktan en üst düzeyde faydalanmaları için oldukça önemlidir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde üzerinde dikkatle durulması gereken diğer bir konu da uzmanların birbirinden farklı bireysel ve aile danışmanlığı tekniği kullanmaya çalışmalarıdır. Elde edilen bulgularda söz konusu terapi tekniklerini bir çok uzmanın bireysel çabalarıyla öğrenip uygulamış olduğu görülmektedir. Uzmanların kendi aralarında ortak bir dil oluşturabilmesi için kullanıldığı söylenen tekniklerin uygunluğu, nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili çerçevesi belirlenmiş olan bir eğitim almaları gerekmektedir. Uzmanlar arasında ortak bir dilin oluşması hem uzmanların kendi aralarındaki koordinasyonun sağlanması hem de desteğe ihtiyaç duyan ailelere daha yeterli ve sağlıklı bir hizmet ulaştırılması açısından önemlidir.

Uzmanların yararlandıklarını söyledikleri kuram ve tekniklerin yanlış ya da hatalı kullanımının kişilere zarar verebileceği göz önünde bulundurulduğunda uzmanların sınırlarının ve yeterliliklerinin net bir şekilde belir-

³¹ Angın - Altaş, “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”, 2018; Kılınçer, “Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları”, 2019.

³² Çiftkat, *Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrşat ve Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Elazığ İli örneği)*; Yıldırım, *Yaşanmış Olaylar Bağlamında Dini Danışmanlığa Konu Olan Aile İçi Sorunlar: Bursa ve İzmir Örneği*; Karacoşkun, “Din Hizmetlerinde Psikolojik Formasyon Yeterliliğinin Önemi ve İlahiyat Fakültelerindeki Psikoloji Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler”, *Türkiye Yüksek Din Eğitimi Sorunları Sempozyumu*; Kocaoğlu, *İl Müftülüğüne Sorulan Sorulardaki Psikolojik Arka Plan (Kayseri Örneği)*.

lenmesinin ve sertifikasyonlarının sağlanmasının bundan sonraki eğitimler ve çalışmalar için önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, bireysel çabalarıyla temel terapi becerilerini öğrenme imkanı olmayan uzmanlara eğitim verilmesi hem uzmanların mesleki yeterliliklerinin artması hem de destek olacakları ailelere daha iyi bir hizmet sunabilmeleri için göz ardı edilmemelidir. Uzmanların büyük bir kısmı verilen psiko-eğitimin hem mesleki yeterlilikleri hem de bireysel gelişimleri için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Psikoloji ve din ile ilgili disiplinler arası bir psiko-eğitim olan bu çalışmanın genişletilerek daha sistemli bir şekilde bütün uzmanlara ulaştırılmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Disiplinler arası çalışmalarda ilgili disiplinde çalışan uzmanların diğer disiplin hakkında nasıl bir algıya/tutuma sahip olduğunun belirlenmesi disiplinler arası çalışmaların istenilen nitelik ve verimlilikte olması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada yer alan ikinci üst temada uzmanların psikoloji ve psikoloji-din arasındaki ortak çalışmalara dair değerlendirmelerine yer verilmiştir. Yapılan psiko-eğitimin etkililiği ve bundan sonra yapılacak olan disiplinler arası çalışmaların oluşturulmasında uzmanların psikolojiye bakış açısının ne olduğu ve süreci nasıl değerlendirdikleri göz ardı edilmemelidir. Psikolojiye olan kişisel bakış açılarını belirlemek amacıyla ihtiyaç duyduklarında bir ruh sağlığı uzmanından destek almaya nasıl baktıkları, psikoloji bilimine dair görüşlerinin ne olduğu, psikoloji ve din arasındaki ilişkiye dair değerlendirmeleriyle ilgili sorular yönlendirilmiştir. Uzmanların tamamına yakını psikolojinin gerekli ve faydalı bir bilim dalı olduğunu dile getirmiş, kendileri ve aileleri ihtiyaç duyarsa ruh sağlığı uzmanlarına başvurabileceklerini ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcıların neredeyse tamamı din ve psikoloji ile ilgili ortak çalışmalar yapılması konusunda hem fikirdir. Başka bir ifadeyle ADRB uzmanlarının bu tarz çalışmalara karşı ön yargılı olmadığı ve söz konusu çalışmaların uzmanların hem mesleki yeterlilikleri hem de bireysel gelişimleri için faydalı olabileceği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada, elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde din ve psikoloji arasında gerek pratik gerekse teorik düzlemde disiplinler arası çalışmalara duyulan ihtiyaç somut bir şekilde ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreç içerisinde psikoloji ve din arasında açılan uçurumun kapanması, ortak çalışmaların yürütülmesi için önyargılardan uzak bir yaklaşıma ve esnekliğe sahip olmak gerekmektedir. ADRB uzmanlarının psikolojiye bakış açısının olumlu olması ve psikolojiyi faydalı ve gerekli bir bilim dalı olarak kabul etmeleri yapılacak ortak çalışmaların sayısının ve etkililiğinin artması noktasında umut vericidir. Ortak çalışmaların yürütü-

lebileceği diğer birçok alanda olduğu gibi -özellikle çalışmamızın konusu olan- ailenin korunması ve devamlılığının sağlanması için birlikte atılacak adımların daha etkili olacağı açıktır. Bu bağlamda yapılacak bu tarz çalışmaların çeşitlendirilerek arttırılması ve Aile Danışmanlığı ile ADRB arasında ortak çalışmaların yürütülebilmesi için daha somut adımların atılması, projelerin desteklenmesi, ailenin desteklenmesi ve korunması için elzemdir. Hem din için hem de devlet ve toplum için vazgeçilmez olan ailenin karşı karşıya kaldığı risklerden korunması ve sağlıklı bir şekilde devamlılığının sağlanması en acil ihtiyaçlar arasındadır.

Dindar aileler ve bireyler yaşadıkları problemler karşısında öncelikle ruh sağlığı uzmanı yerine dinî kaynaklara başvurmayı tercih etmekte,³³ olumlu ya da olumsuz bir takım başa çıkma davranışları sergilemektedirler.³⁴ Hem aile danışmanlarının hem de ADRB'nin temel ilkesinin aileyi korumak, aileyi daha sağlıklı hale getirmek, sorunların çözümü için aile bireylerine desteklemek olduğu³⁵ göz önüne alındığında aile danışmanlığı ve ADRB'nin birlikte yapacağı ortak çalışmaların ailelerin olumlu yönde değişim ve gelişimini daha da hızlandıracağı açıktır. Elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde disiplinler arası çalışmaların uzmanların mesleki yeterlilikleri için bir seçenekten ziyade ihtiyaç olduğu söylenebilir. Eğitimin aile ile ilgili bütün konuları kapsayacak şekilde genişletilerek Türkiye'de aktif olarak görev yapan/yapacak olan bütün uzmanlara yönelik özel bir eğitim modeli haline getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adak, Nurşen. "Toplumun Temel Yapı Taşı: Aile". *Kurumlara Sosyolojik Bakış*. ed. Sevinç Güçlü. 27-60. İstanbul: Kitabevi, 2. Basım, 2015.

ADRB. "Diyaret İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi, Diyanet İşleri Başkanlığı Aile ve Dinî Rehberlik Büro veya Merkezleri Çalışma Yönergesi." 8150 (20 Ocak 2019).

Ağırbaş, Furkan. *Manevi Yönelimli Aile Danışmanlığı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

³³ Hatice Kılınçer, "Aile Danışmanlığında Maneviyat Boyutunun Önemi", *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2021), 263-273; Kılınçer, *Maneviyat Yönelimli Aile Danışmanlığı: Yaşantısal Aile Danışmanlığı Çerçevesinde Bir Model Önerisi*.

³⁴ Nimet Ferah, "Boşanma Sürecindeki Bireylerde Depresyon Anksiyete Stres ve Dini Başa Çıkma Arasındaki İlişki", *Bilimname* 37 (2019), 383-405.

³⁵ Serap Nazlı, *Aile Danışmanlığı* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2018); DİB, "Diyaret İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi" (E.66202, 8. madde, 2017).

Aluş, Yadiğar. *Türk Ailesinde Eşler Arası Mutluluk Algısı ve Beklentileri: Sakarya İli Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.

Angın, Yasemin. *Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi*. Erzurum: Erzurum Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016.

Angın, Yasemin - Altaş, Nurullah. “Aile ve Dini Rehberlik Bürosu Görevlilerinin Karşılaştıkları Psiko-sosyal Sorunlara Yaklaşımlarının Dini Danışmanlık ve Rehberlik Açısından Değerlendirilmesi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/2 (2018), 661-689.

Avcılar, Mehmet Zafer. *Evlilik Öncesinde Aile Danışmanlığı Hizmeti Alınmasının Evlilik Sürecine, Yaşamına ve İşlevselliğine Katkılarının Araştırılması*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.

Aybey, Salih. “Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Gelen Sorular Işığında Kadınların Boşanma Nedenleri (Ege Bölgesi Örneği)”. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/8 (2015), 104-126.

Aziz, Aysel. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları, 2017.

Baş, Türker - Akturan, Ulun. *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 3. Basım, ts.

Bulut Ateş, Fatoş. “Aile Danışmanlığı”. *Kuram ve Uygulamaları ile Aile Danışmanlığı*. ed. Turan Akbaş - Niliüfer Ş. Özabacı. 3-37. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2019.

Can, İslam. “Ailenin Tarihsel Gelişimi Dünü Bugünü ve Yarını”. *Sistemik Aile Sosyolojisi*. ed. Mustafa Aydın. 65-86. Konya: Çizgi Kitapevi, 2023.

Creswell, John W. *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. çev. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap, 2014.

Çiftkat, Saadet. *Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Aile İrşat ve Rehberlik Hizmetlerinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Elağ İli Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

DİB. *Din Hizmetleri Raporu*. Faaliyet Raporu. Ankara: DİB, 2018.

DİB. *Diyanet Aile Çalışmaları*. Ankara: DİB Yayınları, 2022.

DİB. “Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi”. E.66202, 8. madde, 2017.

Düzgüner, Sevde - Ayten, Ali. *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri Temel Bilgiler Kılavuzu*. Ankara: DİB Yayınları, 2020.

Ferah, Nimet. “Bireysel Psikoloji ve Din”. *Toplum Bilimleri Dergisi* 8/15 (2014), 195-208.

Ferah, Nimet. *Boşanma Psikolojisi: Dini Başa Çıkma Yaklaşımı*. İstanbul: Marmara Akademi Yayınları, 2019.

Ferah, Nimet. “Boşanma Sürecindeki Bireylerde Depresyon Anksiyete Stres ve Dini Başa Çıkma Arasındaki İlişki”. *Bilimname* 2019/37 (2019), 383-405.

Genç, Selçuk. *Toplumsal Kurum Olarak Dinin Aile Kurumundaki Yeri Aile İrsat ve Rehberlik Büroları Çankaya Müftülüğü Örneği*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Glidden, Matthew. *Culture, Religion/Spirituality, and Marriage: What Does the Research Say*. Azusa California: Azusa Pacific University, Master, 2016.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 2010.

Karabacak, Mustafa Kemal. *Aile İçi Çatışma ve Anlaşmazlıkların Çözümünde Dini Danışmanlığın Önemi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Karacoşkun, Mustafa Doğan. “Din hizmetlerinde Psikolojik Formasyon Yeterliliğinin Önemi ve İlahiyat Fakültelerindeki Psikoloji Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler”. *Türkiye Yüksek Din Eğitimi Sorunları Sempozyumu*. 83-103. Isparta: 2004.

Karagöz, Sema - Böke, Emine Gümüş. *Aile ve Dini Rehberlik Merkezlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: DİB Yayınları, 2020.

Kılınçer, Hatice. “Aile Danışmanlığında Maneviyat Boyutunun Önemi”. *Bin-göl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2021), 263-273.

Kılınçer, Hatice. “Manevi Danışmanların Aile Danışmanlığı Hakkındaki Algı ve Tutumları”. *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*. ed. Ali Ayten. 65-97. İstanbul: DEM Yayınları, 2019.

Kılınçer, Hatice. *Maneviyat Yönelimli Aile Danışmanlığı: Yaşantısal Aile Danışmanlığı Çerçevesinde Bir Model Önerisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021.

Kocaoğlu, Nevres Nuri. *İl Müftülüğüne Sorulan Sorulardaki Psikolojik Arka Plan (Kayseri Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009.

Kuş, Elif. *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.

Mahoney, Annette. “Religion in Families 1999 to 2009: A Relational Spirituality Framework”. *72/4* (2010), 805-827.

Nazlı, Serap. *Aile Danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 14. Basım, 2018.

Özbay, Ferhunde. *Dünden Bugüne Aile, Kent ve Nüfus*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Özdemir, Ömer. *Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarının Yetişkin Din Eğitime Katkısı: Adana İl Örneği*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

Özgül, İbrahim E. *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Basım, 2014.

Rusu, Petruta P. - Turliuc, Maria N. "Ethical Issues of Integrating Spirituality and Religion in Couple and Family Therapy". *Romanian Journal of Bioethics* 9/1 (2011), 83-95.

Şahin, Tuba Kevser. *Dini Danışmanlık Bağlamında Aile İrşat ve Rehberlik Bürosu Faaliyetleri*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Şen, Bilge. *Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Sorulan Sorular Işığında İstanbul'da Aile Hayatının Sosyolojik Analizi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2016.

Tekin Epik, Meryem - Altay, Selin. "Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen ve Değişmeyen Rollerini". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 17/38 (ts.), 35-58.

Tekin, Mustafa. "Dinlerin Perspektifinden Aile Kurumu". *Aile Sosyolojisi*. ed. Kadir Canatan - Ergun Yıldırım. İstanbul: Açılım Kitap, 2016.

TÜİK. *Evlilik ve Boşanma İstatistikleri*. Evlilik sayısı kaba evlilik hızı boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı. TÜİK Veri Portalı, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlilik-ve-Boşanma-İstatistikleri-2021-45568>

Tuncel, Zehra. *Ankara İlindeki Aile ve Dini Rehberlik Bürolarına Yapılan Başvurularda Öne Çıkan Temel Problemlerin Yetişkin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.

Yaman, Neslihan. "Terapötik Süreçte Maneviyat: Ruh Sağlığı Çalışanlarının Değerlendirmeleriyle Ülkemizden Örnekler". *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Farklı Alanlardan Araştırma Bulguları ve Değerlendirmeler*. ed. Ali Ayten. 17-45. İstanbul: DEM Yayınları, 2019.

Yıldırım, Suzan. *Yaşanmış Olaylar Bağlamında Dini Danışmanlığa Konu Olan Aile İçi Sorunlar: Bursa ve İzmir Örneği*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019.

Yıldız, Zehra. *Diyanet İşleri Başkanlığı Aile İrşat ve Rehberlik Bürosuna Gelenlerin Psikososyal Zeminini: Kırşehir Örneği*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

TÜRKİYE'DE AİLE EĞİTİMİ UYGULAMALARI: AİLEDE DİN EĞİTİMİ PROGRAMI (ADEP) ÖRNEĞİ

PRACTICES IN FAMILY EDUCATION IN TURKEY: THE CASE OF ADEP (FAMILY-BASED RELIGIOUS EDUCATION PROGRAM)

Geliş Tarihi: 17.10.2022 Kabul Tarihi: 13.12.2022

✉ GÜLSÜM PEHLİVAN AĞIRAKÇA

DR. ÖĞR. ÜYESİ

29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0003-1307-6349

gulumagirakca@gmail.com

Öz

Değişen aile yapısı, uyarıcıların farklılaşması, ailelerin bütün çevre etkenlerini kuşatmakta zorlanması, destek alabilecekleri kurum ve kuruluşlara ihtiyaç hissetmesi ebeveynlere yönelik eğitimleri gerekli hale getirmektedir. Bu anlamda anne-baba adaylarının ve çocuk sahibi ebeveynlerin bilgi ve becerilerini arttırmak, onlara karşılına çıkabilecek problemleri nasıl çözebileceklerine dair bir bilinç kazandırmak gibi amaçlarla 1980'li yıllardan beri Türkiye'de çeşitli anne-baba eğitimleri düzenlenmektedir. Ancak genel itibarıyla bu programların din eğitiminden bağımsız olarak yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan çocuklarına sağlıklı din eğitimi vermek isteyen fakat bu konuda çeşitli zorluklar ile karşılaşan, din ve değer merkezli eğitimlere ihtiyaç hisseden aileler bulunmaktadır. Bu gerekçe ile 2016 yılından beri makale yazarının da içinde bulunduğu Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP) adı altında ailelere yönelik bir din eğitimi programı düzenlenmektedir. Bu program ile ailelere, 0-18 yaş aralığındaki çocuklarına din eğitimi verirken sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Türkiye'de din eğitimi esas alan ilk aile eğitim programı olması sebebiyle ADEP, gözlem ve doküman inceleme/belgesel tarama yöntemi ile değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Aile Eğitimi Programları, Ailede Din Eğitimi, Anne-baba Eğitimi, YEKDER, ADEP.

ABSTRACT

The changing family structure, the differentiation of stimuli, the difficulty of families to encompass all environmental factors, and the need for institutions and organizations where they can receive support make education for parents necessary. In this sense, various parenting educations have been organized in Turkey since the 1980s in order to increase the knowledge and skills of prospective parents and parents with children and to give them an awareness of how they can solve the problems they may encounter. However, it is generally seen that these programs do not include any kind of religious education. On the other hand, there are families who want to provide healthy religious education to their children but face various difficulties in this regard and feel the need for religion and moral-centered education. For this reason, since 2016, a religious education program for families has been organized under the name of Religious Education in the Family Program (ADEP), in which the researcher is also involved. This program aims to provide families with the knowledge and skills they need to have while providing religious education to their children between the ages of 0-18. Since it is the first family education program based on religious education in Turkey, ADEP will be evaluated with the document analysis method

Keywords: Family Education, Family Education Programs, Religious Education in the Family, Parent Education, YEKDER, ADEP.

SUMMARY

The research aims to reveal the necessity of education for parents in the context of religious and value education based on the family education practices that started programmatically in Turkey around the 1960s and continued to develop. Although the first family education practices generally aimed at improving the literacy skills of families and increasing the knowledge of mothers about childcare, it is known that after 1980, family education programs such as “Parenting School”, “Marriage School”, “Mother-Child Education Program”, which take into account all physical, cognitive, emotional, social and sexual developmental characteristics of children, started. In this way, information about the developmental characteristics of their children was explained to parents with scientific approaches and training was provided to parents with a solution-oriented understanding of child education.

In Turkey, studies on family education are still ongoing, supported by academic research, new content is being created, and efforts are being made to expand it as a state policy. In addition to official institutions, NGOs also prepare and implement training programs for families. The fact that family education programs continue in different channels indicates that the problems and needs in this field are increasing. Many factors such as the differentiation of family dynamics, changes in living standards and the increase in stimuli affecting children's development have brought parents face to face with various issues in child education. Accordingly, parents have started to demand trainings to improve their knowledge and skills. It can be said that the need is multifaceted and covers all areas of child development. One of these areas of development is religious and moral development. Therefore, parents need to receive educational support on how they should provide their children with religious and moral education. However, in the family education programs developed in Turkey, there is generally no content on children's religious and moral education. Although there are some short-term and limited studies, a systematic and continuous family religious education program has not been prepared. For this reason, the Religious Education in the Family Program (ADEP), which was developed in 2016 based on a field study conducted by İLKE Association and YEKDER, and which was realized to be the first in the field, was determined as the subject of the research.

In this article, ADEP is introduced and discussed in all its aspects. First of all, the research report titled *The Role of Parents in the Religious Development of Children: Expectations and Areas of Difficulty*, then the way in which the education program was implemented between 2016 and 2022 and the topics covered in the program were explained. In addition, general information on the ADEP modeling work that started in 2018 was provided, and the purpose and content of the trainings for trainers were explained. This program does not only consist of seminars, but also includes needs-based publications that families can benefit from in the long term.

The research was conducted through document analysis by benefiting from documents such as books, reports, booklets and the web page of the Association for Non-formal Education and Culture. In addition, since the author was involved in the Religious Education in the Family Program, the observation method was also used. The findings based on direct and indirect observations were tried to be reflected in the research; the information obtained on the issue was subjected to objective and scientific evaluation.

It has been understood that the examined education program has become systematic with its purpose, topics and duration of implementation and that it is a program open to development. In addition, it was realized that religious and moral development was not considered separately from other developmental areas and that a relationship was established between children's developmental characteristics and religious education. In addition to these, it was understood that the belief, worship and morality dimensions of religion were handled together and that children's religious education was approached from a holistic perspective. Although the program is open to improvement and has a dynamic structure, it also has some shortcomings and limitations. The fact that fathers are not included in the program, which is mostly attended by mothers, or that this number is almost negligible seems to be a deficiency. The fact that it has a more theoretical content is also a situation that can be criticized. It can be accepted that ADEP is a unique program in terms of enabling families to actively participate in their children's religious education and to look at the problems they face from different perspectives. It can be said that this program, together with its topics, trainers and publication studies, has an infrastructure and experience that can serve as a model for other studies on religious education in the family.

GİRİŞ

Anne ve babanın konumu, sorumlulukları, bilgi birikimleri ve ebeveynlikle ilgili farkındalıkları ailenin dinamikleri açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Ebeveynlik becerileri, büyük oranda anne ve baba için kültürel aktarımla elde edilen, atadan miras alınan bir özelliğe sahiptir. Ancak ebeveynlik, büyük oranda daha önceki yıllarda olduğu gibi nesilden nesile aktarılarak yerine getirilmesi mümkün olan bir vazife olmaktan çıkmıştır. Teorik bilgiden ziyade, model alarak, taklit ederek ve istişare yaparak öğrenilen çocuk yetiştirme, günümüzde artık farklı bilgi ve becerileri gerekli kılmaktadır.

Aile içerisindeki rollerin değişime uğraması, teknolojik gelişmeler, hedeflenen hayat standartları, uzmanlık alanlarının gelişmesi, sosyal değerlerin değişime uğraması, ebeveynlikle ilgili bilgi karmaşıklığı gibi birçok faktör, ebeveynlerde, çocuk yetiştirme konusunda suçluluk ve yetersizlik gibi duyguların oluşmasına sebep olmaktadır. Bunların yanı sıra postmodern kabul edilen düşünce yapısı, hayatın farklı alanlarında, üretilen bütün içerik ve materyallerde bir değer krizini ortaya çıkarmış, her bilgi ve değeri, ilkesi olmayan öznel bir bakış açısıyla sorgulanır hale getirmiştir. Temelinde dinî ve kültürel değerlerin yer aldığı aile kurumunun da bu değişimden çok etkilendiği, özelliklerinin sarsıldığı ve işlevini yitirme tehlikesi ile karşı karşıya olduğu aşikâr hale gelmiştir.¹

Geleneksel olarak büyüklerden, akrabalardan bilgi olarak çocuk yetiştiren ebeveynlerin bu çağda artık, hem teorik hem de pratik desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Sosyal, ekonomik ve demografik değişiklikler ile birlikte tek ebeveynli çocuk yetiştirme ve çekirdek aile olarak yaşamak, diğer taraftan hem evde hem de işte yoğun olarak

¹ Bk. *Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021*, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Türkiye İstatistik Kurumu, 2022; Aytül Kasapoğlu, “Sosyolojik Yaklaşımlar Temelinde Aile Kuramları”, *Aile Sosyolojisi*, ed. Aytül Kasapoğlu - Nadide Karkıner (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2011), 20-22; Celalettin Çelik, “Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din”, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* 8 (2010), 25-35.

çalışma durumunda kalmak ebeveynlerin informal kaynaklara ulaşımını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte çocuklardan beklentiler artmakta, çocukların bilgili ve yetenekli olmaları konusundaki istek, ebeveynleri daha fazla katılımcı ve mücadeleci kılmaktadır. Çocukların da çağın ön plana çıkardığı ve idealize ettiği sınır tanımayan “özgürlük” ve “görecelilik” anlayışını, kavramla ilgili bilinçli bir farkındalığa ulaşmadan önce sahiplenmeleri ve ailelerine karşı bir savunma mekanizması gibi kullanmaları ebeveynleri çaresiz bırakmaktadır. Diğer taraftan değer karmaşası içerisinde çocuk ve gençleri de kalabalık bir yalnızlığa itmekte, onları anlaşılabilir kılmaktadır. Dolayısıyla kendiliğinden, doğal bir ortamda büyüemeyen yeni nesil çocuklar, daha fazla bilgili, becerikli ve donanımlı anne babalara ihtiyaç duymaktadırlar.

Anne-babalar, geleneksel yollarla alamadıkları veya yeterli gelmeyen bilgi ve becerileri alabilecekleri güvenilir ortam ve kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Birçok konuda hizmet sunan ve halkın ihtiyacını karşılamaya çalışan devlet, ebeveynlerin çocuk eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemlere de destek vermek ve kaynak sağlamak durumunda olmakla birlikte, aileye yönelik yapılan çalışmaların henüz çok yeterli olmadığı görülmektedir. Bu manada çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından aile eğitimleri ve aile destek programları yapılmakta ve bu alandaki boşluklar doldurulmaya çalışılmaktadır.

Genel itibarıyla gerek Türkiye’de gerek dünya çapında yapılan aile eğitim programlarının iki amacı bulunmaktadır. Birincisi ailenin iç dinamiğinin güçlendirilip bireysel ve sosyal açıdan yaşadığı ortama uyum sağlayabilmesine yardımcı olmak, ikincisi çocukların gelişim özellikleri ve eğitimi konusunda aileye bilgi ve beceri kazandırmak. Bununla birlikte evliliğe hazırlık, evlat edinme, dezavantajlı çocuklara karşı tutum ve davranışlar da aile eğitim programlarının amaçları arasında yer almaktadır. Başlangıç itibarıyla küçük çaplı, farkındalık kazandırma ve tanıtım yapma şeklinde başlayan aile eğitim programları, zamanla hem nicelik hem de nitelik açısından genişlemiştir.²

Bu çalışmada amaç, din ve değer merkezli bir aile eğitim programını, bütün yönleri ile ele almak, içerik ve yöntem bakımından analiz etmektir. Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP) olarak bilinen bu uygulama, din ve değer merkezli bir aile eğitim programı olması sebebiyle Türkiye’de ilk olma özelliğine sahiptir. Yazılı, görsel ve işitsel belgeler üzerinden doküman inceleme yöntemi ile programla alakalı veriler ortaya konulmuş ve elde edilen bilgiler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca araştırmacının doğrudan ve dolaylı gözlemleri de çalışmaya yansıtılmıştır.

² Bk. Çiğdem Kılıç, “Aile Eğitim Programları ve Türkiye’deki Örnekleri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10/1 (2010), 99-110.

1. Anne-Baba Eğitimi (Aile Eğitimi) Programlarının Önemi

Anne-baba eğitimi, anne babaların çocuklarını zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlâkî açıdan sağlıklı bir şekilde yetiştirmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş program ve etkinliklerin tümüne verilen addır. Bu programlarda, anne-babaların çocuk gelişimi ile ilgili bilgilerini geliştirme, yaşadıkları sorunlarla baş edebilme becerilerine katkıda bulunma, deneyimlerini paylaşabilmelerine imkân sağlama, çocuklarını sağlıklı geliştirebilmeleri için ebeveynlere rehberlik yapma ve destek olma gibi amaçlar bulunmaktadır. Belirlenen bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için birtakım konu başlıkları çerçevesinde programlı bir eğitim yapılmaktadır.³

Ailelere yönelik eğitimlerin farklı özellik ve amaçları bulunmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak gelişimsel, eğitimsel ve terapi olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Anne-baba eğitimi, daha çok eğitimsel çalışmalar olarak karşımıza çıkmakta, bu kapsamda bireylere aile içi ilişkiler, iletişim ve çocuk gelişimi hakkında bilgiler verilmektedir.⁴

Yaşamın ilk yılları, diğer gelişim dönemlerine göre kritik öneme sahip olup çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimin üst düzeyde olduğu bu yılların aile ortamında geçtiği bilinmektedir. Bu nedenle anne-babalara erken çocukluk döneminde verilecek eğitim daha büyük öneme sahiptir. Ayrıca aile eğitimleri, anne-babaların çocuklarının eğitimine erken yaştan itibaren katılmalarını, onları desteklemelerini sağlamakta; fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda sağlıklı bireyler yetiştirmeleri için ebeveynlere yetkinlik kazandırmaktadır.

Aile eğitim programları, ebeveynlere, aile katılımının okul başarısında ne derece önemli olduğu konusunda da farkındalık kazandırmaktadır. Erken yaşlarda çocuğunun eğitim hayatına katılım sağlayan, okul ile işbirliği yapan anne-babaların çocuklarının daha başarılı olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur. Erken çocuklukta daha fazla öneme sahip olan aile katılımı konusunda ebeveynleri bilinçlendirmek aile programları sayesinde mümkün olmaktadır. Zira aile katılımı, sınıf seviyesi yükseldikçe azalmakta ve birçok aile tarafından gerekli görülmemektedir.

Aile eğitim programlarının yararlarından biri de farklı, dezavantajlı ailelere ulaşabilmektir. Nitekim toplumda sosyoekonomik düzeyi düşük, madde bağımlısı ebeveynler olduğu gibi, küçük yaşta anne veya baba olmuş bireyler de bulunmaktadır. Ayrıca tek ebeveynli aileler, engelli ço-

³ Semra Erkan, "Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar", *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, ed. Z. Fulya Temel (Ankara: Anı Yayıncılık, 2010), 23-25.

⁴ Zeynep Hamamcı - Seher A. Sevim, "Türkiye'de Aile Rehberliği Çalışmaları", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3/22 (2004), 2.

cuğu olan anne-babalar da aile eğitim programlarının hedef kitlesi olarak yer almaktadır.

2. Türkiye’de Uygulanan Anne-Baba Eğitim Modelleri

Ailelere yönelik eğitim ve çalışmaların birçok ülkede 19. yüzyılın ilk yarısında başladığı görülmektedir. Genel itibariyle bu eğitimlerin, ailelerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik olduğu, sadece çocuk bakımı ve eğitimi ile sınırlı kalmadığı anlaşılmaktadır.⁵ Türkiye özelinde aile eğitim uygulamalarının tarihçesine bakıldığında, aileye yönelik eğitimlerin, Cumhuriyet’in ilk yıllarından 1960’lı yıllara kadar genellikle okuma-yazma öğretimi ve yurttaşlık eğitimi odaklı olduğu görülür.⁶ Sistemli olarak ilk defa 1962-63 yılları arasında anne-babalara yönelik bir eğitim yapılmıştır. Akıl Hıfzıssıhhası Cemiyeti Başkanı, Çocuk Psikiyatri Enstitüsü kurucusu psikiyatrist Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel tarafından Mediko-Sosyal Merkezi ve Askerî Tıbbiye’de yapılan eğitimler, “Anne-Babalara Haftalık Sohbet Toplantıları” şeklinde düzenlenmiştir.⁷ Daha sonra 1989 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından “Anne Baba Okulu” adıyla bir uygulama başlatılmış,⁸ onu 1998 yılında “Evlilik Okulu”⁹ adıyla yapılan başka bir eğitim takip etmiştir.

⁵ Bk. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar* (Ankara: 2011), 14; Z. Fulya Temel - H. Merve İmir, *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar Çocuk Gelişimi* (İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi), 144-154; Cansu Yıldız - Mine Canan Durmuşoğlu, “The Family Involvement in Different Early Childhood Curricula and Approaches in the World”, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi* 8/1 (2018), 23-38; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*, 19-27.

⁶ Kadın, aile ve çocuk eğitimi, Osmanlı’nın son döneminden itibaren özellikle II. Meşrutiyet yıllarında gündeme getirilmiş, dergi ve gazete yazılarında tartışılmaya başlanmıştır. İlk defa kadın ve aileye yönelik dergiler bu yıllarda yayımlanmıştır. Bu çalışmalar aile eğitim programı olarak değerlendirilmese de kadın, çocuk ve aile meselesinin Cumhuriyet’ten daha önce 19. yüzyılda konuşulmaya başladığını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bk. Mustafa Gündüz, *Osmanlı Eğitim Mirası* (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015), 106.

⁷ Duygu Yalman Polatlar, *Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi ve Katılımı* (İstanbul: Efe Akademi Yayınları, 2021), 36; *Ana-Baba Okulu*, ed. Haluk Yavuzer (İstanbul: Remzi Kitapevi, 2011), 8.

⁸ 1989’da anne ve babalara 32 saat eğitim verme şeklinde başlayan Ana Baba Okulu, Prof. Dr. Haluk Yavuzer ve meslektaşlarının öncülüğünde hazırlanmıştır. Bu sebeple Yavuzer, ana-baba okullarının kurucusu kabul edilmektedir. Sonraki yıllarda programı desteklemek amacıyla Haluk Yavuzer’in editörlüğünü yaptığı bir de kitap hazırlanmıştır. Bk. Haluk Yavuzer, *Ana Baba Okulu* (İstanbul: Remzi Kitapevi). İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından halen “Ana Baba Okulu” adı ile sertifikalı bir eğitim verilmektedir. Bk. (İÜ, Uzaktan Eğitim Sertifika Programları 17 Ağustos 2022).

⁹ 1998 yılında başlayan “Evlilik Okulu”nun öncüsü de Prof. Dr. Haluk Yavuzer’dir.

Anne-Baba Okulu, toplam 32 saatlik bir eğitim olup programda çocuğun gelişim özellikleri ve eğitimi, iletişim becerileri, cinsel eğitim, çocukta uyum ve davranış bozuklukları gibi konular ele alınmakta ve sorun çözme aşamasının hedeflendiği serbest grup tartışma ortamları oluşturulmaktadır.¹⁰

Ailelere yönelik eğitim faaliyetlerinden bir diğeri de, 1980’li yıllarda Boğaziçi Üniversitesi akademisyenleri tarafından yürütülen bir proje kapsamında kurulan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)’e aittir. Vakfın resmî açılışı 1993 yılı olup annelere okuma yazma öğretimi, Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), Baba Destek Eğitim Programı (BADEP) ve Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP) gibi çalışmalar yapmış, aynı zamanda eğitim programlarını farklı ülkelere taşımıştır. AÇEV eğitim faaliyetlerinin yanı sıra araştırma ve yayın çalışmaları ile de ebeveynlik konusunda toplumu bilinçlendirmeye devam etmektedir.¹¹

AÇEP, Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilmiş, bilimsel temelli bir okulöncesi eğitim programıdır. Anne-Çocuk Eğitim Programı, 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri olan Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Doç. Dr. Diane Sunar ve Doç. Dr. Sevdâ Bekman tarafından yürütülen Erken Destek Projesinin ürünüdür. Programda, doğrudan annelere ulaşılarak, annelere eğitim desteği verilmektedir. Annelere eğitim verilerek üç şey amaçlanmaktadır: Kadının birey olarak güçlenmesini sağlamak, annenin eğitici rolünü geliştirmek, çocuğun gelişim ihtiyaçlarını ev ortamında sağlıklı bir şekilde gidermek.¹²

AÇEV, 1982-1986 yılları arasında İstanbul’da düşük gelirli ailelere yönelik Anne-Çocuk Eğitimi başlatmıştır. Erken Çocukluk Destek Projesi kapsamında yürütülen bu çalışma, çocukları okul öncesinden yararlanamayan aileleri desteklemek amacını taşımaktadır. Özellikle anneleri, çocuklarının ihtiyaçları konusunda bilinçlendirmek ve daha duyarlı kılmak istenmektedir.¹³ Vakıf tarafından AÇEP kapsamında yürütülen çalışmalar başlangıçtan itibaren ağırlıklı olarak annelere yönelik olmakla birlikte babaların, çocuk gelişimi ile ilgili bilgilenmelerini ve çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarını sağlamak amacıyla 1996 yılında Baba Des-

Bu eğitim programı için de bir kitap çalışması yapılmıştır. Bk. Haluk Yavuzer, *Evlilik Okulu* (İstanbul: Remzi Kitapevi).

¹⁰ Yavuzer, *Ana Baba Okulu*, 12-13.

¹¹ Bk. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), “AÇEV Programları (19 Ağustos 2022); Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*, 31.

¹² Hülya Kartal, “Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programı’nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi”, *İlköğretim Online* 6/2 (2007), 238; Bk. (AÇEV, 7 Eylül 2022).

¹³ Çiğdem Kağıtçıbaşı vd., *Başarı Ailede Başlar* (İstanbul: Yapa Yayınları, 1993), 10-11.

tek Eğitim Programı (BADEP) geliştirilmiştir. Bu programla babaların, çocuk gelişiminin önemini kavramaları, konu hakkında bilgi edinmeleri ve çocuk eğitiminde daha fazla rol almaları amaçlanmış, eğitim içerikleri bu yönde düzenlenmiştir. 14 Programın, ilk olarak 11 babanın katılımı ile 14 Nisan - 26 Mayıs 1996 tarihleri arasında İstanbul Boğaziçi Halk Eğitim Merkezi'nde 5 haftalık bir pilot çalışması yapılmıştır. BADEP'te, babalık kavramı, eşin ve çocukların babadan beklentileri, baba-çocuk ilişkileri, okul öncesi dönemin önemi, disiplin yöntemleri, zaman yönetimi, oyun ve kitabın önemi gibi konularda eğitimler verilmiştir. Günümüze kadar devam eden BADEP, AÇEV vakfıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme ve Temel Eğitim Genel Müdürlükleri ile işbirliği içerisinde yürütülmektedir. Aynı zamanda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'yla da işbirliği kapsamında SHÇEK'e bağlı Toplum Merkezleri'nde Sosyal Hizmet Uzmanları tarafından da uygulanmaktadır. 10-12 hafta boyunca hafta bir gün 2-2,5 saatlik eğitimler şeklinde devam eden programda ayrıca annelerle de iki defa bir araya gelinerek babaları ne şekilde destekleyebilecekleri anlatılmaktadır.¹⁵

AÇEV'in ailelere yönelik geliştirdiği eğitim programlarına benzer olarak 1988 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde yapılan Önce Çocuklar Projesi kapsamında "Benim Ailem Aile ve Çocuk Eğitim Programı" adı ile uygulamalı bir eğitim başlatılmıştır. 0-4 yaş arası merkeze alan çalışma, Aile Eğitim Programı (AEP) ve Gelişimsel Eğitim Programı (GEP) olmak üzere her biri 16 hafta olan iki bölümden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak annelerin hedef kitle olduğu bu eğitim programının birinci bölümünde iki hafta babalara özel oturumlar yapılmakta, ayrıca program kapsamında ev ziyaretleri yapılmaktadır. Resmî ve sivil birçok paydaşın desteği ile yürütülen bu eğitim programı, Halk Eğitim Merkezlerinde ve SHÇEK'e bağlı merkezlerde uygulanmaktadır.¹⁶

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından da Aile Eğitim Programı (AEP) çerçevesinde aile eğitimleri düzenlenmektedir. Bakanlık, "Aile Eğitim Programı (AEP)" projesini, Türkiye genelinde, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve ilgili kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla evliliğe hazırlanan veya evli bireylere ulaştırmayı ve yaygınlaştırmayı amaçlamaktadır.¹⁷

¹⁴ Aylin Atmaca Koçak, *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu* (AÇEV, 2004), 16.

¹⁵ A. Çağdaş - Z. Seçer, *Anne Baba Eğitimi* (Konya: Eğitim Kitabevi, 2004), 45; Bk. (AÇEV, 10 Eylül 2022).

¹⁶ Çiğdem Kılıç, "Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10/1 (2010), 106-107.

¹⁷ Bk. (AEP, 20 Ağustos 2022).

AEP ilk olarak, 2009 yılında Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından “Aile Eğitim İhtiyaç Analizi Projesi” ile gündeme gelmiştir. Bunun üzerine çalışmalar başlatılmış, AEP müfredatının oluşturulması aşamasında atölye çalışmaları düzenlenerek konuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili kişi, kurum ve kuruluşlardan görüşler alınmıştır. Proje sonunda, ailelerin eğitim ihtiyaç analizi verilerinde ortaya çıkan temel bilgi ihtiyaçlarını gidermek amacıyla; aile içi iletişim, sağlık, iktisat, hukuk, medya şeklinde 5 alanda 23 modülden oluşan Aile Eğitim Programı (AEP) geliştirilmiştir. AEP, aileyle ilgili toplumun her kesimine hitap etmeye çalışmakta ve yukarıda belirtilen modüller çerçevesinde geniş bir hedef kitlesine eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Programın hedef kitlesi; yasal evlenme yaşına gelmiş, evlenmemiş ya da evlenip boşanmış çocuksuz yetişkinler, evlilik hazırlığı içerisindeki yetişkinler, çocuk sahibi olmamış aileler, her yaşta çocuk sahibi olan aileler, herhangi bir nedenle çocuğunu tek başına büyütme zorunda kalan anne ya da babalardır.¹⁸

AEP’in ülke genelinde yaygınlaşması daha çok 2011 yılında gerçekleşmiştir. 2011’de “Aile Eğitim Programı Eğitici Eğitimi Projesi” başlamış, proje, “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ATHGM)” tarafından devam ettirilerek 7 il merkezinde çok sayıda eğiticiye program tanıtılmıştır. Seminerler formatör eğitimi almış eğitimciler tarafından verilmektedir. Ayrıca Program Eğitici El Kitabı ve her bir alan için bir materyal kılavuzu hazırlanmıştır.¹⁹

Doğrudan ebeveyn eğitimi şeklinde olmamakla birlikte içerisinde kadın ve çocuk eğitiminin yer aldığı çalışmalar da olmuştur. Bunlardan birisi 1995 yılında geliştirilen KİHEP yani Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı’dır. 1993-94 yılında yapılan bir saha araştırması sonrasında ortaya çıkan programın temel amacı, kadınların, siyasi, hukuki ve ekonomik haklarından haberdar olmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda şiddete maruz kalmalarını önlemek, örgütlenme becerileri kazanmalarına yardımcı olmak, çocuk eğitimi ve hakları konusunda bilgilendirmek gibi amaçları da bulunmaktadır. Çocuk eğitimi ile ilgili konular “Toplumsal Cinsiyet Rollerine Duyarlı Çocuk Eğitimi ve Çocuk Hakları” başlığı ile verilmektedir.²⁰

Aile eğitimleri kapsamında ele alınabilecek bir başka program da Kombassan Vakfı tarafından 1999 yılında gerçekleştirilen ve 2008’de

¹⁸ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*, 24, 72; Bk. (AEP, 20 Ağustos 2022).

¹⁹ Bk. (AEP, 20 Ağustos 2022).

²⁰ Ayrıntılı bilgi için Bk. (KİHEP, 7 Eylül 2022); Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*, 31-32.

ikincisi yapılan “Anne ve Çocuk Sağlığı Eğitim Seminerleri” dizisidir. Eğitim, sağlık, iletişim, din ve ailenin ihtiyaç duyacağı birçok konuda kapsamlı bir program olması amaçlanmıştır. Seminerler, uzman doktor ve öğretim üyeleri tarafından verilmiştir. Programda “Mehir ve Denklik” ile “Peygamber Efendimizin Çocuklarla İlişkileri” şeklinde konu başlıkları ile dinî değerlere yer verilmesi önem arz etmektedir, ancak eğitimlerin sistematik ve sürdürülebilir hale getirilmemesi bir kayıp olarak görülebilir.²¹

Türkiye’de uygulanan belli başlı aile eğitim programları bu şekildedir. Bahsi geçen uygulamalar dışında küçük çaplı ve sürekliliği olmayan birçok aile semineri gerçekleştirilmiştir. Bunların bir kısmı sorun ve ihtiyaç odaklı olup kısa süreli eğitimler şeklinde olmuştur. Bazıları da yukarıda ifade edildiği gibi yine ihtiyaçlar dikkate alınarak bir araştırma sonucu geliştirilmiş projeler şeklindedir.²² Sonuç olarak Türkiye’de başlangıç itibariyle okul öncesi çocukların gelişimi dikkate alınarak anne ve babalara yönelik eğitim programları hazırlanmıştır. Çocukları ilkokulda olan ebeveynler için de eğitimler yapılmış olmakla birlikte bunların sayısı çok sınırlı kalmıştır. Aynı şekilde gençlik döneminde çocuğu olan anne ve babalara yönelik rehberlik çalışmaları da az sayıda olup daha çok bir mesleğe yönlendirme, meslek edindirme konusunda bilgilendirme amaçlanmıştır.²³ Aile eğitimleri içerisinde yeterli sayıda çalışmanın olmadığı bir başka alan da engelli çocuklara sahip anne-babaların eğitimidir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara öz bakım ve iletişim gibi beceriler kazandırılırken aile eğitimlerinden yararlanılmaktadır, ancak bu alanda programlı ve süreklilik arz eden yaygın bir ana baba eğitimi bulunmamaktadır. Genel olarak aile eğitimleri konusunda özellikle lisansüstü çalışmalar ile birçok eğitim programı geliştirilmiş, fakat bu programlar teoride kalmış, uygulamaya geçirilememiştir.

Geçmişten günümüze kadar Türkiye’de geliştirilmiş ve uygulama alanı bulmuş olan aile eğitimlerinin içeriklerine bakıldığında genel itibariyle şu konular ortaya çıkmaktadır: Ailelerin, ebeveyn olma sorumluluğu kazanmaları, aile içi iletişim ve aile bağlarını güçlendirme, etkili iletişim becerileri, eşler arasındaki problemlerin çözümü, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocukların okula hazır hale gelmesi, yaygın ebeveyn tutumları, okul başarısında ailenin rolü, çocuklarda davranış bozuklukları, bebek ve çocuk beslenmesi, aile sağlığı, cinsel gelişim ve eğitimi, çalışan anne ve çocuk.

²¹ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*, 33-38.

²² Ayrıntılı bilgi için Bk. Kılıç, “Aile Eğitim Programları ve Türkiye’deki Örnekleri”, 107-109.

²³ Hamamcı - Sevim, “Türkiye’de Aile Rehberliği Çalışmaları”, 81.

3. Din ve Değer Merkezli Aile Eğitimi İhtiyacı

Aile, çocuğun din eğitiminin büyük ölçüde şekillendiği ilk ortamdır. Çocuk, her konuda olduğu gibi gelişim aşamasında, ebeveynlerinin dini duygu, düşünce ve yaşantısından etkilenir ve belirli bir ölçüde ebeveynini model alır. Bu nedenle, ebeveynlerin dinî bilgi ve din eğitimi düzeylerinin, çocuğun şahsiyetinin sağlıklı gelişebilmesinde ve dinî yaşama biçimlerinde etkisi büyüktür.

Türkiye’de yaygın uygulama alanı bulan aile eğitim programları incelendiğinde, ebeveynlerin din ve değer eğitimlerini hedefleyen programların olmadığı ya da din ve değer eğitiminin bazı programlarda çok az yer aldığı görülmektedir. Bu durum yetişkin din eğitimi alanında önemli bir boşluk olduğu gibi çocuğun din eğimine etki eden yönüyle de önemli bir problemdir.

Ebeveynlere eğitimlerin verilmesi aile kurumunun güçlenmesi ve bilinçlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin din eğitimi konusunda da geliştirilmeye ve desteklenmeye ihtiyacı vardır. Ancak yakın bir zamana kadar ebeveynlere yönelik gerek ilişki temelli gerekse davranışsal temelli din öğretimini amaçlayan aile eğitim programlarının yapılmadığı görülmektedir. İncelediğimiz aile eğitimleri içerisinde yalnızca Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde sürdürülen AEP’te değer öğretimine değinilmesi, aile eğitim programları içerisinde önemli bir farklılık olarak görünmekte ancak planlı ve amaçlı bir değer öğretimi gerçekleştiriliyor izlenimini vermemektedir.²⁴

Araştırmalarda ortaya konan bulgular göstermektedir ki, aile birlikteliğinin devamında din ve değerlerin önemli bir yeri vardır. Eşlerin din ve değerlere doğru yaklaşımları, aile içinde bireylerin haklarını gözetmelerine, birbirlerine ve çocuklarına karşı sorumluluk bilinciyle hareket etmelerine imkân sağlamaktadır.²⁵ Son yıllarda artan boşanma oranları da tek başına din ve değer merkezli aile eğitimlerinin yapılmasını gerekti-

²⁴ Zafer Yıldız, “Aile Eğitim Programları ve ‘Din/Değer Merkezli’ Aile Eğitimi İhtiyacı”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/22 (2015), 170. Yıldız, makalesinde din ve değer merkezli bir aile eğitim programı olarak Ebeveyn Yetkinleştirme Programından bahsetmiş ve EYP’nin bu alanda bir ilk olduğunu ifade etmiştir. 2015 yılında kaleme alınan makale, programın geliştirildiği ilk yıldır. EYP, sonraki yıllarda ADEP olarak değiştirilmiş olup bu çalışmamızda etraflıca incelenmiştir. Yıldız’ın makalesinden yola çıkarak 2015’ten önce din ve değer merkezli bir aile eğitiminin olmadığını, sonraki yıllarda da sistematik ve sürekli bir eğitim olarak sadece ADEP’in bu boşluğu doldurmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

²⁵ Nurten Kımtır, “İlgili–Seven Anne-Baba Tutumları ile Din ve Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine”, *Dini Araştırmalar* 18/46 (Ocak-Haziran 2015), 9-44; Mehmet Akif Aydın, “Aile”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (1989), 2/196-200.

recek önemli bir sosyal problemdir.²⁶ Bütün bunlara ilaveten Türkiye’de ailelerin büyük bir kısmının -yaklaşık %85-, çocuklarını dinî hassasiyetlerle yetiştirmek istediği yapılan araştırmalar ile tespit edilmiştir. Bu oran kırsal kesimde artış göstermekte ve %90'lara ulaşmaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça tam tersine bu oranın azaldığı görülmektedir.²⁷ Ayrıca dini bilgilerinin birinci derecede kaynağının ailesi olduğunu belirtenlerin oranı da yaklaşık olarak %80 olarak tespit edilmiştir.²⁸

Diğer taraftan araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin büyük çoğunluğu kendilerine yönelik düzenlenecek din ve değer eğitimini hedefleyen aile eğitim programlarına karşı olumlu bir tutum sergilemekte ve bu konuda ihtiyaç hissettiklerini ifade etmektedirler.²⁹ Dolayısıyla ebeveynlere yaygın din eğitimi faaliyetleri içerisinde alternatifler sunulması, yetişkin eğitimi ilke ve metotlarından yararlanılarak ailede din eğitim programları hazırlanması büyük önem arz etmektedir.³⁰

4. Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP)

4.1. Programın Hazırlanması ve Uygulamaya Konulması

ADEP, 2015 yılında İlim Kültür Eğitim Derneği (İLKE) ve Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER) ortaklığıyla hazırlanan bir araştırmanın neticesinde geliştirilmiştir. Yusuf Alpaydın, Hatice Ayar ve Arife Gümüş tarafından yürütülen araştırma, tamamlandıktan sonra “Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlanma Alanları” adıyla yayınlanmıştır. Araştırma, ailelerin çocuklarına din eğitimi verirken neler yaptıklarını ve hangi alanlarda zorlandıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Görüşmeler erkek (%36,1) ve kadın (%63,9) karma

²⁶ Bk. (TÜİK, 5 Aralık 2022)

²⁷ DİB, *Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması* (Ankara: 2014), 194.

²⁸ DİB, *Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması*, 122; Sosyal Ekonomik Araştırmalar Merkezi (SEKAM), *Türkiye’de Aile* (İstanbul: 2011), 192-194.

²⁹ Yusuf Alpaydın, vd., *Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlanma Alanları* (İstanbul: İLKE Yayınları, 2015), 61.

³⁰ Yıldız, makalesinde din ve değer merkezli bir aile eğitim program önerisinde bulunmuştur. İlişkisel ve davranışsal temelli olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Birinci modelde, ebeveynler öncelikle çocukluk ve ergenlik dönemi gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilecek, daha sonra çocuklarına din eğitimi verirken nasıl bir yaklaşım içerisinde olmaları gerektiğine dair farkındalık kazanacaklardır. Ebeveynin merkezde olduğu ikinci modelde ise, anne ve babalar, aile ile ilgili sorumlulukları konusunda eğitim alacaklar, dinin aile ilgili emir ve yasaklarını öğreneceklerdir. Dolayısıyla bu model, tamamen bir yetişkin eğitimi olup anne ve babaların örneklığı ilkesinden hareket edilmektedir. Birinci eğitim modelinde ise merkezde çocuk olup ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerinden bir program yapılacaktır. Yıldız, yaygın din eğitimi faaliyetlerinin bu ihtiyacı tam olarak karşılamadığını, bu sebeple planlı, programlı bir eğitime ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Yıldız, “Aile Eğitim Programları ve ‘Din/Değer Merkezli’ Aile Eğitimi İhtiyacı”, 178.

bir grupla gerçekleştirilmiştir. Çocuklarının gelişimi konusunda annelerin daha fazla sorumluluk hissetmelerine bağlı olarak kadınların çalışmaya katılım oranı daha yüksek olmuştur.

Ebeveynler, çocuklarının din eğitiminden öncelikle kendilerinin sorumlu olduklarının farkında olup aile çevresinden sonra Kur'an kurslarını, camileri ve sivil toplum kuruluşlarını sırasıyla zikretmişlerdir. Dolayısıyla ailelerin, çocuklarına din eğitimi verirken kurumlardan da beklentileri bulunmaktadır denilebilir.

Araştırmanın neticesinde ailelerin çocuklarını tanıma ve onlarla iletişim kurma noktasında bazı problemler yaşadıkları görülmüştür. Özellikle gençlik çağına çocuğu olan ailelerde iletişim konusunda daha fazla zorlanmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynler, çocuklarına din eğitimi verirken benzer alanlarda zorluklar yaşamaktadırlar. Buna bağlı olarak katılımcıların %74'ü, çocuklarının dinî gelişimlerine daha iyi destek olabilmek için eğitim almaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.³¹

Araştırmanın sonunda Ebeveyn Yetkinleştirme Programı (EYP) adıyla ailelerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda 15 haftalık bir eğitim programı hazırlanmıştır. Programın amacı; "Ebeveynlerin 0-18 yaş grubundaki çocuklarının dinî gelişimlerini destekleyebilmeleri konusunda yetkinliklerini artırmak" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu eğitim için Bloom Taksonomisi'ne uygun bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklindeki bilişsel öğrenme basamakları dikkate alınarak 29 kazanım belirlenmiştir. Program taslağı "Ünite ve Konular, Kazanımlar, Etkinlikler, Açıklamalar, Süre" başlıkları altında detaylı bir şekilde hazırlanmıştır.³² Ünite konuları ve alt başlıkları şu şekilde tasarlanmıştır:

1. *Tanışma* (Program içeriğinin sunumu, İslâm geleneğinde ailenin eğitimsel rolü, din eğitiminde ailenin rolü)
2. *Çocuğumu Tanıyor muyum?* (Zihinsel gelişim, sosyal - duygusal gelişim, dinî-ahlâkî gelişim, çocuğu tanımak için etkinlikler)
3. *Çocuğun dinî gelişim durumunun değerlendirilmesi* (Beklentilerin farkında mıyım? Çocukların bilmekle ve yapmakla yükümlü olduğu şeyler nelerdir? Beklentilerimiz İslâm'ın temel kaynakları ile uyumlu mu? Dinî hedeflere uygun bir yatırım yapmak)
4. *Ebeveyn Tutumları ve İletişim* (Yaygın ebeveyn tutumları, etkili ebeveynliğin temel unsurları, temel iletişim becerileri -etkin dinleme ve empati kurma, kendini açma ve doğru ifade etme-, aile içi

³¹ Alpaydın, *Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü*, 17-18.

³² Alpaydın, *Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü*, 80-87.

iletişim ve çocuğun manevî gelişimi)

5. *Çocukların dinî gelişimi açısından ev ortamının düzenlenmesi ve evde yapılabilecek etkinlikler* (Evde dinî-manevi atmosfer oluşturmaktan kastedilen nedir? Dinî- manevî atmosfer oluşturmak niçin önemlidir? Dinî- manevî atmosfer oluşturmak için yapılabilecekler nelerdir?)
6. *Çocukların Kur'ân-ı Kerîm okumayı geliştirmesine nasıl yardımcı olabilirim?* (Sahâbe nasıl Kur'ân-ı Kerîm okuyordu? Kur'ân-ı Kerîm öğretimi yaşı kaç olmalı? Ebeveynlerin çocuklarının okuyuşlarını dinlemesi, doğru ezber yöntemi, çocukların Kur'ân-ı Kerîm okumaya ilgisinin artırılması, Kur'ân-ı Kerîm öğretimi ile ilgili materyallerin sunulması ve değerlendirilmesi)
7. *Çocukların iman gelişimini nasıl destekleyebilirim?* (Çocuk ve gençlerin imanla ilgili temel soruları, verilebilecek cevaplar yapılabilecek etkinlikler, soyut kavramların anlatımında karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm önerileri. Allah nasıldır, nasıl değildir? Ölüm ve âhiret, cennet ve cehennem)
8. *Çocukların ibadete teşviki ve ibadet alışkanlığının kazandırılması* (Ne kadar istekliyiz? Ne zaman başlamalıyız? İbadete alıştırmada aşamalar, ibadet alışkanlığı kazandırmada temel ilkeler: İrade, tutarlılık, kararlılık, tedricilik, kolaydan zora, müjdeleyicilik. Namaz kılma ve örtünmeye teşvik için etkinlikler, oruç tutma ve infak etmeye teşvik için etkinlikler)
9. *Çocukların ahlâkî gelişimini nasıl destekleyebilirim?* (Ahlâkî gelişim nedir? Ahlâkî gelişimi desteklemede ebeveynin rolü nedir? Ebeveynlerin yapabileceği örnek etkinlikler -Sabır, özdenetim, yardımlaşma ve doğruluk-)
10. *Eğitimden Sonra* (Ebeveynlerin destek alabilecekleri kurumlar, ebeveynlerin kullanabilecekleri yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar)
11. *Açık Oturum* (Ne yapmaya çalıştık? Neler Öğrendik? Nerelerde Zorlandık?)

Seminerleri interaktif hale getirmek için bazı etkinlik önerileri de sunulmuştur. Bu etkinlikleri program akışına göre şu şekilde sıralayabiliriz: Öz Farkındalık Etkinliği, Sabır ve Emek Etkinliği, Çocukları Tanıma Etkinliği: Akılda Tutma Oyunu, Beklenti Değerlendirme Etkinliği: İdealler ve Gerçekler,³³ Ev Ortamı Etkinliği: Sofranın Bereketi, Soru Cevap Et-

³³ Araştırma Raporu'nda 3. etkinlik olarak ifade edilmiş ancak konu sıralamasına göre 4. etkinlik olma imkânı daha yüksektir.

kinliği, “Sevdiğinden ver” Etkinliği, “Yardım Çuvalı” Etkinliği, “Medyada infak” Etkinliği, “Ona göre ne yanlış?” Etkinliği, “Bu durumda ne yaparsın?” Etkinliği, “Hikâye Tamamlama.”³⁴

EYP Araştırma Raporu hazırlandıktan bir yıl sonra 2016 bahar döneminde, YEKDER bünyesinde bir örnek uygulama yapılmıştır. Derneğin yetişkin eğitimleri kapsamında devam eden, sadece kadınlardan oluşan Aşamalı Eğitim Seminerleri (ASP) katılımcılarına verilen EYP dersleri, programı iyileştirmek ve daha iyi yapılandırmak için imkân sağlamıştır. 2016 güz ve 2017 bahar döneminde de aynı şekilde eğitimler ASP öğrencilerine haftalık bir ders olarak verilmeye devam etmiştir. 2017 güz döneminde ise programın adı ADEP olarak değiştirilmiş ve eğitim süresi 10 haftaya indirilmiştir. Aynı zamanda program kurum dışında herkese açılarak yeni bir grup oluşturulmuştur. Böylece aynı tarihlerde hem ASP katılımcılarına hem de yeni açılan gruba toplam 20 saat eğitim, %80 oranında devam sağlayanlara da ADEP sertifikası verilmiştir. Ayrı bir grup açılması, annelerin yanı sıra babaların da eğitime katılımını kolaylaştırmış, az sayıda da olsa erkek katılımcılar da programa rağbet göstermeye başlamıştır. Aynı zamanda, çocuklarının din eğitimini desteklemek isteyen ve bu konuda eğitim alma ihtiyacı duyan ebeveynlerin gönüllü olarak programa katılımları sağlanmıştır.

2018’den itibaren programın konu başlıkları şu şekilde yeniden düzenlenmiştir:

1. İslâm Geleneğinde Ailenin Eğitimsel Rolü
2. Çocuğumu Tanıyor muyum: Çocuk Gelişimi
3. Ebeveyn Tutumları ve İletişim
4. Çocukların Dinî Gelişimi Açısından Ev Ortamının Düzenlenmesi
5. Çocukların İman Gelişimini Nasıl Destekleyebiliriz?
6. Çocukların İbadete Teşviki ve İbadet Alışkanlığının Kazandırılması
7. Çocukların Ahlâkî Gelişimini Nasıl Destekleyebilirim?
8. Çocukların Kur’ân-ı Kerîm Eğitimine Nasıl Yardımcı Olabiliriz?
9. Ebeveynlerin Kullanabilecekleri Yazılı, Görsel ve İşitsel Kaynaklar

³⁴ 12 ve 13. seminerde sekiz etkinlik önerisi vardır. Burada iki tanesi örnek olarak verilmiştir. Adı geçen iki etkinlik de kaynak bilgisi verilerek PERESE’nin Özdenetim ve Doğruluk kitaplarından alınmıştır. PERESE, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi (EDAM) tarafından Değerler Eğitimi Serisi olarak hazırlanmış öğrenci kitaplarıdır.

“Çocuğumu Tanıyor muyum?” konusu dışında yukarıda verilen her bir başlık 80 dakikalık bir seminer konusudur. İkinci başlık ise toplam 160 dakika olmak üzere iki haftaya bölünerek verilen bir derstir. Burada doğumdan ergenliğin sonuna kadar olan gelişim süreci ele alındığı için tek bir seminerin yeterli olmayacağı düşünülmüştür.

ADEP eğitimleri pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla devam etmiş, 2020-2021 yılında ise hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama, programın İstanbul dışında farklı illerden takip edilmesini, hatta yurt dışında tanınmasını sağlamıştır. Halen her iki uygulama ile ADEP, güz ve bahar dönemi olmak üzere yılda iki defa düzenlenmektedir. Eğitime katılım için gerekli olan başvuru formunda ailelerin eğitim durumları, yaş ve cinsiyetleri, çocuk sayıları, ikamet ettikleri şehir gibi sorular sorulmakta, eğitim öncesinde katılımcıların profili ile ilgili genel anlamda bilgi sahibi olunmaktadır. Bir örnek olması bakımından 2020 yılı güz dönemi ADEP’e başvuran ailelerin (130 kişi) özelliklerini şu şekilde verebiliriz:

Katılımcıların %89,3’ü kadın, %10,7’si ise erkektir. Yaş dağılımı ise ağırlıklı olarak 25-35 yaş arası olmuştur. 25 yaş altı ve 35 yaş üstü katılımcı sayısı ise birbirine çok yakındır. Eğitimden yararlananların %71,1’i evli, %27,3 ise bekârdır. Çok az sayıda da nişanlı olanlar bulunmaktadır. Katılım sağlayan ebeveynlerin %42,5’i iki, %27,6’sı bir, %12,6’sı üç, %2,3’ü dört çocuk sahibidir. %14,9’unun ise çocuğu yoktur. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere programa evli, bekâr birçok kimse ilgi göstermekte, özellikle anneler veya anne adayları eğitim alma ihtiyacı hissetmektedir. Katılımcıların en az lise mezunu, büyük bir kısmının da bir üniversite bitirmiş olması ise dikkate değerdir.

2022 Bahar döneminde 11 oturum olarak devam eden ADEP’te seminer süreleri 80 dakikadan 90 dakikaya çıkartılmıştır. Önceki dönemlerde haftada bir gün gerçekleştirilen program, haftada iki gün şeklinde yeniden düzenlenmiş ve eğitimler toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Buradan yola çıkarak Ailede Din Eğitimi Programı’nın ihtiyaç ve şartlar doğrultusunda farklı uygulamalara sahip olduğunu, konu başlıkları sabit olmakla birlikte sıralamalarının zaman zaman değiştirildiğini söyleyebiliriz. Nitekim 2022 Bahar dönemi programında Medya ve Ailede Din Eğitimi konusu, son seminer olarak verilmiştir. Programa 96 kadın, 30 erkek olmak üzere 126 kişi başvuru yapmıştır.³⁵

³⁵ Burada verilen bilgiler, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER)’in faaliyet raporlarından alınmıştır.

Aşağıda 2017-2022 yılları arasında verilen ADEP eğitimlerinin süresi ve katılımcı sayıları yer almaktadır:³⁶

Eğitim Verilen Dönem	Seminer Haftası	Seminerlerin Toplam Süresi	Katılımcı Sayısı
2017 Güz	10	20 Saat	20
2018 Bahar	6	12 Saat	41
2018 Güz	10	20 Saat	80
2019 Bahar	10	20 Saat	100
2019 Güz	10	20 Saat	80
2020 Bahar	11	22 Saat	180
2020 Güz	11	22 Saat	130
2020 Yaz	11	22 Saat	370
2021 Bahar	11	22 Saat	120
2021 Güz	11	15 Saat	31
2022 Bahar	11	22 Saat	126
Toplam	112 Hafta	217 Saat	1278 Katılımcı

Yukarıda verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere Ailede Din Eğitimi Programı'nın hafta sayısı çok değişmemiştir. 2016'da olduğu gibi gruba özgü farklı uygulamalar da gerçekleştirilmiş olmakla birlikte genel olarak programın süresi sabit kalmıştır diyebiliriz. Katılımcı sayılarında ise bir istikrar söz konusu değildir. Tabloda yer alan sayılar, eğitime %80 oranında devam eden katılımcılara aittir. Programa başvuru yapan ancak devam oranı düşük olanlar buraya dâhil edilmemiştir. Ayrıca bahar döneminde katılımcı sayısının arttığı, en fazla katılımın ise eğitimin çevrimiçi yapıldığı yaz döneminde gerçekleştiği görülmektedir. Ailede Din Eğitimi Programı, 2022'ye kadar içerik ve yöntem bakımından birçok değişikliğe uğramış olmakla birlikte halen güz ve bahar dönemlerinde uygulanmaktadır.

4.2. ADEP Eğitim İçerikleri ve Eğitimcileri

Ailede Din Eğitimi Programı'nın ilk taslağında yer alan başlıklar, sonraki yıllarda büyük oranda korunmuştur. 15 hafta olarak uygulanmaya başlanılan eğitim programının, uzun sürmesi ve ebeveynlerin devam etmesini zorlaştırması sebebiyle 3 dönem sonra 10 hafta şeklinde düzenlenmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla bazı konu başlıkları çıkartılmış, bazıları da 160 dakikadan 80 dakikaya indirilmiştir. Yukarıda da ifade

³⁶ Bu bilgiler, YEKDER'in Yetişkin Eğitimleri Komisyonu tarafından hazırlanan faaliyet raporlarından alınmıştır.

edildiği gibi yeni bir konu olarak Medya ve Ailede Din Eğitimi başlığı eklenmiştir. Halen uygulanmakta olan programın son başlıkları ve konu içerikleri hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

Birinci seminer konusu, İslâm Geleneğinde Ailenin Eğitimsel Rolü şeklindedir. Bu seminerde, çocukların gelişim ve eğitimindeki rol ve sorumlulukları dinî boyutu ile birlikte anlatılmakta ve bu konuda ebeveynlerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca İslâm'da eğitimin gayesinin ve temel ilkelerinin ne olduğu, çocukların gelişiminde fitrat ve çevrenin önemi üzerinde durulmaktadır. Ailelerin, çocuklarını yetiştirirken temel olarak nelere dikkat etmeleri gerektiği ele alınmaktadır.

İkinci ve üçüncü seminer konusu, Çocuğumu Tanıyor muyum: Çocuk Gelişimi başlığı altında işlenmektedir ve her biri 90 dakika olan iki seminerden oluşmaktadır. Dinî gelişim ve eğitimde çocukların gelişim özelliklerini bilmek büyük önem arz etmektedir. Nitekim gelişimin bir bütün olduğu ve bütün gelişim alanlarının birbirinden etkilendiği bilinmektedir. Bu sebeple ADEP'te ailelere öncelikle 0-18 yaş aralığındaki çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında bilgiler verilmekte; dinî ve ahlâkî gelişim için önem arz eden noktalar üzerinde durulmaktadır. Seminerde özellikle vurgu yapılan mesele, ailelerin, çocukları ile kurdukları bağın ve ilişki biçiminin dinî gelişimle doğrudan bağlantısıdır. Ebeveynlere, Allah ve kul ilişkisinin anne-çocuk ilişki biçimi ile birlikte şekillenmeye başladığı anlatılmaktadır.

Katılımcıların değerlendirmeleri dikkate alındığında “Çocuğumu Tanıyor muyum...” konusunun, bilinenlerin tekrarı gibi algılandığı anlaşılmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerine dair bilgilere ulaşımın kolay olması ve sosyal medya üzerinden bu konuların sıkça gündeme getirilmesi gibi sebepler bu kanaatin oluşmasında etkili olabilir. Dolayısıyla gelişim alanları ile bilgiler, teorik ve ayrıntılı bir şekilde değil, örneklerle somutlaştırılarak verilirse daha faydalı olacaktır.

Dördüncü seminer konusu ise Ebeveyn Tutumları ve İletişim başlığını taşımaktadır. Bu seminerde anne ve babalara, genel ebeveyn tutumları hakkında bilgiler verilmekte, çocukların bu tutumlardan nasıl etkilendikleri anlatılmaktadır. Ayrıca aile içi iletişimin önemi ve çocuklarla, yaşlarına uygun olarak sağlıklı iletişim kurmanın yolları üzerinde durulmaktadır. Seminerde en fazla vurgu yapılan konu ise anne ve babanın kendi aralarındaki iletişimin çocuklar üzerindeki etkisidir.

Ebeveyn tutumları, genel olarak farkında olmadan geliştirilen, öğrenilmiş davranış örüntüleri gibidir. Bu bakımdan anne ve babaların, kendi tutumlarını fark etmelerini sağlayacak uygulamalı bir eğitim almaları daha faydalı olacaktır. Seminerde, teorik bilgiler genel hatları ile verilip ailelerin, kendi tutumlarını yorumlayabilmelerini sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

Beşinci seminer konusu, Çocukların Dinî Gelişimi Açısından Ev Ortamının Düzenlenmesi şeklindedir. Programın ilk taslağında “Çocukların dinî gelişimi açısından ev ortamının düzenlenmesi ve evde yapılabilecek etkinlikler” olarak belirlenmiş olan bu başlık, 2020 yılında değiştirilmiş, etkinlikler ile ilgili kısım çıkartılmıştır. Bu seminerde çocukların dini gelişiminde ve Müslüman kimliği kazanmasında ev ortamının/atmosferinin etkisi üzerinde durulmaktadır. Zira 2015’te yapılan araştırma ile ailelerin en çok zorlandıkları konulardan birinin, evde dinî bir atmosfer oluşturmak olduğu tespit edilmiştir.³⁷

Bu seminerde, “Bir Müslümanın evi ibadetlerini kâmil bir şekilde eda ettiği, salih amellerini ifa ettiği güzel ahlâkı sergilediği evdir” düsturu merkezinde, ebeveynlerin ibadet ve davranışlarında gösterdikleri dürüstlük, istikrar ve tutarlılığın, çocukların terbiyesi üzerindeki etkin rolü anlatılmaktadır. Buna göre, ebeveynler; çocuklarından beklediği davranışları öncelikle kendileri, hiçbir koşuldan etkilenmeksizin, diğer davranış ve tutumları ile uyumlu biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu seminerin genel amacı, ebeveynlere evlerinin ibadet ve salih amellerin gerçekleştiği birer yuva olması noktasında farkındalık kazandırmak ve uygulama örnekleri vererek yardımcı olmaktır.

Seminer sonrası yapılan anketlerden, katılımcıların bu konudan çok istifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ev ortamının, çocukların din eğitimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu fark etmekte ve verilen örnekler üzerinden evde neler yapabileceklerini öğrenmektedirler.

Altıncı seminer başlığı ise Çocukların İman Gelişimini Nasıl Destekleyebiliriz? şeklindedir. Programın ilk taslağında 160 dakika şeklinde iki derslik bir süresi olan bu başlık, birkaç uygulama sonrasında tek seminer olarak devam ettirilmiştir. Seminerde, “Çocuğumu Tanıyor muyum?” konusu ile bağlantılı olarak çocuk ve gençlerin dinî gelişim özellikleri ele alınmaktadır. Diğer gelişim alanlarından bağımsız olmayan dinî gelişim, özellikle de bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarından ayrı düşünülmemektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin, gelişim alanları arasındaki ilişkiyi bilmesi, din eğitimi verirken gelişimin bir bütün olduğunu fark etmesi önem arz etmektedir.

Din eğitiminin temel boyutu olan inanç gelişimi, bebeklikten itibaren aşama aşama ilerlemekte ve ergenlik döneminde farklı bir boyut kazanmaktadır. Ebeveynlerin de en çok zorlandıkları yaş dönemi ergenlik olup çocuklarıyla iletişim noktasında bilgi ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Altıncı seminerde özellikle ergenlik öncesinde dikkat edilmesi gerekli olan kritik adımlar anlatılmakta, anne-çocuk bağlanmasının iman eğiti-

³⁷ Alpaydın, *Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü*, 68.

minde önemli olduğu, okul öncesi dönemde çocukların sorularının cevapsız kalmaması gerektiği üzerinde durulmakta ve konu ile ilgili temel kavramlar örnekler üzerinden anlatılmaktadır. Seminerin amacı, inancın da gelişim evreleri olduğunu ve ilk çocukluk dönemindeki dini tecrübenin iman eğitiminde belirleyici bir rol oynadığını ebeveynlere fark ettirmek ve bilinç kazandırmaktır.

Bu seminerle ilgili olarak dikkat çeken bir nokta, katılımcıların, okul öncesindeki çocuklarının sorularına nasıl cevap verebilecekleri konusunda tereddüt yaşamalarıdır. Zira bu yaşta çocukların, soyut konuları tam olarak anlayabilecek bilişsel olgunluğa sahip olmadığı bilinmektedir. Bu sebeple aileler, soyut kavramların nasıl anlatılması gerektiğine dair örneklerle ihtiyaç duymaktadırlar. Diğer bir nokta da ergenlik dönemindeki çocukların, inanç ile ilgili problemleridir. Sosyal medya üzerinden çok farklı bilgi ve yorumlara maruz kalan çocukların, ergenlik sürecinde aileden de uzaklaşmaya başlaması ile birlikte inanç dünyalarında problemler ortaya çıkabilmektedir. Ebeveynlerin seminerde, özellikle bu sorunlara çözüm aradıkları fark edilmektedir.

Bir sonraki seminer konusu Çocukların İbadete Teşviki ve İbadet Alışkanlığının Kazandırılması şeklindedir. İbadetler, çocukluk döneminde gözlem ve taklit ile öğrenilen inancın davranış haline gelmesi, kul olmanın bir ifadesidir diyebiliriz. Dolayısıyla çocuklar, bütün ibadet biçimleri ile önce aile ortamında tanışmaktadır. Bu gerçeklikten hareketle ibadet eğitimi seminerinde, ebeveynlerin çocukluk döneminde ibadetleri nasıl sevdirmesi ve ergenlik dönemine kadar hangi aşamalara dikkat etmesi gerektiği anlatılmakta, ibadetlerin hepsini kapsayan birtakım genel ilkeler verilmektedir. Her konuda olduğu gibi aileler, ibadet eğitiminde de en fazla ergenlik dönemindeki çocukları ile problem yaşamaktadırlar. Bu seminerde, ilk çocukluk, temyiz dönemi (son çocukluk) ve ergenlik dönemi ibadet eğitimi kapsamlı bir şekilde ele alınmakta, 7 yaş sonrasının temel dinî bilgileri öğrenme ve ibadet alışkanlığı kazanma noktasında kritik bir süreç olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda dua, namaz, oruç, zekât, hac ve kurban ibadetleri üzerinde durulmakta, Hz. Peygamber'in hayatından örnekler verilmektedir. Ayrıca günümüzün aile ve toplum yapısı da dikkate alınarak çözüm önerileri sunulmaktadır.

Seminerde katılımcılardan gelen sorular üzerinden, ailelerin en fazla namaz ve tesettür konusunda zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Özellikle de ergenlik dönemindeki çocuklarının ibadetleri yerine getirmek isteme-

meleri, ebeveynleri, çözüm arayışına sevk etmektedir. Birçok anne veya babanın da bu sebeplerle Ailede Din Eğitimi Programı'na katıldığı görülmektedir

Eğitimin sekizinci haftasında Çocukların Ahlâkî Gelişimini Nasıl Destekleyebilirim? başlığı altında ahlâk eğitimi ele alınmaktadır. Çocukların ahlâkî gelişim özellikleri hakkında ebeveynlerin bilgilendirildiği seminerde, ailenin ahlâk eğitimindeki önemi üzerinde durulmakta ve evde yapılabilecek etkinliklerden örnekler verilmektedir. Ayrıca çocukların ahlâkî gelişiminin, doğum öncesinde başladığı, bu sebeple anne-babanın karakterinin ve ilişki biçimlerinin ahlâk eğitimi etkilediği vurgulanmaktadır. Seminerin amacı, ebeveynlere, ahlâkî değerlerin erken yaşlarda öğrenilmesi gerektiğini, bunun da ancak aile ortamında mümkün olduğunu ve olumsuz çevre koşullarına karşı neler yapılabileceğini anlatmaktır.

Katılımcıların, ahlâk eğitimi konusunda, iman ve ibadet eğitimine nazaran daha az soru sormaları dikkat çekmektedir. Detaylı bir araştırmayı gerekli kılan bu meselenin, ebeveynlerin din eğitimi anlayışı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

ADEP'te dokuzuncu haftanın konusu, Çocukların Kur'ân-ı Kerîm Eğitimine Nasıl Yardımcı Olabiliriz? başlığı altında Kur'ân eğitim ve öğretimi ile ilgilidir. Kur'ân öğretiminde öncelikli amaç, çocukların kutsal kitabı tanınması ve sevmesidir. Daha sonra çocuğun Kur'ân okumaya hazır olmasına dikkat edilmeli ve başkaları ile yarışa girmeden kendi hızında, severek öğrenmesine fırsat verilmelidir. Kur'ân öğretiminde önem verilmesi gereken bir husus da yöntem ve materyal ile ilgilidir. Çocuğun yaşına uygun yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi ve dikkat çekici, okumayı kolaylaştırıcı materyaller seçilmesi büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu seminerde, ailelerin, Kur'ân öğretim sürecinin neresinde yer almaları ve neler yapmaları gerektiği anlatılmakta; gerek evde gerek eğitim kurumlarında uygulanabilecek oyun ve etkinliklerden örnekler verilmektedir.³⁸

Seminerde öncelikle Kur'ân sevgisi üzerinde durulması, öğrenme ile ilgili olarak bireysel farklılıklara ve sürece dikkat çekilmesi önem arz etmektedir. Ancak verilen etkinlik örneklerinin ebeveynlerden ziyade

³⁸ Burada YEKDER tarafından okul öncesi ve ilkökul düzeyine uygun olarak hazırlanmış olan Kur'an Öğretiminde Oyun ve Etkinlikler Kitabı'ndan örnekler paylaşılmaktadır. Ayşe Öztürk, vd., *Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Oyunlar ve Etkinlikler* (İstanbul: YEKDER Yayınları), 2019.

eğitimcilerle yönelik olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan gelen soruların da okul öncesinde Kur'ân öğretimi meselesi ile alakalı olduğu görülmektedir. Ayrıca ailelerin bu konudaki en büyük probleminin, çocukların, Kur'ân okumayı istikrarlı bir şekilde sürdürmedeki isteksizlikleri olduğu söylenebilir.

Programın son semineri Ebeveynlerin Kullanabilecekleri Yazılı, Görsel ve İşitsel Kaynaklar başlığını taşımaktadır. Bu seminerde ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri yazılı, görsel ve işitsel kaynaklar üzerinde durulmakta, özellikle dijital kaynakların daha etkili kullanımına yönelik bilgilendirme yapılmaktadır. Seminerde ağırlıklı olarak çocuk edebiyatı konusu işlenmekte, çocuk ve kitap ilişkisi ele alınmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı kazanmanın yolları, kitap seçiminde dikkat edilecek hususlar ve “bibliyoterapi”³⁹ seminerin diğer konuları arasındadır. Ayrıca ebeveynlere farkındalık kazandırmak için eğitimci tarafından etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmaktadır.

Yukarıda içeriği verilen ADEP seminerlerine, 2021 yılında, ailelerden gelen talepler doğrultusunda Medya ve Din Eğitimi adıyla bir başlık daha eklenmiştir. Bu seminerde sinema ve filmlerin yönlendirici etkisi örnekler üzerinden anlatılmakta ve ailece izlenebilecek film tavsiyeleri sunulmaktadır. Ayrıca ekrandan sunulan bir içeriğin çocuk ve gençler ile etkileşimli olarak nasıl izlenebileceği ele alınmakta, ebeveynlere film okuma ve medya okuryazarlığı hakkında bilgiler verilmektedir. Aynı seminerde dijital oyunların zararlarından da bahsedilmekte ve örnekler verilerek ebeveynlerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır.⁴⁰ Medya ve çocuk, son yıllarda ailelerin çok fazla problem yaşadığı konulardan biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, ADEP'te medya konusuna yer verilmesi isabetli bir karar olmuştur diyebiliriz.

Buraya kadar seminer içerikleri verilmiş olan Ailede Din Eğitimi Programı'nın bütünüyle anlaşılabilmesi için eğitimcileri hakkında da bil-

³⁹ Bibliyoterapi: Kitaplar yoluyla insanların kendilerini tanımalarına, rahatlamalarına ve psikolojik olarak iyi hissetmelerine yardımcı olmak şeklinde tanımlanabilir. Bk. Müge Yılmaz, “Bilgi İle İyileşme: Bibliyoterapi”, *Türk Kütüphaneciliği* 28/2 (2014), 173; Uğur Öner, “Bibliyoterapi”, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi* 7 (Mayıs 2007), 136.

⁴⁰ ADEP eğitimcilerinde, bu seminer konusunun da genişletilmesi ve başlığın sinema ile sınırlı tutulmaması yönünde bir düşünce oluşmuştur. Dolayısıyla 2022 yılından itibaren medya, medya okuryazarlığı, dijital bağımlılık ve mahremiyet gibi konuları içeren daha kapsamlı bir seminer öngörülmektedir.

gi vermek faydalı olacaktır. Program, başlangıç itibariyle tek eğitimci üzerinden haftada bir ders şeklinde uygulanmıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi hem içerik hem uygulama noktasında zaman içerisinde değişikliğe uğrayan ve geliştirilen program, eğitimcileri itibariyle de genişleyerek ilerleme kaydetmiştir. Programın konuları dikkate alınarak eğitimciler İlahiyat, psikoloji, çocuk gelişimi, çocuk edebiyatı gibi alanlarda uzmanlığı olanlardan tercih edilmiştir. Sadece lisans veya lisansüstü eğitimlerinin olması ile yetinilmemiş, aynı zamanda farklı sahalarda tecrübe sahibi olmaları da dikkate alınmıştır.⁴¹

Programda çocuk gelişimi ve ebeveyn tutumları ile ilgili konuları psikoloji, PDR ve çocuk gelişimi alanından hocalar vermekte; din eğitimi (iman, ibadet, ahlâk, Kur’ân öğretimi ve ev düzeni) kapsamındaki konuları da İlahiyat mezunu olup din eğitimi bilim dalında uzmanlığı bulunan akademisyenler veya alanda din eğitimi hizmeti veren hocalar anlatmaktadır.⁴²

4.3. Programın Modellenmesi ve Yaygınlaştırılması

“Din Eğitimi Ailede Başlar” ilkesi ile oluşturulmuş bir program olan ADEP, 2 yıl YEKDER bünyesinde farklı biçimlerde uygulandıktan sonra gelen talepler üzerine modellenme sürecine girmiştir. Geliştirdiği her programı 2 veya 3 yıl uyguladıktan sonra yaygınlaştırmak amacıyla birçok sivil toplum kuruluşu ile paylaşan, eğitimlerin modellenmesine imkân sağlayan kurum, aynı düşünce ile 2017-2018 eğitim döneminde Ailede Din Eğitimi Programı için de Eğitici Eğitimleri şeklinde bir çalışma başlatmıştır. İlk iki uygulama İlim Yayma Cemiyeti kanalı ile Anadolu şehirlerinden İstanbul’a gelen eğitimcilere yönelik olmuştur. Katılım sağlayacak olan eğitimcilerin, İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, DKAB Öğretmenliği, PDR, Psikoloji ve Çocuk Gelişimi bölümlerinden mezunu olması, ayrıca saha tecrübesinin bulunması şart koşulmuştur. 2 gün eğitim, 1 gün atölye çalışmaları şeklinde organize edilen bu eğitimler, adayların örnek uygulamaları ile tamamlanmıştır. Eğitimin sonunda aday eğitimcilere katılım belgesi ve bir transkript verilmiştir. Bu şekilde

⁴¹ Eğitimciler için Bk. (YEKDER, 11 Eylül 2022). İlgili sayfada adı geçen eğitimciler halen eğitim vermekle birlikte, broşürde yer almayan başka ADEP hocaları da bulunmaktadır.

⁴² 2016-2022 yılları arasında Ailede Din Eğitimi Programı’nda seminer vermiş hocaların isimleri şu şekildedir: Gülsüm Pehlivan Ağırakça, Elif Konar Özkan, Esra Albayrak, Dilek Özkan Kısa, Saliha Serenli Kızılkaya, Kevser Şenel Yılmaz, Bilal Yorulmaz, Emine Keskiner, Emine Tuğba Arslan Demirci, Esra İleri Türk, Cemil Oruç, Ayhan Öz, Ayşe Öztürk, Sümeyye Köten Güçlü, Ramazan Güler, Umud Kaya, Muhammed Öztabak, Hatice Ayar ve Banu Gürer. Adı geçen hocaların büyük çoğunluğu halen ADEP’te seminer vermeye devam etmektedir.

yaklaşık 120 kişi ADEP Eğitici Eğitimi almıştır. Ancak yapılan eğitimler, tanıtım niteliğinde kalmış, uygulamaya dönük sistemli bir çalışma ortaya çıkmamıştır.

Programa yönelik ilgi ve alakanın artması ve birçok kurumun modelleme talebinde bulunması üzerine YEKDER, taraflar arasındaki hak ve sorumlulukları netleştirmek üzere bir protokol metni hazırlamış, modellemenin hangi şartlarda ve ne şekilde yapılacağına dair bazı ilkeler ortaya koymuştur.⁴³ Eğitici eğitimi vermek üzere ilk protokol DİB İstanbul İl Müftülüğü, Türkiye Diyanet Vakfı Kadın Aile ve Gençlik Merkezi (KAGEM) ve YEKDER arasında yapılarak tarafların yükümlülükleri belirlenmiş ve yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır. Önceki tecrübeler dikkate alınarak programa katılan eğitimcilere öncelikle perspektif derslerinin verilmesi, ardından ADEP seminerlerine katılım şartı getirilmesi uygun görülmüştür. 3 veya 4 gün süren perspektif derslerinin konu başlıkları şu şekilde belirlenmiştir:⁴⁴

- İnsanın Yaşam Evreleri Çerçevesinde Mükellefiyet ve Eğitim
- Toplumsal Değişim Karşısında Aile
- Post Modern İnsanın Psikolojisi
- İnsan Nedir?
- İslâm Eğitiminden Ne Anlamalıyız?
- Ailede Din Eğitimi Programı Atölyesi

İmzalanan ilk protokol çerçevesinde 2019 Ekim ayında Aile ve Dini Rehberlik Bürosu (ADRB) vaizi, Kur'an kursu hocası ve 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticilerinden oluşan İstanbul'un farklı ilçelerinden 17 din görevlisinin katılımı ile ADEP Eğitici Eğitimi gerçekleştirilmiştir. İstanbul Müftülüğü ve KAGEM ile yapılan protokol gereği ikinci ADEP Eğitici Eğitimleri 6-23 Temmuz 2020 tarihleri arasında 34 din görevlisinin katılımı ile yapılmıştır. Programa dair katılımcılara genel bir bakış açısı sunmayı amaçlayan seminerler tamamlandıktan sonra eğitimci adayları, 10 haftalık ADEP derslerine devam etmiş, böylelikle ailelere yönelik verilen eğitimleri uygulamada görme imkânına sahip olmuşlardır. Eğitici Eğitimleri tamamlandıktan sonra eğitime katılan hocalara sertifika ve transkript verilmiştir. İkinci aşama olarak İl Müftülüğü, ADEP adıyla biri Üsküdar'da diğeri Beyoğlu'nda olmak üzere iki çevrimiçi program başlatmış, modelleme eğitimine katılan hocalar ailelere seminer vermiştir. Başta 4-6 Yaş Kur'an kursu velileri olmak üzere çok sayıda ailenin katıldığı programa ağırlıklı olarak anneler ilgi göstermiştir. Protokolün bir

⁴³ Kurumlar arası işbirliğine dayalı modelleme bilgileri için Bk. *Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP) Modelleme Kitapçığı* (İstanbul: YEKDER, 2020).

⁴⁴ Bk. (YEKDER, 11 Eylül 2022).

gereği olarak İstanbul Müftülüğü tarafından düzenlenen bu eğitim programını YEKDER bünyesindeki ADEP hocaları da takip etmiş ve seminer veren eğitimciler ile ilgili değerlendirme formları doldurarak geribildirimde bulunmuşlardır.⁴⁵ Buradaki tecrübe ile birlikte Eğitici Eğitimleri daha planlı ve programlı hale gelmiştir.

ADEP Eğitici Eğitimlerinin yurt dışında ilk modelleme çalışması 27 Mart - 3 Nisan 2021 tarihleri arasında DİTİB Almanya işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Pandemi dönemi sebebiyle çevrimiçi düzenlenen eğitimlere 16 kadın, 15 erkek toplam 31 din görevlisi katılmıştır. Burada dikkat çeken noktalardan biri, eğitimlere hem Türkiye'den görevli olarak giden DİB personelinin hem de Uluslararası İlahiyat Programı (UİP) mezunu din görevlilerinin katılmış olmasıdır. Perspektif dersleri ve ADEP seminerleri sonrasında hocalara katılım belgesi verilmiştir. Program tamamlandıktan sonra Almanya'da 10 cami bünyesinde, eğitim alan hocalar tarafından eşzamanlı olarak Ailede Din Eğitimi Programı uygulanmıştır. Her bir programa yaklaşık 40-50 civarında dinleyici katılmış olup bunların çoğunluğunun yine anneler olduğu görülmektedir. İstanbul İl Müftülüğü örneğinde olduğu gibi Almanya'da gerçekleştirilen aile eğitimlerine de ADEP hocaları iştirak etmiş, aynı şekilde sözlü ve yazılı olarak değerlendirme yapmışlardır.

DİTİB Almanya ile işbirliği yapılarak düzenlenen Eğitici Eğitimlerinin bir benzeri, 5 Kasım 2021 tarihinde DİTİB Danimarka ile birlikte yapılmış, eğitimlere 34 din görevlisi katılmıştır. Modelleme eğitiminin perspektif dersleri aynı şekilde sürdürülmüş ancak Almanya'dan farklı olarak ailelere yönelik eğitim, örnek bir uygulama olması açısından ilk olarak ADEP hocaları tarafından verilmiştir. Avrupa ülkelerinde görev yapan din görevlilerinin ifadeleri ile yurt dışında yaşayan Müslüman aileler, Ailede Din Eğitimi Programı'na daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu eğitimlerin de özellikle Uluslararası İlahiyat Programı'ndan mezun olmuş, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini ve problemlerini iyi bilen, en önemlisi de o ülkenin dilini konuşabilen din görevlileri tarafından verilmesi talep edilmektedir.

Programın modellenmesi ile ilgili çalışmalar halen devam etmekle birlikte, ADEP'in bir ekip işi ve gönüllülük esaslı olması, konuların alan uzmanlığını zorunlu kılması gibi sebeplerle Eğitici Eğitimlerinin sürdürülebilirliği problemleri görünmektedir. Dolayısıyla tek bir ekip tarafından eğitimlerin farklı kitlelere ulaştırılması daha kontrollü olacaktır. Eğitici Eğitimi meselesi ise daha kapsamlı bir program ve uzun vadeli çalışmalar ile mümkün olabilir.

⁴⁵ Ailede Din Eğitimi Programı, bazı değişiklikler ile birlikte müftülük bünyesinde halen devam etmektedir.

4.4. Programın Materyalleri

ADEP, bir aile eğitim programı olmakla birlikte başlangıç tarihinden itibaren kendi yayın ve materyallerini üretmeyi ilke haline getirmiştir. Bu sebeple programı desteklemek amacıyla ilk olarak 2018 yılında *Ailede Din Eğitimi* kitabı hazırlanmıştır.⁴⁶ Ailelerin programı daha etkin ve verimli geçirebilmeleri için kitapta, ADEP seminer konuları ile paralel bölümler yer almaktadır. Programın ilk yayını olması ve ailede din eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda kitap bulunması sebebiyle bu kitap ayrı bir önem arz etmektedir.

Programın ikinci yayını ise 2021’de çıkarılan iki ciltlik *Aile İçi Etkinlik Rehberi* olmuştur. Aile eğitimlerinde çocukların dini ve ahlâkî gelişimi için bazı etkinlikler tavsiye edilmekle birlikte, sürenin sınırlı olması ve öncelikle ailenin teorik bilgi ihtiyacının giderilmesi amaçlandığı için program bittikten sonra ebeveynlerin istifade edebileceği bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu kitapla, din eğitiminde, kitap, film/klip, drama ve oyundan nasıl yararlanılması gerektiği, materyalin önemi, aile içi etkinliğin mantığı anlatılmaya çalışılmaktadır. Kitapta yer alan etkinlikler, örnek olarak sunulmuş, ailenin kendi etkinlik ve materyalini üretmesi teşvik edilmiştir. Ayrıca din eğitiminde her mekânın ve her faaliyetin değerlendirilebileceği, önemli olanın aile içi olumlu etkileşim olduğu mesajı verilmiştir. 8 kişilik yazar kadrosu olan kitap, alanında uzman 3 editör kontrolünde hazırlanmıştır.⁴⁷ Bu kitap, tamamı özgün olmak üzere örnek etkinlikler içermektedir. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin kitaptan istifadesini kolaylaştırmak için aynı dönemde, iki ayrı “*Aile İçi Etkinlik Atölyesi 1 ve 2*” şeklinde seminerlerin ve atölye çalışmalarının yer aldığı bir program hazırlanmıştır. Programda seminerler çevrimiçi olarak sunulmuş, atölyeler ise yüz yüze ve seçmeli olarak verilmiştir.⁴⁸ Programın seminer ve atölye konularına bakıldığında temel amacın ailenin, “etkinlik” kavramını doğru anlaması, görsel, işitsel ve yazılı materyalleri etkin kullanabilmesi olduğu görülmektedir.

ADEP için hazırlanmış olan bir başka kaynak ise *Çocuğumun Din Eğitiminde Aklıma Takılanlar* kitabıdır. 2016 yılından beri devam eden ailede din eğitimi seminerlerinde ebeveynlerden çok sayıda soru gelmiştir. 2020-2021 yılında bu sorular kaydedilmeye başlanmış ve konularına göre tasnif edilmiştir. Derlenen 95 soru, *Çocuk Gelişimi ve Ebeveyn Tu-*

⁴⁶ Gülsüm Pehlivan Ağırakça - Arife Gümüş, *Ailede Din Eğitimi* (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018). İkinci baskısı yapılmış olan kitabın editör ve yazarları, ADEP hocalarından tercih edilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla de kitaba yeni bölümlerin eklenmesi planlanmaktadır.

⁴⁷ *Aile İçi Etkinlik Rehberi 1-2*, ed. Bilal Yorulmaz - Kevser Şenel Yılmaz - Şeyma Cevizli (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2021).

⁴⁸ Programın ayrıntıları için bk. (YEKDER, 12 Eylül 2022).

tumları, İnanç Eğitimi, İbadet Eğitimi, Kur'ân-ı Kerîm Öğretimi, Medya ve Aile şeklinde 5 ayrı başlık altında, ADEP hocaları tarafından cevaplandırılmıştır.⁴⁹ Soruların, birçok ailenin din eğitiminde yaşadığı problemleri olduğu gibi yansıtması, çalışmayı farklı kılmaktadır.

Ailede Din Eğitimi programını iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla hazırlanan bir başka çalışma da Ailede İman, İbadet ve Değerler Eğitimi Araştırması'dır. 2022 yılında yayınlanan araştırma kitabında, Türkiye genelinde birçok ilden örneklem alınarak ebeveynlerin, çocuklarına din eğitimi verirken nasıl bir yol takip ettikleri (sözel telkin, model olma ve onaylama) ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda din eğitiminin, iman, ibadet (namaz, oruç ve zekât) ve değerler eğitimi (MEB 10 kök değer) boyutlarında hazırlanan anket soruları ebeveynlere yöneltilmiş; sözel telkin, model olma ve onaylama davranışlarından daha çok hangisinin veya hangilerinin tercih edildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.⁵⁰ Bu araştırmadan yola çıkılarak Ailede Din Eğitimi seminerlerinde din eğitiminin iman, ibadet ve ahlak olmak üzere bütün boyutlarının önemli ve birbirleri ile ilişkili olduğuna daha fazla vurgu yapılması ve ebeveynlerin din eğitiminde (iman, ibadet ve ahlak) model olmayı ihmal etmemesi gerektiği kanaati oluşmuştur. Ayrıca annelerin, babalara göre çocuklarının eğitimine daha fazla katılım sağladığı bir kez daha anlaşılmıştır. Dolayısıyla aile eğitimlerinden babaların da istifade edebilmesi için yeni çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir. Daha birçok bulgunun ortaya konulduğu araştırma, ADEP seminerlerinin daha etkin hale getirilebilmesi için bir perspektif sağlamıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çocukların gelişimi ve eğitiminde en büyük rol ve sorumluluk aile kurumuna aittir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında fiziksel, bilişsel, sosyal bütün gelişim alanlarının sağlıklı ve dengeli olabilmesi için ebeveynin bilinçli olması önem arz etmektedir. Geçmişte büyüklerin tecrübe birikimi ile yol gösterdiği anne ve babalar, çocuklarını yetiştirirken birçok yetişkinin desteğini alabilme imkânına sahipti. Dolayısıyla ebeveynlik, kültürel aktarım yolu ile öğrenilmekte ve büyük oranda da yeterli olabilmekteydi. Ancak ailelerin küçüldüğü, sağlıklı sosyal çevrenin daraldığı ve farklı değer anlayışlarının hızla yayıldığı günümüzde aileler çocuk eğitiminde zorluklar yaşamakta, her geçen gün artan ve çeşitlenen problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Aynı zamanda günümüzün popüler insancıl söylemleri, dini duygu ve düşünceyi arka planda bırakan, insanın yaşantısını

⁴⁹ *Çocuğumun Din Eğitiminde Aklıma Takılanlar*, ed. Emine Keskiner (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2021).

⁵⁰ Bilal Yorulmaz - Emine Keskiner - Gülsüm Pehlivan Ağırakça, *Ailede İman, İbadet ve Değerler Eğitimi Araştırması* (İstanbul: YEKDER Yayınları, 2022).

anlamdan uzaklaştırıp bulanıklaştıran ve insan tabiatının ihtiyaç duyduğu tüm sınırları olumsuzlayan, bireysel tecrübeyi, dini ve kültürel tecrübeyi değersizleştirerek merkeze alan postmodern tavır, terbiyeye ait toplumsal birikimi de işlevsiz hale getirmiştir. Bu değişim, çocuk ve gençler üzerinde tarihsel zaman etkisi oluşturmakta ve nesiller arası kuşak farkının yaş aralığını her geçen gün azaltmaktadır. Bu sebeple çocukların bakım ve eğitimi ile ilgili olarak ailelere yönelik eğitimlerin gerekliliği herkes tarafından kabul edilmekte, yaygın hale gelebilmesi için hem devlet hem de STK'lar tarafından çalışmalar yapılmaktadır.

Aile eğitimi, yeni bir mesele olmayıp farklı ülkelerdeki uygulamalar dikkate alındığında tarihinin 1800'lü yıllara kadar uzandığı söylenebilir. Ancak ihtiyaçların önceliğine binaen hem yurt içi hem de yurt dışındaki ilk uygulamaların çoğunlukla ebeveyn okuryazarlığına ve günlük yaşam becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. 20. yüzyılın başından itibaren ise ebeveynlere çocuk bakımı ve sağlığı ile ilgili bilgilerin verilmeye başlandığı, eğitimlerin daha çok okul öncesi dönem çocuklarının gelişimini kapsadığı bilinmektedir. Türkiye'de okuryazarlık eğitimi dışında aile eğitimleri, programlı bir biçimde 1960 sonrasında başlamıştır. Araştırma veya proje sonrası geliştirilen programlar ile aile eğitimlerinde önemli gelişmeler olmuştur. Ana-Baba Okulu, Evlilik Okulu, Anne-Çocuk Eğitimi, Baba Destek Programı, Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programı adıyla birçok aile eğitimi uygulanmış olup bunlardan bazıları halen devam etmektedir.

Son 50-60 yıldır aile eğitimlerinde önemli gelişmeler yaşanmakta, ancak bu programlar içerisinde programlı ve süreklilik arz eden din ve değer merkezli bir çalışma bulunmamaktadır. Yerel bazı uygulamalarda dini ve ahlâkî değerlere değinilmekle birlikte çocuğun gelişimi ve din eğitimi üzerinden tasarlanmış bir program görünmemektedir. Bu sebeple 2015 yılında YEKDER ve İLKE Derneği tarafından araştırmaya dayalı olarak hazırlanan aile eğitim programı büyük önem arz etmektedir. Başlangıç itibariyle Ebeveyn Yetkinleştirme Programı olarak tasarlanan ve daha sonra Ailede Din Eğitimi Programı (ADEP) adıyla devam eden program, din eğitimi hedefleyen ilk aile eğitim programı olması açısından önemli bir yere sahiptir.

ADEP programına katılan her ebeveyn, öncelikle çocukların gelişim özellikleri, yaygın ebeveyn tutumları ve çocuklarla iletişim konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Daha sonra çocuğuna sağlıklı bir din eğitimi verebilmek için iman, ibadet ve ahlak eğitimi konusunda neler yapabileceğini öğrenmektedir. Eğitim süresince anne-babalara faydalanabilecekleri yazılı ve görsel kaynaklar tavsiye edilmekte; ayrıca çocuklara yönelik paylaşımlarda bulunmaktadır.

Eğitimlerde öncelikle İslâm dininin çocuğa bakışı anlatılmakta ve terbiyenin bu perspektiften şekillendirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Çocukların Allah'ın bir emaneti olduğu, anne-babaların beklentilerinin onun gücünü, yaşını aşmayacak şekilde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca anne-babanın, çocuklarının terbiye sorumluluğu ile meşgulken kendi gelişimlerini de ihmal etmemeleri gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır. Nitekim kendisinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine yatırım yapmayan, dinamik bir öğrenme yaşantısı olmayan ebeveynin, çocuklarına örnek olması, onlarla sağlıklı bir iletişim kurması zorlaşmaktadır. Çocuklarını daha iyi anlayabilmek ve onlara rehberlik yapabilmek için ailelerin yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye açık olması gerekmektedir.

Programın geliştirildiği 2015 yılından günümüze ADEP'i genel itibarıyla değerlendirmek gerekirse; programın öncelikle din ve değer merkezli bir aile eğitimi olması bakımından özgün bir eğitim model olduğunu söyleyebiliriz. Ebeveynlerin, kuruma gelerek eğitim almaları şeklinde gerçekleştirilen bir program olması sebebiyle de aile eğitimi uygulamalarından kurum merkezli aile eğitimi modeline uymaktadır. Pandemi döneminde ve sonrasında seminerlerin çevrimiçi yapılmaya başlaması ile birlikte ADEP, uzaktan aile eğitimi özelliği de kazanmış bulunmaktadır. Programda, din eğitimi ile ilgili olarak aileyi etkileyen ve zorlayan birçok mesele, seminer konusu haline getirilmiştir. Bu bakımdan ihtiyaç odaklı ve dinamik bir program olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda gelişime açık ve sürdürülebilir bir yapıya sahiptir.

ADEP'i, konu başlıkları ve hedefleri bakımından özetlemek gerekirse şu temel özellikler sıralanabilir:

- ADEP'te din eğitimi, genel eğitimden ayrı düşünülmemekte; dinin, toplumsal hayatın içerisinde yaşanılarak öğrenileceği gerçeğinden hareket edilmektedir.
- Dinî gelişim, diğer gelişim alanlarından ayrılmadan verilmektedir. Bu bakımdan gelişime bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir.
- Çocukların gelişim özellikleri ile dinî gelişim arasındaki ilişki ön plana çıkarılmıştır.
- Aile eğitimleri genel itibarıyla okul öncesine yoğunlaşmaktadır, ancak ADEP'te 0-18 yaş çocukların gelişim ve eğitimi ele alınmaktadır.
- Ebeveyn tutumlarının, dinî ve ahlâkî gelişim üzerindeki etkisine dikkat çekilmektedir.
- Bebeklik dönemi bağlanma biçimleri ile Tanrı tasavvuru arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır.

- İman, ibadet ve ahlâk eğitiminin bir bütün olduğu üzerinde durulmakta; din eğitiminin temelinde Allah sevgisinin olduğu vurgulanmaktadır.
- Ev düzeninin, aile atmosferinin ve ebeveynin ilişki kurma biçiminin çocuğun inanç dünyasını şekillendirmedeki etkisi ortaya konulmaktadır.
- Çocukların din eğitimini destekleyebilecek kaynaklar konusunda ailelere rehberlik yapılmaktadır.
- Ailelerin, çocuğun din eğitimine aktif katılım sağlaması amaçlanmaktadır.

Ailede Din Eğitimi Programı'nın iyileştirmeye açık alanları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi, eğitimlerin daha çok teorik boyutta kalması ile ilgilidir. Programın ilk taslağında verilen etkinlik örnekleri tam olarak uygulanamamıştır. Burada bazı konuların uygulama yapmaya uygun olmaması, katılımcıların sayısının artması, uygulama konusundaki isteksizlikleri ve eğitimin süresi etkili olmuştur diyebiliriz.

Programda iyileştirilmesi gereken bir başka nokta da eğitimlere babaların rağbet göstermemesi ile ilgilidir. Zira kurslara yoğun olarak annelerin katıldığı, baba katılım oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öncelikli sebep, babaların, çocuk bakım ve eğitimi konusunda daha az sorumluluk almalarıdır. Ayrıca yoğun iş mesaisi, aile eğitimlerinin gerekliliğine inanmama, eğitim programının saatleri gibi etkenler de baba katılımını etkilemektedir. Ailede Din Eğitimi Programı'nın etkili ve kalıcı olabilmesi için babaların katılımını arttırmak gerekmektedir. Bunun için farklı alternatifler düşünülmesi, sadece anneler ile sınırlı kalınmaması önem arz etmektedir. Ailede sadece annenin eğitim alması, çocukların dini ve ahlâkî gelişiminde sorumluluğu tamamen anneye yüklemek anlamına gelmektedir. Uzaktan eğitim, materyal paylaşımı ve aileye yönelik etkinlikler ile babaların katılımını engelleyen faktörleri en aza indirmek mümkündür.

Programın daha fazla fayda sağlaması ve yaygınlaşabilmesi için dezavantajlı ailelerin de eğitimlere katılımı sağlanmalıdır. Hastalık, ölüm, boşanma, şiddet, göç ve engellilik gibi birçok sebeple aile bütünlüğüne sahip olamayan ebeveynler için küçük grup eğitimleri düzenlenebilir. ADEP konularının içeriği, anne ve babanın birlikte olduğu aile modeli için daha uygun olup diğer aileler için ayrı çalışmaların yapılması ve programın ihtiyaca göre uyarlanması gerekebilir. Özellikle engelli veya özel eğitim gerektiren çocuğu olan aileler için özelleştirilmiş bir ailede din eğitimi programı çok faydalı olacaktır. Burada çocuklardan daha fazla ailelerin din eğitimine ihtiyacı olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

Programın geliştirilmesi açısından verilen eğitimlerin odak bir grup üzerinden test edilmesi için deneysel bir çalışma yapılabilir. Bütün ADEP seminerleri, katılımcılar tarafından anketler yoluyla değerlendirilmektedir, ancak ebeveynlerin, aldıkları eğitimleri aile hayatlarına ne kadar yansıtabildiklerini görebilmek adına farklı araştırma yöntemleri kullanılabilir.

Aile eğitimlerinin temelde iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan biri çocukların bakım ve terbiyesinde aile kurumunu güçlendirmek, diğeri de ebeveynlere, yaşadıkları dönemin çocukları olan yeni nesillere doğru rehberlik yapabilme bilinci kazandırmaktır. Aynı zamanda anne ve babayı, değişen çevresel koşullar karşısında edilgen olmaktan çıkarmak, çocuklarının gelişiminde aktif rol almalarını sağlamaktır. Bir aile eğitim programı olarak ADEP de aynı gaye ile uygulanmakta, ilave olarak çocukların dinî ve ahlâkî gelişimlerinin ihmal edilmemesini, hayatın ilk yıllarından itibaren manevî değerler ile tanıştırmalarını gaye edinmektedir.

KAYNAKÇA

AÇEV. *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. Ankara: 5-6 Aralık 2003.

Alpaydın, Yusuf - Ayar, Hatice - Gümüş, Arife. *Çocukların Dinî Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlanma Alanları*. İstanbul: İLKE ve YEKDER, 2015.

Atmaca Koçak, Aylin. *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. AÇEV, 2004.

Aydın, Mehmet Akif. "Aile". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: 1989, 2/196-200.

Çağdaş, Aysel – Seçer, Zarife. *Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi, 2004.

Çelik, Celalettin. "Değişim Sürecinde Türk Aile Yapısı ve Din". *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* 8 (2010), 25-35.

Çocuğumun Din Eğitiminde Aklıma Takılanlar. ed. Emine Keskiner. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2021.

Erkan, Semra. "Aile ve Aile Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar". *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. ed. Z. Fulya Temel. Ankara: Anı Yayıncılık, 2010.

Gündüz, Mustafa. *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015.

Hamamcı, Zeynep - Sevim, Seher A. "Türkiye’de Aile Rehberliği Çalışmaları". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3/22 (2004), 77-85.

Kağıtçıbaşı Çiğdem - Berkman, Sevda - Sunar, Diane. *Başarı Ailede Başlar*. İstanbul: Yapa Yayınları, 1993.

Kartal, Hülya. "Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi". *İlköğretim Online* 6/2 (2007), 234-248.

Kasapoğlu, Aytül. “Sosyolojik Yaklaşımlar Temelinde Aile Kuramları”. *Aile Sosyolojisi*. ed. Aytül Kasapoğlu - Nadide Karkıner. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2011, 20-22.

Kılıç, Çiğdem. “Aile Eğitim Programları ve Türkiye’deki Örnekleri”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10/1 (2010), 99-111.

Kımtır, Nurten. “İlgili-Seven Anne-Baba Tutumları ile Din ve Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine”. *Dini Araştırmalar* 18/46 (Ocak-Haziran 2015), 9- 44.

Köyceğiz, Mehlika vd. “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımının Dünü ve Bugünü”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/45 (2016), 619-625.

Öztürk, Ayşe - Yavuz, Ruşen - Öztürk, Tülin. *Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Oyunlar ve Etkinlikler*. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2019.

Pehlivan Ağırakça, Gülsüm - Gümüş, Arife. *Ailede Din Eğitimi*. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.

Perşembe, Erkan. “Modernlik ve Postmodernlikte Din Problemi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (Haziran 2003), 159-181.

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Türkiye İstatistik Kurumu. *Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021-2022*.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. *Aile Eğitim Programları Üzerine Notlar*. Ankara: 2011.

Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması. Ankara: DİB, 2014.

Yalman Polatlar, Duygu. *Okul Öncesi Dönemde Aile Eğitimi ve Katılımı*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları, 2021.

Yıldız, Cansu - Durmuşoğlu, Mine Canan. “The Family Involvement in Different Early Childhood Curricula and Approaches in the World”. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi* 8/1 (2018), 23-38.

Yıldız, Zafer. “Aile Eğitim Programları ve ‘Din/Değer Merkezli’ Aile Eğitimi İhtiyacı”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/22 (2015), 159-183.

Yorulmaz, Bilal - Keskiner, Emine - Pehlivan Ağırakça, Gülsüm. *Ailede İman, İbadet ve Değerler Eğitimi Araştırması*. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2022.

Yılmaz, Müge. “Bilgi İle İyileşme: Bibliyoterapi”. *Türk Kütüphaneciliği* 28/2 (2014), 169-181.

Öner, Uğur. “Bibliyoterapi”. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi* 7 (Mayıs 2007), 133-150.

Aile İçi Etkinlik Rehberi 1-2. ed. Bilal Yorulmaz - Kevser Şenel Yılmaz - Şeyma Cevizli. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2021.

İnternet Kaynakları

AÇEV, Anne Çocuk Eğitim Vakfı. “Baba Destek Programı”. Erişim 10 Eylül 2022. <https://www.acev.org/neler-yapiyoruz/programlarimiz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/>

AÇEV, Anne Çocuk Eğitim Vakfı. “Biz Kimiz?”. Erişim 19 Ağustos 2022. <https://www.acev.org/biz-kimiz/hakkimizda/tarihce/>

AEP, Aile Eğitim Programı. “AEP’in Tarihçesi”. Erişim 20 Ağustos 2022. <http://www.aep.gov.tr/aep-hakkinda/aep-in-tarihcesi/>

İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sertifika Programları. “Anne Baba Okulu Sertifika Programı”. Erişim 17 Ağustos 2022. <https://sfk.istanbul.edu.tr/anne-baba-okulu-sertifika-programi-e100.html>

TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. “Evlenme ve Boşanma İstatistikleri 2021”. Erişim 5 Aralık 2022.

YEKDER, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği. “ADEP Eğitici Eğitimleri Tanıtım Kitapçığı”. Erişim 11 Eylül 2022. <https://www.yekder.org.tr/yayinlar/adep-egitici-egitimleri-tanitim-kitapcigi>

YEKDER, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği. “Aile İçi Etkinlik Atölyesi 1”. Erişim 12 Eylül 2022. <https://www.yekder.org.tr/etkinlikler/aile-ici-etkinlik-atolyesi-1>

YAYGIN DİN EĞİTİMİNDE UZAKTAN ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ONLINE CAMİ DERSLERİ

DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS AND ONLINE MOSQUE COURSES IN FORMAL RELIGIOUS EDUCATION

Geliş Tarihi: 24.08.2022 Kabul Tarihi: 08.12.2022

✉ YUSUF BATAR

PROF. DR.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ

yusuf.batar@inonu.edu.tr

orcid.org/0000-0003-1620-7754

✉ SERKAN DEMİR

DR. ÖĞR. ÜYESİ

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ

serkan.demir@inonu.edu.tr

orcid.org/0000-0003-2701-0949

✉ GÜLŞEN SAYIN

DR. ÖĞR. ÜYESİ

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

İLAHİYAT FAKÜLTESİ

orcid.org/0000-0002-9214-7573

gulsensayin@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, yaygın din eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının imkânları ve sorunlarıyla ilgili teorik tartışmaların yansırı uzaktan eğitim programlarının bir uygulaması olarak çevrimiçi cami dersleriyle ilgili bir uygulamanın analizi yapılmaktadır. Çalışmanın temel problemi, cami merkezli yaygın din eğitiminin teolojik ve tarihi arka planını oluşturan “herkese ulaşma” hedefinin uzaktan erişim yoluyla gerçekleşme durumunu ve bu uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş ve öncelikle uygulaması yapılan cami derslerinin temelini oluşturan tarihî, teolojik ve eğitimsel arka planın teorik çerçevesi üzerinde durulmuş ardından günümüzde iletişim teknolojisinin genel anlamda din hizmetleri ve özellikle yaygın din eğitimi sahasında kullanımıyla ilgili tartışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmında ise camide verilen derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla cami cemaatine ulaşması sağlanmış ve sonrasında yarı yapılandırılmış mülakat sorularıyla eğitimleri sunan hocaların ders içerik ve derslerin uzaktan yapılmasına ilişkin görüşleri toplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çevrim içi eğitim yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bazı bulgulara erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yaygın Din Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Cami Dersleri, Çevrimiçi Cami Dersleri.

ABSTRACT

In addition to the theoretical discussions on the possibilities and problems of distance education in non-formal religious education, this study analyzes an application of online mosque classes as an application of distance education programs. The main problem of the study is to identify the realization of the goal of "reaching everyone", which constitutes the theological and historical background of mosque-centered non-formal religious education, through distance access and the strengths and weaknesses of this practice. The research adopts a qualitative methodology and primarily focuses on the theoretical framework of the historical, theological and educational background that forms the basis of the mosque lessons, followed by discussions on the use of communication technology in the field of religious services in general and non-formal religious education in particular. In the application part of the research, the courses given in the mosque were made available to the mosque congregation through distance education, and then the opinions of the teachers on the course content and the distance education of the courses were collected and analyzed through semi-structured interview questions. As a result of the research, some findings were reached regarding the strengths and weaknesses of online education methods.

Keywords: Religious Education, Non-Formal Religious Education, Distance Education, Mosque Lessons, Online Mosque Lessons.

SUMMARY

In addition to the theoretical discussions on the possibilities and problems of distance education applications in non-formal religious education, this paper analyzes an application of online mosque classes as an application of distance education programs. Focusing first on the theoretical framework of the historical, theological and educational background that forms the basis of mosque classes, the study then provides some basic information about the debates on the use of communication technology in religious services in general and in the field of non-formal religious education in particular. In order to form the basis of the study, some sample applications reflecting how remote access opportunities are used in religious services will be mentioned first. Following this general information, details will be given about the realization process of the “Online Mosque Lessons” project implemented at İnönü University Theology Mosque and the situations encountered in practice.

Within the scope of our study, the courses given in the mosque in the fields of hadith, fiqh, theology, tafsir and Islamic history were made available to the mosque congregation through distance education, and then the opinions of the instructors were collected and analyzed with semi-structured interview questions. Thus, it was tried to contribute to the development of distance education model in non-formal religious education on the axis of the opinions of educators providing non-formal education services in mosques. The main problem of the study is to reveal the realization of the goal of “reaching everyone”, which constitutes the theological and historical background of mosque-centered non-formal religious education, through distance access provided by communication technology and to reveal the strengths and weaknesses of this practice.

Today, mosques are among the most important places for religious education. However, mosques, which are now an important application area of non-formal religious education, need a transformation in line with the requirements of the digital age. During the pandemic that started at the end of 2019, the closure of all the places where people come together for education, trade, worship, health, entertainment, etc. and the fulfillment of all these services through remote interaction accelerated this process. As a result, the effective

use of communication technology and digital opportunities has become even more important during the pandemic period. Because the state of limitation experienced during the pandemic process has also led to the realization of some opportunities. These new opportunities, which are based on technology and digitalization, have shown us that many services and activities can be carried out simultaneously and diachronically, regardless of location. These new opportunities have even enabled us to reach more people in a shorter period of time.

As mentioned above, this study is about the analysis of a practice that emerged in a process in which distance education opportunities and threats were discussed on the one hand and distance education programs were being implemented on the other. Furthermore, this study examines the effects of the courses given in the mosque of the Faculty of Theology of İnönü University by integrating distance education. Courses in the fields of hadith, fiqh, theology, tafsir and Islamic history were given to the mosque congregation through distance education, and then the opinions of the instructors were collected and analyzed through semi-structured interview questions. Thus, we tried to contribute to the development of the distance education model in non-formal religious education on the axis of the opinions of educators who provide non-formal education services in mosques. The main problem of the study is to reveal the realization of the goal of “reaching everyone”, which constitutes the theological and historical background of mosque-centered non-formal religious education, through distance access provided by communication technology and to reveal the strengths and weaknesses of this practice.

GİRİŞ

İlâhî mesajın bütün insanlara ulaştırılması her şeyden önce temel bir dinî hedeftir. Nitekim risâlet göreviyle vazifelendirilen her bir peygamber bütün hayatını bu “tebliğ” vazifesi için vakfetmiştir. Bu kapsamda insanlarla birebir iletişim kuran peygamberler, kısa zamanda olabildiğince çok kişiye ilâhî mesajı ulaştırmak amacıyla yaşadıkları dönemin iletişim imkânlarını kullanmışlardır. Yaygın din eğitimi kavramını bu misyonun bir devamı olarak görmek mümkündür. Nitekim yaygın din eğitimi; örgün eğitim alan kişiler dâhil, bütün insanları hedef alan kitlesel bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır. Bütün dinî geleneklerde bu vazifenin ifâsına dönük çabaları ve kurumsallaşmaları görmek mümkündür. İnsanların dinle ve dindaşlarıyla buluştuğu ibadet mekânları bu etkinliklerin en müstesnâ kurumlarıdır.

İbadet mekânları insanlık tarihi boyunca yaşamın merkezinde yer alarak bireysel ve toplumsal organizasyonların şekillenmesine katkı sunmuştur. Bu durum ihtiyaçlar temelinde gelişmiş, hemen bütün dinlerde ibadethaneler toplumu eğiten, yönlendiren bir alan olmuştur. Havra, kilise, cami ve tapınak gibi her bir dinî geleneğin kendi içinde böyle bir mekân ürettiğini söyleyebiliriz. Bu durumu İslâm dini özelinde daha belirgin bir şekilde görmek mümkündür. Çünkü Hz. Muhammed döneminden itibaren mescitler yalnızca birer ibadethane olarak değil aynı zamanda toplumun eğitim ve yönetim süreçlerinde aktif olarak kullanılmıştır.¹ İslâm tarihinde uzunca bir dönem bu özelliğini koruyan cami ve mescitler zamanla eğitim ve yönetim için farklı mekânların inşa edilmesiyle daha dar bir eğitim modeline ev sahipliği yapmıştır.

Günümüzde camiler din eğitiminin yapıldığı en önem-

¹ Bazı örnekler için bk. Fethullah Zengin, “Hz. Peygamber Dönemi Medine’inde Mescid’in Sosyal ve İdari Rollerini Üzerine”, *Uluslararası Cami Sempozyumu-Sosyal ve Kültürel Açından-*, haz. Fikret Karaman vd. (Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018), 2/831-838.

li mekânlar arasında yer almaktadır. Öte yandan yaygın din eğitiminin önemli bir uygulama alanı olan camiler de dijital çağın gerekleri paralelinde bir dönüşüme ihtiyaç duymaktadır. 2019 yılının sonlarında başlayan pandemi süreciyle insanların eğitim, ticaret, ibadet, sağlık hizmeti, eğlence vb. amaçlarla bir araya geldiği bütün mekânların kapanması ve tüm bu hizmetlerin uzaktan etkileşim yoluyla karşılanması söz konusu süreci hızlandırmıştır. Neticede iletişim teknolojisinin ve dijital imkânların etkin bir şekilde kullanılması pandemi döneminde daha da önemli hale gelmiştir. Zira pandemi süresince yaşanan kısıtlılık hali bazı imkânların fark edilmesine yol açmıştır. Temelini teknolojinin ve dijitalleşmenin oluşturduğu bu yeni imkânlar, birçok hizmetin ve etkinliğin mekâna bağlı olmadan, eş ve art zamanlı olarak yapılabileceğini bize göstermiştir. Hatta bu yeni imkânlar sayesinde daha kısa sürelerde daha çok kişiye ulaşabilme fırsatı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma, yukarıda ifade edildiği gibi bir yandan uzaktan eğitim fırsatlarının ve tehditlerinin tartışıldığı, diğer yandan uzaktan eğitim programlarının yapıldığı bir süreçte ortaya çıkan bir uygulamanın analiziyle ilgilidir. Çalışmada, İnönü Üniversitesi İlahiyat Camisinde verilen derslerin uzaktan eğitime entegre edilmesiyle ortaya çıkardığı etkiler incelenmektedir. Camide hadis, fıkıh, kelâm, tefsir ve İslâm tarihi alanlarında verilen derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla cami cemaatine ulaşması sağlanmış ve sonrasında yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile eğitimleri sunan hocaların ders içerikleri ve derslerin uzaktan yapılmasına ilişkin görüşleri toplanarak bu görüşler analiz edilmiştir. Böylelikle yaygın din eğitiminde uzaktan eğitim modelinin, camilerde yaygın din eğitimi hizmeti sunan eğitimcilerin görüşleri ekseninde geliştirilmesine katkı sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel problemi, cami merkezli yaygın din eğitiminin iletişim teknolojisinin sağladığı uzaktan erişim yoluyla gerçekleşme durumunu ve bu uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır.

Bu makalede öncelikle uygulaması yapılan cami derslerinin temelini oluşturan tarihî, teolojik ve eğitimsel arka planla ilgili teorik çerçeve üzerinde durulmuş ardından günümüzde iletişim teknolojisinin genel anlamda din hizmetleri ve özellikle yaygın din eğitimi sahasında kullanımıyla ilgili tartışmalar hakkında temel bazı bilgiler verilmiştir. Çalışmanın zeminini oluşturmak için öncelikle din hizmetlerinde uzaktan erişim imkânlarının nasıl kullanıldığını yansıtan bazı örnek uygulamalardan bahsedilecektir. Bu genel bilgilerden sonra İnönü Üniversitesi İlahiyat Camisinde uygulanan “Online Cami Dersleri” projesinin gerçekleşme süreci ve uygulamada karşılaşılan durumlar hakkında bilgiler verilecektir.

1. YÖNTEM

Çalışmada öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak teorik bazı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve teorik zemin betimsel olarak ele alınmıştır. Akabinde ise uygulaması yapılan çevrimiçi cami derslerini sürdüren öğretim üyelerinin uygulamaya ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu çerçevede çalışmada araştırmacı ve çalışma grubunu da sürece dâhil etmeyi hedefleyen ve problem çözücü veya süreç gelişimine katkı sunmayı hedefleyen eylem araştırması tercih edilmiştir.²

Nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi edinimi hedeflendiği için tercih edilen çalışma grubu da derinliği yakalama hedefi ile amaçlı örneklem grubu stratejisi ile belirlenmiştir. Yine nitel araştırmalarda çalışma grubunun özel bir konu ile ilgili küçük bir grup ile ortaya konulan problemler üzerine geliştiği için genelleme zorunluluğu taşımamaktadır. Ancak bu durum çalışmanın ele aldığı problemi ve ulaşılan sonuçları çalışma grubuna indirgemez.³ Çalışma grubu cami ortamında bu dersi çevrim içi olarak devam ettiren yedi öğretim üyesinden oluşmaktadır. Mülakat tekniği ile toplanan veriler için nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara ait görüşler kendi ifadeleriyle doğrudan kategori ve kodlar şeklinde verilmiş daha sonra yorumlar ve tartışma sunulmuştur.

Çalışmanın ana problemi göz önünde bulundurulduğunda çalışma farklı boyutlarıyla ele alınmaya müsaittir. Ancak makalenin sınırlılığı ve pandemi koşullarında dinleyici kitlesine ulaşma imkânlarının kısıtlı olmasından dolayı araştırmada yalnızca eğitim verenler boyutu ele alınmıştır.

1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi pandemi döneminde İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Camisinde uzaktan eğitim yoluyla cami dersleri gerçekleştirilmiştir.⁴ Uygulaması yapılan bu yaygın din eğitimi hizmeti, hafta içi her gün öğle namazlarından yarım saat önce sürdürülmüştür. Eylem araştırmalarının doğası gereği sürece çalışma grubu ve araştırmacılar aktif olarak dâhil olmuşlardır. Çalışmada elde edilen veriler camide bu dersleri sunan akademisyenlerin görüşlerinden elde edilmiştir. Yapılan

² Şener Büyüköztürk, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 263-264.

³ Büyüköztürk, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 272.

⁴ Yaygın din eğitiminin uzaktan bir örneği olarak çevrimiçi cami dersleri İnönü Üniversitesi'nde BAP projesi kapsamında düzenlenmiş ve 01.02.2021 tarihinde başlayan dersler aynı yılın haziran ayının sonuna kadar devam etmiştir.

derslerin başlıkları; İbadetler Fıkhı, Kur’ân’dan Hayata, Ahlâk Hadisleri, Ashâb-ı Kiram ve düzenli olarak yapılan Cuma Vaazları şeklindedir.

Bir dönemlik ders etkinliğinin ardından yarı yapılandırılmış bir mülakat formu ile ders veren akademisyenlerin birebir gözlemleri ve kanaatleri alınmıştır.⁵ Dersleri yürüten öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlarda yaygın din eğitimi hizmeti olarak sunmuş oldukları çevrimiçi cami dersleri hakkındaki tecrübeleri ve konuya ilişkin önerileri üzerinde durulmuştur. Alınan değerlendirmelerde, çevrimiçi cami derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ve uzaktan yaygın din eğitimi için öneriler konularında bazı temel tespitler ortaya çıkmıştır.

2. CAMİLERİN EĞİTİM FONKSİYONU VE CAMİ DERSLERİ

İslâmî gelenekte insanların dinî konularda bilgi edindiği en önemli merkezlerden birisi camidir. Camilerde, inşa edildiği tarihten itibaren tedris halkaları kurulmuş, asırlar boyunca cemiyet büyüdükçe, bunlar da inşa edildiği bölgedeki ihtiyaçlar çerçevesinde gelişmiştir.⁶

İslâm eğitim tarihiyle ilgili kaynaklarda camilerde yoğun katımlı eğitim faaliyetlerine dair pek çok örneğe yer verilir. Başta Mescid-i Nebevî olmak üzere daha sonraki dönemlerde yapılan bütün mescit ve camiler günlük ibadetlerin yanı sıra yoğun birer eğitim yeri olarak işlev görmüştür. Muhammed Hamidullah’ın “İlk İslâm Üniversitesi” olarak adlandırdığı ve Mescid-i Nebevî bünyesinde yer alan ve ilk muallimi Hz. Peygamber olan Suffe’de, zamanla okuma-yazma, Kur’ân, tefsir, hadis, tarih, Arap şiir ve edebiyatı gibi farklı alanlarda dersler verilmiştir.⁷ Mescidin bu eğitim fonksiyonunun Asr-ı saadetten sonra da devam ettiği tarihî bir gerçektir. Dolaşısıyla cami derslerini bu köklü geçmişle ele almak gerekir.

Cami dersleri, klasik vaaz ve hutbe formatının dışında belirli konuların, belirli bir katılımcı kitlesiyle birlikte, bir plan dâhilinde daha sistematik olarak işlendiği bir etkinlik türüdür. İslâm eğitim tarihinde önemli bir yer tutan bu dersler uzun yıllar boyunca birçok alanda eğitimin yapıldığı bir imkân oluşturmuştur. Cami derslerinde öteden beri belli konularla ilgili kitaplar baştan sona mütalaa edilebilmiş, başından sonuna kadar derslere katılan belli sayı ve seviyede cemaatle dersler yapılmıştır. Önceki dersin cemaat ve hoca tarafından tekrar edilmesi, notlar alınması, soru cevap faslının olması, belli aralıklarla ödüllü sınav ve benzeri metotlarla derslerin aktif bir şekilde işlenmesi neticesinde cami dersleri nerdeyse örgün eğitim

⁵ Mülakat için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan uygunluk izni alınmıştır. (Etik Kurul Evrak Kayıt Numarası: 15/04/2022-E.168977).

⁶ Lütfi Doğan, “Camiler ve Eğitim”, *Diyanet İlmî Dergi* 4/12 (1965), 231.

⁷ Muhammed Hamidullah, *İslam Peygamberi*, çev. Salih Tuğ (İstanbul: İrfan Yayınevi, 1990), 2/769.

seviyesinde gerçekleşmiştir.⁸

İslâm Medeniyetinin adeta bir klasiği olan cami dersleri Hz. Peygamber döneminden itibaren -Suffe örneğinde de görüleceği üzere- her zaman varlığını korumuştur. Bilindiği gibi bu mütevazı çatı altında kadınlı erkekli yüzlerce Müslüman eğitim görmüş ve burada yetişen insanlar ilerleyen süreçlerde başka yerleşim yerlerine öğretmen olarak gidip eğitim vermişlerdir.⁹ Ashâbın bu örnekliliği daha sonraki Müslüman nesillere de yol göstermiş birçok sosyal ve kültürel etkinliğe ev sahipliği yapan mescitler eğitim fonksiyonuna İslâm tarihinin her döneminde devam etmiştir.

Medreselerin kuruluşundan sonra da eğitim fonksiyonunu devam ettiren camilerde başta Kur'ân-ı Kerîm ve hadis olmak üzere edebiyat, gramer, şiir, tıp teorisi gibi çeşitli konuların işlendiği ders halkaları her zaman olmuştur. Osmanlı döneminde de devam eden bu gelenek Cumhuriyet döneminde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın önemli bir hizmeti olarak devam etmiştir.¹⁰ Cami dersleri Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yürüttüğü din hizmetlerinin temel bir aracı olarak günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı'nın cami hizmetleriyle ilgili genelgesinde "cami dersleri" din görevlilerinin temel bir vazifesi olarak belirlenmiştir.¹¹ Söz konusu genelgede bu derslerin verimli bir şekilde yapılabilmesi için bazı öneriler de sıralanmaktadır. Bu kapsamda, her cami için haftalık "Cami Dersleri" programının hazırlanması ve vatandaşlara duyurulması, bu derslerde sabah namazlarından önce Kur'ân tilaveti, öğle veya yatsı namazından önce bir âyet, bir hadis, bir dua ve bir fetva okunarak cemaate açıklamalarda bulunulması, cemaatin katılımının yüksek olduğu vakit namazlarından sonra Kur'ân-ı Kerîm tilavetiyle birlikte okunan âyetlerin anlamının verilmesi, akşam ve yatsı namazı arasında tefsir, hadis, ilmihal

⁸ Bazı güncel örnekler için bk. Ali Akpınar, "Donanımlı İslam İnsanın Yetişmesinde Cami Derslerinin Önemi (Konya Örneği)", *Uluslararası Cami Sempozyumu - Sosyal ve Kültürel Açından -*, haz. Fikret Karaman vd. (Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018), 2/473-488; Seyit Ali Güşen, "Cumhuriyet Dönemi Fatih Camii'nde Hadis Eğitimi", *Uluslararası Cami Sempozyumu-Sosyal ve Kültürel Açından-*, haz. Fikret Karaman vd. (Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018), 1/409-426.

⁹ Suffe hakkında daha fazla bilgi için bk. Hamidullah, *İslam Peygamberi*, 2/767-773; Akif Köten, "Asrı Saadette Suffa Ashabı", *Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadette İslam*, ed. Vecdi Akyüz (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007), 4/ 381-416.

¹⁰ Ahmet Önkal-Nebi Bozkurt, "Cami", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/46-56.

¹¹ Diyanet İşleri Başkanlığı "Cami Hizmetlerinde Verimliliğin Artırılması Genelgesi" (14.11.2019 tarih ve 75718882-216-E.716418 sayılı genelge). İlgili madde şöyledir: "Camiyi merkeze alarak manevi bir sorumluluk bilinciyle insanımıza faydalı olmak üzere çalışan görevlilerimiz, ibadetlerin sahih bir şekilde ifası, cami dersleri yapılması, sorulan sorulara cevap verilmesi, sorunlara Kur'an ve Sünnetten beslenen çözümler üretilmesi gibi önemli vazifeler icra etmektedirler."

ve siyer okumalarının yapılması, hafta sonlarında ise belirli merkez camilerde hadis sohbetlerinin yapılması önerilmektedir.¹²

Bahsi geçen genelge haricinde Cami Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın *2020 Yılı Faaliyet Raporunda* cami dersleriyle ilgili şu bilgiler verilmektedir:

“Başkanlığımızca camilerde vakit namazlarından önce veya sonra Kur’ân-ı Kerim ve meali, Kur’ân-ı Kerim öğretimi, Tefsir, Hadis, Siyer ve İlmihal dersleri yapılmasını ihtiva eden bir proje 2013 yılından itibaren hayata geçirilmiştir. Söz konusu proje kapsamında her cami için haftalık bir program hazırlanması ve hazırlanacak bu program çerçevesinde Başkanlığımızca belirlenen kitaplardan yararlanılarak cami görevlileri tarafından dersler icra edilmesi öngörülmüştür. Başlangıçta “Cami Çalışma Programı” ismi ile anılan program, 2019 yılında yayınlanan “Cami Hizmetlerinde Verimliliğin Artırılması Genelgesi” adlı yazıda “Cami Dersleri Programı” ismi ile anılmış ve uygulamanın yaygınlık kazanması için yayın çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ülke genelinden cami dersleri ile ilgili alınan veriler incelendiğinde 2020 yılı itibarıyla 38.784 camide cami dersleri programı uygulandığı görülmektedir.”¹³

Diyanet İşleri Başkanlığı, hemen her camide yapılan cami derslerine önem vermekle birlikte üniversite kampüslerinde yer alan camilerde düzenlenen etkinlik ve programlara ayrı bir önem vermektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığının yurt dışında yaymaya çalıştığı bu derslere, son yıllarda İlahiyat fakülteleri de katkı sunmaktadır. Özellikle kampüs içerisinde yer alan camilerde ağırlıklı olarak İlahiyat fakültesi hocaları tarafından verilen derslere üniversite öğrencilerinin yanı sıra akademik ve idari personel ilgi göstermektedir. Üniversite camilerine İlahiyat fakülteleri tarafından organize edilen derslerle lisans seviyesindeki nüfusun yoğun olduğu yerlerde akademik düzeyde dinî bilgi verilmektedir.

3. İSLÂM TARİHİNDE DİNÎ BİLGİYİ UZAKTAKİNE ULAŞTIRMA UYGULAMALARI

Risalet görevinin bir gereği olarak ilâhî mesajı insanlara ulaştırmak için yoğun çaba içerisine giren Hz. Peygamber imkân nispetinde gerek ilâhî vahyi gerekse sünnetini ashâbına aracı olmadan öğretmek için büyük gayret göstermiştir.¹⁴ Bununla birlikte tüm insanlığa son elçi olarak gönderilen

¹² Bk. DİB, *Cami Hizmetlerinde Verimliliğin Artırılması Genelgesi*.

¹³ Din Hizmetleri Raporu 2020 (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 86. <https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/ResimKitapligi/2020%20Din%20Hizmetleri%20Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 28.03.2022).

¹⁴ Hanım sahâbilerin bir kısmı erkek sahâbiler gibi Hz. Peygamber'e yakın olmadıkları ve soru sormadıkları için Hz. Peygamberden bir günü kendilerine ayırmalarını

Hız. Peygamber'in hayatta olduğu süre zarfında her bir insana doğrudan ulaşması mümkün olmamıştır. Öte taraftan sahâbîlerin önemli bir kısmı da Hız. Peygamber'in yanında sürekli bulunamadıkları için her bir vahyin nüzûlüne veya hadisin vürûduna şahit olamamışlardır. Bu durum mevcut dinî bilginin aktarılması için farklı uygulamaları kaçınılmaz kılmıştır. Kimi durumlarda Hız. Peygamber'in müdahalesi ve yönlendirmesiyle ortaya çıkan bu uygulamalar, kimi durumlarda ise sahâbîlerin özel gayretleri neticesinde şekillenmiştir. İhtiyaca binaen şekillenen bu yöntemlerin bir kısmı şu şekildedir:

3.1. Mektup Gönderme

Hız. Peygamber'in farklı bölgelerdeki kimselere İslâm'ı ulaştırmak için kullandığı etkili yöntemlerden birisi davet mektuplarıdır. Hicretin 6. yılında yapılan Hudeybiye Antlaşması'nın ardından oluşan barış sürecinde büyük devletler ile bazı Arap kabile başkanlarına mektuplar gönderilmiştir. Bu yöntemle farklı coğrafyalardaki insanlar İslâmiyet'ten haberdar olmuş, neticede pek çok kimse Hız. Peygamber'i görmeden Müslüman olmuştur.¹⁵

3.2. Davetçi Gönderme

Hız. Peygamber'in farklı bölgelerdeki kimselere İslâm'ı ulaştırmak için kullandığı etkili yöntemlerden birisi davet mektuplarıdır. Hicretin 6. yılında yapılan Hudeybiye Antlaşması'nın ardından oluşan barış sürecinde büyük devletler ile bazı Arap kabile başkanlarına mektuplar gönderilmiştir. Bu yöntemle farklı coğrafyalardaki insanlar İslâmiyet'ten haberdar olmuş, neticede pek çok kimse Hız. Peygamber'i görmeden Müslüman olmuştur.

3.3. Ashâbı Teşvik Etme

Hız. Peygamber, yanında olmayan Müslümanlara dinlerini anlatmaları ya da henüz Müslüman olmamış insanları İslâm'a davet etmeleri için bazı sahâbîleri tebliğ vazifesi ile görevlendirmiştir. Örneğin bu amaçla Birinci Akabe Biati'ndan sonra Mus'ab b. Ümeyr (ö. 3/625) Medine'ye gönderilmişken¹⁶ Medine döneminde Muaz b. Cebel (ö. 17/638) Yemen'e gönde-

talep etmişlerdir. Neticede Hız. Peygamber de haftanın belli zamanlarında hanımlar için özel sohbetler düzenlemiştir. Bk. Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmail el-Buhârî, *el-Câmi' u's-sahîh*, nşr. Muhammed Zühayr b. Nasr (Dâru Tavki'n-Necât, 1422/2001), "İlim", 35.

¹⁵ Bu mektuplar ve neticeleriyle ilgili detaylı bilgi için bk. Muhammed Hamidullah, *Hız. Peygamber'in Altı Orijinal Diplomatik Mektubu*, çev. Mehmet Yazgan (İstanbul: Beyan Yayınları, 1990).

¹⁶ İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdulmelik b. Hişâm el-Himyeri, *es-Sîretü'n-nebevîyye*, nşr. Mustafâ es-Sakkâ vd. (Mektebetu Mustafâ el-Bâbî'l-Halebî, 1375/1955), 1/434.

rilmiştir.¹⁷ Ayrıca İslâm tarihindeki en hüzünlü hadiseler arasında zikredilen Bi'rimaüne¹⁸ ve Rec'i vakasının¹⁹ geri planında da Hz. Peygamber'in doğrudan ulaşamadığı kimselerden gelen davetçi talepleri vardır. Onlarca yetişmiş insanın şehit edilmesine sebep olan bu olaylar Hz. Peygamber'in ilâhî mesajı uzak diyarlardaki insanlara ulaştırma gayretinin birer göstergesidir.

Hz. Peygamber gerek vahiy gerekse bu vahyin açıklaması mahiyetindeki sünnetine dair bilgilerin huzurunda olmayanlara da aktarılmasını önemli görmüştür. Nitekim o çeşitli vesilelerle sahâbilerine bildirdiklerini bilme-yenlere aktarmalarını tavsiye etmiştir. Örneğin; Medine'ye gelip bir müddet burada kalan Malik b. Hüveyris (ö. 74/693-4) ve arkadaşlarına “*Ailenizin yanına gidip öğrendiklerinizi onlara öğretiniz.*”²⁰ buyurmuştur. Benzer bir tavsiye, dinle ilgili bazı konularda Hz. Peygamber'e soru sormak için gelen Abdulkays heyetine de yapılmıştır. Hz. Peygamber bu heyetin sorularına cevap verdikten sonra onlara anlattıklarını iyice anlayıp orada

¹⁷ Buhârî, “Megâzi”, 57; Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc Müslim b. el-Câmiu's-sahîh, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Kahire: 1374-75/1955-56), “Cihâd”, 7. Ayrıca bk. İbn Hişâm, *es-Sîretü'n-nebeviyye*, 2/590.

¹⁸ Hicretin 4. yılında Âmir b. Sa'saa kabilesinden olan Ebû Berâ Âmir b. Mâlik, Medine'ye gelerek Hz. Peygamber'i ziyaret etmiş, Hz. Peygamber de onu İslâm'a davet etmiştir. Ebû Berâ, Allah Resûlü'nün bu teklifini kabul etmemişse de kendi kavmine İslâm'ı anlatacak bir grup gönderilirse birçok kişinin Müslüman olabileceğini söylemiştir. Böylece Kur'ân-ı Kerim'i iyi bilen çoğu Ensar'dan olan yetmiş kadar gencin İslâm'ı anlatmak üzere gönderilmesine karar verilmiştir. Seçilen tebliğ heyeti hazırlıklarını yapıp Medine'den ayrılmış, Bi'rimaüne denen yere geldiklerinde konaklamış ve içlerinden bir sahâbîyi Hz. Peygamber'in mektubunu Âmir b. Sa'saa kabilesinin reisine götürmekle görevlendirmişti. Ancak Allah Resûlü'nün mektubunu alan Ebû Berâ'nın yeğeni Âmir b. Tufeyl, mektubu açıp okumadığı gibi gelen elçiyi de öldürtmüştür. Âmir bununla da yetinmeyerek farklı kabilelerden topladığı müşrik bir grupla Bi'rimaüne'de konaklayan Müslüman heyetin neredeyse tamamını şehit etmiştir. (Bk. Ebû Abdullâh Muhammed b. Ömer b. Vâkîd el-Eslemî el-Vâkîdî, *el-Megâzi*, nşr. Marsden Jones (Beyrût: Dâru'l-Alemî, 1409/1989), 1/346-350; İbn Hişâm, *es-Sîretü'n-nebeviyye*, 2/183-190. Ayrıca bk. Ahmet Önkal, “Bi'rimaüne”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/birimaune> (04.02.2022).

¹⁹ Hicretin 4. yılında Adal ve Kâre, kabileleri Hz. Peygamber'den kendilerine İslâmiyeti öğretmesi için bir heyet talebinde bulunmuştur. Hz. Peygamber bu talebe olumlu cevap vererek 10 civarında sahâbîyi İslâm'ı anlatmak için onlarla göndermiştir. Ancak söz konusu heyet Hüzeyl kabilesine ait Hedâ bölgesinde Recî suyu yanında konakladığında 100 kişilik bir birlik tarafından kuşatılmış, bu davetçilerin bir kısmı hemen orada bir kısmı ise daha sonra şehit edilmiştir (Bk. Vâkîdî, *el-Megâzi*, 1/354-360; İbn Hişâm, *es-Sîretü'n-nebeviyye*, 2/169-183). Ayrıca bk. Mustafa Sabri Küçükbaşçı, “Recî Vak'ası”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/reci-vakasi> (04.02.2022).

²⁰ Buhârî, “Ezân”, 18; Müslim, “Mesâcid”, 292.

bulunmayanlara aktarmalarını söylemiştir.²¹ Konumuzla ilgili en meşhur örneklerden birisi de Vedâ haccı sırasında meydana gelmiştir. Hz. Peygamber Vedâ hutbesini irâde ettikten sonra “*Burada bulunanlar bulunmayanlara anlattıklarımı aktarsın.*”²² buyurarak sözlerini sadece muhatapları için söylemediğini, orada bulunanların dinlediklerini başkalarına ulaştırmakla da vazifeli olduklarını belirtmiştir.

Yukarıda verdiğimiz örneklerde görüldüğü üzere Allah Resûlü’nün bizzat kendisi dinî bilgilerin, huzurda olmayanlara aktarılması için çaba göstermiştir. Öte yandan henüz Hz. Peygamber hayatta iken Medine’de yaşayan sahâbîlerin bir kısmı da günlük hayatın akışı içerisinde sürekli Hz. Peygamber’in yanında olamamışlardır. Bu durumda ilme meraklı kimi sahâbîler çeşitli yollarla vahiy ve sünnet bilgisinden haberdar olmaya çalışmışlardır. Bu konudaki en meşhur örneklerden birisi Hz. Ömer ile komşusunun nöbetleşerek Hz. Peygamber’in yanına gitmeleridir. Hz. Ömer’in anlattığına göre kendisi Medine’nin merkezine uzak bir yerinde ikamet ettiğinden ensardan bir komşusuyla Hz. Peygamber’in yanına nöbetleşe gitmek üzere anlaşmıştır. Bu anlaşmaya göre Hz. Peygamber’in yanında olan olmayana o gün nazil olan âyetleri ve onun etrafında cereyan eden olayları anlatmıştır.²³

Sahâbîlerin, Hz. Peygamber’in vefatından sonraki dönemde ilim öğrenme öğretme yöntemlerindeyse hayatın akışı içerisinde farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Zira Hz. Peygamber vefat ettikten sonra sahâbîler bir yandan bilmedikleri konularda bilgisi olana ulaşır ondan öğrenmeye bir yandan da kendilerindeki bilgileri başkalarına aktarmaya çabalamışlardır. Örneğin en çok hadis rivayet eden sahâbîlerden olan Câbir b. Abdullah (ö. 78/697), yine bir sahâbî olan Abdullah b. Üneys el-Cühenî’den (ö. 54/674) tek bir hadis öğrenmek için bir aylık yolculuğu göze almıştır.²⁴ Ebû Eyyûb el-Ensârî (ö. 49/669) ise bildiği bir hadisi tekid etmek için Medine’den, Mısır valisi Ukbe b. Âmir’in (ö. 58/678) yanına gitmiştir.²⁵ Daha sonraki dönemlerde hadis öğrenmek için yapılan sistemli yolculukların (rıhle) temelini oluşturan bu yolculuklar sahâbîlerden sonra tâbîîn tabakasının önde gelen âlimleri tarafından da devam etmiştir. Hicrî 2. ve 3. asra geldiğinde ise ilim meraklıları kendi bölgelerindeki ilim adamlarından istifade ettikten sonra başka beldelerdeki ilim adamlarından da istifade etmek için uzun

²¹ Buhârî, “İmân”, 39.

²² Buhârî, “İlim”, 9; “Hac”, 132; Müslim, “Kasâme”, 30.

²³ Buhârî, “İlim”, 27.

²⁴ Buhârî, “İlim”, 19 (Bab başlığında). Hatîb el-Bağdâdî, *er-Rihle fî talebi’l-hadis*, nşr. Nûreddîn İtr (Beyrût: Dâru’l-Kutubi’l-İlmiyye, 1395), 110.

²⁵ Hatîb el-Bağdâdî, *er-Rihle fî talebi’l-hadis*, 119-120.

yolculuklara çıkmışlardır.²⁶ Öte yandan kimi sahâbîler karşılaştıkları problemlerin çözümü için farklı bölgelerdeki sahâbîlere mektup göndererek de bazı hadislerden haberdar olmuşlardır.²⁷

İslâm tarihinin ilk dönemlerinde bilginin farklı bölgelere aktarılmasında âlimlerin veya ilim talebelerinin seyahatlerinin yanı sıra Kur'ân-ı Kerîm'in nüshalarının çoğaltılmasının ve hadislerin yazıya geçirilip farklı bölgelere gönderilmesinin etkisi de büyüktür. Nitekim fetihlerle İslâm coğrafyası genişleyip Mekke ve Medine'ye uzak olan bölgelerde Kur'ân öğretiminde bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine Hz. Osman (ö. 35/656) döneminde, çoğaltılan mushaf nüshalarının, meşhur karilerin gözetiminde buralara gönderilmesine karar verilmiştir.²⁸ Çeşitli farklılıklar olsa da benzer bir yöntem Ömer b. Abdulaziz (ö. 101/720) döneminde hadis bilgilerinin zayi olmaması ve farklı bölgelere ulaştırılması için de uygulanmıştır. Nitekim Ömer b. Abdülaziz, hilafeti döneminde ilmin yok olmasından duyduğu endişeyi gündeme getirerek âlimlerden hadisleri araştırıp yazmalarını talep etmiştir.²⁹ Bunun üzerine bazı âlimler hadislerin tedvinine yoğunlaşmış toplanan hadisler İslâm devletinin farklı bölgelerine gönderilmiştir.³⁰ Mushaf'ın çoğaltılarak farklı bölgelere gönderilmesi ve tedvin edilen hadislerin âlimlere ulaştırılması ilmin yaygınlaşmasında önemli bir işlev görmüştür. Ancak ilk dönemlerden itibaren herhangi bir eğitici olmadan sadece metinden hareketle bilgi öğrenilmesi hoş karşılanmamış ve söz konusu yazılı bilgilerden bir kari ya da âlim aracılığıyla istifade edilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır.³¹

4. YAYGIN DİN EĞİTİMİNİN UZAKTAN YÜRÜTÜLMESİYLE İLGİLİ GÜNCEL DURUM

Günümüze kadar uzaktan eğitimin üç temel evresi olmuştur: Basılı materyaller ve yazışmaların kullanıldığı dönem, basın-yayın ile yönlendirilen radyo ve televizyonun kullanıldığı dönem ve son olarak da yeryüzündeki

²⁶ Sistemli ilim yolculuklarının en çok hadis âlimleri tarafından yapılmıştır. Bk. Bekir Kuzudişli, *Hadis Tarihi* (İstanbul: Kayhan, 2019), 109-112.

²⁷ Konuyla ilgili bir örnek için bk. Ebû İsa Muhammed b. İsa et-Tirmizî, *es-Sünen (el-Kütübü's-sitte* içerisinde) (Riyad: Dâru's-Selâm, 2000), "Salât", 72.

²⁸ Konuyla ilgili bk. Muhammed Zâhid el-Kevserî, "Çeşitli İslam Merkezlerine Gönderilen Mushaf ve Müslümanların Kur'an'a Verdikleri Önem", çev. Muhittin Akgül, *Usûl: İslâm Araştırmaları* 7 (2007), 169-186.

²⁹ Buhârî, "İlim", 34 (Bab başlığında).

³⁰ Konuyla ilgili detaylı bilgi için bk. Kuzudişli, *Hadis Tarihi*, 100-103.

³¹ Özellikle ilk dönem Arap yazısındaki bazı problemlerden dolayı bir âlimin gözetimi olmadan doğrudan metni esas alarak hadis öğrenmek ve sonrakilere aktarmak hoş görülmemiştir. Konuyla ilgili detaylı bilgi için bk. Ahmet Yücel, "Bir Hadis Terimi Olarak "Sahafi" ve Hadis Tarihi Açısından Önemi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11-12 (1993-1994), 197-204

hemen her bilgisayarı birbirine bağlayabilen ve gün geçtikçe daha da büyüyen bir iletişim ağı olan internet dönemi. Bugün hayatın her alanını kaplayan internetin din ve inanç alanlarından uzak kalmasını beklemek olağan bir durum değildir. Nitekim çevrim dışı dünyada var olup çevrimiçi dünyaya aktarılmayan çok az şey kalmıştır. Özellikle bu çalışmanın yapıldığı dönemde Dünya'daki en önemli gündem maddelerinden olan Covid-19 salgını süreciyle birlikte internetin kullanımı artmıştır. Bu süreçte yalnızca formal düzlemdeki eğitim ve öğretimde değil irşat ve tebliğ faaliyetlerinde de teknolojik imkânlardan yararlanılarak yaygın eğitim internet ortamına taşınmıştır. 2020 Mart ayında Google Play ve Appstore kayıtlarına göre yaklaşık 2 milyon kişi İngilizce İncil indirmiş, Google'da Hıristiyanlık ve dua sözcüklerinin arama oranı yükselmiş, Google Play Store'de Kur'an uygulamasını indirme oranı da pandemi sürecinin başladığı bir önceki aya göre iki kat artmıştır.³² Bu artışlar paralelinde İslâm dünyasında da tebliğ ve irşat faaliyetleri çevrimiçi ortamlara taşınmıştır.³³ Ayrıca yeni gelişmeler neticesinde önceleri çoğunlukla geleneksel eğitimin paralelinde ve tamamlayıcısı olan uzaktan eğitim, şimdilerde neredeyse yüz yüze eğitimin yerine geçmiştir.³⁴ Bu durum örgün eğitimin dışında şekillenen din eğitimi için doğru dinî tutumların şekillendirilmesine ilişkin din eğitimi dersleri ve din eğitimi hizmetlerinin özgüllüğü, dinî oluşum, öğrenci ve öğretmen arasında doğrudan temasın olmaması ve dinî ritüellere aktif ve doğrudan katılamama gibi sorunları ortaya çıkarmıştır.

Okullarda uzaktan eğitime geçiş, din eğitimi sürecinde yer alan tüm kurumlar için yeni metotların aranmasını kaçınılmaz kılmıştır.³⁵ Din eğitiminin uzaktan yürütülmesine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların bir kısmında inanç ile ilgili konularda öğrenci ve öğretmen arasında doğrudan temasın gerekliliği vurgulanarak uzaktan eğitimde yürütülen din eğitiminin yetersizliği savunulmuştur. Nitekim kiliseler ve onlara bağlı kuruluşlar tarafından organize edilen dinî toplulukların din eğitimi faaliyetlerinde, sahip olunan teknolojik imkânlara rağmen uzaktan eğitime dönüştürüldüğünde verimliliklerin azaldığı görülmüştür.³⁶ Bu yetersizliğin temel sebebi, din eğitiminin özel bir şekilde kişisel yönlere sahip olup us-

³² <https://www.newstatesman.com/politics/religion/2020/04/how-coronavirus-leading-religious-revival> (Erişim Tarihi: 05.04.2022).

³³ Konuyla ilgili güncel bir örnek için bk. Gülşen Yağır Ahmetoğlu, "Dijital Çağda Pakistan'da Cemaât-i İslâmî: Dinî-Siyasî ve Sosyal Organizasyon Ağları", *İslam ve Yorum V* (Malatya: ts.), 223-248.

³⁴ Isaac, *Expanding the Boundaries of Adult Religious Education*, 13.

³⁵ Roman Buchta vd., "Religious Education in Poland during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Religion Teachers of the Silesian Voivodeship", *Religions* 12/8 (17 Ağustos 2021), 650.

³⁶ Buchta vd., "Religious Education in Poland during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Religion Teachers of the Silesian Voivodeship".

ta-çırak ilişkisi gerektirmesi, dinî bilginin öğretiminde duyuşsal boyutun özel bir şekilde öğrenci ve öğretici arasında doğrudan temasa daha çok ihtiyaç duyulan bir alan olmasıdır. Kilisenin sunmuş olduğu din eğitimi bu yönüyle ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca din eğitiminin öğretim temelli farklı etkinliklerle desteklenmesi kilise tarafından sunulan din eğitiminin ayrılmaz parçasını teşkil etmektedir. Bu bilgiler ışığında uzaktan yürütülen din eğitiminin niteliğini Roger ve Howell üç alanda toplamıştır:

1. Teolojik eğitimin sağlanması için din adamlarının eğitimi,
2. Dinî organizasyonların sponsor oldukları ileri düzey eğitimin genişletilmesi,
3. Din alanından olmayanlar için yaşam boyu öğrenme imkânlarını kolaylaştıran eğitimlerin sunulması, şeklindedir.³⁷

Tüm dinler ve topluluklar için pandemi döneminde irşat ve tebliğin uygulandığı tek yer neredeyse internet ortamı olmuştur. Örgün ve yaygın dini oluşumların bu sürece kadar sunmuş oldukları din hizmetleri bu süreçte bir şekilde internete entegre olmuştur. Gerek örgün gerekse yaygın eğitim alanında sunulan din hizmetleri ve bu bağlamdaki eğitimlerin internet ortamlarında etkisinin azalabileceği öngörülse de son dönemlerde sistemli bir hizmet ve eğitim sunan dinî grupların internet üzerinden sunmuş oldukları eğitimlerin etkililiğini artırma potansiyeline sahip olduğunu söylemek mümkündür. Uygulamadaki örnekler bakıldığında özellikle Hıristiyan dünyasının çevrimiçi alanları öğretim alanı olarak kullanma noktasında oldukça aktif olduklarını söylemek mümkündür. Bu konuda Müslümanlar da benzer bir gayret içerisindeyler. Ancak Yahudilerin çevrimiçi alanlarda aktif olduğunu söylemek güç olup bilakis Yahudi dünyasında teknolojinin kullanımı noktasında sınırlandırmalara gidilmektedir.³⁸

4.1. Uzaktan Yaygın Din Eğitimiyle İlgili Bazı Uygulama Örnekleri

Uzaktan din eğitiminde kullanılan temel materyalleri; ses, görüntü, ayin/tören kayıtları, çevrim içi alana taşınmış yazma eserler, tartışma odaları ile öğrenme grupları şeklindedir. Çeşitli uzaktan çalışma teknikleri insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmıştır. Ancak sanal dünya gerçek anlamda kişilerarası ilişkiler kurmayı zaman zaman zorlaştırabilmektedir. Sanal ortamlarda ders vermenin sınıfta yüz yüze öğretim sırasında sahip olunan diyalogu kurmaya elverişli olmadığını söylemek mümkündür. Etkin bir şekilde kurulan insan-insan etkileşimlerinin, arzu edilen insan-tanrı ilişkisinin ortaya çıkmasında da olumlu bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.³⁹

³⁷ akt. Isaac, *Expanding the Boundaries of Adult Religious Education*, 14.

³⁸ Mehmet Akgül, "Dijitalleşme ve Din", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 17/2 (2017), 191-207.

³⁹ Buchta vd., "Religious Education in Poland during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Religion Teachers of the Silesian Voivodeship".

Bu amaçla özellikle bireysel öğrenmeyi esas alan ve kişiye özgü öğrenme programları yapma imkânı sunan uzaktan eğitim sistemleri geliştirilmiştir. Dinî ritüelleri de kapsayan eğitimler de bu programlara dâhildir.

Din eğitimini dinî ritüellerden bağımsız olarak organize etmek onu bir noktada eksik bırakmak demektir. Bu anlamda başta Hıristiyan dünyası olmak üzere birçok dinî grup yaygın din eğitiminin uzaktan yürütülmesinde bazı örnekler sunmaktadır. Örneğin Katolik Kilisesi bazı durumlarda vaftiz törenlerine hazırlık olarak vaftiz babası ve ebeveynleri yetiştirme programlarını internet üzerinden sunmaktadır. Katolik Kilisesinin uzaktan sunmuş olduğu din eğitimlerinin büyük çoğunluğu ilmiyal temelli bir yaklaşım ile yapılmaktadır. Öte yandan okul öncesi, genç, yetişkin, dinsel törenler ve ritüellerle ilgili her yaş ve alana uygun olarak organize edilen bu eğitimlerin internet üzerinden olmasına rağmen bazıları ücretlidir. Ayrıca kiliselerde sunulan uzaktan din eğitimlerinde Kilise lisansları da verilmektedir. Sertifikalandırılan bu eğitimler dinî doktrinleri esas alarak şekillendirilmektedir.⁴⁰

Uzaktan yaygın din eğitimine Kansas Leawod'da yer alan Metodist Diriliş Kilisesinin (The United Methodist Church of Resurrection) günlük yaşamda ve internet ortamında sunduğu eğitimleri de örnek göstermek mümkündür.⁴¹ Bu kilise tarafından uzaktan yaygın din eğitimi olarak sunulan aktivitelerin içerisinde; önceden yapılan ayinlerin arşivi, pastoral dinî danışmanlık içeren özel vaazlar, kişisel gelişim aktiviteleri, sosyal sorumluluk ve yardımlaşma faaliyetleri ile canlı olarak günlük İncil okuma seansları gibi etkinlikler yer almaktadır.⁴² Bir başka örnek olarak Avenjellik tarikatına mensup bireylerin televizyon başında iyileşen hastaları izleyip ve vaazlara ağlayarak eşlik etmeleri dinin uzaktan ve yaygın öğretimine medyanın aracılık ettiği diğer bir örnektir. Burada imanla tedavi (faith healing) bile uzaktan din eğitimine dahil olmuştur. Avenjelistler televizyonlardaki papazlarının (televangelist) hastalıkları tedavi süreçlerine yıllarca gözyaşları ile eşlik etmişlerdir.⁴³

Özellikle dijital araçların etkin kullanımına örnek olarak verebileceğimiz bir uygulama da Almanya Protestan Kilisesi'nin dijital din hizmetleridir. Söz konusu çalışmaların betimsel bir analizini yapan Çinemre'nin tespitlerine göre, Kilise hedeflediği din hizmetleri kapsamında web siteleri, sosyal medya, dijital iletişim platformları, YouTube kanalları, akıllı telefon

⁴⁰ "Baptism Preparation Program (For Either Godparents or Parents)" (Erişim 11 Mart 2022).

⁴¹ Isaac, *Expanding the Boundaries of Adult Religious Education*, 15.

⁴² "https://cor.org/live" (Erişim 17 Mart 2022).

⁴³ Lorne L. Dawson - Jenna Henneby, "New Religions and the Internet: Recruiting in a New Public Space".

uygulamaları, podcastler, sesli kitaplar ve sanal gezi şeklindeki araçları yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sunulan hizmet çeşitleri ise dua hizmetleri, İncil okumaları, dinî/sosyal/kültürel/aktüel içerikler, kültür, sanat ve müzik, sohbet/söyleşi, manevî danışmanlık/rehberlik, ibadetlere/ayinlere katılım, vaazlar, inanç temalı yazılı dinî iletiler, çevrimiçi kilise kütüphanesi, sanal gezi, papazlara erişmek/dinî-manevî sorular yöneltmek şeklinde kategorize edilmiştir.⁴⁴

Uzaktan yaygın din eğitimi örneklerinin sosyal medya üzerinden oluşan dinî gruplar tarafından da yapıldığı görülmektedir. Bunlar daha çok Facebook, Twitter, Instagram, Telegram ve Whatsapp grupları gibi sosyal medya programlarında teşkilatlanmaktadır.⁴⁵ Ayrıca bu tarz oluşumların kendilerine ait internet sitelerinde kendi dinî bilgi anlayışları ekseninde din eğitimi sundukları çeşitli çevrim içi gruplar ve dinî içerikli web siteleri de yer almaktadır. Bu tarz grupların sosyal sorumluluk projelerinde de etkin bir şekilde yaygın eğitim süreçlerine entegre oldukları görülmektedir. İnternet alanında varlık gösteren bu oluşumların faaliyetlerini de uzaktan yaygın din eğitimi kapsamında değerlendirebiliriz. Yahudi ve İslâm dinine mensup grupların da bu sahada oldukça etkili tasarımlar yaptığı görülmektedir.⁴⁶ Bu siteler diğer uzaktan din eğitimi faaliyetlerinin yanı sıra, iyiliği paylaşma, dinleme, kabul etme ve saygı duyma becerilerini geliştirmek de dâhil olmak üzere sosyal tutumları şekillendirmede çocukları ve gençleri desteklemek için tasarlanmıştır.

Bu örneklerin yanı sıra uzaktan sunulan yaygın din eğitimi hizmeti sunan kilise programlarına yükseköğretimde görev yapan öğretim üyelerinden oluşan danışma kurullarınca önemli destekler sunulmaktadır. Sistemini uzaktan eğitim üzerinden yükseköğretim düzeyinde kurgulayan Katolik Uzaktan Üniversitesi (Catholic Distance University) bunun en iyi örneklerinden birini teşkil etmektedir. Bu üniversitenin faaliyetleri arasında kredili ve kredisiz eğitim sistemi ile uzaktan din adamı ve papaz yetiştirme eğitimleri gibi din alanında derinliğine bilgi gerektiren eğitimler de verilmektedir.⁴⁷ Sitede sunulan eğitimlerin niteliğine bakıldığında, yaşam boyu öğrenme stratejisine dayalı ve çok yönlü bir din eğitimi anlayışıyla hareket edildiği görülmektedir.

⁴⁴ Semra Çinemre, “Yaygın Din Eğitiminde Dijitalleşme: Almanya Protestan Kilisesi’nin Sunduğu Dijital Hizmetler Üzerinden Bir İnceleme”, *ATEBE* 6 (Aralık 2021), 79-102. <https://doi.org/10.51575/atebe.1016452>.

⁴⁵ Lorne L. Dawson - Jenna Hennebray, “New Religions and the Internet: Recruiting in a New Public Space”.

⁴⁶ “<https://www.islamicity.org>” (Erişim 17 Mart 2022); “<https://urj.org>” (Erişim 17 Mart 2022).

⁴⁷ “<https://cdu.edu>” (Erişim 17 Mart 2022).

Türkiye’de de son yıllarda din hizmetlerinde ve yaygın din eğitiminde medya araçlarını kullanma oranı her geçen gün artmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığının 2000’li yıllarda başlattığı faaliyetler bunun somut göstergeleridir. 2012 yılında TRT bünyesinde “TRT Diyanet” kanalının kurulması, 2019 tarihi itibarıyla de “Diyanet TV” adıyla müstakil bir kanalın faaliyete geçmesi yine kurum bünyesinde yayın yapan “Diyanet Radyo”, “Risalet Radyo” gibi kanalları bu kapsamda değerlendirilebilir. Özellikle 2020 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Dijital Yayınlar Daire Başkanlığı’nın kurulması bu yeni medya imkânlarını kullanmak açısından umut verici bir adım olmuştur. Zira neredeyse bütün medyanın dijitalleşmeye doğru gittiği çağımızda geleneksel medya araçlarının hedef kitleye ulaşma ve etkili olma imkânının her geçen gün azaldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Dijital Yayınlar Dairesinin son yıllarda gerçekleştirdiği sesli kitap ve dergi çalışmaları, bazı temel kaynakların dijital ortama taşınması, belgesel yayınları, Sosyal Medyada Yaz Kur’an Kursu, YouTube kanalları, yazma eserlerin erişime açılması gibi çalışmalar önemlidir.⁴⁸ Bununla birlikte ülkemizde, yukarıda bazı örneklerini verdiğimiz ve çeşitli kiliselerin yaptığı tarzda daha çeşitli dijital platformlarda din hizmeti çalışmasına ihtiyaç olduğu da bir vakıdır.

Uzaktan öğretimin öğrencilerin dinî gelişimine yardımcı olmadığına dair yaygın inanış göz önüne alındığında, özellikle din eğitiminde faydalı olan çeşitli tekniklere işaret etmek mümkündür. Uzaktan eğitimin kişilere arası iletişim alanında temel bir soruna sahip olduğu gerçeğine rağmen bilgi aktarımı alanında, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde medyanın ve çeşitli öğretim araçlarının yüksek potansiyelini pandemi döneminde yoğunlaşan uzaktan eğitim sürecinde açıkça görme imkânı olmuştur. Bu platformların doğrudan temasa imkân tanımadığı ve buna bağlı olarak bazı zorlukların olduğu kabul edilmelidir. Özellikle eğitim uygulamaları sırasında web kamerası ve mikrofonların kapalı olması, devamsızlık, internet kesintisi, donanım ve yazılım eksikliği gibi sorunlar sayılmaktadır. Diğer taraftan öğrencileri farklı bir bakış açısıyla tanımanın, onlarla uzaktan tanışmanın ve yeni dijital araçları kullanarak iletişim kurmanın zorlukları da ortadadır.⁴⁹ Uzaktan din eğitiminde özellikle bilgi aktarımı açısından çeşitli alternatifler bulunmakla birlikte uygulama ve duyuşsal açıdan bazı yetersizliklerin varlığı inkâr edilemez. Özellikle bu sahanın gerektirdiği kendine has kişilerarası iletişimin uzaktan eğitim süreçlerinde yeterince gerçekleşmediğini kabul etmek gerekir.

⁴⁸ Bk. <https://diniyayinlar.diyamet.gov.tr/detay/425/Dijital-Yayinlar-Daire-Baskanligi>

⁴⁹ Buchta vd., “Religious Education in Poland during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Religion Teachers of the Silesian Voivodeship”.

5. BULGULAR VE ANALİZ

Araştırma kapsamında hafta içi her gün öğle namazı vaktinden yarım saat önce İnönü Üniversitesi İlahiyat Camisinde kürsüden dersler yapılmaya başlanmıştır. Caminin vaaz kürsüsünden verilen dersler uzaktan yaygın din eğitimini hedefleyerek İlahiyat fakültesinin YouTube kanalından da canlı olarak yayınlanmıştır. Bu yönüyle proje, yaygın din eğitimi hizmetinin çevrimiçi ortama aktarılması olarak ifade edilebilir. Yaklaşık yarım saat süren dersleri hocalar, klasik vaaz formundan farklı olarak sistematik bir şekilde işlemişlerdir.

Yaklaşık dört ay boyunca devam eden derslerde birbiriyle bağlantılı konular bir seri halinde önceden belirlenen içerik ve sırayla akademik seviyede işlenmiştir. “Kur’ân’dan Hayata” adlı derste, kısa sûreler ve bazı güncel konularla ilgili ayetler; İbadetler Fıkhı adlı derste namaz, oruç, itikâf, fitır sadakası gibi konuları, “Ahlâk Hadisleri” dersinde Hz. Peygamber’in örnek ahlâkına dair seçilmiş sahih hadisler, “Ashâb-ı Kiram” adlı derste sırasıyla; Hz. Ebû Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali, Talha b. Ubeydullah, Zübeyr b. Avvam, Sa’d b. Ebî Vakkas, Abdurrahman b. Avf, Ebû Ubeyde b. Cerrah, Said b. Zeyd, Hz. Hamza, Hz. Hatice, Hz. Aişe, Hz. Hafsa ve Hz. Fatıma’nın hayatları anlatılmıştır. Cuma vaazında ise Nahl Sûresi esas alınarak başka sûrelerden benzer âyetler ışığında Allah’a, peygamberlere iman başta olmak üzere diğer iman esasları, Allah’ın nimetlerine şükretmek, helal rızık, çalışmanın önemi, adalet, ihsan, akrabalara yardım, kötülük, aşırılık ve taşkınlıklardan korunma, dinin anlatımında usul ve iletişim yöntemleri gibi konular üzerinde durulmuştur.

Ders veren öğretim üyelerine derslerin süreçleri ve dönütlere ilişkin fikirleri sorulmuş ve dijital ortamda sunmuş oldukları bu dersleri çeşitli açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Mülakat sürecinde yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla hocaların ifadeleri olduğu gibi kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler ışığında üç ana kategori oluşturulmuştur. Her kategori içerisinde öne çıkan hususlar uygun ifadelerle kodlanmıştır.

5.1. Çevrimiçi Derslerin Farkıyla İlgili Görüşler

K1; Bir vaazda genel olarak cemaati güzel şeylere motive etmek amaçlanır. Klasik bir cami dersinde bir eser takip edilir. “İbadetler Fıkhı” üst başlığına sahip dersimde konunun farklı kaynaklarda ilmi bir yöntem ile ele alınması ve güncel niteliği bulunan hususlarda konunun teknik boyutlarını göstermeyi amaçladım. Bunlar farklılık olarak kaydedilebilir.

K4; Vaazın amacı, dinî coşkuyu artırmaktır. Ancak cami derslerinde teknik bilgi aktarımını daha fazla önemsedim. Kelimelerin etimolojisine girdim. Rivayetler arasında tercihler yaptım. Ancak normal cami vaazlarında etimolojiye ve rivayet tahlillerine girmem... Kurumsal bütünlük sağlamak için Diyanet İşleri Başkanlığı’nın temel metinlerini öne çıkardım.

Çünkü camimiz, her ne kadar üniversite camisi olsa da DİB ile paydaş bir kurumdur.

K3; Bir konuyu tespit edip anlatmak yerine, her hafta birkaç ayet işleyecek şekilde bir surenin tefsirini detaylarıyla anlatım.

K6; Online Cami derslerinde Fakülte'deki gibi detay bilgilere yer verilmediği gibi farklı rivayetlerin karşılaştırılması, alandaki akademik tartışmalara da değinilmedi. Her hafta bir sahâbînin hayatının işlendiği derslerde sahih kaynaklara dayanmakla birlikte yer yer didaktik bir üslup tercih edildi. Bu yönleriyle hem akademik endişeler taşıyan hem de cami ortamına uygun bir ders olmasına özen gösterildi.

K2; Dinleyenlerin sadece o anda camide olanlar olmadığını göz önünde bulundurup daha genel bir tarzda dersleri sunmaya gayret ettik.

K5; Klasik vaazdan farklı olarak hadis metinlerinin şerhi niteliğinde bir ders şeklinde yaptım. Ancak teknik bilgilerden arındırarak sadece metnin yorumuna sade olmak kaydıyla özen gösterdim.

Dersi sunan hocalara, kendi derslerini hazırlarken ve sunarken neleri gözettikleri, hangi konuları öncelikle, derslerin çevrimiçi olmasının bu tercihlerde ne ölçüde etkili olduğu yönünde bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplarda vurgulanan farklılıkları içerik ve üslup başlıkları altında kategorize etmek mümkündür:

Kategori	Kodlar
Çevrimiçi Cami Derslerinin İçerik Açısından Farkıyla İlgili Görüşlerde Öne Çıkan Hususlar	Farklı kaynaklara başvuru, İlmî yöntem, Güncellik, Kuşatıcılık Birkaç hafta devam edecek konu bütünlüğü Üniversite öğrencisi düzeyine dikkat Bilimsel hazırlık, Dili daha etkin kullanma çabası, Süreyle riayet, Daha özenli anlatım,

Çevrimiçi Cami Derslerinin Üslup Açısından Farkıyla İlgili Görüşlerde Öne Çıkan Hususlar	Güncel konu tercihi, Teknik bilgi aktarımı, İstismara yol açmayan konular, Geneli ilgilendiren konular
--	---

Tablo 1: Çevrimiçi Derslerin Klasik Cami Derslerinden Farkına İlişkin Görüşlerin Örüntüsü

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi cami derslerinin üniversite camisinde çevrimiçi olarak yapılmasından dolayı ders hocaları bir yandan daha ilmî bir yöntem tercih ederlerken herkese açık olan ve kayıt altına alınan derslerinde ise hitap ettikleri kitleyi göz önünde bulundurarak daha özenli bir konu seçimi ve ifade biçimini tercih ettiklerini beyan etmişlerdir.

Katılımcıların bu konuda en fazla dikkat çektiği husus bu derslerin internet ortamına kaydedilmiş olması ve herkesin erişimine açık olmasıdır. Bundan dolayı yanlış anlaşılma riskinin doğurabileceği zararlar konusunda daha hassas olunması gerektiği ortak bir kanaat şeklinde ifade edilmiştir.

Uzaktan yaygın din eğitimi için ders veren katılımcılar bu uygulamayı pandemi sürecinde İlahiyat programı örgün lisans öğretiminde de yapmışlardır. Buradaki görüşlerde bu programlar arasındaki farklılıklara bir atf yapılmamakla birlikte katılımcıların uzaktan yaygın din eğitiminin çevrimiçi şartlarda daha denetimli olmasından dolayı dikkatli bir içerik hazırladıkları ortaya konulmuştur. Hocaların bu ifadelerinden, klasik cami derslerinin daha özensiz yapıldığı şeklinde bir çıkarımda bulunmak elbette ki doğru olmaz. Ancak yüz yüze yapılan bir derste bazı yanlış anlamların ve hataların telafisi mümkün iken online ortamda bu her zaman mümkün değildir. Ders veren hocaların “hassasiyet” vurgusunu bu şekilde değerlendirmek gerekir.

5.2. Çevrimiçi Cami Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Tespitler

K4; Bilimsel hazırlıklı olma eğilimimi, düzgün bir Türkçe ile hitap etme çabamı, süreye uyma ve derli toplu hitap etme hassasiyetimi arttırdı. Olumsuz bir yanı olmadı...Online olması, konuşmacının daha hassas, hazırlıklı ve planlı olmasını sağlamaktadır. Dersin kameraya aktarıldığını bilme duygusu, yüz yüze derste ki verimi de arttıracaktır.

K3; Online derslerin İslâmî ilimlerde ve davet/tebliğ çalışmalarında etkisinin olduğuna inanmıyorum. Zorunlu olmadıkça online derslerin yapılmasını doğru bulmuyorum

K6; Online derslerin güçlü yönlerinin çok olduğunu söylemek mümkün değildir. Özellikle de konuşmacı açısından. Çünkü göz teması kurulmadan yapılan konuşmalarda duygu aktarımı oldukça zayıf kalmaktadır. Öte yandan konuşmacının motivasyonunu da aşağı çeken bir yönü bulunmaktadır. Ancak dersin çok daha geniş bir dinleyici kitlesi tarafından izleniyor olması, derslerin kalıcı olarak kayıt altına alınması gibi teknik imkânlar açısından güçlü olduğu söylenebilir.

K2; Bizimki hibrit sayılırdı. Hem hazırundan kişiler vardı hem de gıyabi afaki konuşuldu. Yüz yüze olması hazırın ve anlatan açısından matlup olandır. Güçlü bir etkileşimi var. Daha çok kişiye ulaşması ve bir arşiv olarak bulunması online kısmının güçlü bir yönüdür.

K1; Yüz yüze derslerde hedef kitlenin anlatılanlarla nasıl bir iletişim içerisinde olduğunu takip etme imkânı bulunmaktadır. Konunun yeterince dinleyici tarafından anlaşılmadığı bazen yüz ifadelerinden dahi anlaşılabilir. Bu durumda açıklayıcı bilgi sunma imkânı bulunur. Online derslerde bu imkân bulunmamaktadır. Planlanan dersin plana göre işlenmesi söz konusu olur. Online derslerde bu sebeple ders insicamını korumak daha kolay olabilmektedir. Yüz yüze derslerde ise muhatabin tavırları dersin insicamı üzerinde olumsuz etkiler meydana getirebilmektedir.

K7; Yüz yüze cemaati görüyorsunuz. Sesinizi el-kol hareketlerinizi kontrol edebilirsiniz. Muhatap ilgi alanınızda olduğu için göz teması sağlamak mümkün olmaktadır. Online sistemde duvarlara konuşma zehabına kapılmak mümkün, bu durumda rehavet ve dikkatsizlik ön plana çıkabilir.

Ders hocalarının çevrimiçi derslerin klasik cami derslerine göre güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin açıklamalarında şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

Kategori	Kodlar
Çevrimiçi Cami Derslerinin Güçlü Yönlerine İlişkin Öne Çıkan Hususlar	Belirlenen dersin bir plana göre işlenmesi, Konuların arşivlenme imkânı ve kalıcılık, Konuşmacının daha hazırlıklı ve hassas olması, Geniş dinleyici kitlesine ulaşma imkânı,

Online Cami Derslerinin Zayıf Yönlerine İlişkin Öne Çıkan Hususlar	Hedef kitlenin geri bildirimlerinin yeterince algılanamayışı, Etkileşimin zayıf olması, Bu derslerin etkisiz olması, Duygu aktarımının zayıf olması, Konuşmacının motivasyonunun düşük olması,
--	--

Tablo 2. Çevrimiçi Cami Derslerinin Güçlü ve Zayıf Yönleriyle İlgili Görüşlerin Örüntüsü

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; hitap edilen kitlenin hazırbulunuşluk durumlarının bilinmeyişi ve etkileşimin olmayışından kaynaklanan düşük motivasyon, çevrimiçi yaygın din eğitiminin en zayıf yönüdür. Diğer taraftan dinî duygunun gerektirdiği yüz yüze etkileşimden ve duygu aktarımından mahrum olunması da bu ders yönetiminin ciddi zaafiyeti olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte katılımcılar uzaktan çevrimiçi yaygın din eğitiminin güçlü yönlerini özellikle geniş kitlelere ulaşma ve kalıcılık gibi noktalardan desteklemişlerdir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden derslerin kayıt altına alınması ve daha çok kişi tarafından farklı zamanlarda dinlenmesi, medyada sunum yapmanın beraberinde getirdiği daha planlı olma zorunluluğu gibi hususlar da online derslerin güçlü yönleri olarak vurgulanmıştır.

5.3. Çevrimiçi Yaygın Din Eğitimiyle İlgili Öneriler

K3; Sadece online yapılacak cami derslerinin lüzumsuz olduğunu düşünüyorum.

K5; Ortamda hem dinleyicilerin olduğu hem de online olduğu bir format daha performanslı ders işlenmesine zemin hazırlayabilir.

K1; Konunun mutlaka önceden ayrıntılı olarak planlanmış olması ve sunumun online ve off-line derslerin izlenme gücülüğü sebebiyle daha kısa tutulması gerektiğini söyleyebilirim. Dijital materyal kaynağına dönüşmesi ve hiç bilinmeyen kişilere ulaşma imkânı sağlaması sebebiyle bu tür derslerin sürdürülmesi gerektiği görüşündeyim.

K2; Yapılmasa daha iyi olur.

K7; Kişi daha planlı ve hazırlıklı olmalıdır. Sizin bu anketinizde olduğu gibi geri dönüşler alınabilir.

K6; Bundan sonra yapılacak olan derslerde hibrit yöntem online derslerde yukarıda dile getirdiğim mahzurların giderilmesinde faydalı olur. Hibrit yöntemden kastım yüz yüze dinleyicilerin de olduğu hatta mümkünse interaktif bir yöntemle işlenen derslerin online olarak da yayınlanması... Her ne kadar pandemi şartlarının dayattığı bir yöntem olsa da online

dersler bundan sonra yardımcı bir unsur olarak gerek ders gerekse de vaazlarda etkin olarak kullanılmaya devam edecek gibi görünüyor. Bu imkânın daha efektif kullanımı için Din eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin çalıştay ve sempozyumlarla online eğitim süreçlerinin din eğitimine katkısını maksimize edecek yöntemler geliştirmesi ve bizlere aktarması faydalı olacaktır.

K4; Dersler devam ettirilmelidir. Diyanet tecrübesi olan ya da en azından diyanetin hassasiyetlerine dikkat edecek kişilerden seçilmelidir. İlahiyat tartışmalarına girmeden, kıl-u kâl ile uğraştırmadan sunum yapılmalı, daha çok dinî duyarlılığı arttıracak konulara girilmelidir.

Kategori	Kodlar
Katılımcıların Yaygın Din Eğitiminin İçeriklerine Yönelik Önerileri	Ders sürelerinin daha kısa tutulması, Ders hocalarının Diyanet'in hassasiyetlerine dikkat edecek kişilerden seçilmesi, Tartışmalı ve detay konulardan sakınılması, Daha çok dinî duyarlılığı arttıracak konulara yer verilmesi
Uzaktan Çevrimiçi Yaygın Din Eğitiminin Yapılışıyla İlgili Katılımcıların Önerileri	Ulaşma imkânı sebebiyle sürdürülmesi, Online eğitim süreçlerinin din eğitimine katkısını maksimize edecek yöntemlerin geliştirilmesi, Derslerin cami içerisinde eş zamanlı olarak interaktif bir yöntemle işlenmesi ve uzaktan erişime de açık tutulması (Hibrit Yöntem), Daha planlı ve hazırlıklı olunması, Yapılmasa daha iyi olur, Sadece online cami dersleri lüzumsuz.

Tablo 3. Çevrimiçi Yaygın Din Eğitimi ile İlgili Görüşlerin Örüntüsü

Katılımcıların İnönü Üniversitesi Camisinde vermiş oldukları çevrimiçi yaygın din eğitimine ilişkin genel bir değerlendirme yapmaları istenildiğinde katılımcılar tecrübeleri üzerinden birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler; ders içeriklerine yönelik öneriler ve uzaktan çevrimiçi yaygın din eğitiminin yapılışıyla ilgili öneriler şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır. Buna göre bu tarz derslerin yapılmaması yönünde kanaat belirten katılımcıların belirtmiş oldukları nedenleri uzaktan çevrimiçi yaygın din eğitiminin zayıf yönleriyle ilişkilendirdikleri ifade edilebilir. Bu eğitimin

devam etmesi gerektiği yönünde görüş belirten eğitimciler ise bunun bilgiye ihtiyacı olan herkese rahatlıkla ulaşması ile temellendirmişlerdir. Aynı zamanda online dersler, yüz yüze derslerin bir destekleyicisi olarak desteklenmiştir. Yani bu yöntem yüz yüze derslerin yerini alabilecek bir alternatif olarak değil destekleyici bir imkân olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar diğer taraftan ders içeriklerine ilişkin de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerde özellikle ders sürelerinin kısa tutulması, detay ve tartışmalı konulardan uzak durulması ve dinî duyarlılığı güçlendiren bir yaklaşımın tercih edilmesi önerilmiştir.

Cami derslerini bizzat yürüten hocaların değerlendirmelerine göre, çevrimiçi ders yönteminin genellikle bir imkân olarak görüldüğü ancak bu dersin yüz yüze katılımcıların da olduğu bir ortamda yapılmasının (hibrit yöntem) dersin etkililiği açısından daha uygun olacağı vurgulanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Uzaktan yaygın din eğitimi uygulamalarına bakıldığında özellikle Hıristiyan dünyasının bu sahada oldukça aktif olduğu ve neredeyse din hizmeti kapsamında sayabileceğimiz bütün faaliyetlerin çevrimiçi versiyonunu sergileyen çalışmalar yaptığı rahatlıkla ifade edilebilir. Hazır olmayana da ulaşma tecrübesi olan Müslümanların bu sahadaki teknolojiyi kullanmakta nisbî olarak daha yavaş bir seyir izlediğini önemli bir tespit olarak söylemek mümkündür. Ancak pandemi döneminde yüz yüze iletişim imkânlarının bir süreliğine kısıtlanması bu sahada yoğunlaşmayı beraberinde getirmiş ve bu süreçte ciddi bir yol kat edilmiştir. Örneğin DİB'in başta cami dersleri olmak üzere birçok yaygın din hizmetini bu süreçte dijital sahada sürdürmeye çalışması bu canlılığın somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte taraftan diğer fakülteler gibi İlahiyat fakültelerinin de birçok bilimsel toplantısını ve halka yönelik faaliyetini dijital ortama taşınması da bu yönelişin bir göstergesidir. Bir yandan bu faaliyetler sürerken diğer yandan din hizmetleri ve din eğitimi sahasında dijitalleşmeyle ilgili bilimsel çalışmalarda bu süreçte artmaya başlamıştır. Ancak bu konuda alınması gereken daha uzun bir mesafenin olduğu da bir gerçektir.

Tarihsel süreçte “uzakta olana ulaşma çabaları” ve günümüzde dinî çevrelerin her türlü iletişim aracını bu amaçla kullanma gayreti aslında bu yönde bir eğilimin olduğunu göstermektedir. Dinî açıdan huzurda olmayana ulaşma ve dinî içeriği herkese etkin bir şekilde ulaştırma gayesi açısından çevrimiçi bağlantı teknolojisinin önemli bir imkân ve bu konudaki dinî motivasyonun oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ancak pandemi sürecindeki örgün ve yaygın eğitim uygulamalarında görüldü ki, online yöntem sağladığı bazı kolaylıklara ve imkânlara rağmen, yüz yüze eğitimle elde edilen etkileşimi ve etkinliği sağlamada o kadar da başarılı olamamaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan alan araştırmasında da online eğitim

yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bazı bulgulara erişilmiştir.

Bulgularda da görüldüğü üzere katılımcıların bir kısmı yaygın din eğitiminin çevrimiçi alana taşınmasını desteklememektedir. Ancak ülkemizde bugün toplumun %45'i dinî bilgiyi internet kaynakları üzerinden öğrendiğini ifade etmektedir.⁵⁰ Dinî bilgi içeren çevrimiçi kaynakların eğitim alanı olmasına yönelik çalışmalara bakıldığında ise buralarda yer alan bilgilerin geçerlik ve güvenilirlikleri noktasındaki eksiklikler ve yüzeysel oluşları ön plana çıkmıştır.⁵¹ Bu araştırmada da öğreticiler boyutundan benzer bulgular tespit edilmiş ve katılımcılar özellikle dinî bilgi gibi hassas konuların yetkin ve güvenilir kanallar aracılığıyla sunulmasını önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum yaygın din eğitimi hizmetlerinin çevrimiçi ortamlarda yer almasının aslında bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Dijital ortamın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili teorik ve saha verilerine dayalı çalışmaların ortaya koyduğu tabloya göre bu alan, teknolojinin sağladığı imkânlarla geliştirilebilecek ve olumlu yönleri olan bir hizmet sahasıdır. Başka bir ifadeyle ehil ve yetkin olanların boş bırakmaması gereken bir alanla karşı karşıya olduğumuz bir gerçektir. Temel sorun din eğitimiyle gerçekleştirilmek istenen etkileşim ve istendik sonuçların bu dijital araçlarla ne ölçüde sağlanabileceği konusudur.

Pandemi döneminde artan dijital din hizmetleriyle ilgili alan çalışmalarının verilerine göre bu hizmetlerin bazı güçlü yanları ve zayıf yanları ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemin güçlü yönlerine ilişkin bulgular, yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Çapçioğlu ve Kaya'nın din görevlileri üzerinde yaptıkları bir araştırmaya göre dijital din hizmetlerinin olumlu yönleri şu şekilde ifade edilmektedir: Çevrimiçi hizmetler, dileyen herkesin erişimine açık, kolay ulaşılabilir ve ekonomik olması sebebiyle, özellikle yüz yüze derslere katılım imkânı bulamayanlar açısından önemli bir kolaylık oluşturmuştur.⁵² Diğer taraftan bizim çalışmamızda özellikle “Çevrimiçi Derslerin Klasik Cami Derslerinden Farkı” başlığı altında da belirtildiği gibi yaygın din eğitiminin uzaktan olmasının daha denetimli bir alan olduğu ve bu durumun dersi veren katılımcıların içerik hazırlamada daha dikkatli olmalarını zorunlu kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dersi sunan katılımcılar açısından zaman zaman olumsuz bir durum olarak belirtilmişse de içeriğin ulaştırıldığı kitle için olumlu

⁵⁰ M. Ali Kulat, *Türkiye’de Toplumun Dine ve Dini Değerlere Bakışı* (Ankara: MAK Danışmanlık, 2017), 18.

⁵¹ Metin Eken, “Enformasyon Toplumunda Dini Bilgi Edinme: İnternet Ortamındaki Dini Enformasyonun Güvenilirliği ve Kalite Kriterleri Üzerine Bir İnceleme”, *Journal of International Social Research* 11/58 (30 Ağustos 2018), 894-906.

⁵² İhsan Çapçioğlu - Emine Kaya, *Pandemi Döneminde Türkiye’de Dinî Hayat-Din Görevlileri Örneğinde Din Hizmetlerine Genel Bir Bakış-* (Ankara: Türkiye Diyanet ve Vakıf Görevlileri Sendikası Yayınları, 2021), 120-121

bir durum olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların bu hizmete yönelttikleri eleştiriler ise, dijitalleşmenin yüz yüze din hizmetlerinin yerini tutmayacağı, yeterince verimli olmadığı, bilgi kirliliğine yol açtığı ve katılımcıları manevî açıdan tatmin etmediği şeklinde ifade edilmiştir.⁵³ Bu çalışmada da katılımcılarda benzer eleştiri ve yorumlar elde edilmiştir. Bu kapsamda istenen düzeyde etkileşimin olmayışı, duygu aktarımının zayıf olması, motivasyon düşüklüğü gibi sorunlar dile getirilmiştir. Çalışma güçlü ve zayıf yönleri ile yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Din eğitimi geleneğimizde köklü bir yere sahip olan cami derslerini günümüz koşullarında akademik ve teknik olarak geliştirmek iki yönlü çalışmalar yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliği mevcut çevrimiçi dinî bilgi kaynaklarının yetersiz ve yüzeysel olması ile temellendirmek mümkündür.⁵⁴ Çevrimiçi dinî bilgi kaynaklarının bu hali göz önünde bulundurulduğunda dinî bilginin yetkin ve yeterli derinliğe sahip bireyler tarafından sunulması ihtiyaç halini almaktadır. Sonuç olarak var olan uygulamalara ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere bakılarak din eğitiminin gerek örgün gerekse yaygın alanlarındaki hizmetlerinin önemli bir kısmının uzaktan erişim sistemleri üzerinden geliştiği bir gerçekliktir. Altı çizilmesi gereken diğer bir husus da şudur: Online din eğitimi uygulamaları yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak değil, destekleyicisi ve güçlendiricisi olarak ele alınmalıdır. Neredeyse her hizmetin dijitalleştiği ve insanların söz konusu mecraları yoğun bir şekilde kullandığı bu çağda böyle imkânı görmezden gelmek doğru bir yaklaşım değildir. Eylem araştırmalarının doğası gereği bu çalışmada da uzaktan yaygın din öğretiminin geliştirilmesine ilişkin birtakım önerilerde bulunmak gerekirse;

- İnternet ve diğer iletişim teknolojilerini daha aktif bir şekilde kullanarak cami derslerinin etkinliği ve yaygınlığı artırılmalıdır. Bu kapsamda çevrimiçi derslerin interaktif olmasını sağlayacak düzenlemeler, daha kaliteli kayıt ve aktarım teknolojilerinin kullanılması, kayıt altına alınan derslerin dinlenme oranını artıracak tedbirlerin alınması gibi çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca soru-cevap ve tartışma teknikleri gibi eğitimsel etkinliklerin yanı sıra etkileşimi destekleyici teknolojik imkânlarla bu derslerin etkinliği geliştirilebilir.
- Yaygın din eğitimi amacıyla Diyanet İşleri Başkanlığı ve YÖK arasında var olan anlaşmaların kapsamı genişletilerek ülke sathına yayılmış olan ilahiyat fakültelerindeki akademik kadrodan bu sahada çok daha etkin bir şekilde yararlanılabilir. Özellikle üniver-

⁵³ Çapçioğlu - Kaya, *age*, 120-121.

⁵⁴ Eken, "Enformasyon Toplumunda Dini Bilgi Edinme".

site kampüslerinde yer alan camilerde üniversite gençliğine hitap edecek programların çeşitliliği ve etkinliği arttırılabilir. Bunun yanı sıra çocuklara, gençlere ve kadınlara yönelik paket programlar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akpınar, Ali. “Donanımlı İslam İnsanının Yetişmesinde Cami Derslerinin Önemi (Konya Örneği)”. *Uluslararası Cami Sempozyumu-Sosyal ve Kültürel Açından-*. haz. Fikret Karaman vd. 2/473-488. Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.

Altaş, Nurullah. “Türkiye’de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/31 (2016), 7-42.

Arat, Turgay – Bakan, Ömer. “Uzakta Eğitim ve Uygulamaları”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi* 14/1-2 (2014), 363-374.

Baptism Preparation Program (For Either Godparents or Parents)”. Erişim 11 Mart 2022. https://www.catechismclass.com/shop/lessons_detail.php?id=85

Buchta, Roman vd. “Religious Education in Poland during the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Religion Teachers of the Silesian Voivodeship”. *Religions* 12/8 (17 Ağustos 2021), 650. <https://doi.org/10.3390/rel12080650>

Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil. *el-Câmi ‘u’s-sahîh*. nşr. Muhammed Züheyr b. Nasr. Dâru Tavki’n-Necât, 1422/2001.

Çakır, Ruşen – Bozan, İrfan. *Sivil Şeffaf ve Demokratik Bir Diyanet İşleri Başkanlığı Mümkün mü?*. İstanbul: TESEV Yayınları, 2005.

Çapçioğlu, İhsan - Kaya, Emine. *Pandemi Döneminde Türkiye’de Dinî Hayat-Din Görevlileri Örneğinde Din Hizmetlerine Genel Bir Bakış-*. Ankara: Türkiye Diyanet ve Vakıf Görevlileri Sendikası Yayınları, 2021.

Celebi, Ahmet. *İslam’da Eğitim ve Öğretim Tarihi*. çev. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınları, 1976.

Çinemre, Semra. “Yaygın Din Eğitiminde Dijitalleşme: Almanya Protestan Kilisesi’nin Sunduğu Dijital Hizmetler Üzerinden Bir İnceleme”. *ATEBE* 6 (Aralık 2021): 79-102. <https://doi.org/10.51575/atebe.1016452>.

Çoban, Serhat. “Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi”. *XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul: 2013.

Demir, Ekrem. “Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 39 (2014), 2071-2079.

Devran, Yusuf - Elitaş, Türker. “Uzaktan Eğitim: Fırsatlar ve Tehditler”. *Online Academic Journal of Information Technology* 8/27 (2016), 31-40.

Doğan, Lütfi. “Camiler ve Eğitim”. *Diyanet İlmî Dergi* 4/12 (1965), 231-234.

Eken, Metin. “Enformasyon Toplumunda Dini Bilgi Edinme: İnternet Ortamındaki Dini Enformasyonun Güvenilirliği ve Kalite Kriterleri Üzerine Bir İnceleme”. *Journal of International Social Research* 11/58 (30 Ağustos 2018), 894-906.

Gözütok, Şakir. *İslam'ın Altın Çağında İlim*. İstanbul: Nesil Yayınları, 2012.

Güşen, Seyit Ali. “Cumhuriyet Dönemi Fatih Camii’nde Hadis Eğitimi”. *Uluslararası Cami Sempozyumu-Sosyal ve Kültürel Açından-* haz. Fikret Karaman vd. 1/409-426. Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.

Hamidullah, Muhammed. *Hz. Peygamber'in Altı Orijinal Diplomatik Mektubu*. çev. Mehmet Yazgan. İstanbul: Beyan Yayınları, 1990.

Hamidullah, Muhammed. *İslâm Peygamberi*. çev. Salih Tuğ. İstanbul: İrfan Yayınevi 1990.

Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr Ahmed b. Alî. *er-Rihle fî talebi'l-hadis*. nşr. Nûreddîn İtr. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye. 1395/1975.

Isaac, E. Paulette. *Expanding the Boundaries of Adult Religious Education: Strategies, Techniques, and Partnerships for the New Millenium*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. <http://site.ebrary.com/id/10546597>.

İbn Hişâm, Ebû Muḥammed Abdulmelik b. Hişâm el-Himyerî. *es-Sîretü'n-nebeviyye*. nşr. Mustafâ es-Sakkâ vd. Mektebetu Mustafâ el-Bâbî'l-Halebî, 1375/1955.

Kevserî, Muhammed Zâhid. “Çeşitli İslam Merkezlerine Gönderilen Mus-haflar ve Müslümanların Kur'an'a Verdikleri Önem”. çev. Muhittin Akgül. *Usûl: İslâm Araştırmaları* 7 (2007), 169-186.

Kırık, Ali Murat. “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu”. *Marmara İletişim Dergisi* 21 (2014), 73-94.

Köten, Akif. “Asrı Saadette Suffa Ashabı”. *Bütün Yönleriyle Asr-ı Saadette İslam*. ed. Vecdi Akyüz. 4/381-416. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007.

Kuzudişli, Bekir. *Hadis Tarihi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 2019.

Küçükaşçı, Mustafa Sabri. “Recî' Vak'ası”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/reci-vakasi> (04.02.2022).

Lorne L. Dawson, Douglas E. - Jenna Hennebry. “New Religions and the Internet: Recruiting in a New Public Space”. *Religion Online: Finding Faith on the Internet*. ed. Lorne L. Dawson. 151-173. New York: Routledge, 2004.

Müslim. Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. *el-Câmiu's-sahîh*. nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Kahire: 1374-75/1955-56.

Önkâl Ahmet - Bozkurt, Nebi. “Cami”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/46-56. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Önkal, Ahmet. “Bi’rîmaûne”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/birimaune> (04.02.2022).

Tirmîzî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ. *es-Sünen* (el-Kütübü’s-sitte içerisinde). Riyad: Dâru’s-Selâm, 2000.

Vâkıdî, Ebû Abdullâh Muhammed b. Ömer b. Vâkıd el-Eslemî. *el-Meğâzî*. nşr. Marsden Jones. Beyrût: Dâru’l-Alemî, 1409/1989.

Yücel, Ahmet. “Bir Hadis Terimi Olarak “Sahaff” ve Hadis Tarihi Açısından Önemi”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11-12 (1993-1994), 197-204.

Zengin, Fethullah. “Hz. Peygamber Dönemi Medine’inde Mescid’in Sosyal ve İdari Rollerini Üzerine”. *Uluslararası Cami Sempozyumu -Sosyal ve Kültürel Açısından-*. haz. Fikret Karaman vd. 2/831-838. Malatya: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2018.

İnternet Kaynakları

“<https://cdu.edu>”. Erişim 17 Mart 2022.

“<https://cor.org/live>”. Erişim 17 Mart 2022.

“<https://urj.org>”. Erişim 17 Mart 2022.

“<https://www.islamicity.org>”. Erişim 17 Mart 2022.

“<https://zmm.org>”. Erişim 17 Mart 2022.

“<https://diniyayinlar.diyaret.gov.tr/detay/425/Dijital-Yayinlar-Daire-Baskanligi>”

“<https://www.newstatesman.com/politics/religion/2020/04/how-coronavirus-leading-religious-revival>”

MODERN BİR FENOMEN OLARAK POSTMODERNİZM VE POSTMODERN BİREYİN DİN EĞİTİMİNİN ELEŞTİRİSİ

POSTMODERNISM AS A MODERN PHENOMENON AND CRITICISM OF THE RELIGIOUS EDUCATION OF THE POSTMODERN INDIVIDUAL

SÜLEYMAN GÜMÜŞ

KÜRESELLEŞEN DÜNYADA DİN VE DİNİ DEĞERLER

RELIGION AND RELIGIOUS VALUES IN A GLOBALIZING WORLD

FATİH KURT

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK TEMELLERİ BAĞLAMINDA POSTMODERN İKLİM VE DİN EĞİTİMİ

POSTMODERN CLIMATE AND RELIGIOUS EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION

HASAN MEYDAN

DİN EĞİTİMİNİN AMAÇLARI VE 'BELİRSİZLİKLERLE UYUMLU YAŞAYABİLME BECERİLERİ'

THE PURPOSES OF RELIGIOUS EDUCATION AND 'COMPETENCES OF LIVING WITH UNCERTAINTIES'

FATİH İPEK

OTO KONTROLÜN SAĞLANMASINDA KUR'ÂN'DAKİ BAZI İNANÇ VE AHLÂKÎ KAVRAMLARIN ROLÜ

THE ROLE OF SOME BELIEF AND MORAL CONCEPTS IN THE QUR'AN IN ENSURING SELF-CONTROL

MUSA TURŞAK

POSTMODERN DÖNEMDE SOSYAL MEDYA ALANLARI ÜZERİNDE DİN

RELIGION ON SOCIAL MEDIA AREAS IN THE POSTMODERN PERIOD

ABDÜLAZİZ YENİYOL - HANDAN KARAKAYA

ÂİLE, PSİKOLOJİ VE DİN: ÂİLE VE DİNİ REHBERLİK BÜROSU (ADRB)

ÇALIŞANLARINA YÖNELİK PSİKO-EĞİTİM ÖRNEĞİ

FAMILY, PSYCHOLOGY AND RELIGION: PSYCO-EDUCATIONAL EXAMPLE FOR FAMILY AND RELIGIOUS GUIDANCE OFFICE EXPERTS

HATİCE KILINÇER

TÜRKİYE'DE ÂİLE EĞİTİMİ UYGULAMALARI: ÂİLEDE DİN EĞİTİMİ PROGRAMI (ADEP) ÖRNEĞİ

PRACTICES IN FAMILY EDUCATION IN TURKEY: THE CASE OF ADEP (FAMILY-BASED RELIGIOUS EDUCATION PROGRAM)

GÜLSÜM PEHLİVAN AĞIRAKÇA

YAYGIN DİN EĞİTİMİNDE UZAKTAN ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE ONLİNE CAMİ DERSLERİ

DISTANCE EDUCATION APPLICATIONS AND ONLINE MOSQUE COURSES IN FORMAL RELIGIOUS EDUCATION

YUSUF BATAR - SERKAN DEMİR - GÜLŞEN SAYIN

