

TALIM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 7

Sayı/Number: 1

TALİM
JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES
AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

Cilt / Sayı - Volume / Issue

7 / 1

Dönem / Season

Haziran / June 2023

İletişim/Correspondence

Önder İmam Hatipliler Derneği
Akşemsettin, Şair Fuzuli Sk. no 22, 34080 Fatih/İstanbul
Telefon: +90 (212) 521 19 58
editor@talimdergisi.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN 2587-1927

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Number: 1

Haziran / June 2023

Yayıncı | Publisher

Talim, Önder İmam Hatipliler Derneği'nin uluslararası akademik yayınıdır. Talim Journal of Education in Muslim Societies and Communities is an international academic journal of the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools)

Editör / Editor

Ahmet TÜRKAN

Editör Yardımcısı / Editorial Asst. | Editör Yardımcısı / Editorial Asst.

Ali Osman KUŞAKÇI | İshak TEKİN

Alan Editörleri / Section Editors

Umut KAYA | Enver Osman KAAAN
Muhammed ÖZTABAK | Saliha UYSAL

Türkçe Editörü / Turkish Language Edit.

Ayşe Hümeyra BARDAKÇI

İngilizce Editörü / English Language Editor | Arapça Editörü/Arabic Language Editor

Ahmet TÜRKAN | Enver Osman KAAAN

Yayına Hazırlık ve Son Okuma

Saliha UYSAL | Hümeyra SELEŞ
Ali Osman KUŞAKÇI | İshak TEKİN
Ayşe Hümeyra BARDAKÇI | Yunus Emre ALBAYRAK

Yayın ve Danışma Kurulu/Advisory Board

Ahmet Yapıcı | Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Ayşen Gürcan | Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Aziz Talbani | İsmailiyye Araştırmaları Enstitüsü, Birleşik Krallık
Cihad Demirli | İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye
Enver Osman Kaan | Marmara Üniversitesi, Türkiye
Faik Tanrıku | İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
Glenn Hardaker | Brunei Darussalam Üniversitesi, Brunei
Golnar Mehran | Alzahra Üniversitesi, İran
Hasan Kaplan | İbn Haldun Üniversitesi
Hüseyin Korkut | Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkiye
M. Niaz Asadullah | Malezya Üniversitesi, Malezya
Muhammed Öztapak | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Muhiddin Okumuşlar | Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Karapınar | İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye
Ömer Akgül | Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Ronald Lukens | Bull North Florida Üniversitesi, ABD
Saeeda Shah | Leicester Üniversitesi, Birleşik Krallık
Saliha Uysal | İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Soon-Yong Pak | Yonsei Üniversitesi, Kore
Süleyman Doğan | Yıldız Teknik Üniversitesi
Terence Lovat | Newcastle Üniversitesi, Avustralya, Emekli
Umud Kaya | Marmara Üniversitesi, Türkiye

Talim, 16 Eylül 2022 itibariyle EBSCO Central & Eastern European Academic ve Education Source indeksleri tarafından taranmaya başlamıştır.

Talim has started to be indexed by EBSCO Central & Eastern European Academic and Education Source as of September 16, 2022.

TALİM

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt / Volume 7 ◀ Sayı / Issue 1 ▶ Dönem / Season Haziran / June 2023
ISSN 2587-1927

İçindekiler / Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Din Öğretiminde Teknoloji Destekli Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Technology-Assisted Measurement and Evaluation Techniques in Religious Education

تقنيات القياس والتقويم بمساعدة التكنولوجيا في التعليم الديني

Ahmet Koç, 7-36

Ergenlerde Yaşamda Anlam, Maneviyat, Kişilik Arasındaki İlişkiler

Relationships Between Meaning in Life, Spirituality and Personality in Adolescents

العلاقات بين المعنى في الحياة والمعنويات والشخصية عند المراهقين

Zehra Çakmak, Halil Ekşi 38-52

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse'e Genel Bakış

An Overview of the Metaverse in the Context of Religious Culture and Moral Knowledge Lesson Curriculum and Instructional Technologies

نظرة عامة على الميتافيرس في سياق منهج دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية مع تقنيات التدريس

Sıdıka Nur Parlak 54-74

İletişim ve Din Eğitimi İhtiyacı: Washington,DC'de Yaşayan Türkler Örneği

Communication and Needs for Religious Education: Case of Turks in Washington, DC

التواصل واحتياجات التعليم الديني: حالة الأتراك في واشنطن العاصمة

Banu Gürer 76-100

Nurullah Altaş, Din Eğitimi, Nobel Akademik Yayıncılık, 2022, Ankara, 433 sayfa, ISBN: 9786254170881

Nurullah Altaş, Religious Education, Nobel Academic Publishing, 2022, Ankara.

نور الله الطاش ، التربية الدينية ، نوبل أكاديمي للنشر ، 2022 ، أنقرة

Rümeysa Görgün..... 102-105

Editörden...

Saygıdeğer Okurlar,

Talim dergimizin 7. cilt 1. sayısı ile sizlere ulaşmanın mutluluğu içerisindeyiz. Müslüman toplumlarda ve topluluklarda eğitim ve din eğitimi odaklı ve bu konuyu disiplinler veya disiplinlerarası açıdan ele alan kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapan Talim'in bu sayısında 4 araştırma makalesi ve 1 kitap incelemesi yer almaktadır. Ahmet Koç'un, "Din Öğretiminde Teknoloji Destekli Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri" başlıklı yazısında günümüz din eğitimi programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımlarına uygun bir biçimde, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirmenin daha etkin şekilde kullanılabilmesi için güncel, kullanışlı ve pratik teknoloji uygulamalarını tanıtmak ve bu teknoloji uygulamalarının ölçme-değerlendirme amaçlı kullanımına dair etkinlik örnekleri sunulmuş ve buna dair analizler yapılmıştır. Zehra Çakmak ve Halil Ekşi'nin ortaklaşa kaleme aldıkları "Ergenlerde Yaşamda Anlam, Maneviyat, Kişilik Arasındaki İlişkiler" başlıklı yazısında lise eğitimi gören 15-18 yaş aralığında 582 öğrencinin oluşturduğu örneklem üzerinden ergenlerde yaşamda anlam, maneviyat, kişilik arasındaki ilişki, maneviyat ve kişiliğin yaşamda anlam üzerinde yordayıcı etkisi incelenmiştir. Sıdıka Nur Parlak'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse'e Genel Bakış" başlıklı yazısında web araçlarının dünü ve bugünüden yola çıkarak metaverse'ün örgün din eğitimi bağlamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Banu Gürer'in "İletişim ve Din Eğitimi İhtiyacı: Washington, DC'de Yaşayan Türkler Örneği" başlıklı yazısında ise Amerika'daki Türklerin farklı din mensupları ile iletişimleri, bu iletişimin hem kendi dinlerine hem de diğer dini gruplara dair bilgi ihtiyacı doğurup doğurmadığı, eğer doğuruyorsa hangi bilgi alanlarına ihtiyaç hissedildiğini ve bu ihtiyacın giderilmesine yönelik hangi unsurların etkili olduğunu tespit edilmeye çalışılmıştır. Rümeyza Görgün tarafından ele alınan "Din Eğitimi" başlıklı eser, Kitap İncelemesi bağlamında içerik ve kazanım başta olmak üzere farklı açılardan irdelenmiştir.

Talim'in bu sayısına makaleleri ve yazılarıyla katkıda bulunan başta saygıdeğer yazarlarımıza, yazıların değerlendirilme sürecinde hakem olarak destek veren saygıdeğer meslektaşlarımıza, değerlendirme ve tasarım sürecine katkı veren ekip üyelerimize teşekkür ederiz. Ayrıca siz değerli okurlara, danışma ve yayın kurulu üyelerine teşekkürü borç biliriz.

Ahmet TÜRKAN

Haziran 2023

Din Öğretiminde Teknoloji Destekli Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*Ahmet Koç¹***Öz**

Bu araştırmanın amacı, günümüz din öğretimi programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımlarına uygun bir biçimde, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirmenin daha etkin şekilde kullanabilmesi için güncel, kullanışlı ve pratik teknoloji uygulamalarını tanıtmak ve bu teknoloji uygulamalarının ölçme-değerlendirme amaçlı kullanımına dair etkinlik örnekleri sunmaktır. Kahoot!, Quizizz, Socrative, Mentimeter, Plickers, Crossword Labs, Wordwall, LearningApps ve Google Formlar araştırma kapsamında incelenen uygulamalardır. Bu uygulamalara erişimin nasıl sağlandığı ve bu uygulamaların nasıl kullanıldıkları, destekledikleri soru türleri ve raporlama özellikleri açıklanmıştır. Araştırma nitel araştırma modeline ait yaklaşımlardan biri olan doküman incelemesi deseni ile yapılmıştır. Analiz yapılırken hem ilgili literatür hem de ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen uygulamalar din öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamı dikkate alınarak bütüncül bir çerçevede sunulmuştur. Uygulamalardaki din öğretimi etkinlikleri görseller aracılığıyla sunulmuş, verilen örneklerle bu uygulamaların din öğretiminde rahatlıkla kullanılabilmesi, din öğretiminin ölçme-değerlendirme boyutunu daha zevkli ve nitelikli hale getirebileceği üzerinde durulmuştur. Bu uygulamaların oyun odaklı ve yarışma temelli kullanıma dayalı olduğu, din öğretimi için uygun içeriklere sahip olduğu, kullanıcıların içerik üretmesine fırsat sunduğu, resim ve video gibi çoklu ortam öğelerini desteklediği, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı/açık uçlu sorular, eşleştirme/doğru-yanlış testleri gibi soru türlerini desteklediği, öğrenci ve soru bazlı raporlandırma imkânı sunduğu ve Türkçe dil desteğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu özellikleriyle teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının din öğretiminde kullanımının gerekli olduğu, din dersi öğretmenlerinin bu konudaki yeterliklerinin artırılmasının önemli olduğu, sınıf ortamlarının ve ders materyallerinin bu uygulamaların kullanılmasına uygun hale getirilmesinin ehemmiyet taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Ölçme ve değerlendirme, Çevrimiçi ölçme, Teknoloji, Biçimlendirici değerlendirme, Kahoot, Quizizz, Wordwall, LearningApps

¹ Doç. Dr. Ahmet Koç, Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-Posta: ahmetkoc@hitit.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6165-4401>

الكلمات المفتاحية

Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps القياس والتقويم, القياس عبر الإنترنت, التكنولوجيا, التقويم التكويني

Giriş

Eğitim alanında yararlanılan teknolojiler zaman içinde değişmekte ve gelişmektedir. Günümüzde eskiden kullanılan yazı tahtası ve tebeşirin yerini akıllı tahta ve dokunmatik kalemler almış; bilgisayar, internet, yapay zekâ ve robotlar yaşantımıza girmiştir. Eğitim alanında yararlanılabilecek teknolojilerin devamlı çoğalmasının ve çeşitlenmesinin bir sonucu olarak, eğitimcilerin teknolojik gelişmeleri takip etmeleri, kendi alanlarına uygun teknolojileri bilmeleri ve etkili bir biçimde kullanmaları önem arz etmektedir. Çünkü günümüzde bireyler dijital bir dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Dolayısıyla bu bireyleri yetiştirecek eğitimcilerin de teknolojiyi bilmesi ve alanıyla ilgili teknolojik araçları kullanması bir zorunluluk haline gelmiştir (İleri Ünal ve Furat, 2022). Din eğitimi ve teknoloji ilişkisi incelendiğinde, din öğretimi yapan eğitimcilerin alan bilgisi yeterliği önemli olmakla birlikte bunu aktarırken kullandıkları yöntem ve araçlar konusundaki yeterlikleri de oldukça önemlidir. Özellikle öğretmenler aracılığıyla teknolojinin din öğretimine uyarlanması ve kullanılmasının hem din öğretimi programının uygulanışına hem din eğitiminin verimliliğinin artmasına hem de öğrencilerin kazanımlara ulaşmasına ciddi katkıları olacaktır (Güneş, 2012). Eğitim ve öğretim süreci, amacın belirlenmesi, içeriğin hazırlanması, öğretim faaliyetinin yürütülmesi ve ölçme-değerlendirme yapılması şeklinde dört temel unsurdan oluşmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin temel unsurlarından birisi olan ölçme ve değerlendirme ise eğitim programlarının hedeflenen başarıya ulaşip ulaşmadığı ile öğrenciler için beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği hakkında eğitimcilere yol gösterir (Koç, 2022). Eğitim ve öğretimin teknolojiyle tam manasıyla bütünleşmesinin sağlanabilmesi için onun ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme aşamasında da teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme diye tanımlanan ölçme ve değerlendirmenin biçimlendirici ve tamamlayıcı amaçlı kullanımında teknolojinin kendini göstermesi beklenmektedir (Akkoç, 2012).

Bu araştırma, din öğretimi yapan eğitimcilerin günümüz eğitim programlarının merkezinde yer alan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımlarına uygun bir biçimde eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirmeyi kullanabilmesi için güncel, kullanışlı ve pratik teknolojileri tanıtmak ve bu teknolojilerin ölçme-değerlendirme sürecinde etkili şekilde kullanılması ile ilgili uygulama örneklerini sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikle ölçme ve değerlendirme amaçlı teknoloji kullanımı ile din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusu kavramsal boyutta ele alınmış, din öğretimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında teknoloji kullanımı tartışılmıştır. Ardından geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde teknolojik araçların kullanımına dair örnekler sunulmuş ve çevrimiçi ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen bazı programlar ve yazılımlar tanıtılmış, bunların din öğretiminde kullanımı ile ilgili pratik bilgilere ve önerilere yer verilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Din Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin hayati bir ögesidir. Eğitimde, programların hedeflenen başarıya ulaşip ulaşmadığı ile öğrenciler için beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme ve

değerlendirme aracılığıyla ortaya konulur (Koç, 2022). Ölçme işlemi farklılıkları ortaya çıkarmak için uygulanır. Bireylerin veya nesnelere farklı özellikler taşıması bu özelliklerin ölçülmesini gerekli kılmıştır. Eğitim ve öğretim rastgele bir faaliyet olmadığı için öğrenende beklenen değişim ve gelişimin de tahmin veya ihtimallere bağlı olarak değil; ancak yapılacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla daha objektif şekilde tespit edilmesi gerekmektedir (Öcal ve Ay, 1994). Eğitim ve öğretimde doğru kararları verebilmek için mevcut durumu doğru yansıtabilecek ölçme tekniğinin tercih edilmesi de oldukça önemlidir. Ölçme tekniğinin seçiminde kullanılacak tekniğin öğretim hedefine uygun olması, öğrencinin öğrenmesini desteklemesi, öğrenci grubunun seviyesine uygun olması ve bireysel farklılıklara duyarlı olması dikkate alınması gereken hususlardır (Çam vd., 1998; Koç, 2022; Öcal ve Ay, 1994). Din öğretiminde öğrencilere bilişsel alana ait dini ve ahlaki bilgiler vermenin yanında duyuşsal ve devinişsel alana ait pek çok tutum, alışkanlık ve değerle ilişkili becerilerin de kazandırılması söz konusudur (Aydın, 2000). Bu kazanımlardan bilişsel alana ait beceriler, çoğunlukla öğretim sonunda uygulanan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmektedir. Ancak bu tekniklerle duyuşsal ve devinişsel alana ait kazanımların ölçülmesi çoğu zaman mümkün olmayacağı için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önem arz etmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Tan, 2007). Zira ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin her birinin üstünlükleri ve sınırlılıkları vardır. Belirli bir özelliğin ölçülmesinde, bir ölçme tekniğinin rastgele seçilerek geçerli bir ölçme yapılması mümkün değildir. Ölçülecek özelliğin yapısına en uygun ölçme tekniğinin tercih edilmesi gerekir. Ölçülecek özelliğe uygun ölçme tekniğinin seçilmesi halinde, ölçme sonucu geçerli ve anlamlı hale gelecektir (Öncü, 1995; Tekin, 1991; Turgut, 1995).

Din öğretimi kapsamındaki derslerin öğretim programlarının ölçme-değerlendirme bölümlerinde, “okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme” gibi üst düzey becerilerin farklı teknikler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesi istenmekte, ayrıca öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek hayat arasında bağlantı kurma becerilerinin de değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması önerilmektedir (MEB, 2010a, 2010b, 2018a, 2018b). Buna göre öğretim programları, önerdikleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrencilerin sahip oldukları becerileri, gerçek hayatta kullanabilmelerine fırsat tanıyan bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Ayrıca programlarda her öğrencinin bireysel farklılığını yansıtabileceği farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması istenmektedir. Dolayısıyla çoklu zekâ kuramına dayalı, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, diğer derslerde olduğu gibi din öğretimi kapsamındaki derslerde de yalnızca değerlendirme sürecindeki bir anlayış değişikliğini meydana getirmemiş, aynı zamanda tercih ettiği ölçme tekniklerinde de bir farklılığı ortaya koymuştur (Koç, 2022). Bu bağlamda gözlem formu, ürün dosyası, performans görevi, proje, öz/akran/grup değerlendirmesi şeklindeki öğrenci değerlendirmeleri, kontrol listesi, dereceleme ölçeği ve sözlü sunum gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hem süreç odaklı olmaları hem de farklı becerileri ölçebilme özellikleriyle din öğretiminde kullanılması önerilen tekniklerdir. Dolayısıyla din öğretimi veren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve İmam Hatip Lisesi (İHL) Meslek Dersleri öğretmenlerinin bu derslerde hem süreç hem de sonuç değerlendirmelerinde ölçme tekniklerini çeşitlendirmeleri beklenmektedir. Ancak din öğretimi veren öğretmenlerle farklı zamanlarda yapılan çeşitli araştırmalarda din öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2013; Karbeyaz, 2018; Yıldız ve Genç, 2016). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımında yaşanan eksiklik ve aksaklıklar arasında bu teknikler hakkında öğretmenlerdeki bilgi eksikliği ve kavram yanlışlığının (Gündoğdu, 2013; Işıkdogan, 2014), bu tekniklerin çok zaman almasının ve kalabalık sınıflarda uygulama sıkıntılarının (Karbeyaz, 2018; Yıldız ve Genç, 2016) yer aldığı görülmektedir. Bu aksaklıklar

göz önünde bulundurulduğunda, çoklu zekâ kuramına dayalı, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının uygulanmaya başladığı yaklaşık on beş yıllık süre içerisinde (Zengin, 2010) din öğretimi kapsamında yapılan derslerin ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik anlayışının hayata geçirilemediği söylenebilir (Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2013; Karbeyaz, 2018; Yıldız ve Genç, 2016). Bu bağlamda din öğretiminin değerlendirme aşamalarında kullanılacak teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirilerek uygulama sürecinin buna dayalı olarak yürütülmesi işleyişe kolaylık sağlayabilir.

Teknolojik gelişmelerin dini hayata yansımaları olduğu kadar din öğretimine de etkisi olmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte öğretim materyallerinin çeşitliliği artmış ve öğretim ortamları zenginleşmiştir. Çoklu duyuya hitap eden yeni öğretim materyalleri din öğretiminde oldukça kolaylık sağlamıştır. Din öğretiminin amaçlarına, içeriklerine ve yöntemlerine bakıldığında tek boyutlu değil çok yönlü bir niteliğe sahip olduğu görülecektir. Din öğretimine esas olan yaklaşımlar, “öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmak ve öğrenciye hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olmak” (Selçuk, 1997) ve “hayattaki gerçeklerin dini açıdan nasıl yorumlandığını göstermek” (Yılmaz, 2020) şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca din öğretiminin genel amaçları arasında bireyin sosyal uyumunu sağlamanın (Bayraktar, 1991) ve toplumsal beklentileri karşılamının (Altaş ve Arıcı, 2019) yer aldığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bu derslerde tek bir beceri gelişimi değil öğrencilerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları ve kullanabilecekleri becerilerin kazandırılması önemlidir (İleri Ünal ve Furat, 2022). Bu bağlamda din öğretiminin temel öğrenme alanlarından olan “ahlak ve değerler, din ve kültür, Kur’an-ı Kerim okuma ve ezberleme” gibi pek çok öğrenme alanındaki kazanımlar, sadece geleneksel ölçme teknikleriyle değerlendirildiğinde gerçekçi sonuçlara ulaşamaz. Öğrencilerin bu öğrenme alanlarındaki bilgileri kavrayıp kavramadıkları ile ilgili tespitte bulunmak için geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yeterli olurken, kazandıkları bu bilgiyi gerçek durumlarda ne düzeyde kullanabildikleri ile ilgili bir tespitte bulunmak için bu teknikler yetersiz kalacaktır (Koç, 2022). Dahası eskiden millî-manevî değerlerin kazanımında kişinin ailesi ve akran çevresi en büyük etkiye sahipken günümüzde teknolojik gelişmeler ve sosyal medya da bu etkiye ortak olmuş durumdadır. Dolayısıyla dini öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojiden azami düzeyde istifade edilmesi, öğrenenlerin dijital bilgi yığını arasında doğru seçimler yapmaları, farklı akımlar, görüşler ve yaşamlar karşısında bocalamamaları ancak din öğretiminin sağlam temellere dayandırılmasıyla mümkün olacaktır (İltuş, 2021). Bu bakımdan din öğretiminde gerek alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden gerekse teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yararlanılması, bireylerin doğru, sağlam ve gerçekçi bir din eğitimi ulaşmalarında önemli olduğu gibi programın hedeflere ulaşmasında da önemlidir. Zira din eğitimi biliminin eğitim bilimlerinin ulaştığı bilimsel verileri kullanması gerekir (Bilgin, 2007).

Ölçme ve Değerlendirme Amaçlı Teknoloji Kullanımı

Teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişim, teknolojiyi hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline getirmiş, birçok alanı doğrudan etkilediği gibi eğitimi de etkileyerek bilgi toplumuna geçişimizi hızlandırmıştır. Teknolojinin eğitimde etkilediği alanlardan biri de eğitim ve öğretimin dinamizmini koruyan ve devamlılığını sağlayan ölçme ve değerlendirme alanıdır (Kaya ve Tan, 2014; Weber vd., 2003). Yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması, öğrencilerin performansını daha güvenilir ölçmek ve daha geçerli değerlendirmek için öğretmenlere ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve araçlarını etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayan yeni imkanlar sunmaktadır (Mayrath vd., 2012; Wu vd., 2015). Öncelikle teknolojinin ölçme ve değerlendirmede kullanılmasıyla

sınıf ortamında yapılan kalem kâğıt testlerinin sonuçları daha hızlı şekilde açıklanabilir. Buna bağlı olarak ölçme sonuçlarına ait hızlı geri bildirimler öğrenme sürecinin niteliğini artırmada önemli rol oynar. Çünkü ölçme sonuçlarının hızlı şekilde açıklanması öğrencinin öğrenme eksikliklerinin daha hızlı fark edilmesini ve öğrenme sürecinin gözden geçirilerek iyileştirilmeler yapılmasını sağlar (Şenel, 2020). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak hazırlanan ve sürekli güncellenen programlar ve yazılımlar sayesinde ise öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçlarından daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilir (Akdemir ve Oğuz, 2008; Özturan, 2016; Weiss, 2004). Zira çeşitli araştırmalarda teknolojik gelişmelerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına hız, duyarlılık, devamlılık ve ekonomiklik sağladığı (Ersoy ve Çoklar, 2013; Keser, 1995; Zengin vd., 2017); aynı zamanda teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci motivasyonunu arttırdığı ifade edilmektedir (Kapoor ve Welch, 2011; Özbaşı, 2016).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında teknoloji kullanımı, uygulamanın zaman ve mekândan bağımsız şekilde yapılabilmesini, depolama sorunlarının azalmasını, ölçme araçlarının zenginleştirilebilme potansiyelinin artmasını, ölçme işleminin bireye uyarlanabilir hale getirilmesini, tekrar uygulanabilir olmasını ve sonuçların farklı amaçlar için de kullanılabilmesini sağlar (Şenel, 2020). Tüm bunlar ölçme işleminin geçerlik ve güvenilirliğini arttıran durumlardır. Teknolojinin ve bilgisayarın eğitimde kullanılmasıyla, ölçme ve değerlendirmede planlamanın yapılmasından soru bankası oluşturmaya, sürecin teknolojik araçlarla yürütülmesinden optik okuyucular aracılığıyla hızlı ve ekonomik şekilde değerlendirilmesine, farklı istatistiksel işlemlerin yapılmasından sonuçların muhafaza edilmesine kadar önemli kolaylıklar sağlar (Keser, 1995). Ayrıca öğretmen teknolojiyi ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanarak bir ders saati içerisinde, o derste işlediği konunun kazanımlarının elde edilip edilmediğini mini bir test ile yoklayabilir, testi uygulamasının hemen ardından test sonuçları ve istatistiklerine ulaşabilir. Böylece öğretmen uyguladığı öğretim faaliyetinin amaca hizmet etme ve etkili olma durumu hakkında önemli bir veriyi anında elde etmiş olur. Hatta vakit kaybetmeden aynı ders saati içinde öğrenme ortamı ve faaliyeti ile ilgili düzenleme yapabilir. Bu hızlı geri bildirim sayesinde hem zaman ve emek kaybının önüne geçilmiş hem de henüz kavranmamış bir konu varken yeni ve daha karmaşık konulara geçilmesi engellenmiş olur (Şenel, 2020).

Bilişim teknolojilerinin eğitimde etkin şekilde kullanılması sadece öğretim faaliyeti içinde kullanılan yöntem ve materyallerde değil ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da yeni yöntemlerin gelişmesine imkân sağlamıştır (Wall, 2000). Bunlardan biri de teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme olarak da literatürde ifade edilen çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Bilişim teknolojileri kullanılarak yapılan çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkısının oldukça fazla olduğu literatürdeki pek çok çalışmada ifade edilmektedir (Sevindik, 2006; Wall, 2000; Yavuz ve Coşkun, 2008). Günümüzde “dijital yerli” olarak isimlendirilen (Prensky, 2007) öğrencilerin hemen tamamı için web 2.0 teknolojileri günlük yaşamlarının bir parçası haline gelmiştir. Web 2.0 teknolojileri sayesinde bugün etkileşimi yüksek, katılımcıya dayalı platformlar oluşturmak ve bunları eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanmak mümkün hale gelmiştir. Web 2.0 teknolojileri kullanılarak hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçları da oyun, bulmaca ve animasyon gibi pek çok eğlenceli aktivite içerdiğinden öğrencilere zengin çeşitlilikle öğrenme sürecini devam ettirme fırsatını sunarken (Eyal, 2012) öğretmenlere de kolay ve hızlı değerlendirme imkanı vermektedir. Ayrıca web tabanlı ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin farkına varmalarını sağlamak ve öğrencileri bunları düzeltmeleri için uygun etkinliklere yönlendirebilmektedir (Süral ve Girmen, 2019).

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamaları günümüzde “bilgisayar destekli testler, web tabanlı testler, bireye uyarlanmış testler” şeklinde kullanılan teknoloji tabanlı ölçme ve değerlendirme platformlarıdır. “Concerto, TAO, Kahoot, EBA, GeoGebra, QuizThat ve Socrative” vb. araçlar bu ölçme ve değerlendirme platformlarına örnek verilebilir. Günümüzde bu yeni platformlar sağladıkları soru çeşitliliği, hız, verimlilik ve esneklik avantajları sayesinde kâğıt kalem testleri olarak bilinen geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına alternatif olarak kullanılmaktadır (Odacı, 2019). Bu uygulamalarda çoklu ortam öğelerinin (resim, video, oyun, animasyon vb.) kullanılması ölçme sürecini zenginleştirirken, değerlendirme aşamasında bilgisayar yazılımlarının hızlı bir biçimde ve neredeyse anlık olarak sorulara verilen cevapları analiz ederek sonuçları raporlaması, bu uygulamaların kâğıt kaleme dayalı geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına karşı önemli bir üstünlüğü olarak görülebilir. Ayrıca geleneksel yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirmelerde öğretmenlerin hazırladıkları ve kullandıkları ölçme araçlarına yönelik paylaşımları sınırlı kalırken; Kahoot, EBA ve GeoGebra gibi platformları kullanarak sorularını diğer meslektaşları ile daha pratik şekilde paylaşabilirler, bu da sınav hazırlama süreçlerini kolaylaştırabilir ve kısaltabilir (Şimşek vd., 2017).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanılarak hazırlanan bilgisayar tabanlı bireyselleştirilmiş testler, dijital ortamlarda yürütüldüğü için yapay zeka desteğiyle bireyin yeterliliğine uygun bir test almasını sağlayarak daha geçerli bir ölçmenin gerçekleşmesini sağlar (Safalı vd., 2018). Aynı şekilde dijital platformlarda hazırlanan e-portfolyolar, simülasyonlar, etkileşimli oyunlar ile web tabanlı öğrenme platformlarındaki tartışma gruplarına ve forumlarına katılım raporlarının da değerlendirmeye katılması geleneksel yöntemlerle ölçülmesi pek mümkün olmayan bazı kazanımların ve özelliklerin yoklanmasını sağlayabilmektedir (Şenel, 2020). Ancak ölçme ve değerlendirme işlemlerinde teknoloji kullanılırken güvenliğin sağlanması ve bilişim altyapısının güçlendirilmesi dikkat edilmesi gereken hususlar arasında olup, teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme işleminin belirtilen avantajları sağlaması için bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise teknolojik araçlar hakkında sahip olunan teknik bilginin sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile yoğrularak bu teknolojik araçların uygun bir pedagoji ile kullanılmasının sağlanmasıdır (Akkoc, 2012).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, günümüz din öğretimi programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımlarına uygun bir biçimde, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirmenin daha etkin şekilde kullanabilmesi için güncel, kullanışlı ve pratik teknolojileri tanıtmak ve bu teknolojilerin ölçme-değerlendirme amaçlı kullanımına dair uygulama örneklerini sunmaktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yetkin olmalarının öğrenme sürecindeki öğrencilerin kazanımlarını arttıracığı düşünülmektedir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim sürecinde pek çok faydası tespit edilen özellikle de eğitimcilerin yeterliklerini arttıran teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı (Şimşek ve Yazar, 2017), alternatif teknikler yerine çoğunlukla geleneksel yaklaşımların tercih edildiği (Karbeyaz, 2018; Yıldız ve Genç, 2016), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (Gündoğdu, 2013; Işıkdogan, 2014) ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ve araçlarının geliştirilmesi ve tanıtılması üzerine literatürde çeşitli çalışmaların bulunduğu (Akkoc, 2012; Baynazoğlu ve Çolak Baynazoğlu, 2021; Karakuş ve

Turhan Türkkân, 2021; Safalı vd., 2018; Süral ve Girmen, 2019), din öğretimi alanında ise yalnızca Kahoot! uygulaması kapsamında yapılan bir alan araştırmasının sonuçlarını içeren bir çalışma olduğu (Altunkaynak, 2021) görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı, din öğretimi yapan öğretmenlere yol göstereceği ve yeni araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde özellikle de öğretim sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde teknoloji kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşan öğretimin en çok değerlendirme aşamasında sorun yaşadıkları düşünülmektedir (Turan vd., 2022). Dolayısıyla öğretimin ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin teknolojiden gereği kadar yararlanmamaları, öğretim programıyla uyumlu olacak şekilde geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesini de zorlaştırmaktadır. Öğretmenin hata payının en az olduğu, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme ve değerlendirme yapabilmesi için ölçme konusunda yeterli bilgiye sahip, alanında uzman ve tecrübeli olması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme konusundaki bilgilerini deneme-yanılma yoluyla mesleğini icra ederken yani iş deneyimi üzerinden kazandığı belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Halbuki din öğretimi verecek öğretmen adaylarına üniversitelerde meslek öncesi verilen ölçme ve değerlendirme eğitimi onların öğretmenliğe hazırlanmalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Zira meslek öncesi verilen ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin DKAB öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini halihazırda çalışan DKAB öğretmenlerine göre daha yeterli görmelerinin de bir sebebi olduğu ifade edilmektedir (Kaya, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi eğitim ve öğretim sürecinin her aşamasının önemli bir parçası olarak kullanabilmesi ve yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ yaklaşımlarına uygun bir biçimde, bunu hayata geçirebilmesi için güncel, uygulanabilir ve pratik teknolojilerin tanıtılması ve bu süreçte nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili uygulama örneklerinin gösterilmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modeline ait yaklaşımlardan biri olan doküman incelemesi deseni ile yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular ile ilgili bilgileri içeren basılı ve elektronik materyallerin sistemli şekilde analizinin yapılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, araştırma konusu hakkında bir anlayış meydana getirmek, deneysel ve uygulamalı bilgi geliştirmek için ulaşılan verilerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2015). Bir araştırmanın parçası olarak dokümanlar çeşitli amaçlara hizmet ederler. Bu amaçlardan biri de bir konudaki değişim ve gelişimi izlemektir. Belirli bir materyalin çeşitli formlarına erişilebilir olduğunda, araştırmacı değişiklikleri ortaya koymak için bunları karşılaştırma yoluna gider (Kıral, 2020). Bu çalışmada öncelikle ölçme ve değerlendirme amaçlı teknoloji kullanımı ile din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusu kavramsal boyutta ele alınarak incelenmiş, din öğretimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında teknoloji kullanımı tartışılmıştır. Ardından geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde teknolojik araçların kullanımına dair örnekler sunularak çevrimiçi ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen bazı programlar ve yazılımlar tanıtılmış, uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar açıklanarak, bunların din öğretiminde kullanımı ile ilgili pratik bilgi ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma Tasarımı ve Verilerin Analizi

Çalışmada çevrimiçi ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen uygulamaların din öğretiminin ölçme ve değerlendirme boyutunda kullanılmasına yönelik kuramsal bilgiler ve uygulama örnekleri verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle uygulamalara erişimin nasıl sağlandığı ve nasıl kullanıldıkları açıklanmıştır. Ardından uygulamaların destekledikleri ölçme ve değerlendirme türlerinin, seçenek sayılarının ve raporlama özelliklerinin neler olduğu karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, tek başına bir araştırma yöntemi biçiminde kullanılabildiği gibi görüşme ve gözlem gibi diğer yöntemlere ek bir veri kaynağı olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çevrimiçi ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen uygulamaların din öğretiminde kullanılmasına yönelik derleyici ve pratik bilgilerin verilmesinin ardından uygulamalar aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ölçme ve değerlendirme bakımından değerlendirildiğinden yöntem sınırlandırılarak doküman incelemesi yöntemi tek başına kullanılmıştır. Doküman incelemesinin güvenilirliği ve geçerliğinin sağlanması, ulaşılan materyallerin titizlikle ele alınmasına ve doğruluğundan emin olunmasına bağlıdır (Creswell, 2021). Bu nedenle çalışmada, çevrimiçi ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen uygulamalar kendi orijinal kaynakları ve web adresleri aracılığıyla incelenmiştir. Doküman incelemesi yapılan yazılımların, programların ve tekniklerin özgünlüğü araştırmacı tarafından kontrol edilerek uygulamalı bir şekilde deneyimlenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecine başlamadan önce ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından veriler kategorize edilmiş, kavramsal boyutun sınırlılıkları çizilmiş ve pratik örneklerin geliştirilmiştir. Analiz yapılırken hem ilgili literatür hem de ölçme ve değerlendirme amaçlı geliştirilen uygulamalar din öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamı dikkate alınarak bütüncül bir çerçevede sunulmaya çalışılmıştır.

Din Öğretimindeki Ölçme ve Değerlendirmelerde Teknoloji Kullanımı

Eğitim ve öğretimin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. kişilere “ölçme ve değerlendirme nedir?” diye sorulduğunda genellikle alınan cevaplar “not, sınav, ders/sınıf geçme, dersten/sınıfta kalma, rekabet, yarış” şeklinde olmaktadır. Bu cevaplar düzey belirleyici bir değerlendirmenin esas olarak kabul edildiğini göstermektedir. Düzey belirleme kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymak, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için önemli olmakla birlikte tüm bunları etkileyen unsur olarak öğrencinin eğitim ve öğretim süreci içerisinde yaptıklarını ortaya koyan biçimlendirici değerlendirme de oldukça önemlidir. Bu yüzden eğitim-öğretim süreci devam ederken öğrencilerin öğrenme eksiklerini tespit ederek gerekli iyileştirmeleri yapabilmeleri için onlara rehberlik etmek amacıyla yapılan biçimlendirici değerlendirme, günümüz öğretim yaklaşımlarında gittikçe önem kazanmaktadır. Bir yönüyle alternatif ölçme ve değerlendirme olarak da kabul edilen bu tür değerlendirmelerin genellikle kısıtlı zaman dilimlerinde ve kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere bazı zorlukları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu noktada web ve mobil teknolojilerin gelişmesiyle birlikte ölçme ve değerlendirme uygulamalarında detaylı veri analizi sunan, ölçme ve değerlendirme zamanını azaltarak öğretmenlere farklı açılardan kolaylık oluşturan yazılımlar ortaya çıkmıştır (Zengin vd., 2017). Bu yazılımlar öğrenci eksiklerini tespit etme, geri bildirim verme ve düzeltme yapma amacıyla biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanılabilir. Öğrencilerin derse katılımlarını ve güdülenmelerini arttırabilecek bu yazılımlar, yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir (Şimşek vd., 2017). Ayrıca din öğretimi yapan öğretmenlerin öğrencilerinin din öğretimi ile ilgili bilgi yapılarını gözlemlemelerine de yardımcı

olabilirler. Eğitimin tüm boyutlarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutunda da teknoloji kullanımı, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini öğrenme ortamlarında hayata geçirmek için hem iyi bir kaynak hem de yardımcı bir öge olabilir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler araştırma yaparken, iş birliğine dayalı grup etkinlikleri hazırlarken, performans/proje görevlerine aktif olarak katılırken, deneyimlerini tasarlarırken ve çalışmalarını sunarken teknolojiyi kullanmaları, onlara bilgilerini yapılandırmaları için çeşitli kolaylıklar ve fırsatlar sunar. Eğitim ve öğretim için böylesine büyük bir gelişim imkanı sağlayan teknolojiye olan ilgi, eğitim camiasında son dönemde daha da artmış ve bu alanda büyük yatırımlar yapılmıştır (Altunkaynak, 2021).

Teknoloji destekli çevrimiçi araçlar aracılığıyla yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin kontrol edilemeyeceği yönünde endişeler bulunmaktadır. Bunun nedeni eğitimin paydaşlarının ölçme ve değerlendirmeye yalnızca düzey belirleyici bir tür olarak bakmalarıdır. Zira biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin “bu konunun/ünitenin sonunda kazanıma ne kadar ulaştık, konuyu ne kadar öğrendik, nerelerde hatalar yapıyoruz, hangi yönler eksik kalmış, hangi becerilerimiz geliştirilmeli” vb. sorularına cevap bulmaya yönelik bir bakış açısı ortaya koymaları beklenmektedir. Bu bakış açısını kazanmak teknoloji destekli, web tabanlı ve çevrimiçi araçlar yardımıyla daha kolay ve mümkündür. Din öğretimi programlarında derslerin ölçme ve değerlendirme boyutunda, sözlü yoklama, yazılı yoklama, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli soruları gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilaveten performans ve proje görevleri, öz/akran/grup değerlendirmeleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem formları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, kavram haritası, sözlü sunum, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb. alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de kullanılması önerilmektedir (MEB, 2010a, 2010b, 2018a, 2018b). Çünkü din öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin temel amacı sadece öğrenciye not vermek ve öğrenciyi başarısına göre sıralamak değil; aynı zamanda öğrencinin din eğitim ve öğretimi açısından gelişimini takip etmek olmalıdır. Yani sonuç odaklı değil süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ön plana çıkartılması gerekmektedir (Kaya, 2021).

Teknoloji Destekli Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Araştırmanın bu bölümünde eğitim ve öğretimin tüm çeşitlerinde olduğu gibi din öğretiminde de kullanılabilecek teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme araçları tanıtılarak bunların din öğretiminde kullanımına ait görsellere yer verilmiştir.

Kahoot!

Sınıfın bir gösteri alanına dönüştürüldüğü, öğretmenin adeta bir yarışma programı sunucusu, öğrencilerin de birer yarışmacı olduğu oyun tabanlı bir öğrenci soru-cevap platformudur. Web tabanlı bu uygulama Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde 2006 yılında başlatılan, yedi yıl devam eden denemelerin ardından da 2013 yılından itibaren kullanıma sunulan ders sınavı araştırma projesinin bir sonucudur. Kahoot! uygulaması günümüze gelindiğinde 200'den fazla ülkede 9 milyon öğretmen ve 8 milyar (benzersiz olmayan) katılımcı tarafından kullanılmış durumdadır (Kahoot!, 2022). Kahoot! uygulamasında bilgi yarışması, tartışma ortamı, anket uygulaması ve karıştırma olmak üzere dört farklı kategoride oyun haline getirilmiş eğitim etkinlikleri ve ölçme araçları hazırlanabilmektedir. Kahoot! uygulamasının genel olarak altı özelliği ön plana çıkmaktadır. Bunları şöyle

sıralayabiliriz: Her derse ve konuya uyarlanabilir yapısıyla esnek olması, hesap oluşturmada ve kullanımda basit olması, farklı elektronik cihazlardan erişim kolaylığına sahip olması, interaktif özellikleriyle ilgili çekici olması, ücretsiz olması ve farklı analizlere imkân veren raporlama özelliği taşımasıdır. Kahoot! uygulamasında ilk adımda öğretmen tarafından giriş yapılarak ölçme aracının içeriği oluşturulur. Ardından öğrenciler mobil cihazlar veya bilgisayarlar/tabletler aracılığıyla uygulamanın öğretmene vermiş olduğu kodu girerek yarışma şeklindeki oyuna giriş yaparlar. Sorular sınıftaki (akıllı) tahtada; seçenekler ise öğrencilerin cihazlarında görünür. Oyunun sonunda en yüksek puanı alan öğrenciler sonuç ekranında görünürler. Kahoot! uygulaması çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme ve doğru-yanlış testlerindeki soru türlerini ve resim, video gibi çoklu ortam öğelerini desteklemektedir. Bu özellikleri sayesinde sınıf içi etkileşimi arttırması ve öğrenmeyi destekleyip geliştirmesi ön görülebilir. Uygulanan sınavların raporlanması hem öğrenci hem de soru bazlı yapılabilmektedir. Günümüzde hemen tüm sınıflarda akıllı tahta veya projeksiyon cihazlarının olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin soruları görebileceği sınıf ortamında bu uygulamanın kullanılması mümkün gözükmektedir. Kahoot! uygulamasının din öğretiminde etkililiğinin ölçüldüğü bir çalışmada elde edilen veriler, Kahoot! uygulamasının öğrencileri genel olarak iyi bir sonuca ulaştırdığı, öğrencilerin sınavdaki soruları hatırlamalarına ve doğru cevapları seçmelerine yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Altunkaynak, 2021).



Şekil 1. Kahoot! uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü

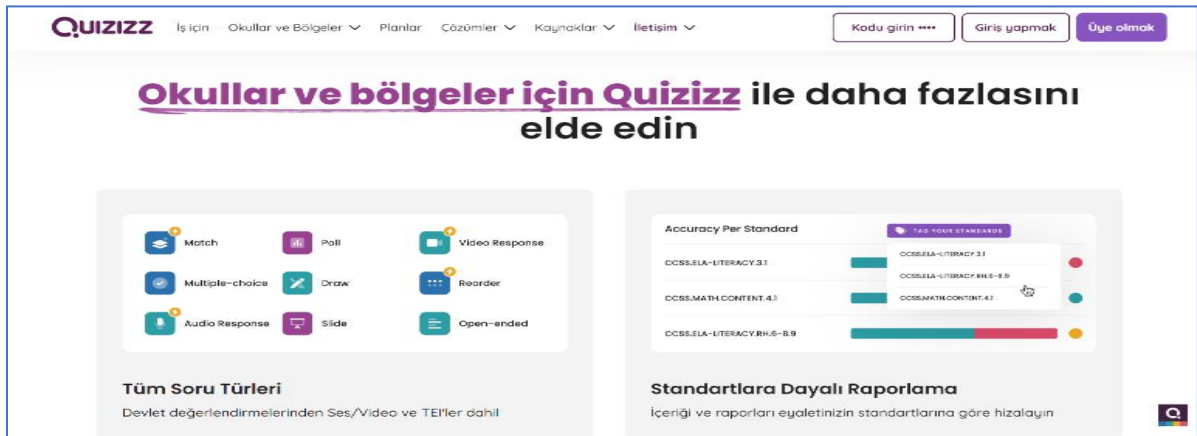


Şekil 2. Kahoot! uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

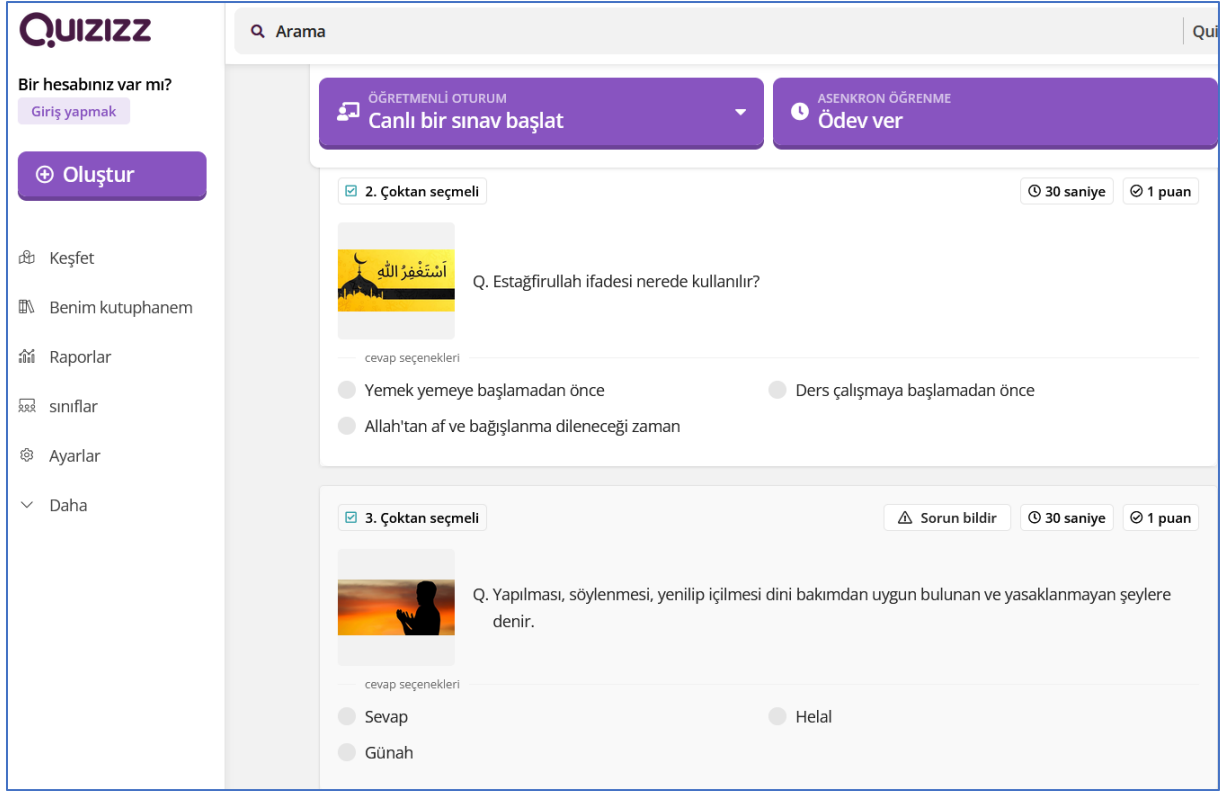
Şekil 1’de Kahoot! uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 2’de ise DKAB dersi için bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında kelime bulutu oluşturulabileceği, açık uçlu sorular sorulabileceği ve farklı raporlandırma seçeneklerinin olduğu belirtilmektedir. Uygulama örneğinde ise DKAB dersi 6. sınıf “Peygamber ve İlahi Kitap İnancı” ünitesine ait bir etkinliğe yer verilmiştir. 26 sorudan oluşan etkinlik aracılığıyla DKAB öğretim programının bu ünite için hedeflediği yedi kazanıma öğrencilerin ne düzeyde ulaştıkları eğlenceli şekilde görülebilmekte, eksiklikler varsa yeni üniteye geçilmeden telafisi sağlanabilmektedir.

Quizizz

2015 yılında Hindistan’ın Bangalore kentindeki bir okulda Ankit ve Deepak isimli iki öğretmen tarafından matematik öğretirken kurulmuştur. Günümüzde 150’den fazla ülkede 50 milyondan fazla katılımcı tarafından 50 milyonun üstünde soru hazırlanarak kullanılmış durumdadır (Quizizz, 2022). Rekabetçi ve çok oyunculu oyun temeline dayanan Quizizz, öğrencilerin öğrenmekten keyif alması ve derslere karşı daha fazla ilgi duymaları için tasarlanmıştır. Mobil cihazlar, tablet ve bilgisayar gibi farklı elektronik cihazlara uyumlu olan Quizizz, hesap oluşturularak kullanılan ücretsiz bir uygulamadır. Çevrimiçi diğer uygulamaların aksine, Quizizz uygulamasına katılan öğrenciler ekranlarında hem soruları hem de cevap seçeneklerini görebilirler. Quizizz, sınıf ortamında öğrencilerin birbiriyle yarışmaları amacıyla uygulanabileceği gibi bireysel bir ev ödevi olarak da kullanılabilir. Öğretmenin kendisi sınav hazırlayabileceği gibi uygulamanın içindeki sorulardan da seçebilir. Yarışmanın ardından, öğrenciler ekranda kazanan arkadaşlarını görebilirler. Ayrıca testin/oyunun sonuçlarına bakılarak hangi soruların en zor olduğu görülebilir, öğretmen gerek görürse sorular hakkında açıklama ve yorumlar yapabilir, çözümleri üzerinde tartışma ortamı oluşturabilir. Uygulama esnasında öğrencilerden takımlar oluşturulması ve yarışmanın bu şekilde uygulanması, öğrencilerin birbirlerinin cihazlarını paylaşmadan etkileşime girmelerine ve daha fazla katılım sağlamalarına da yardım edebilir. Quizizz uygulaması çoktan seçmeli testler, eşleştirme, doğru-yanlış testleri, açık uçlu sorular, anket türlerini desteklemektedir. Ayrıca Quizizz uygulaması, çoklu ortam öğelerini desteklemekte ve ses, video gibi dosyalar kullanılabilir. Hazırlanan sınavların hem eş zamanlı hem de ayrı zamanlı uygulanabilmesi ve ödev olarak öğrencilere verilebilmesi sınıf dışı etkinliklerin yapılmasını sağlayarak öğrenmeyi zenginleştirmektedir. Quizizz uygulamasının Arapça öğretiminde etkililiğinin ölçüldüğü bir çalışmada, bu uygulama sayesinde öğrencilerin sınavlara aktif olarak katıldıkları, konuya daha iyi odaklandıkları ve uygulamaya karşı pozitif tepki verdikleri gözlenmiştir (Zalika ve Mei, 2018).



Şekil 3. Quizizz uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü



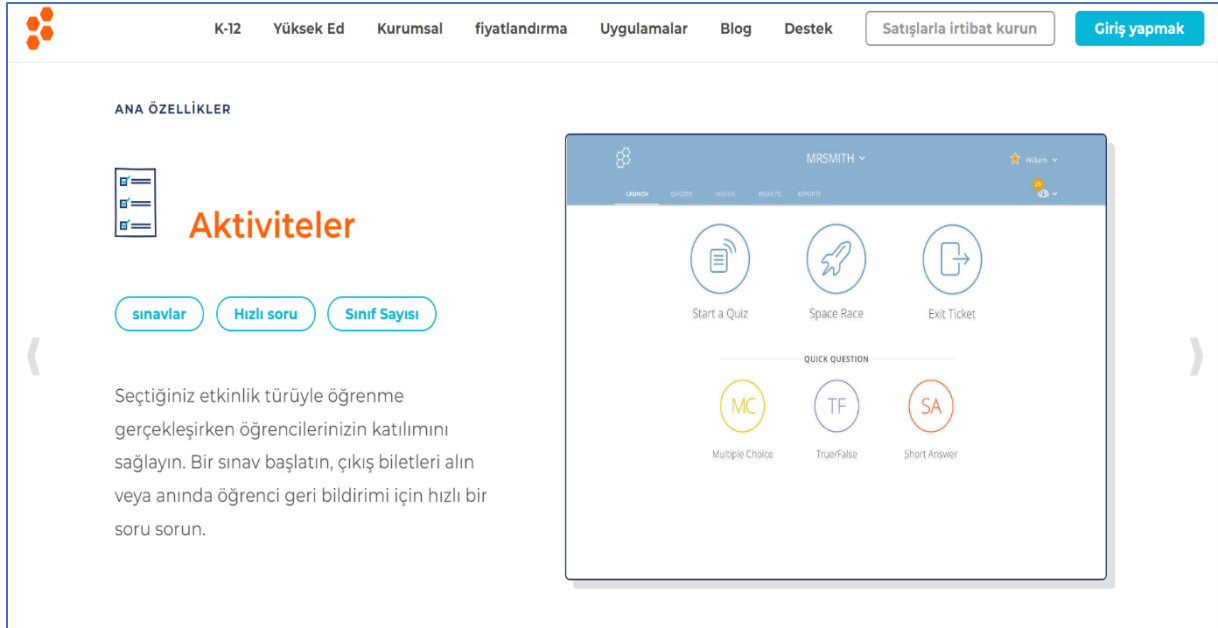
Şekil 4. Quizizz uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 3'te Quizizz uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 4'te ise DKAB dersi için bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında ses, video ve açık uçlu sorular olmak üzere tüm soru türlerinin desteklendiği ve standartlara uygun raporlandırma seçeneklerinin olduğu belirtilmektedir. Uygulama örneğinde DKAB dersi 4. sınıf "Günlük Hayattaki Dini İfadeler" ünitesi için hazırlanmış, görsellerle zenginleştirilmiş bir etkinlik örneği görülmektedir.

Socrative

2010 yılından beri dünyanın dört bir yanındaki öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme araçları sağlamakta olan Socrative, öğrencilerin anlamalarını gerçek zamanlı olarak ölçmek için eğlenceli ve etkili araçlar sağlamayı hedeflemektedir. Socrative günümüzde dünya genelinde yaklaşık 3 milyon kullanıcıya sahip olup, 14 dili desteklemektedir (Socrative, 2022). Socrative, öğretmenin iş yükünü hafifleten önemli bir raporlama imkânı sunmaktadır. Kahoot! ve Quizizz ile aynı mantık çerçevesinde çalışan Socrative kullanıcıları istedikleri elektronik cihazları kullanıp hesap açarak uygulamayı kullanabilmektedirler. Öğretmen öğrencilerin soruları nasıl cevaplayacaklarını yönetebilir, testten hemen sonra sonuçları alabilir ve öğrencilerle paylaşabilir. Bu uygulamada etkinliğe katılan öğrenciler isimlerini veya takma adlarını yazarak sisteme giriş yaparlar, öğretmenin hazırlanmış olduğu sınava katılarak soruları çözmeye başlarlar. Öğrenciler soruları çözerken her öğrenciye ait bir karakter veya simge akıllı tahta üzerinde öğrenciler cevabı doğru verdikçe ilerlemektedir. Bunu gören öğrencilerin eğlenerek öğrenecekleri ve derse yönelik ilgilerinin artacağı söylenebilir. Ayrıca Socrative üzerinden hazırlanan testlerin çıktısının alınıp öğrencilerle sınıf içerisinde çözmek de mümkündür. Kullanımı ücretsiz olan Socrative uygulaması,

çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri ve kısa cevaplı soru türlerini desteklemektedir. Uygulanan sınavların raporlaması hem öğrenci hem de soru bazlı yapılabilmektedir.



Şekil 5. Socrative uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü



Şekil 6. Socrative uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 5'te Sokrative uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 6'da ise DKAB dersi için bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında öğrenme etkinlikleri yürütülürken sınav yapılabileceği ve anında geri bildirim alınabileceği vurgulanmaktadır. Uygulama örneğinde DKAB dersi 8. sınıf "Zekât ve Sadaka" ünitesi için hazırlanmış bir etkinlik yer almaktadır. Bu örnekte görsellerle zenginleştirilmiş testin çıktı alınabilecek versiyonu gösterilmektedir. Gerek bu uygulamada gerekse diğer uygulamaların çoğunda hazırlanabilecek etkinlikler çevrimiçi yapılabileceği gibi PDF olarak çıktı alınarak da sınıf ortamında yapılabilir.

Şekil 7’de Mentimeter uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 8’de ise DKAB dersi için bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında 12 farklı grafik, tablo ve görsel seçeneği ile sunumların ve sınavların zenginleştirilebileceği ifade edilmektedir. Uygulama örneğinde 12. sınıf “İslam ve Bilim” ünitesinde ders öncesinde kullanıldığında öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini veya ders sonunda kullanıldığında ise kazanımlara ne kadar ulaşıldığını belirlemek amaçlı kullanılacak bir etkinlik görülmektedir. Örnekteki etkinlikte, öğrencilerin “İslam Medeniyeti” denildiğinde akıllarına gelebilecek muhtemel kelimelerden hareketle “Kur’an, huzur, bilim” kelimelerinin öne çıkabileceği gibi bir kelime bulutu görülmektedir. Buna bağlı olarak etkinlik sonrası öğretmenin sınıfta oluşturacağı tartışma ortamı konunun daha iyi kavranmasına ve pekiştirilmesine katkı sağlayabilir.

Plickers

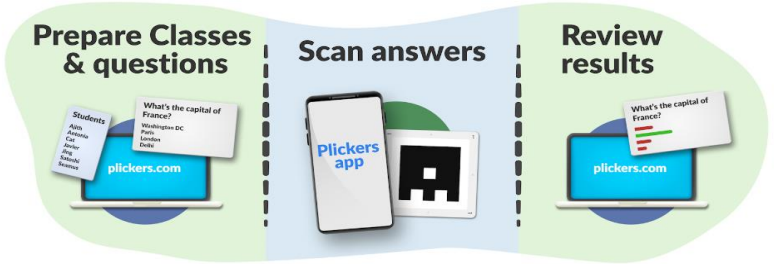
Plickers öğretmen ve öğrencilerin beraberce hesap açmasını gerektirmeyen, yalnızca bir öğretmenin bilgisayardan veya mobil bir cihazdan hesap açarak ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yapma imkânı sunan bir web 2.0 uygulamasıdır. Özellikle mobil cihaz kullanmanın mümkün olmadığı sınıf ortamlarında Plickers uygulaması, öğretmenlere hızlı ve etkili biçimde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yapma imkânı sunmaktadır. Öğretmen oynamaları için çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir kütüphaneyi setler şeklinde bir araya getirir. Öğrenciler de Plickers setlerini tutarak ve belirli bir şekilde yönlendirerek cevaplarını verirler. Bir Plickers oturumu tamamlandığında, zaman içindeki bireysel ve toplu performansı takip etmek için kullanılacak öğrenci raporları ve puan tabloları plickers.com’da sağlanır. Daha fazla analiz için sonuçları indirmek de mümkündür (Plickers, 2022). Plickers uygulaması ile sınav olan öğrencilerin klasik sınava göre kaygılarının daha az olduğu, bu durumun akademik başarılarını olumlu etkilediği (Korkmaz vd., 2019), motivasyonlarını ve derse katılımlarını önemli ölçüde arttırdığı (Zengin vd., 2017) ifade edilmektedir.

Plickers Hakkında

- Plickers nedir?
- Sıkça Sorulan Sorular
- Sınıflar ve Öğrenciler
- Plickers Kartları
- Sınıf Sıranız
- İçeriğiniz
- İçerik Paylaşma
- Şimdi oynuyor
- Öğrenci Sonuçları
- Hesabınız
- Plickers Bağlantısı
- Yasal
- Bize Ulaşın

Plickers nasıl çalışır?

Plickers’i kullanmanın üç ana aşaması vardır:



- 1 Oturumdan önce: Dersleri ve soruları hazırlayın**

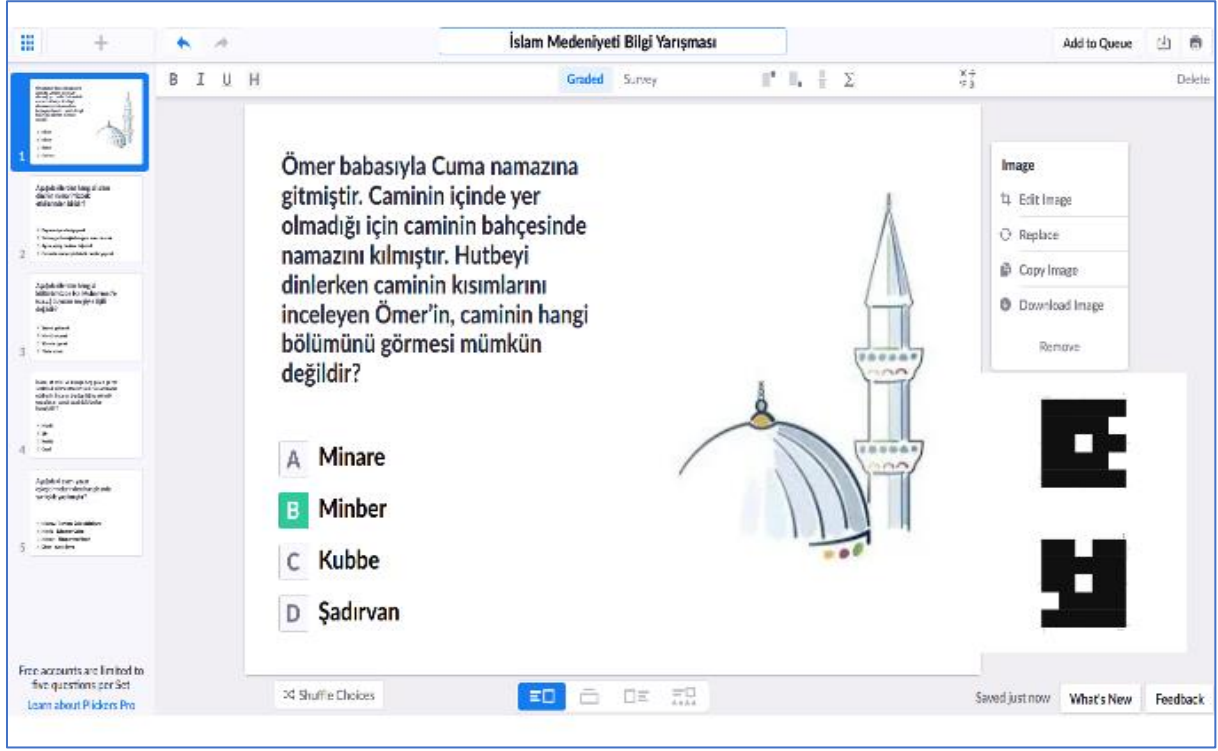
Kurulum sırasında öğretmenler plickers.com’u iki ana görev için kullanır:

- Plickers Sınıflarına öğrenci listeleri ekleyin ve her öğrenciye bir kart numarası atayın
- Öğrencilerine oynamak için çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir kütüphaneyi (Setler şeklinde) bir araya getirin

- 2 Sınıfta: Soruları oynayın ve öğrenci kartlarını tarayın**

Plickers öğretmenleri, ders sırasında plickers.com’un Now Playing özelliği aracılığıyla öğrencilerine içerik gösterir. Öğrenciler, Plickers kartlarını tutarak ve belirli bir şekilde yönlendirerek cevaplarını

Şekil 9. Plickers uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü



Şekil 10. Plickers uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 9’da Plickers uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 10’da ise DKAB dersi için bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında öğrencilerin oynaması için çoktan seçmeli sorulardan oluşan içeriğin oluşturulmasıyla sürecin başlayacağı, grafiklerle raporlandırma yapıldığı gösterilmektedir. Uygulama örneğinde DKAB dersi 5. sınıf “Çevremizde Dinin İzleri” ünitesinde kullanılacak bir uygulama örneği mevcuttur. Beş sorudan oluşan etkinlikte öğrencilere dijital veya kâğıt olarak verilen -görselin sağ alt tarafındaki- karekodlarla oyun oynanarak mini sınav yapılabilir.

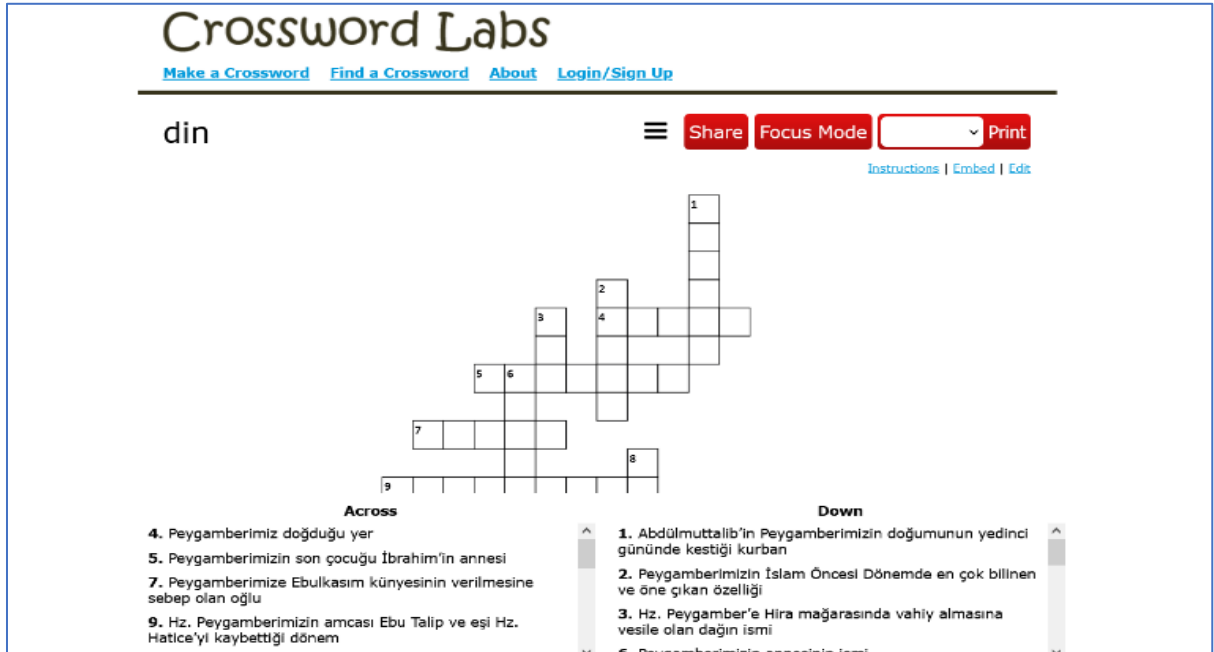
Crossword Labs

Online bulmaca yapma aracıdır. Crossword Labs, 2011 yılında Washington Eyalet Üniversitesi’nde lisans öğrencisi olan Matt Johnson tarafından geliştirilmiştir. Şu anda 1 milyondan fazla bulmaca ile internetteki en büyük çapraz bulmaca havuzlarından biri durumundadır (Crossword, 2022). Çapraz bulmacaları çevrimiçi biçimde oluşturmak, çözmek, paylaşmak ve yazdırmak için basit arayüzüyle kolay bir kullanım sağlamaktadır. Diğer uygulamalara göre önemli bir farklılığı ise uygulama sayfasına girildiğinde hesap açmak veya kaydolmak gerekmemektedir. Uygulamaya girildiğinde açılan ilk ana sayfada önce çengel bulmacanın başlığı yazılır, sonra altındaki metin kutucuğuna çengel bulmacanın içeriği eklenir. Bulmacada sorulacak kavram/terim yazılır, bir boşluk bırakılır ve öğrencinin o kavramı/terimi bulmasına yardım edecek bir ipucu cümlesi yazılır. Diğer sorular da alt satırdan yazılarak devam edilir. Hazırlanan çengel bulmaca herkese açık olabileceği gibi uygulamanın üreteceği bir şifre ile öğrencilerinize özel hale de getirilebilir. Ayrıca çengel bulmacanın PDF veya Word olarak

dışa aktarımının yapılması da mümkündür. Bu özellikleriyle Crossword Labs bir dersin biçimlendirici değerlendirme boyutunun oyun ortamı içinde eğlenceli olarak uygulanmasını sağlar.



Şekil 11. Crossword Labs uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü



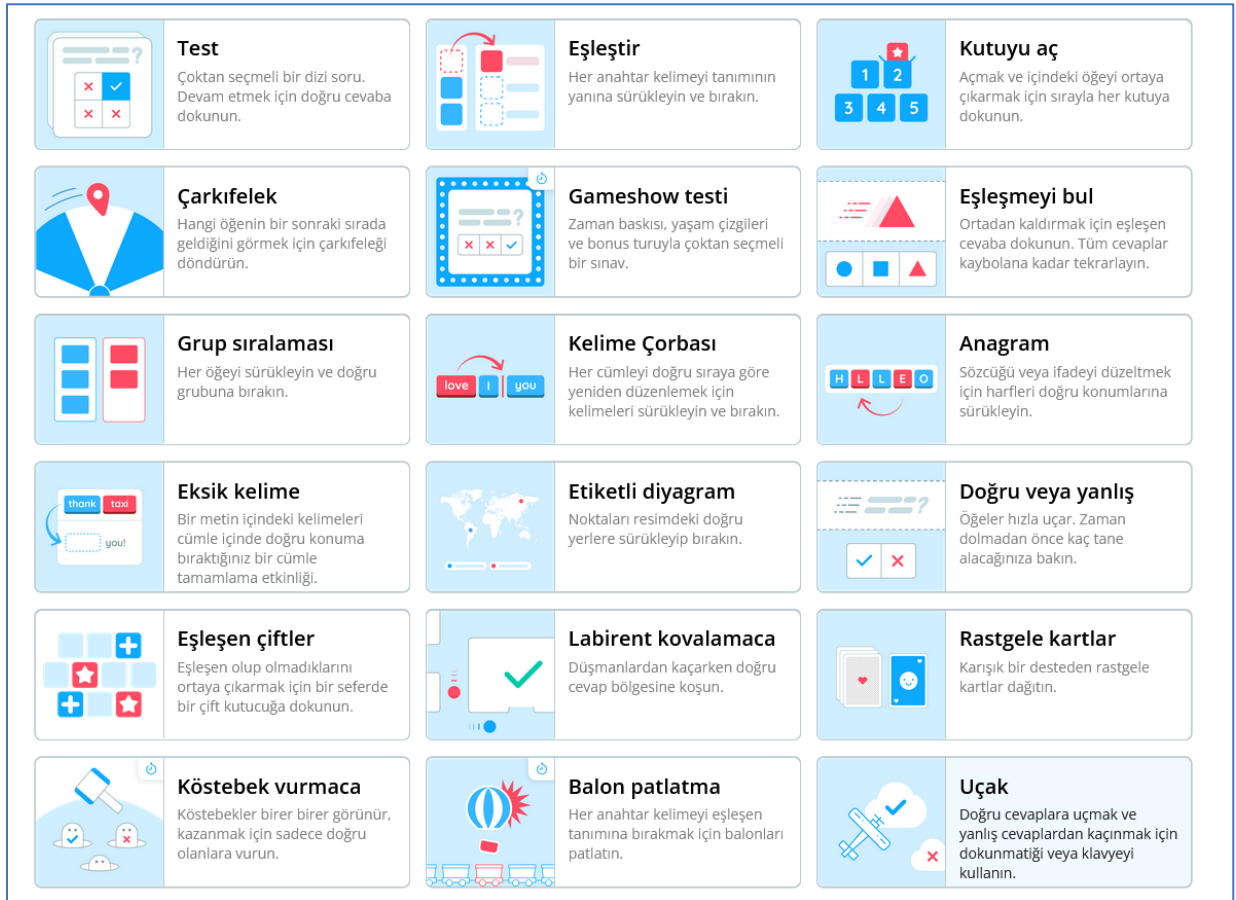
Şekil 12. Crossword uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 11'de Crossword uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 12'de ise DKAB dersi 4. sınıf "Hz. Muhammed'i Tanyalım" ünitesinde kullanılabilir bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında bulmacanın nasıl hazırlanacağı anlatılmakta ücretsiz, hızlı ve kolay olduğu vurgulanmaktadır. Uygulama örneğinde

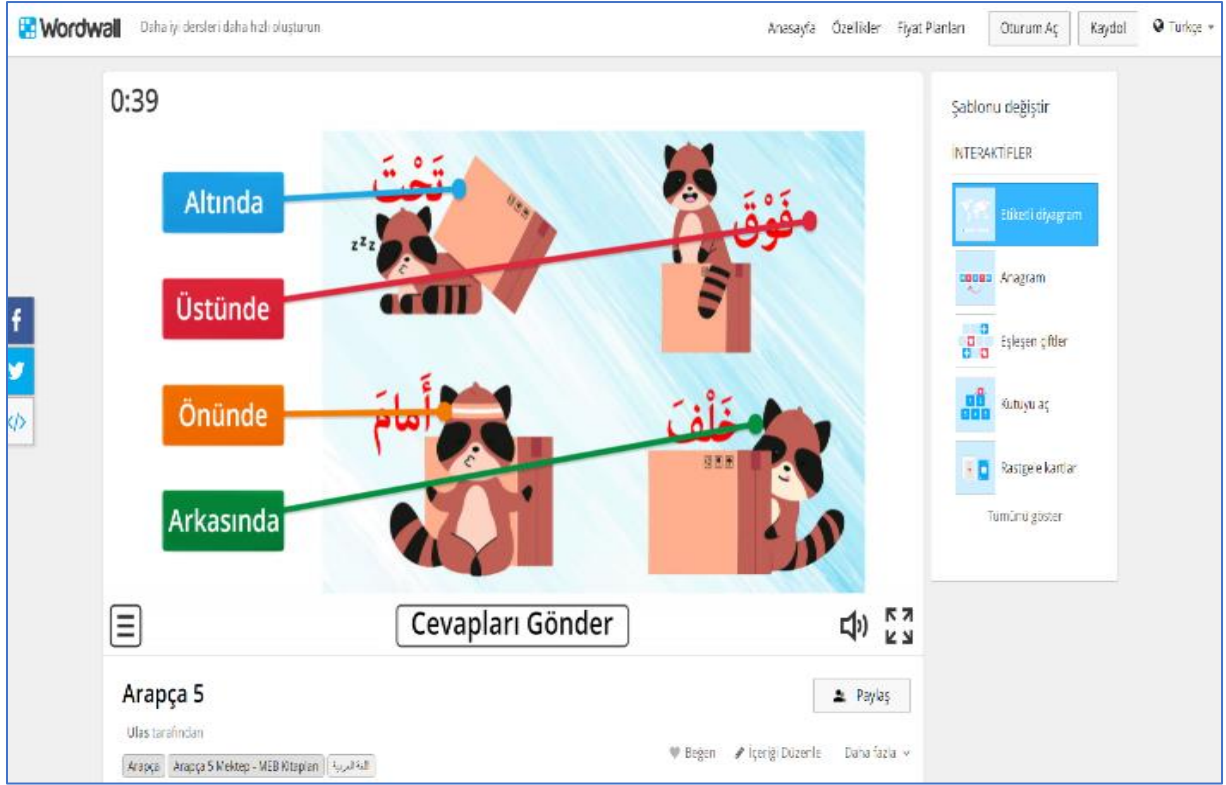
Peygamberimizin ailesi ve yetiştiği çevre ile ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından ne kadar kavrandığını ölçmek üzere hazırlanmış sorular vardır. Bulmacada bir sorunun çözümüyle diğer bir/birkaç sorunun ipuçlarına da ulaşmak mümkün olduğundan öğrencilerin konu/ünite bitiminde bulmacayı çözerken eğlenerek öğrenmeleri sağlanmış olur.

Wordwall

Wordwall uygulaması çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, sürükle bırak gibi farklı türlerde interaktif testler oluşturma imkânı sunan oyunlaştırma tabanlı çevrim içi bir ölçme-değerlendirme aracıdır. Uygulamada Türkçe dahil 26 farklı dil seçeneği desteklenmekte olup uygulamaya hesap açarak erişim sağlanmaktadır (Wordwall, 2022). Wordwall uygulaması, sınıf ortamında hem etkileşimli olarak hem de yazdırılabilir etkinlikler biçiminde kullanılabilir. Ayrıca hazırlanan etkinlikler ve testler öğretmen tarafından ödev olarak verilebilir, böylece sınıf ortamının dışında öğrenciler tarafından bireysel olarak uygulanabilir. Daha sonra öğrencilerin ödev sonuçları uygulama içinde hızlı ve kolay biçimde görülebilir. Uygulamanın önemli özelliklerinden birisi uygulama içeriğinde yer alan önceden hazırlanmış etkinlikler, öğrenci grubunun ihtiyaçları ve öğretmenin öğretim tarzına uygun olmaması durumunda kolayca değiştirilebilir. Wordwall uygulamasının bir diğer farklı özelliği de hazırlanan etkinliklerin/oyunların HTML kodu ile başka bir kaynağa veya siteye gömülebilmesidir. Wordwall uygulaması, tüm kademelerdeki öğrenciler için öğrenme ortamının zenginleştirilmesini sağlayacak etkinliklerin ve oyunların hazırlanabildiği, böylelikle derslerin daha etkileşimli ve eğlenceli geçmesinin sağlandığı bir web 2.0 aracıdır. Uygulamanın özellikle biçimlendirici değerlendirme için çok uygun olduğu söylenebilir.



Şekil 13. Wordwall uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü

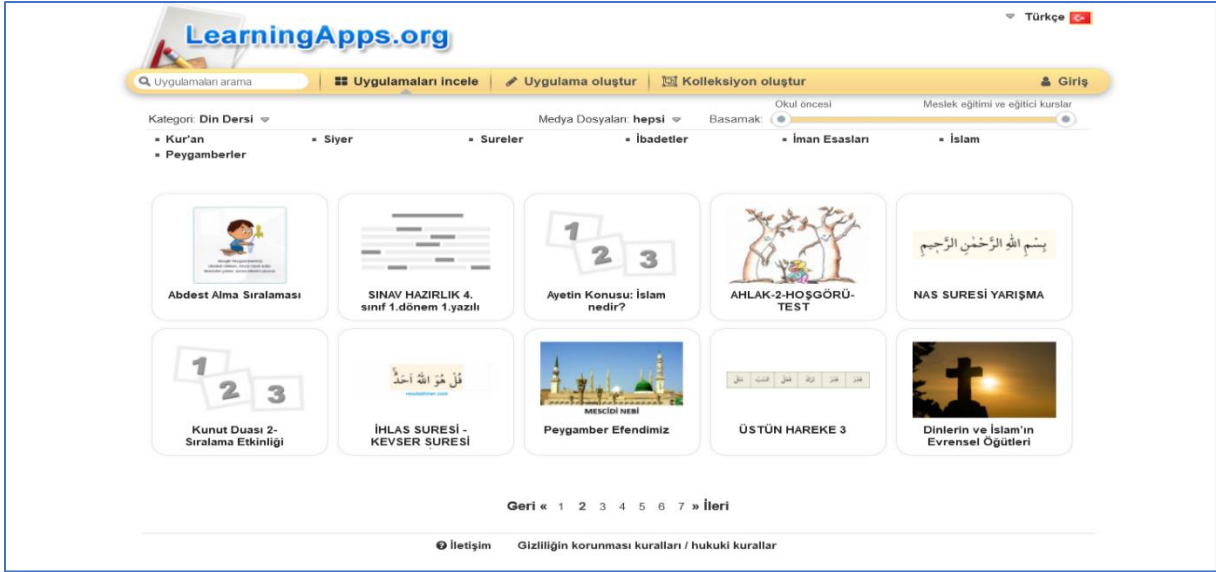


Şekil 14. Wordwall uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

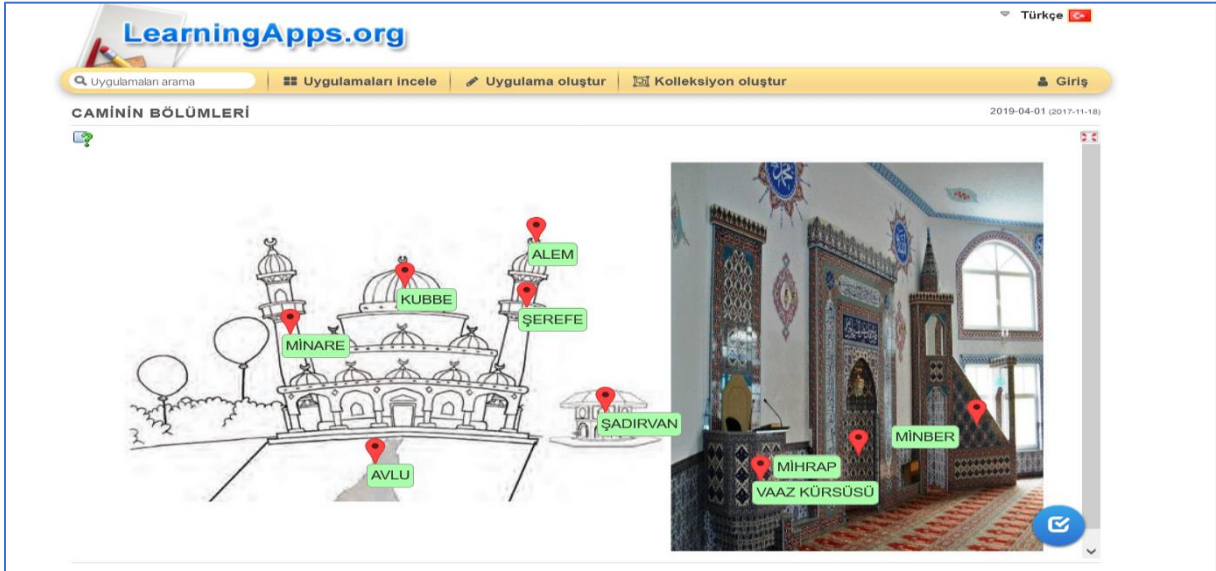
Şekil 13'te Wordwall uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 14'te ise Arapça dersi 5. sınıf beşinci ünitesinde kullanılabilir bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında test, eşleştirme, kutu oyunları, anagram, diyagram, labirent, balon patlatma vb. pek çok oyun çeşidinin olduğu gösterilmektedir. Uygulama örneğinde Arapça 'da "altında, üstünde önünde, arkasında" anlamına gelen kelimeler bir oyunla öğretilmektedir. Uygulama içinde aynı ünite ve konu için farklı etkinlik türleri de bulunmaktadır.

LearningApps

LearningApps uygulaması özellikle biçimlendirici ölçme ve değerlendirmede kullanılmak üzere tasarlanmış etkileşimli öğeler içeren bir web 2.0 platformudur. Uygulamada mevcut olan öğeler öğretmen tarafından kullanılabilirliği gibi yeni içerikler oluşturularak çevrimiçi ve etkileşimli öğretim materyalleri hazırlanması da mümkündür. Ayrıca öğretmen isterse kullandığı içerik sabit kalmak kaydıyla mevcut öğeler arasında değişikliğe de gidebilir. Dolayısıyla LearningApps uygulaması, tekrar kullanılabilir ve başka formlara dönüştürülebilir etkileşimli dijital ortam içeriklerinden oluşmaktadır (LearningApps, 2022). Hesap açarak giriş yapılan uygulama, tamamen ücretsiz olarak kullanılmaktadır. Uygulamadaki öğeler ve şablonlar, farklı derslerde ve yabancı dilde kelime öğretiminde kullanım için uygundur. Din öğretimi için hazırlanmış pek çok içerik de uygulama içerisinde mevcuttur. Yapılan araştırmalarda ortaokuldan lisans kademesindeki öğrencilere kadar farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin LearningApps uygulamasını eğlenerek kullandıkları (Karadağ ve Garip, 2021) ve Türkçe 'den Bilgisayar Öğretimine kadar farklı derslerde de pekiştirme amaçlı kullanılmasının yararlı olacağı (Karamete ve Yaşar, 2018) ifade edilmektedir.



Şekil 15. LearningApps uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü



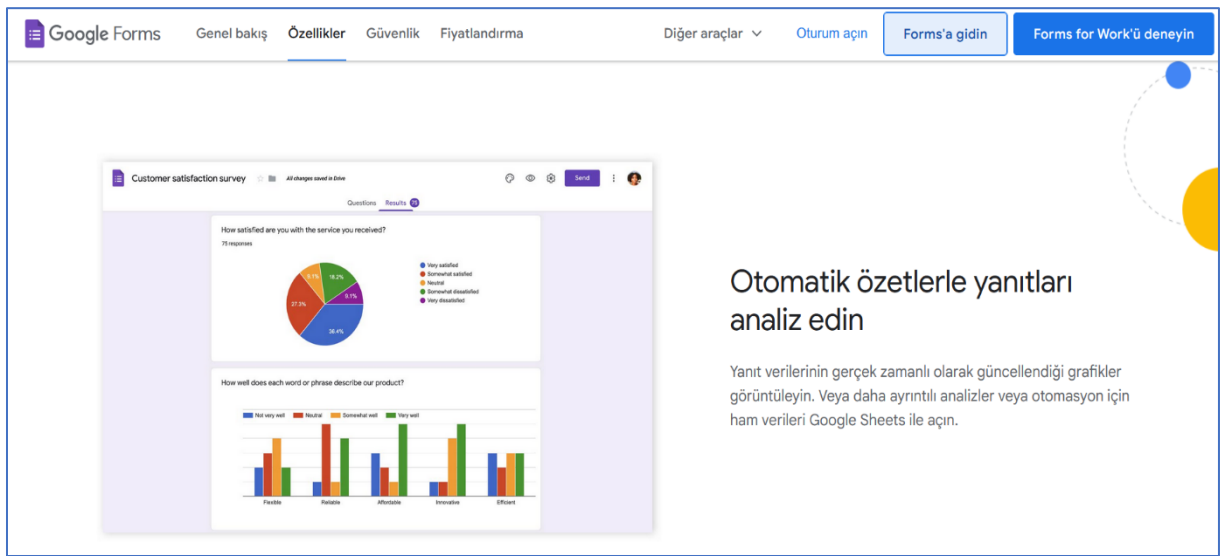
Şekil 16. LearningApps uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 15'te LearningApps uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 16'da ise DKAB dersi 5. sınıf "Çevremizde Dinin İzleri" ünitesinde kullanılabilir bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın içinde din öğretiminde kullanılabilir yüzlerce etkinliğin bulunduğu ve tüm kullanıcıların erişimine açık olduğu görülmektedir. Uygulama örneğinde cami çizimi ve fotoğrafı bulunmaktadır. Öğrencilerden kırmızı konum işaretinin olduğu yerin isminin ne olduğunu bularak eşleştirmeyi yapmaları beklenmektedir, bu örnekte öğrenci tümünü doğru bildiği için tüm kelimeler yeşil renkle gösterilmiştir.

Google Formlar

Google Formlar ile birden çok soru türü arasından seçim yapmak, soruları sürükleyip bırakarak yeniden düzenlemek ve puanları bir listeye kopyalayarak kolayca özelleştirmek mümkündür. Google Formlarda testler ve

anketler ücretsiz şekilde oluşturulabilmektedir (Google, 2022). Google Formlarda uzun cevaplı sorulardan kısa cevaplı sorulara, çoktan seçmeli testlerden eşleştirme türündeki testlere, anketlerden açılır menülü soru türlerine kadar çok farklı çeşitlerde maddeler hazırlanabilir. Soruların yapısına uygun temalar oluşturulabilir, Youtube videoları yerleştirilebilir ve çeşitli özelliklerdeki görseller eklenebilir. Google Formlardaki ölçme araçları öğretmen tarafından kişisel bilgisayar, tableti veya mobil cihazı üzerinde hazırlanabilir. Bu ölçme araçları da öğrenciler tarafından da istenilen tüm teknolojik cihazlardan cevaplanabilir. Ölçme sonuçlarının raporlandırılmasını E-Tablolar ve grafikler aracılığıyla yaparak, sonuçları soru ve öğrenci bazlı olarak detaylı incelemek mümkündür. Ayrıca Google Formlar gerekli durumlarda öğrencilerin okul numarası ve e-posta gibi verilerini toplamaya imkân sağlamaktadır. Google Formlarda soruların bazıları zorunlu bazıları ise seçmeli olarak hazırlanabilir. Yazılan tüm sorular otomatik biçimde Google Drive üzerine kaydedildiğinden yedek alma gibi ihtiyacınız söz konusu olmaz.



Şekil 17. Google Formlar uygulamasında yapılabilecek etkinlikleri gösteren bir ekran görüntüsü

Aşağıdaki olaylar hangi döneme aittir?		10 puan	
	Mekke dönemi	Medine Dönemi	
Peygamberimizin Hilfu'l-Fudul'a katılması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Peygamberimizin Hacer'ül Esved'in konulmasında hakemlik yapması	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
İlk vahyin gelmesi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Bedir savaşı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mescid-i Nebi'nin inşası	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Aşağıdaki ifadeleri doğru kutuyla eşleştiriniz.		10 puan			
	Hanif	Halime	Hız.Ebubekir	Müşrik	Hız.Hatice
Peygamberimizin hicretteki yol arkadaşıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peygamberimize 4 yıl bakan süt annesidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Şekil 18. Google Formlar uygulamasının din öğretiminde kullanımına ait bir örnek

Şekil 17’de Google formlar uygulamasının genel tanıtımı, Şekil 18’de ise DKAB dersi 6. sınıf “Hz. Muhammed’in Hayatı” ünitesinde kullanılabilecek bir uygulama örneği mevcuttur. Uygulamanın tanıtımında ses, video ve açık uçlu sorular olmak üzere tüm soru türlerinin desteklendiği ve grafiklerle gösterilebilecek raporlandırma seçeneklerinin olduğu belirtilmektedir. Uygulama örneğinde öğrencinin Mekke ve Medine dönemindeki olayları karşılaştırmalı olarak bilmesi, Hz. Muhammed’in (sav) hayatındaki önemli şahsiyetleri tanınması beklenmektedir. Farklı seçeneklerin aynı anda görüldüğü eşleştirme türünde hazırlanmış bu etkinliğin uygulanması ve raporlanması oldukça basittir.

Bunların dışında ölçme ve değerlendirmenin farklı test türlerinde kullanılabilecek çeşitli uygulamalar da söz konusudur. Soru-cevap tekniğinde kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek “Tricider”, “Voicethread” ve “Answergarden” uygulamaları; doğru-yanlış tekniğinde kullanılabilecek “Typeform” uygulaması; kısa cevaplı sorularda kullanılabilecek “Quiz Maker” ve “Quiz Creator” uygulamaları; uzun cevaplı sorularda kullanılabilecek “Google Documents ve Classroom” uygulamaları; boşluk doldurma tekniğinde kullanılabilecek “Wooclap” ve “Liveworksheets” uygulamaları; ürün dosyası (portfolyo) tekniğinde kullanılabilecek “Edmodo” uygulaması; kavram haritası tekniğinde kullanılabilecek “Mindmeister” ve “Coggle” uygulamaları ile mobil cihazdan optik okumasını sağlayarak ölçmenin ardından değerlendirme süresini önemli ölçüde kısaltan “ZipGrade” uygulaması örnek olarak verilebilir.

Görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirmenin farklı tekniklerine uygun pek çok çevrim içi uygulama bulunmaktadır. En önemli ortak özellikleri öğrenciler için kaygı verici bir öğretim faaliyeti olan sınav uygulamalarını eğlenceli bir oyun haline getirmesidir. Biçimlendirici değerlendirme için uygun olan bu araçlar öğretmenlere raporlama ve istatistik çıkarma açılarından avantajlar sağlarken öğrenciler için de anlık geri bildirim vermektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, din öğretiminde teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanımına dair kuramsal bir çerçeve çizilmiş ve bazı çevrimiçi uygulamalardan örnekler gösterilmiştir. Eğitim ve öğretimin ölçme ve değerlendirme boyutunda uygulanan tekniklerin öğretim sürecini doğrudan etkilemesi, alternatif ölçme tekniklerinin ve biçimlendirici değerlendirmelerin başarı ve öğrenme düzeyine olumlu etkilerinin olması din öğretimindeki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin titizlikle ele alınmasını gerektirmektedir. Çünkü gerek alternatif ölçme teknikleri gerekse biçimlendirici değerlendirme süreç odaklı olmaları itibarıyla öğretmen ve öğrenciye öğretimin etkililiği hakkında devamlı bilgi sağlayarak öğretimi öğrencilerin öğrenme gücüne ve hızına göre ayarlama imkânı verir (Koç, 2022). Ayrıca biçimlendirici geri bildirimler, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme eksikliklerini fark ederek bunları tamamlamalarını diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kendi yanlışlarından bir şeyler öğrenmesini sağlayarak sonraki çalışmalarını geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına imkân sunar.

Bununla birlikte sınıf içi değerlendirme yapmak ve öğrencilere anında dönüt vermek öğretmenlerin en çok zorlandığı durumlardan biridir. Zira din öğretiminde anında geri bildirim vermenin, yanlışları düzeltmenin ve eksikleri gidermenin çok önemli olduğu durumlarda sınıfların kalabalık olması ve öğretim programını yetiştirme zorunluluğu nedeniyle yeterli zamanın olmaması vb. sebepler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tercihlerinde önemli sınırlılıklara yol açmaktadır. Bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için not ve sınav odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının dışına çıkarak çeşitli açılardan farklı üstünlükleri olan alternatif ölçme

tekniklerinden ve teknoloji destekli değerlendirme uygulamalarından yararlanılabilir. Ayrıca teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretimi daha ilgi çekici, eğlendirici ve güdüleyici bir hale getirebilir. Dolayısıyla bu uygulamaların öğrenme sürecinde hem duyuşsal boyutu hem de bilişsel boyutu olumlu etkilediği söylenebilir.

Günümüzde hemen hemen tüm sınıflarda akıllı tahta, bilgisayar ve projeksiyon vb. teknolojik donanımların var olduğu dikkate alındığında din öğretiminde materyallerin tercihinde teknolojik uygulamalara yer verildiği gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de yer verilmesi mümkün ve hatta zorunlu hale gelmiştir. Fakat din öğretimi yapan öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili en az düzeyde sahip oldukları yeterliğin “konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme” ve “dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme” olduğu (Şimşek, 2018), buna bağılı olarak da daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine başvurdukları ifade edilmektedir (Çakmak, 2011; Gündoğdu, 2013; Karbeyaz, 2018; Yıldız ve Genç, 2016). Bu sebeple din öğretimi yapan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğretimin tüm süreçlerinde özellikle de ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanabilecekleri teknoloji destekli araçları ve uygulamaları tanıtmak, konu hakkında farkındalık kazandırmak ve bunun sonucu olarak da yeterliklerini arttırmak önemlidir.

Din öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilir onlarca hatta belki de yüzlerce teknoloji destekli uygulama bulunmaktadır. Bu çalışmada ülkemizde ve dünya genelinde kullanımı daha yaygın olan, özellikle din öğretimi sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerinin farklı teknolojik imkanlara sahip olabileceği düşüncesinden hareketle çoğunluğu ücretsiz olan, bir kısmı mobil cihazlarla beraber bireysel olarak kullanılabilen bir kısmı da mobil cihaza gerek duymadan akıllı tahta üzerinde kullanılabilen uygulamalar hakkında bilgiler verilmiştir. Kahoot!, Quizizz, Socrative, Mentimeter, Plickers, Crossword Labs, Wordwall, LearningApps, Google Formlar araştırmada incelenen uygulamalardır. Bu uygulamalara erişimin nasıl sağlandığı ve nasıl kullanıldıkları, destekledikleri ölçme ve değerlendirme türleri, seçenek sayıları ve raporlama özellikleri açıklanmıştır. Uygulamadaki din öğretimi etkinlikleri görseller aracılığıyla sunulmuş, verilen örneklerle bu uygulamaların din öğretiminde rahatlıkla kullanılabileceği, din öğretimini ve özellikle de ölçme-değerlendirme boyutunu daha zevkli ve nitelikli hale getirebileceği üzerinde durulmuştur.

Çalışmada tanıtılan teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarında zengin içerikler üretilebileceği, bu uygulamaların hem öğretim materyali hazırlama hem de biçimlendirici değerlendirme yapma hususunda din öğretimi yapan eğitimcilere büyük fırsat oluşturacağı söylenebilir. Bu uygulamalar sayesinde din öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler eş zamanlı olarak çevrim içi ortamlarda buluşabilir ve bu sayede daha etkili dersler yapılabilir. Bu uygulamaların çoğunun özellikle oyun odaklı ve yarışma temelli kullanıma dayalı olduğu, din öğretimi için uygun içeriklere sahip olduğu, ayrıca kullanıcılara mevcut içerikleri değiştirmeye ve yeni içerikler üretmeye fırsat sağladığı, resim ve video gibi çoklu ortam öğelerini desteklediği, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme testleri, doğru-yanlış testleri ve anketler gibi pek çok soru türünü desteklediği, öğrenci ve soru bazlı raporlandırma imkânı sunduğu, sonuçların grafik ve tablolarla gösteriminin yapıldığı, görüntü veya PDF olarak dışarı aktarıma izin verdiği ve Türkçe dil desteğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu özellikleriyle teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının din öğretiminde kullanımının oldukça gerekli ve faydalı olduğu, din dersi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu konudaki

teknolojik pedagojik yeterliklerinin artırılmasının önemli olduğu, sınıf ortamlarının ve ders materyallerinin bu uygulamaların kullanılmasına uygun hale getirilmesinin ehemmiyet taşıdığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlere, öğretmen adaylarına, yeni araştırmacılara ve eğitim yöneticilerine şu önerilerde bulunabilir. Öncelikle öğrenci merkezli, çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımlara uygun şekilde din öğretiminde üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için, ayrıca öğrencilerin din öğretimine yüksek motivasyonla katılmalarını sağlamak amacıyla teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin din dersi öğretmenleri tarafından sınıflarında uygulanması önemle tavsiye edilmektedir. Ayrıca öğretmenler gerek kendi geliştirdikleri içeriklere gerekse bu uygulamalarda meslektaşları tarafından geliştirilen ve kullanımı serbest olan içeriklere sınıf dışında da öğrencilerin erişim sağlamalarını isteyerek öğretimi zenginleştirebilirler. Bu amaçla çeşitli performans/proje görevleri verebilirler. Araştırmacılar din öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulandığı öğrenci gruplarıyla teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulandığı öğrenci grupları arasında deneysel araştırmalar yapabilirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ders kitaplarında her ünitenin başında bulunan karekodlarla erişilen içerikler zenginleştirilerek bu içeriklere teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin olduğu etkinlikler yerleştirilebilir. Böylece öğretmenler ve öğrenciler zaman kaybetmeden bu etkinlikleri kolaylıkla uygulayabilirler. Din öğretimi yapacak öğretmen adaylarını yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında verilen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde ve Millî Eğitim Bakanlığındaki hizmet içi eğitim programlarında bu uygulamalar atölye çalışmalarıyla uygulamalı olarak tanıtılabilir, böylelikle din öğretimi yapan öğretmenlerin ve yapacak olan öğretmen adaylarının yeterlikleri artırılabilir.

Finans/Teşvik: Yazar, çalışmada herhangi bir finans/teşvik kullanılmadığını beyan etmektedir.

Çıkar Çatışması: Yazar, çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyan: Yazar, bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan etmektedir. Ayrıca, bu araştırma katılımcıların yer aldığı bir uygulama ve deney çalışması içermediği için Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Akdemir, Ö., ve Oğuz, A. (2008). Computer-based testing: An alternative for the assessment of Turkish undergraduate students. *Computers ve Education*, 51(3), 1198-1204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.007>
- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 99-114.
- Altaş, N., ve Arıcı, İ. (2019). Din eğitiminin bilimselleşme süreci. İçinde M. Köylü ve N. Altaş (Ed.), *Din eğitimi* (10. bs, ss. 48-80). Ensar Neşriyat.
- Altunkaynak, M. (2021). Din öğretiminde teknoloji kullanımı: Kahoot! Örneği. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 107-123. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5723956>
- Aydın, M. Z. (2000). İlköğretimin ikinci kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programındaki amaç ve konuların program geliştirme açısından değerlendirilmesi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 5-25.

- Baynazoğlu, L., ve Çolak Baynazoğlu, E. (2021). Teknoloji destekli ölçme-değerlendirme uygulamasının incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-13.
- Bayraktar, M. F. (1991). Eğitimin en önemli hedefi düşünmek ve düşünmeyi öğretmek. *MEB Din Öğretimi Dergisi*, 28, 16-20.
- Bilgin, B. (2007). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Gün Yayıncılık.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). SAGE.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crossword. (2022). *About Crossword*. CrosswordLabs.com. <https://crosswordlabs.com/>
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, Ö., Bayraklı, B., ve Dodurgalı, A. (1998). *İmtihan pedagojisi ve ölçme- değerlendirme teknikleri*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ersoy, M., ve Çoklar, A. N. (2013). Teknopedagojik eğitimde değerlendirme. İçinde I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 241-267). Anı Yayıncılık.
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy—The core role of the teacher in a digital environment. *Journal of Educational Technology ve Society*, 15(2), 37-49.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(33), Art. 33.
- Google. (2022). *Google Forms: Online Form Oluşturucu*. <https://www.facebook.com/GoogleDocs/>
- Gündoğdu, Y. (2013). Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri ölçme araçları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 85-112.
- Güneş, A. (2012). DKAB dersinde teknolojik materyal kullanımı ve DKAB öğretmenlerinin teknolojik materyal kullanma eğilimleri (Gaziantep ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 479-506.
- Işıkdoğan, D. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri Diyarbakır-Şanlıurfa örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 165-181.
- İleri Ünal, S., ve Furat, A. Z. (2022). Din öğretiminde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri. *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), 9-32. <https://doi.org/10.46595/jad.1054087>
- İltuş, C. (2021). Din eğitiminde dijital mecraların kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 523-532.
- Kahoot! (2022). *About Kahoot!* <https://kahoot.com/company/>

- Kapoor, S., ve Welch, C. (2011). *Comparability of paper and computer administrations in terms of proficiency interpretations*. 1-17.
- Karadağ, B. F., ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak learningapps' in kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karakuş, M., ve Turhan Türkkkan, B. (2021). Alanla ilişkilendirilmiş ve teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme dersine yönelik bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 192-206.
- Karamete, A., ve Yaşar, Ç. (2018). Bilgisayar donanım birimleri ünitesinin öğretimi için materyal tasarımı. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 1-13.
- Karbeyaz, P. (2018). *İlkokul ve ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Osmaniye ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, U. (2019). Din öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Van İlahiyat Dergisi*, 7(10), 65-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3250322>
- Kaya, U. (2021). İlahiyat öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersi tutumları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 121-145. <https://doi.org/10.53112/tudear.1051385>
- Kaya, Z., ve Tan, S. (2014). New trends of measurement and assessment in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), 206-217. <https://doi.org/10.17718/tojde.30398>
- Keser, H. (1995). Bilgisayarın ölçme ve değerlendirme hizmetinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), Art. 2. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000286
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koç, A. (2022). *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., ve Erdoğan, F. U. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- LearningApps. (2022). *LearningApps nedir?* LearningApps. <https://learningapps.org/>
- Mayrath, M. C., Clarke-Midura, J., ve Robinson, D. H. (2012). *Technology-based assessments for 21st-century skills: Theoretical and practical implications from modern research*. Information Age Publishing.
- MEB, M. E. B. (2010a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 4-8. Sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>
- MEB, M. E. B. (2010b). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgiler dersi 9-12. Sınıflar öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/09164821_DinKulturu_9-12.siniflar_2010.pdf

- MEB, M. E. B. (2018a). *Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174905_KuraniKerim_AYHL_YeniYYretimProgramY_2016.pdf
- MEB, M. E. B. (2018b). *Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/08143622_Hitabet_DOP.pdf
- Mentimeter. (2022). *About Mentimeter*. Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/>
- Odacı, M. M. (2019). *Bilgisayar destekli ölçme platformunun bir ölçme aracı olarak kullanımına yönelik İngilizce öğretmen adaylarının tutumlarının ortaya çıkarılması ve bilişsel yüklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öcal, M., ve Ay, M. E. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Öncü, H. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. TDFO Yayıncılık.
- Özbaşı, D. (2016). Bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test uygulamasına ve kağıt kalem testine katılan öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1270-1274.
- Özturan, T. (2016). *Bilgisayar temelli ölçme-değerlendirmenin İngilizce öğretmen adaylarının sınav başarısı ve tutumu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Plickers. (2022). *What is Plickers?* Plickers. <https://help.plickers.com/hc/en-us/articles/360009395854-What-is-Plickers->
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. Paragon House Ed.
- Quizizz. (2022). *About Quizizz*. <https://quizizz.webflow.io/?lng=tr>
- Safalı, S., Akpunar, B., ve Özeren, E. (2018). Ölçme ve değerlendirmede yeni bir anlayış: Bilgisayar ortamında bireyselleştirilmiş testler ve kısa cevaplı maddeler. *EKEV Akademi Dergisi*, 75, 109-126.
- Selçuk, M. (1997). Din öğretiminin kuramsal temelleri (zihinsel gelişimi açısından bir deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 145-158.
- Sevindik, T. (2006). *Akıllı sınıfların yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Socrative. (2022). *About Socrative*. Socrative. <https://www.socrative.com/about-us/>
- Süral, İ., ve Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde kazanıma dayalı web tabanlı değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 213-226. <https://doi.org/10.34056/aujef.585319>
- Şenel, S. (2020). Ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı. İçinde A. M. Güneş ve E. Yünkül (Ed.), *Dijital çağda lider sınıf öğretmeni olmak*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.

- Şimşek, Ö., Bars, M., ve Zengin, Y. (2017). The use of information and communication technologies in the assessment and evaluation process in mathematics instruction. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 189-207.
- Şimşek, Ö., ve Yazar, T. (2017). Investigation of teachers' educational technology standards self-efficacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(1), 23-54. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.002>
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Kitap ve Basımevi.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turan, A., Kıvrak, Y., ve Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e- değerlendirme). *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(2), 124-140.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı Matbaası.
- Wall, J. E. (2000). *Technology-delivered assessment: Diamonds or rocks? Eric/cass digest* (ss. 1-8). ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, University of North Carolina at Greensboro, 201 Ferguson Building, P.
- Weber, B., Schneider, B., Fritze, J., Gille, B., Hornung, S., Kühner, T., ve Maurer, K. (2003). Acceptance of computerized compared to paper-and-pencil assessment in psychiatric inpatients. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 81-93. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00012-2)
- Weiss, D. J. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(2), 70-84. <https://doi.org/10.1080/07481756.2004.11909751>
- Wordwall. (2022). *Wordwall Özellikler*. <https://wordwall.net/tr/features>
- Wu, H.-K., Kuo, C.-Y., Jen, T.-H., ve Hsu, Y.-S. (2015). What makes an item more difficult? Effects of modality and type of visual information in a computer-based assessment of scientific inquiry abilities. *Computers ve Education*, 85, 35-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.007>
- Yavuz, S., ve Coşkun, E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., ve Genç, M. F. (2016). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 45, 45-80. <https://doi.org/10.29288/ilted.304761>
- Yılmaz, M. (2020). Genel eğitimde din eğitimi ve öğretimi. İçinde İ. Turan ve B. Nazıroğlu (Ed.), *Din eğitimi* (ss. 107-123). Bilay Yayınları.

- Zalika, S. Y., ve Mei, S. Y. (2018). Implementing quizizz as game based learning in the Arabic classroom. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 194-198. <https://doi.org/10.26417/ejser.v12i1.p208-212>
- Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni ilköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258.
- Zengin, Y., Bars, M., ve Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! Ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 602-626. <https://doi.org/10.12984/egeefd.318647>

Ergenlerde Yaşamda Anlam, Maneviyat, Kişilik Arasındaki İlişkiler*Zehra Çakmak¹, Halil Ekşi²***Öz**

İnsan, yaşamı boyunca bir anlam arayışı içindedir. Ruhsal sağlığı için kendisinin ve diğerleriyle olan ilişkisinin konumunu belirlemek, bu konumu anlamlandırmak durumundadır. Yapılan birçok araştırmaya göre yaşamda anlam ile öznel iyi oluş, umut, yaşam doyumu, mutluluk gibi olumlu duygularla pozitif yönlü; depresyon, bağımlılık, kaygı, intihar gibi olumsuz duygularla negatif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir. Psiko-somatik, psiko-nevrotik birçok hastalığın sebeplerinin büyük ölçüde stres ve sıkıntı kaynaklı olduğunu düşünürsek yaşamda anlam çağımızın en önemli konularından biridir diyebiliriz. Bu çalışmada ergenlerde yaşamda anlam, maneviyat, kişilik arasındaki ilişki, maneviyat ve kişiliğin yaşamda anlam üzerinde yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini lise eğitimi gören 15-18 yaş aralığında 582 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Yaşamda Anlam Ölçeği, Maneviyat Ölçeği ve On-Maddeli Kişilik Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS Statistics 26 programı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre anlam varlığının maneviyat ölçeğinin tüm boyutları, kişilik alt boyutlarından “yumuşak başlılık” ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu ve maneviyat alt boyutlarından “anlam”, “manevi hoşnutluk”, “manevi başa çıkma” değişkenlerinin anlam varlığını pozitif yönde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yaşamda anlam, Maneviyat, Anlam varlığı, Anlam arayışı, Kişilik

Relationships Between Meaning in Life, Spirituality and Personality in Adolescents**Abstract**

Human beings are in search of meaning throughout their lives. It is imperative for his/her mental health that he/she determines his/her position and relationship with others, and seeks to make sense of this position. Many studies have found a positive correlation between meaning in life and positive emotions such as subjective well-being, hope, life satisfaction, and happiness, and a negative correlation between meaning in life and negative

¹ **Yetkilendirilmiş Yazar:** Zehra Çakmak, <https://orcid.org/0000-0002-1431-8138> Sabahattin Zaim Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık YL, MEB

² Prof. Dr., Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, E-Mail: halileksi@marmara.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

emotions such as depression, addiction, anxiety, and suicide. In light of the fact that many psychosomatic and psychoneurotic diseases can be attributed to stress and psychological distress, it seems logical to suggest that meaning in life is one of the most important issues facing us today. An analysis of the relationship between meaning in life, spirituality, and personality in adolescents coupled with a predictive analysis of spirituality and personality on meaning in life was carried out in this study. The sample of the study consists of 582 high school students between the ages of 15-18. The research data were obtained using the Meaning in Life Scale, Spirituality Scale, and Ten-Item Personality Inventory. SPSS Statistics 26 software was used for the analysis of the data. According to the results of the analysis, it was found that all dimensions of the spirituality scale of the existence of meaning are positively correlated with "soft-heartedness" from the personality sub-dimensions, and the variables "meaning", "spiritual satisfaction", "spiritual coping" from the sub-dimensions of spirituality positively predict the existence of meaning.

Keywords

Meaning in life, Spirituality, The existence of meaning, Search for meaning, Personality

العلاقات بين المعنى في الحياة والمعنويات والشخصية عند المراهقين

تلخيص

يبحث الإنسان عن المعنى طوال حياته. عليه أن يحدد موقفه وعلاقته بالآخرين وفهم هذا الموقف من أجل صحته العقلية. وفقاً للعديد من الدراسات ، المعنى في الحياة والمشاعر الإيجابية مثل الرفاهية الذاتية والأمل والرضا عن الحياة والسعادة ؛ يتبين أن هناك علاقة سلبية مع المشاعر السلبية مثل الاكتئاب والإدمان والقلق والانتحار. ويمكننا القول أن المعنى في الحياة هو أحد أهم القضايا في عصرنا بالنظر إلى أن أسباب العديد من الأمراض النفسية والجسدية والعصبية ترجع إلى حد كبير إلى التوتر والضغط. تم في هذه الدراسة فحص العلاقة بين المعنى في الحياة ، والروحانية ، والشخصية ، والتأثير التنبئي للروحانية والشخصية على المعنى في الحياة لدى المراهقين. تتكون عينة البحث من 582 طالباً تتراوح أعمارهم بين 15 و 18 عاماً من الحاصلين على الثانوية العامة. تم الحصول على بيانات البحث باستخدام المعنى في مقياس الحياة ، ومقياس الروحانية ، ومقياس الشخصية المكون من عشرة عناصر. تم استخدام برنامج SPSS Statistics 26 لتحليل البيانات. وفقاً لنتائج التحليل ، كان وجود المعنى مرتبطاً بشكل إيجابي وهام بجميع أبعاد مقياس المعنويات ، و "القابلية" من الأبعاد الفرعية للشخصية ، ومتغيرات "المعنى" ، و "الرضا المعنوية" ، و "المواجهة المعنوية" من أبعاد الروحانية الفرعية تنبأ بشكل إيجابي بوجود المعنى النتائج.

الكلمات المفتاح

الشخصية, البحث عن المعنى, وجود المعنى , الروحانيات (المعنويات), المعنى في الحياة

Giriş

İnsan varolduğundan beri “ben kimim?”, “varlığımın anlamı nedir?”, “kainattaki konumum ne?” gibi varoluşsal soruları kendine sormuş, kendisinin diğerleriyle olan ilişkisini, irtibatını anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu anlamda anlam insanlığın en önemli meselelerinden biri olmuş ve bilim insanları tarafından üzerine çalışılmıştır: “Yaşamda anlamın bir tanımı var mıdır? Varsa, o nedir?”

Modern hayatta imkanların çok olmasına rağmen insanların büyük bir kısmı anlamsızlık duygusu yaşamaktadır. Psiko-somatik, psiko-nevrotik birçok hastalığın nedenlerinin stres ve sıkıntı kaynaklı olması anlamsızlık duygusunun çağımızın en önemli nevrozlarından biri olduğunu göstermektedir. Üçüncü Viyana Ekolü olarak bilinen Logoterapi psikoterapi ekolüne göre insanın varoluşsal en önemli ihtiyacı “anlam istemini” tatmin etmesidir. Bu açıdan insanın sağlıklı bir hayat yaşaması “varoluşsal boşluk” hissinden kurtularak hayatın anlamlı yönlerini keşfetmesi ile ilgilidir. Bu ekole göre her insan bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde anlam arayan bir varlıktır. Varoluşsal olarak bir anlama inanma gereği hisseder. İnsandaki bu “anlam istemi” kişiyi en zor şartlarda

bile hayata tutunabilecek bir amaca yöneltebilir (Bahadır, 1999). Yapılan birçok araştırmada olumsuz olaylarla baş etme becerisi ile anlamın arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür (Bulman ve Wortman, 1977; Thompson, 1985). Yine birçok araştırmada yaşamda anlam ile depresyon, intihar, bağımlılık gibi olumsuz duygular arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Yaşamda anlamın literatürde çeşitli anlamları mevcuttur. Logoterapinin kurucusu Frankl (2012) yaşamdaki en önemli şeyin yaşamda anlam arayışı olduğunu belirtir. Frankl'a göre anlam arayışı insanda temel içsel bir güdüdür. Yaşamda anlam arayışının bir savunma mekanizması, tepki oluşumundan doğan bir süreç olduğunu söyleyenlerin aksine Frankl, anlam arayışının tam da hayatın sağlıklı yönünü oluşturduğunu belirtir (Frankl, 2012: 113). Varoluşçu psikaytr Yalom (1999) insanın hayatında bir anlam bulamadığı takdirde kaygı ve stres hissedeceğini söyler. Yalom'a göre anlam iki alan üzerine gruplandırılabilir: "kozmetik anlam" ve "dünyevi anlam". Kozmetik anlam, insanın evrendeki konumunun anlamını açıklarken, dünyevi anlam ise insanın "benim yaşamımın anlamı nedir?" sorusunun cevabını verir (Kıraç, 2013: 165,168).

Logoterapiye göre insanın yaşamda anlam arayışı içinde olması, varoluşsal bunaltı yaşaması bir hastalık değildir ya da bir hastalığa yol açmaz. Her çatışma nevroitik değildir, kişinin gelişimine olumlu etki edebilir. Logoterapi, danışanın varoluşunun "gizli anlamını" bulma açısından analitik bir süreçtir. Bu yönüyle psikanalize benzer. Ancak logoterapinin temel amacı, insanın itkileri ile içgüdülerinin doyumu ya da id, ego, süperego arasındaki uzlaşmayı sağlamak değildir. İnsanı bir anlam bulma çabasıyla oluşan bir varlık görmesi bakımından psikanalizden ayrılır (Frankl, 2012:116-117).

Yaşamda anlam ile ilgili alan yazına bakıldığında yaşamda anlamın diğer olumlu psikolojik özelliklerle güçlü yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Yaşamda anlamın yaşam doyumu, öznel iyi oluş, mutluluk, umut, baş etme gibi değişkenlerle pozitif yönlü; kaygı, depresyon, intihar düşünceleri, alkol ve madde bağımlılığı gibi değişkenlerle negatif yönlü ilişkide olduğu yönünde bulgulara ulaşan birçok çalışma mevcuttur (Harlow, Newcomb ve Bentler, 1986; Mascaro ve Rosen, 2005; Klefteras ve Katsogianni, 2012; Marsh, Smith, Piek ve Sounders, 2003; Edwards ve Holden, 2001; Philips, 1980; Robak ve Griffin, 2000; Steger ve Kashdan, 2007).

İnsan hayatında en önemli kavramlardan biri de maneviyattır. Maneviyat, Latince "spiritus" kelimesinden gelmektedir. Spiritus'un Latince anlamı ise "nefes almak" tır (Dedeli ve Karadeniz, 2009). Maneviyat daha çok bireysel inanç, yaşamda anlam, aşkın olana inanma ve ona bağlılık gibi konularla ilişkilendirilir (Düzgüner, 2013:1).

20. yüzyılın başlarına kadar daha çok din ile eş anlamlı olarak kullanılan maneviyat, günümüzde birçok alan üzerinden ilişkilendirilerek tanımlanmaktadır. Din ile maneviyat ayrı kavramlar olmakla birlikte birbirinden bağımsız değildir. Din daha çok resmi olarak yapılandırılmış, dini kurumlarla özdeşleşmiş dini ritüellerden, inançtan oluşmaktadır (Zinnbauer ve ark., 1997: 551). Buna karşılık maneviyat dini uygulamaları da içermekle birlikte din kavramına göre daha geniştir (Baker, 2003: 51). Elkins (1998) maneviyatın bir grup, din, kültür ile sınırlandırılmayacağını, nihai amacı merhamet olan insana özgü bir olgu olduğunu belirtir. Fry'a (2003) göre maneviyatın asıl amacı, kişinin yaşamını anlamlı kılmak ve ruhsal olarak kurtuluşunu sağlamaktır (Elkins, 1998; Fry,2002; akt. Ekşi ve Okan; 2021: 524).

Psikoloji biliminde birçok teorisyen maneviyatın insan psikolojisine etkisinden dolayı görünmezlikten gelinemeyeceğini belirtmişlerdir. Varoluşçu teorisyen Frankl'a göre maneviyat kişinin üst anlama ulaşabilmesi

açısından gereklidir (Ekşi ve Okan, 2017: 166). Bireysel psikoloji savunucularından Alfred Adler ise manevi yönelimin bireyin sosyal uyumunu kolaylaştırdığını belirtir. Fromm ve Maslow' a göre din, insanın kendini gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyduğu bir olgudur (Hauque, 2012: 154). Pozitif psikolojiye göre kişi karakter özelliklerini ne kadar kuvvetlendirirse mutluluğa o kadar kolay ulaşır. Maneviyat da bu karakter özelliklerinden biridir (Park ve Peterson, 2016:324). Transpersonel psikolojiye göre maneviyyat "aşkın" bir ihtiyaçtır. Mistik, huşu, vecd, tecrübe, hayret gibi kavramlar transpersonel psikolojide ampirik olarak kavramsallaştırılmıştır (Wulff, 2006: 243-244).

2000'li yılların başından itibaren psikoloji ve maneviyyat arasındaki ilişki giderek daha net gözlemlenebilir hale gelmiştir. Psikoloji ve manevi uygulamalar daha entegre duruma gelmiş, psikolojinin dini dışlayıcı anlayışı giderek azalmaktadır (Ağılkaya-Şahin, 2020: 37). Bununla birlikte ülkemizde de maneviyyatın psikoloji ve insan gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar artmaktadır.

Birçok araştırmada, olumlu Tanrı inancının, kutsal metin okumanın, dua etmenin, manevi eylemlerde bulunmanın insan psikolojisi üzerindeki olumlu etkisi kanıtlanmıştır (Horozcu, 2010). Bonelli ve arkadaşları (Bonelli vd, 2013) 1962 ve 2011 yılları arasında yapılmış birçok nicel araştırmayı incelemiş ve araştırmaların sonucuna göre depresyon semptomları ile manevi yönelim arasında ters bir ilişki olduğunu görmüşlerdir. Araştırmaların sonuçlarına göre manevi yönelim arttıkça depresyon semptomları da azalmaktadır.

Maneviyyat alanında yapılan çalışmalarda maneviyyatın duygusal iyi oluş (Hodges, 2002), yaşamdan memnun olma (Ayten ve Yıldız, 2016), streste baş etme ve refah hali (Fry, 2000), anlam (Kıraç, 2013), özgüven (Mutluer, 2006) gibi olumlu durumlarla pozitif yönlü ilişkili olduğu; depresyon (Bonelli vd, 2013), madde kullanımı (Leigh, Bowen ve Marlatt, 2005), olumsuz duygu durum (Lawler ve Younger, 2002), kaygı (Brown, Carney, Klem ve Parrish, 2013) gibi olumsuz durumlarla negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Kişilik, literatürde birçok tanımı olan bir kavramdır. İnsanın kendisini, kendisiyle ve diğerleriyle olan ilişkisini anlamlandırmak için kişilik üzerine çeşitli yorumlar getirilmiştir. Feshbach'a (1991) kişilik bireyde fiziksel, sosyal, kültürel çevrenin etkisiyle oluşan özellikler bütünüdür. Dubrin'a (1994) göre kişilik bireyin yaşama biçimidir. Wortman (1998) kişiliği kişinin fiziksel, ruhsal, zihinsel farklılıklarının yaşamına ve davranış biçimlerine yansımaları olarak tanımlar (Çelik, 2008: 116). Kişilik kuramcılarında Burger'a (2016) göre kişilik kendinden kaynaklı tutarlı davranışlar ve kişilik içi süreçlerdir. Burger'a göre eğer bir davranış tutarlaysa yani süreklilik arz ediyorsa kişiliktir. Bir diğer nokta da kişiliğin bireyin kendisinden kaynaklı olduğudur. Çevre şartları elbette önemli olmakla birlikte burada kastedilen, davranışların içinde bulunan duruma göre değişmediğidir. Örneğin, korku hissedecek bir durumla karşılaşan kişinin hissettiği korku duygusu bu durumun bir sonucudur ancak korkuyu ifade etme şekli kişilik içi bir süreçtir.

Kişilik psikologları tutarlı davranışların ve kişilik içi süreçlerin kaynağının ne olduğuna dair yaptıkları araştırmalara göre birçok kuram geliştirmişlerdir (Burger, 2016: 24). Bu kuramlar kişiliğin altında yatan mekanizmaları ve bu mekanizmaların insan davranışının ortaya çıkmasında ne derece etkili olduğunu açıklar (Burger, 2016: 35).

Psikoanalitik kuramın savunucusu olan Freud kişiliği üç kısımda değerlendirir: Bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı. Bu ayırım topograf model olarak da adlandırılmaktadır. Freud' a göre kişinin düşüncelerinin büyük bir kısmı ve en önemli olan kısmı bilinç dışında bulunur. Kişi bilinçaltına kolayca ulaşamaz. Davranışlarımızın çoğu

bilinçdışı etkisiyle şekillenir. Freud topografik modele ek olarak yapısal modeli oluşturur. Bu modele göre kişilik; benlik (ego), alt-benlik (id), üst benlik (süperego) olarak sınıflandırılır. Freud'a göre kişi tek kişilik yapısına sahip olarak doğar. O da alt-benliktir. Alt benlik kişinin bencil tarafını temsil eder. 2 yaş ve altı çocuklarda çevreyle etkileşime geçtikçe kişiliğin ikinci kısmı olan benlik (ego) gelişmeye başlar. Egonun görevi içinde bulunan durumun gerçekliğini dikkate alarak alt-benliğin dürtülerini dengelemektir. 5 yaş civarında ise kişiliğin üçüncü kısmı olan üst-benlik oluşur. Üst benlik toplumun değer yargılarını temsil eder (Burger, 2016: 77- 79).

İnsancıl yaklaşım bireyin biricikliğine vurgu yapar. İnsancıl yaklaşım savunucularından Carl Rogers, bireyin doğuştan gelen kendini gerçekleştirme güdüsü olduğunu söyler (Whitworth, 2008: 924). Kendini gerçekleştirme, ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki dengeyi sağlamaktır. Bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde yaşadığı deneyimleri kişiliğini oluşturur. İnsancıl yaklaşıma göre benlik insan davranışlarını etkileyen psikolojik bir süreçtir (Eryılmaz, 2009).

Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları toplumsal olarak oluşur. Bireyin davranışları ve çevre kişiliği etkiler. Davranış ve çevreye ek olarak kişiliği etkileyen üçüncü faktör ise kişinin bilişsel yapısıdır. Kişilik; davranış, çevre, bilişsel yapının karşılıklı etkileşimi ile oluşur. Birey başkalarını gözlemleyip model alarak kişiliğini oluşturur. Davranışı öğrenmesinde ise bilişi rol oynar (Bandura, 1986; Akt. Eryılmaz, 2009: 66).

Ayrırcı özellik yaklaşımı kişiyi belirli kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre sınıflandıran bir kişilik yaklaşımıdır. Ayrırcı özellik yaklaşım psikologları kişilik özelliklerinin zamana ve duruma göre değişmediğini varsayar. Bu yaklaşıma göre kişinin davranışları durumlara göre değişmeyip kararlılık gösteriyorsa bu kişilik özelliğidir (Burger, 2016: 235).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ergenlerde kişilik, yaşamda anlam ve maneviyat arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin dış müdahale olmaksızın değişimlerini ortaya koyan bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Araştırmada yaşamda anlam bağımlı değişken, kişilik ve maneviyat ise bağımsız değişkendir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu, 15-18 yaş aralığında lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmaya 423'ü (%72.7) kız, 159'u (%27.3) erkek olmak üzere toplamda 582 öğrenci katılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 77'si (% 13.2) 9.sınıf, 91'i (% 15.6) 10.sınıf, 168'i (% 28.9) 11.sınıf, 246'sı (% 42.3) 12.sınıfta eğitim görmekte olup; % 43.1'i Anadolu Lisesi'nde, % 21.5'i İmam Hatip Lisesi'nde, % 17.5'i Fen Lisesi'nde ve % 17.9'u diğer lise türlerinde (meslek lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, açık öğretim lisesi) eğitim görmektedir. Araştırmada, veriler çevrim içi anket yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış, gizlilik ilkesine uyulmuştur. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Tablolar	Gruplar	F	%	
Cinsiyet	Kız	423	72.7	Veri
	Erkek	159	27.3	
	Toplam	582	100	
Sınıf	9. sınıf	77	13.2	
	10. sınıf	91	15.6	
	11. sınıf	168	28.9	
	12. sınıf	246	42.3	
	Toplam	582	100	
Okul Türü	İmam Hatip	125	21.5	
	Anadolu	251	43.1	
	Fen	102	17.5	
	Diğer	104	17.9	
	Toplam	582	100	

Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmada kullanılan ölçme araçlarına yer verilmiştir.

Yaşamda Anlam Ölçeği

Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından yaşamda anlam düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ) Terzi, Tekinalp ve Leuwerke (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek için yapılan güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin anlamın varlığı ve anlam arayışı olmak üzere iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. 7'li likert tipinde olan ölçeğin 9. maddesi ters puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; yaşamda anlamın varlığı alt boyutu için .75, yaşamda anlam arayışı alt boyutu için .82 dir.

Maneviyat Ölçeği

Maneviyat Ölçeği Şirin (2018) tarafından hayatın anlamı, nihai gerçeği aramak, aşkın ile kurulan bağ, inancın özelleştirilmesi, yaratılışı kavramak gibi maneviyatın çeşitli boyutlarını değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiştir. 7 alt boyuttan oluşan ölçeğin 27 maddesi vardır ve 5’li likert tipindedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, uyum endekslerinin uygun olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd= 2.75$; RMSEA= 0.05; SRMR = 0.04; GFI=0.90; AGFI=0.88; CFI=0.91; IFI= 0.91; NFI=0.90; RFI=0.85). Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarının sonucuna göre Cronbach Alpha 0.90; Guttman 0,91; Spearman Brown 0,89; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.95$ olduğu görülmüştür. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliliği korelasyon $r=.75$ $p< .01$ dir (Şirin, 2018: 1283).

On- Maddeli Kişilik Ölçeği

Gosling ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen “On-Maddeli Kişilik Ölçeği”, Atak (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusal dengelilik, sorumluluk, yumuşak başlılık olmak üzere beş alt boyutu vardır. Her alt boyutun iki maddesi vardır. Ölçek, 7’li likert tipi şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ($X^2/sd: 2,20$, AGFI .92, NNFI .91, GFI .95, RMR.04, CFI .93, RMSEA .03). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı deneyime açıklık alt boyutu için 0,83, yumuşak başlılık alt boyutu için ,81, duygusal dengelilik alt boyutu için 0,83, sorumluluk alt boyutu için ,84 ve dışa dönüklük alt boyutu için 0,86 şeklindedir (Atak, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS Statistics 26 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Maneviyat ve kişilik özellikleri alt boyutlarının birlikte yaşamda anlam üzerindeki etkisini inceleye yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Modele ilişkin çoklu doğrusal regresyon varsayımlarının karşılanma durumunu incelemek amacıyla yordayıcı ve bağımlı değişkenlerin çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri, toplu saçılma diyagramı incelenmiştir. Çoklu bağlantı probleminin (multicollinearity) olup olmadığını kontrol etmek için varyans artış faktör (VIF) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Çalışma değişkenlerin çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin +2.0, -2.0 aralığında olduğu görülmüştür. George ve Mallery’e (2010) göre, çarpıklık-basıklık değerlerinin +2.0, -2.0 aralığında olması normal dağılım için kabul edilebilir bir aralıktır. Çalışma değerlerinin çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2
Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Değişken	N	Çarpıklık	Basıklık
Anlam Arayışı	582	-.814	.094
Anlamın Varlığı	582	-.761	-.184
Deneyime Açıklık	582	.109	-.227
Yumuşak Başlılık	582	.032	.233
Sorumluluk	582	.393	.023
Duygusal Dengelilik	582	-.104	-.285
Dışa Dönüklük	582	.022	.494
Manevi Başa Çıkma	582	-.894	-.051

Aşkınlık	582	-1.625	1.958
Manevi Yaşantı	582	-.229	-.876
Anlam	582	-1.310	1.320
Manevi Hoşnutluk	582	-.230	-.872
Bağlantı	582	-1.406	.985
Doğayla Uyum	582	-.389	-.561

Bulgular

Çalışmanın temel hipotezini test amacıyla yapılacak analizlere geçmeden önce ön koşul analizler yapılmıştır. Katılımcıların ölçeklerde elde ettiği puanların ortalaması, standart sapma ve puan aralıkları Tablo 3'te, Cronbach's Alpha değerleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Örneklemin Ölçeklerden Aldığı Puanların Aralıkları, Standart Sapma ve Ortalama Puanları

Değişkenler	Ort.	S	Puan Aralığı	Min-Max Puan Aralığı
Maneviyat	100.56	21.60	36-135	27-135
Yaşamda Anlam	52.19	11.71	10-70	10-70
Kişilik	41.66	6.80	12-65	10-70

Tablo 4

Maneviyat, Yaşamda Anlam ve Kişilik Ölçekleri Güvenirlik Katsayıları

Değişkenler	Cronbach's Alpha Değeri
Maneviyat	.778
Yaşamda Anlam	.828
Kişilik	.706

Tablo 4 incelendiğinde maneviyat, yaşamda anlam ve kişilik ölçeklerinin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayılarının istenen düzeyde ($> .70$) olduğu görülmektedir. Güvenirlilik testlerinin ardından değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve yönünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmektedir

Tablo 5

Maneviyat ve Yaşamda Anlam Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

*p < .05, ** p < .01

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Anlam Arayışı	1.00								
2. Anlamın Varlığı	.264**	1.00							
3. Manevi Başa Çıkma	.209**	.455**	1.00						
4. Aşkınlık	.199**	.318**	.669**	1.00					
5. Manevi Yaşantı	.207**	.337**	.737**	.568**	1.00				
6. Anlam	.305**	.531**	.677**	.649**	.565**	1.00			
7. Manevi Hoşnutluk	.007	.641**	.300**	.149**	.188**	.348**	1.00		
8. Bağlantı	.138**	.391**	.742**	.776**	.655**	.669**	.298**	1.00	
9. Doğayla Uyum	.244**	.261**	.431**	.299**	.424**	.432**	.174**	.332**	1

Tablo 5 incelendiğinde maneviyat ölçeğinin alt boyutu olan “manevi hoşnutluk” ile yaşamda anlam alt boyutu olan “anlam arayışı” hariç diğer tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Maneviyat ölçeğinin “manevi hoşnutluk” alt boyutu ($r = .641$, $p < .01$) ve “anlam arayışı” alt boyutu ($r = .531$, $p < .01$) ile yaşamda anlam ölçeği alt boyutu olan “anlamın varlığı” arasındaki yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki dikkat çekmektedir. Yaşamda anlam ölçeği alt boyutu olan “anlam arayışı” ile maneviyat alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Kişilik Özellikleri ve Yaşamda Anlam Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

*p < .05, ** p < .01

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Anlam Arayışı	1.00						
2. Anlamın Varlığı	.264**	1.00					
3. Deneyime Açıklık	.002	-.130**	1.00				
4. Yumuşak Başlılık	.136**	.120*	.004	1.00			
5. Sorumluluk	.098**	-.069	.235**	.116**	1.00		
6. Duygusal Dengelilik	.012	-.014	.209**	.009	.176**	1.00	
7. Dışa Dönüklük	.087*	.053	.156**	.076	.110**	.301**	1.00

Tablo 6 incelendiğinde yaşamda anlam ölçeği alt boyutu olan “anlam arayışı” ile kişilik ölçeği alt boyutlarından “yumuşak başlılık”, “sorumluluk” ve “dışa dönüklük” arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yine “anlamın varlığı” alt boyutu ile “yumuşak başlılık” arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yaşamda anlam alt boyutu olan “anlamın varlığı” ile kişilik alt boyutlarından “deneyime açıklık” arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

“Anlam arayışı” alt boyutunun yordayıcı değişkenlerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Anlam Arayışı Alt Boyutu Yordayıcıları Olarak Maneviyat ve Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	9.150	2.488		3.678	.000**
Deneyime Açıklık	-.124	.115	-.044	-1.077	.282
Yumuşak Başlılık	.223	.116	.077	1.929	.054
Sorumluluk	.173	.132	.054	1.313	.190
Duygusal	-.120	.114	-.044	-1.051	.294
Dengeliklik					
Dışa Dönüklük	.231	.136	.070	1.696	.090
ManeviBaşa Çıkma	.008	.092	.006	.085	.932
Aşknlık	.318	.228	.092	1.397	.163
Manevi Yaşantı	.084	.076	.066	1.096	.273
Anlam	.821	.154	.323	5.333	.000**
Manevi Hoşnutluk	-.149	.071	-.093	-2.089	.037*
Bağlantı	-.346	.115	-.221	-3.009	.003**
Doğayla Uyum	.255	.099	.116	2.577	.010*
R ² = .150	$\Delta R^2 = .132$				
F= 8.36	p = .000				

*p < .05, ** p < .01

Tablo 7 incelendiğinde maneviyat ve kişilik özellikleri alt boyutları değişkenlerinin birlikte, anlam arayışı alt boyutu puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %13’ünü ($R^2 = 0.150$, $\Delta R^2 = 0.132$, $F_{(12,582)} = 8.36$, $p < .001$) açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında maneviyat alt boyutlarından anlam ($t = 5.333$, $p < .001$), doğayla uyum ($t = 2.577$, $p < .05$) değişkenlerinin anlam arayışı üzerinde pozitif yönde, bağlantı ($t = -3.009$, $p < .01$) ve manevi hoşnutluk ($t = -2.089$, $p < .05$) alt boyutlarının ise negatif yönde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Kişilik özellikleri alt boyutlarının anlam arayışı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmamaktadır.

Tablo 8

Anlamın Varlığı Alt Boyutu Yordayıcıları Olarak Maneviyat ve Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-1.480	1.905		-.777	.438
Deneyime Açıklık	-.134	.088	-.046	-1.517	.130
Yumuşak Başlılık	.089	.089	.030	1.009	.313
Sorumluluk	.024	.101	.007	.234	.815
Duygusal	.012	.087	.004	.134	.894
Dengelik					
Dışa Dönüklük	.034	.104	.010	.327	.744
ManeviBaşa Çıkma	.196	.070	.146	2.784	.006**
Aşkınlık	.055	.174	.015	.318	.751
Manevi Yaşantı	.026	.058	.020	.444	.657
Anlam	.829	.118	.314	7.029	.000**
Manevi Hoşnutluk	.848	.055	.509	15.533	.000**
Bağlantı	-.172	.088	-.106	-1.958	.051
Doğayla Uyum	-.024	.076	-.011	-.319	.750
$R^2 = .536$	$\Delta R^2 = .526$				
$F = 54.834$	$p = .000$				

$p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde maneviyat ve kişilik özellikleri alt boyutları değişkenlerinin birlikte, anlamın varlığı alt boyutu puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %53'ünü ($R^2 = 0.536$, $\Delta R^2 = 0.526$, $F_{(12,582)} = 54.834$, $p < .001$) açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında maneviyat alt boyutlarından manevi başa çıkma ($t = 2.784$, $p < .01$), anlam ($t = 7.029$, $p < .001$) ve manevi hoşnutluk ($t = 15.533$, $p < .001$) değişkenlerinin anlamın varlığı üzerinde pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Kişilik özellikleri alt boyutlarının anlamın varlığı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda yaşamda anlam ölçeği ile maneviyat ölçeği alt boyutlarından “manevi başa çıkma”, “bağlantı”, “manevi yaşantı”, “anlam”, “aşkınlık”, “doğayla uyum” boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Maneviyat ölçeği alt boyutu olan “manevi hoşnutluk” ile “anlamın varlığı” alt boyutu arasında anlamlı ilişki görülürken, “anlam arayışı” boyutu ile herhangi bir anlamlı ilişki görülmemiştir. Bu durumda yaşamda anlam düzeyi yüksek olan ergenlerin maneviyat düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Özellikle “manevi hoşnutluk” ve “anlam” alt boyutlarının yaşamda anlam alt boyutu olan “anlamın varlığı” ile yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçlarına göre, maneviyat alt boyutlarından “anlam” ve “doğayla uyum” değişkenleri anlam arayışı üzerinde pozitif yönde yordayıcıdır. Anlam boyutu görece en fazla yordayıcıdır.

Literatür incelendiğinde yaşamda anlam ile maneviyat arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların mevcut olduğunu görmekteyiz. Topuz'un (2016) gençler üzerinde yaptığı araştırmaya göre yaşamın mevcut anlamını

yordayan en önemli değişkenin dini Őuur değişkeni olduğu görülmüştür. Yaşamın anlamı ile dini değerler değişkeni arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine Peker'in (2014), 591 genç ile yaptığı araştırmanın sonucuna göre öznel dindarlığın yaşamda anlam varlığını ve anlam arayıŐını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. akmak'ın (2018) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, din kültürü eğitiminin anlam arayışı alt boyutunu yordadığı görülmüştür. Yapılan birçok araştırmaya göre dindarlık düzeyi arttıķa anlamlılık düzeyinin arttığı görülmektedir (Bahadır,1999: Aksoy, 2019).

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan kişilik alt boyutlarından "yumuşak başlılık", "sorumluluk" ve "dışa dönüklük" ile yaşamda anlam alt boyutu olan "anlam arayışı" arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki mevcuttur. Bu durumda yumuşak başlılık, dışa dönüklük, sorumluluk düzeyi arttıķa anlam arayışı düzeyinin artacağı söylenebilir. Yaşamda anlam leğinin bir başka alt boyutu olan anlam varlığının "yumuşak başlılık" ile pozitif yönlü, "deneyime açıklık" ve "sorumluluk" ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizlerinin sonucuna göre kişiliğin yaşamda anlam üzerinde yordayıcı etkisi olmadığı görülmüştür.

Literatürde kişilik ile yaşamda anlam arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Schnell ve Becker'ın (2006) araŐtırmasına göre kendini aÇma yeteneğine sahip kişilerin ve dışa dönük bireylerin hayatta daha fazla anlam bulma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Steger vd., (2008) yaptıkları araştırmada dışa dönüklük ile yaşamda anlamın ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Jaarsma vd., (2007) araŐtırmalarında "dışa dönüklük" ile "uyumluluk" kişilik özelliklerinin yaşamda anlam ile orta derece ilişkili olduğu sonucuna varmıŐlardır.

Çalışmanın amacı yaşamda anlam, maneviyat ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan analizler sonucunda yaşamda anlam ile maneviyat arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Maneviyat değişkeninin alt boyutlarından olan "anlam" ve "doğayla uyumu" boyutlarının anlam arayışı üzerinde pozitif yönde yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı Şekilde yaşamda anlam ile kişilik arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak kişiliğin yaşamda anlam üzerinde yordayıcı bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaşamda anlam ile maneviyat arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Bu açıdan okullarda yapılan rehberlik çalışmalarında maneviyat temelli çalışmaların arttırılması önerilmektedir. Diğer yandan yaşamda anlamın kişinin psikolojik sağlamlığını arttırdığı bulgusu dahilinde psikolojik hizmetlerde Logoterapi ilkelerine yer verilmesi olumlu yönde etki edecektir.

Kaynakça

- Ağılkaya Şahin, Z. (2020). *Psikoloji ve Psikoterapide Din*. İstanbul: Çamlıca
- Aksoy, E. “Yetişkinlik döneminde hayatı anlamlandırma ve dindarlık ilişkisi: Gaziantep örneğinde”, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
- Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 50, 312-319.
- Bahadır, A. “Hayatın anlam kazanmasında psiko-sosyal faktörler ve din”, Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Baker, D. C. (2003). Studies of the inner life: The impact of spirituality on quality of life. *Quality of Life Research*, 12(1), 51-57.
- Bonelli, R., Koenig, H. D., Rosmarin, D. H., Vasegh, S., & Kimter, Ç. N. Depresyonda Dinî ve Manevî Faktörler Araştırmaları Biraraya Getirme ve Değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 16(43 (16-12-2013)), 224-244.
- Brown, D. R., Carney, J. S., Parrish, M. S., & Klem, J. L. (2013). Assessing spirituality: The relationship between spirituality and mental health. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 15(2), 107-122.
- Bulman, R. J., & Wortman, C. B. (1977). Attributions of blame and coping in the "real world": Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351-363.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (E. Sarıoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.Ed.). Edam: İstanbul.
- Çakmak, A. “Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Hayatı Anlamlandırma Arasında Dindarlık ve Sorumluluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi”, Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Çamur, Z. “Yaşamda Anlam ve Dindarlık İlişkisi (Geç Ergenlik Dönemi)”, Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dedeli, Ö. & Karadeniz, G. (2009). Kanser ağrısının kontrolü ile psikososyal-spiritüel modelin birleştirilmesi, *Ağrı Dergisi*, 21(2), 45-53.
- Düzgüner, S. “Maneviyat Algısı ve Diğerkâmlıkla İlişkisi: Kan Bağışi Örneğinde Türkiye ve Amerika Karşılaştırmalı Nitel Bir Araştırma”, Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Edwards M. J., & Holden R. R. (2001). Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences. *Journal of Clinical Psychology*, 59(10), 1133-1150.
- Eksi, H. & Okan, N. (2021). Gençlerde maneviyat ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkide erken dönem uyum bozucu şemaların moderatör etkisi. *Bilimname*, 2021 (44), 521-546.
- Eryılmaz, A. “Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü”, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- Frankl, V. E. *İnsanın anlam arayışı*. çev. Selçuk Budak. İstanbul: Okuyan Us. 2012.
- Fry, P. S. (2000). Religious involvement, spirituality and personal meaning for life: Existential predictors of psychological wellbeing in communityresiding and institutional care elders. *Aging & Mental Health*, 4 (4), 375-387.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Hage, S. (2006). A closer look at the role of spirituality in psycholog training programs. *Professional Psychology: Research and ptractice*, 31(3), 303-310.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis*. 7th Edition, Pearson, New York.
- Harlow, L. L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 5-21.
- HODGES S. (2002). Mental health, depression and dimensions of spirituality and religion. *Journal of Adult Development*, 9, 109-115.
- Horozcu, Ümit. (2010). Tecrübî Araştırmalar Işığında Dindarlık ve Maneviyat ile Ruhsal ve Bedensel Sağlık Arasındaki İlişki, *Milel ve Nihal*, 7 (1), 209-240.
- Jaarsma, T. A., Pool, G., Ranchor, A. V., & Sanderman, R. (2007). The concept and measurement of meaning in life in Dutch cancer patients. *Psycho-oncology*, 16(3), 241-248.
- Kıraç, F. (2013). Üniversite öğrencilerinde dindarlık eğilimi ve anlam duygusu, Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mukaddime Dergisi, 7(7), 165- 177.
- Klefaras, G., & Katsogianni, I. (2012). Spirituality, meaning in life, and depressive symptomatology in individuals with alcohol dependence. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 14(4), 268-288.
- Lawler, K. A. ve Younger, J. W. (2002). Theobiology: An analysis of spirituality, cardiovascular responses, stress, mood, and physical health. *Journal of Religion and Health*, 41(4), 347-362.
- Leigh, J., Bowen, S., & Marlatt, G. A. (2005). Spirituality, Mindfulness and Substance Abuse. *Addictive behaviors*, 30(7), 1335-1341.
- Marsh, A., Smith, L., Piek J. & Saunders, B. (2003). The purpose in life scale: Psychometric properties for social drinkers and drinkers In alcohol treatment. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 859-871.
- Mascaro, N. & Rosen, D.H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention o f depressive symptoms. *Journal o f Personality*, 73(4), 985- 1013.
- Mutluer, S. (2006). Özgüven oluşmasında manevi değerlerin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okan, N., & Ekşi, H. (2017). Logoterapi ve Maneviyat İlişkisi. H. Ekşi (Der.), Psikoterapi ve Psikolojik Danışmada Maneviyat Kuramlar ve Uygulamalar, Kaknüs: İstanbul,163-184.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Davranışsal Çalışma Koşulları ve Kişilik Farklılıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 115-134.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Philips, W. (1980). Purpose in life, depression and locus of control. *Journal of Clinical Psychology*, 36 (3), 661-667
- Robak, R. W., & Griffin, P. W. (2000). Purpose in life: What is its relationship to happiness, depression, and grieving?. *North American Journal of Psychology*, 2, 113-119.
- Schnell, T. ve Becker, P. (2006). *Personality and meaning in life. Personality and Individual Differences*, 41(1), 117-129.
- Steger M. F., & Kashdan T. B. (2007). Stability & specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8, 161-179.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. ve Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228

- Şirin, T. (2018). Maneviyat Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1283 – 1309.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B., & Leuwerke, W. (2011). *Yaşamdaki Anlam Ölçeği'nin çeşitli yaş gruplarına göre psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi*. XI, Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir, 3-5.
- Topuz, İ. (2016). Yaşamın Anlamı ve Din: Gençler Üzerinde Bir Araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 540-560.
- Whitworth, B. S. (2008). Is there a relationship between personality type and preferred conflict-handling styles? An exploratory study of registered nurses in southern Mississippi. *Journal of Nursing Management*, 16(8), 921-932.
- Wulff, D. (2006). Transpersonel (Benötesi) Psikoloji (A. U. Mehmedoğlu, S. Uysal, Çev.). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (31), 243- 254
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., Hipp, K. M., Scott, A. B., & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4), 549–564.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Öğretim Teknolojileri Bağlamında Metaverse'e Genel Bakış*

Sıdıka Nur Parlak¹

Öz

Bu makale, web araçlarının dünü ve bugününden yola çıkarak metaverse'ün örgün din eğitimi bağlamında değerlendirilmesini konu edinmektedir. DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersleri öğretim programı ve öğretim teknolojilerine yönelik değişimin/dönüşümün tartışılması amacıyla, doküman analizi yöntemiyle hazırlanmıştır. Birinci başlıkta metaverse ve eğitim genel olarak değerlendirilmiştir. İkinci başlık ise din eğitimi ile DKAB derslerine yöneliktir. DKAB derslerinin değerlendirilmesi iki boyutlu tasarlanmıştır. İlki, din eğitiminin/DKAB derslerinin bireyin kişiliğini ve kimliğini inşa etme sürecine, ahlaki değerleri tutarlı biçimde benimseyip yaşayabilme, hayatı anlamlandırma kazanımına/vizyonuna yöneliktir. İkincisi, metaverse'ün pek çok duyuya hitap eden, etkileşime olanak tanıyan bir öğretim teknolojisi olarak ders içeriğini zenginleştirme boyutudur. DKAB derslerinin -sadece dini bilgiyi çeşitli yöntemlerle planlı biçimde aktarma değil- hayatı anlamlandırma, dini/ahlaki olarak tutarlı kimlik ve kişilik inşa etme yönündeki amaçları ve vizyonu göz önünde bulundurulduğunda önce eğitim felsefesinin ve öğretim programının bu geçişli ve katmanlı yapıya uygun olarak gözden geçirilmesi bir gereklilik gibi durmaktadır. Bu bakımdan metaverse, DKAB dersi öğretim programı, kazanım alanları ve öğretmen formasyonu için değişimi düşündürmektedir. Öğretim teknolojisi ve ders içeriği üretimi yönü -erken dönemde- değerlendirildiğinde ise, DKAB derslerinde metaverse kullanımı, Web 2.0'ın bir üst evresi gibi görünmektedir. Bu bağlamda metaverse, DKAB dersleri için bilginin aktarımında yeni nesil internete uyum/dönüşüm olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Örgün Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Öğretim Teknolojileri, Metaverse

*Bu makale, 3-4 Kasım 2022 Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilen Metaverse ve Din Sempozyumunda sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "Metaverse, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Neyi Değiştirir/Dönüştürür?" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek üretilmiş hâlidir.

¹ Sıdıka Nur PARLAK, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi E-posta: sparlak@marun.edu.tr ORCID: 0000-0002-4679-4462

An Overview of the Metaverse in the Context of Religious Culture and Moral Knowledge Lesson Curriculum and Instructional Technologies

Abstract

This article focuses on the evaluation of the metaverse in the context of formal religious education based on the past and present of web tools. It has been prepared using the method of document analysis in order to discuss the change/transformation in the curriculum of Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) lessons and instructional technologies. The first part evaluates the metaverse and education in general. The second part is about religious education and Religious Culture and Moral Knowledge lessons. The evaluation of Religious Culture and Moral Knowledge lesson is designed in two dimensions. The first one is oriented towards the process of religious education / Religious Culture and Moral Knowledge lessons to build the individual's personality and identity, to be able to adopt and live moral values consistently, and to gain a vision to make sense of life. The second is the dimension of the metaverse as an instructional technology that appeals to many senses, enables interaction and enriches the lesson contents. Considering the aims and vision of Religious Culture and Moral Knowledge lessons- not only to impart religious knowledge in a planned way through various methods- but also to give meaning to life and to build a religious/morally consistent identity and personality, it seems necessary to revise the educational philosophy and curriculum in accordance with this transitive and layered structure. In this respect, the metaverse suggests a change in curriculum, learning outcomes and tencere formation. When it is evaluated in the direction of instructional technology and lesson content production -in the early stages-, the use of metaverse in Religious Culture and Moral Knowledge lessons seems to be an upper stage of Web 2.0. In this context, metaverse can be considered as an adaptation/transformation to the new generation internet in the transfer of knowledge for Religious Culture and Moral Knowledge lessons.

Keywords

Religious Education, Formal Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge Lessons, Instructional Technologies, Metaverse

نظرة عامة على الميتافيرس في سياق منهج دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية مع تقنيات التدريس

ملخص

تركز هذه المقالة على تقييم الميتافيرس في سياق التعليم الديني الرسمي بناءً على الماضي والحاضر لأدوات الويب. وقد تم إعداده باستخدام طريقة تحليل المستندات من أجل مناقشة التغيير / التحول في مناهج دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية والتقنيات التعليمية. الجزء الأول يقيم ميتافيرس والتعليم بشكل عام. الجزء الثاني عن التربية الدينية ودروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية. تم تصميم درس تقييم الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية في بعدين. الأول موجه نحو عملية التعليم الديني / دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية لبناء شخصية الفرد وهويته، ليكون قادرًا على تبني القيم الأخلاقية والعيش فيها باستمرار، واكتساب رؤية لفهم الحياة. والثاني هو بُعد الميتافيرس باعتباره تقنية تعليمية تستهوي العديد من الحواس وتتيح التفاعل وتثري محتويات الدرس. بالنظر إلى أهداف ورؤية دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية - ليس فقط لنقل المعرفة الدينية بطريقة مخططة من خلال طرق مختلفة - ولكن أيضًا لإعطاء معنى للحياة وبناء هوية وشخصية متسقة دينيًا / أخلاقيًا، يبدو من الضروري مراجعة الفلسفة والمناهج التعليمية بما يتوافق مع هذا الهيكل متعدد الطبقات. في هذا الصدد، تشير الميتافيرس إلى تغيير في المناهج ونتائج التعلم وتكوين المعلم. عندما يتم تقييمها في اتجاه تكنولوجيا التعليم وإنتاج محتوى الدرس - في المراحل المبكرة -، يبدو أن استخدام الميتافيرس في دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية يمثل مرحلة عليا من الويب 2.0. في هذا السياق، يمكن اعتبار الميتافيرس بمثابة تكيف / تحول إلى الجيل الجديد من الإنترنت في نقل المعرفة دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية.

كلمات مفتاحية

ميتافيرس، التقنيات التعليمية، دروس الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية، التعليم الديني الرسمي، التعليم الديني

Giriş

X kuşağı ve öncesi için bir kartvizitte bulunması gereken sadece telefon numarası, ev/iş adresi ve belki e-posta adresi iken teknolojinin getirileri ile varlık alanımız yeni adreslere bölünmüştür. Web 2.0 teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle çok sayıda sosyal medya hesabı sahibi olan insanın, çok yakın bir gelecekte bunlara bir metaverse adresi ekleyeceği günümüzdeki gelişmelerle öngörülebilir. Nitekim 1992 yılında Neal Stephenson tarafından yazılan “Snow Crash” isimli bilimkurgu romanda metaverse kavramının ilk kullanımı “kartvizitte geçen meta evren adresiyle” olmuştur (Stephenson, 2016, s. 21). Öte yandan, bize neredesin sorusu yöneltildiğinde “gerçeklikte mi yoksa metaevrende mi” (Stephenson, 2016, s. 185) şeklinde karşılık vermek henüz sık rastlanır bir tepki olmasa da bir “metaverse/sanal evren” gerçeği hızla kendini hissettirmektedir.

Metaverse; artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, karma gerçeklik ile yapay zekâ teknolojilerini bir araya getiren kapsayıcı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Damar, 2021a, ss. 177-178). Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise artırılmış, sanal ve karma gerçeklik ifadelerinin genişletilmiş gerçeklik (extended reality/XR) terimi altında toplandığı görülmektedir (Logeswaran, Munsch, Chong, Neil ve McCrossnan, 2021, s. 79). Buradan yola çıkılarak, metaverse’ün, gerçeklikte deneyimlenen bu teknolojileri bir üst seviyeye taşıyarak bizzat “içinde” olacağımız bir alan/simüle bir evren sunduğu ifade edilebilir. Bununla beraber metaverse, X kuşağı tarafından başlatılan değişim çağının (Gökbayrak ve Işıklı, 2022, ss. 109-110), dijital yerliler (Prensky, 2009) aracılığıyla dönüştürülmüş ve hızla dönüşmeye devam eden bir aşamasıdır. Metaverse, dijital kimlikler vasıtasıyla, bu dünyada mümkün olan hemen hemen her şeyi sanal bir evrende yapabilme imkânı sunmaktadır. Henüz başlangıç seviyesinde olan metaverse deneyimine dair tartışmalara her geçen gün yenisi eklenmektedir.

Dijitalleşmenin hayatın bütününe yerleştiği bu çağda dijital din (Campbell, 2013) ve dijital/siber alemdeki örgütlenmeyi ifade etmek üzere siber din (Dağ, 2022a, s. 178) kavramları kendisini görünür kılmıştır. Dinin dijitale taşınması/hayatın dijital olarak simüle edilmek istenmesi/ kopya/yeni bir evren kurgulanması ile sanal ibadet mekanları (“Jewish Virtual Reality”, t.y.; “VR Church in the Metaverse”, 2022) da rağbet görmeye başlamış, bu mekanlarda ibadet fikri basını bir süre meşgul etmiştir (“God has entered the metaverse—And faith in the virtual world is flourishing | Euronews”, 2022; “Will Chabad enter the metaverse? - The Jerusalem Post”, 2022). Hatta ülkemizde bu teknolojiye dair dini konuların ilk odak noktalarından biri sanal hac/sanal Hacerülesved konusu (*Saudi Arabia launches initiative to experience Hajar al Aswad through VR*, 2021) olmuş, metaverse imkanıyla Kabe’yi ziyaret ederek hac görevinin yapılıp yapılamayacağı tartışmaya açılmıştır. Dijital hacca dair web sitelerinin oluşturulması ve tartışılması yeni bir konu değildir (Schlosser, 2013). Ancak dijital ibadetin imkânı veya dinin dijitale taşınması metaverse’le beraber farklı bir boyut kazanmıştır. Bu ve benzeri gelişmelerle dindarlık için sınıflamaların yapılması, çevrim içi/çevrim dışı dindarlık (Dereli, 2019; Eken, 2021) şeklinde ikili bir dini yaşam/kimlik alanının oluşma ihtimalini düşündürmüştür. İnsan dijitalleşirken din dijitalleşmekte mi/ bu bir değişim mi, dönüşüm mü ya da bir çeşit sekülerleşme mi soruları da cevap beklemektedir.

Metaverse’e dair gelişmeler doğrudan/dolaylı olarak yapay zekâ teknolojisi ve transhümanizm akımıyla bağlantılıdır. İnsanın, kendi zekasından daha üst bir zekâ üretip üretemeyeceği tartışmalı bir konudur. İnsan ürünü olan bir teknolojinin insandan daha üst bir zekaya sahip olması beklenemezken üretilen bu yazılımın ancak bazı insanların bazı yeterliklerinin üzerinde olabileceği düşünülmektedir (Öztemel, 2022, s. 25). Transhümanizm akımı ise bunun aksini savunmakta, insan zekasının kendinden üst bir zekâ türünü oluşturabileceğini iddia etmektedir (Sambur, 2022, s. 150). Bununla beraber, insanın nesneleşmesi, değiştirilmiş bir insan ya da insansız bir dünya

transhümanizmin amaçlarından bazılarıdır (Dağ, 2021, ss. 217-218). Her geçen gün yapay zekâ ürünü dijital insan denemeleri bir üst seviyeye çıkmaktadır. Bu teknolojiyi daha üst seviyeye taşıyan ise Web 2.0 (ikinci nesil internet) ve Web 3.0 (üçüncü nesil internet, sunucusuz/platformsuz/merkezsiz web teknolojisi, semantik web) ile toplanan insan verilerinin yapay zekâ modellemelerindeki katkısıdır. Metaverse, -giyilebilir teknolojiler yardımıyla- Web 2.0 araçlarından daha fazla insan verisi sağlayacağından bir bakıma dijital insanı daha üst bir alana taşıyacaktır.

Web 2.0 araçları ile Web 3.0 araçlarını kısaca karşılaştırmak metaverse geçişini anlamlandırmak adına fayda sağlamaktadır. Web 1.0 teknolojisi admin odaklı ve dijital göçmenlerin tasarladığı 1989 yılı itibarıyla gelişmiş bir teknoloji iken 2004 yılında dijital yerlilerin oluşturduğu kullanıcı odaklı Web 2.0 teknolojisine geçiş yapılmıştır. Bu süreçte mobil telefonların yaygın kullanımı içerik üretimini artırmıştır. Web 3.0 ise -aslında uzun süredir konuşuluyor olmakla beraber- bir sonraki aşama olarak yeniden gündeme gelmiştir. Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojisinin temel farkı ilkinin sadece okunabilen-yazılabilen bir teknolojiye sahipken yeni nesil internetin okunabilen-yazılabilen ve programlanabilen bir yapıda olmasıdır. Yine Web 2.0 teknolojisi interaktif ve platforma kısmen bağlı bir teknoloji olarak yorumlanırken Web 3.0 semantik ve platformdan bağımsızdır. Web 2.0'da içerik üyelikle yönetilebilirken Web 3.0 için bu (içerik yönetimi) üyeliksiz, her zaman ve her yerde mümkündür. Web 3.0 teknolojisinde, daha fazla teknik bilgi isteyen yapay zekâ teknolojilerinin kullanım alanının genişliği de bunlara eklenebilir (Bal, 2019, s. 14). Öte yandan Web 3.0 teknolojisinin kullanımının Web 2.0'dan geçişle yaygınlaşması beklenmektedir. Nitekim Facebook şirketinin isminin "Meta" olarak değişmesi ve bu durumun metaverse ile bağlantılı bir şekilde açıklanması tesadüf gibi görünmemektedir ("Facebook'un yeni adı ve logosu belli oldu", 2021). İkinci nesil web teknolojileri -yapay zeka gücünü belirginleştirerek, semantik web/blok zinciri aracılığıyla dijital bilgilerin kaydedilmesi ve dağıtılmasına olanak vererek-hızla üçüncü nesle/metaverse'e evrilmektedir (Avşar, 2022, ss. 8-15).

Teknolojik gelişmeler hayatın her alanına yansımakta dolayısıyla kültürü, değerleri ve eğitimi de yapılandırmaktadır. Diğer yandan, hem teknoloji hem de değerler eğitimin konuları arasındadır (Tutgun-Ünal ve Tarhan, 2022, s. 64). Eğitimle geleceği kodlayacak gençler yetiştirilirken, bu gençlerin ürettiği yazılımla toplum kısmen şekillendirilecektir. Teknolojiyi yönetmek -bu bakımdan- hem amaç hem de araçtır. Dolayısıyla dijital çağın eğitimi bilgiyi üretmek, aktarmak, yapılandırmak, yönetmek açısından değişmeye/dönüşmeye zorunlu dinamik bir alandır. Metaverse ise okul, öğretmen, öğrenci ve öğretim programı çerçevesinde değişimi/dönüşümü çok yönlü düşündürecek bir yeniliktir (Baltacı, 2022, s. 27). Eğitim böyle bir dönüşümün içindeyken, din eğitiminin -bilhassa tüm öğretim kademelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin- de bu bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir. Din ve eğitim için öngörülen sorular/sorunlar, bireyin aklıyla, kalbiyle, ameliyle tutarlı bir kişilik inşasını hedefe alan din eğitimi alanını da meşgul eden/etmesi gereken sorunlardır. Metaverse ve eğitim bağlamında dünyada ve ülkemizde yapılan tartışmalar, din eğitimine dair açılımları da beraberinde getirmektedir. Ülkemizde, Metaverse ve din eğitimi konulu çalışmaların çoğunlukla metaverse'ün dini yaşantıya etkileri ve olumlu/olumsuz yönlerinin tespitine yönelik olduğu söylenebilir. ("Metaverse ve Din Sempozyumu | İslami İlimler Fakültesi", 2022; S. Özdemir ve Gıynaş, 2022). Metaverse kullanımının kısmen yeni olduğu ve eğitim/din eğitimi bağlamında kullanımına dair yeterince veri olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. İkinci nesil (Web 2.0) araçların kullanımı ise yeni bir gelişme değildir.

Bu makale, web araçlarının eğitimde kullanımından yola çıkılarak, metaverse'ün örgün din eğitimi bağlamında değerlendirilmesini konu edinmektedir. Bu istikamette düşünülerek araştırmanın genel sorusu "Metaverse kullanımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri öğretim programı ve öğretim teknolojileri bağlamında neyi

değiştirir/dönüştürür (ya da neyi değiştirmez)?" olarak belirlenmiştir. Bu sorunun tartışılması amacıyla hazırlanan makale iki ana başlıktan oluşmaktadır. Birinci başlıkta metaverse ve eğitime dair genel bir çerçeve çizilmiştir. İkinci başlıkta ise din eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Konunun sınırlandırılması açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin esas alındığı bu başlık ise iki ayrı temada yapılandırılmıştır. İlki, din eğitiminin/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin bireyin fitratına, kişiliğini ve kimliğini inşa etme sürecine, ahlaki değerleri tutarlı biçimde benimseyip yaşayabilme -hayatı anlamlandırma-kazanımına/vizyonuna yöneliktir. Bu temada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programı ve vizyonu esas alınmıştır. İkincisi ise metaverse'ün pek çok duyuya hitap eden etkileşime olanak tanınması ile bir öğretim teknolojisi olarak ders materyallerinin/içeriğinin zenginleştirilmesi kapsamındadır. Burada ise görece somut kazanımların aktarılmasında yeni nesil internet deneyiminin kullanılmasına dair inceleme yapılmıştır.

Bu ana çerçeve altında planlanan çalışma, nitel araştırma/ doküman analizi yöntemiyle hazırlanmıştır. Öncelikle ilgili literatür taranmış, konunun araştırılabilir olduğuna ve literatüre katkı sağlayacağına karar verilmiştir (Creswell, 2017, s. 48). Konuyla ilgili literatürde yer alan akademik çalışmaların yanı sıra, web siteleri, gazete/dergi haberleri ve videolar derlenerek analiz edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı vizyonu ve kazanımları her iki örgün eğitim kademesi için (İlköğretim/Ortaöğretim) incelenmiştir. Araştırmacının her iki eğitim kademesinde yaptığı gözlemlerle desteklenen bulgular sonucunda problem biraz daha görünür hale getirilerek tartışılmış ve araştırma sorusu çerçevesinde önerilerle sonuçlandırılmıştır.

Metaverse ve Eğitim

Son yirmi yıl içerisinde doğan ve dijital yerli olarak niteleyebileceğimiz öğrencilerin web teknolojilerinin dilini benimsediklerini ve kullandıklarını söylemek mümkündür (Prensky, 2001, s. 1). İçine doğdukları ve yerlisi oldukları evrenin dilini benimseyen öğrencilerin öğrenme ortamlarına yaklaşımları da farklılık göstermektedir. Öğrenme biçimleri değiştiği için, bu çağa ve dile göre öğretim ortamlarının tasarlanması beklenmektedir. Başka bir ifade ile dijital göçmenlerin alışkanlıkları değil dijital yerlilerin ihtiyaçları eğitim ortamını şekillendirmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Doğduğu andan itibaren çeşitli teknolojik kaynakları kullanarak büyümüş çocukların/dijital yerlilerin eğitimle ve okulla ilişkisinin bütünüyle farklılaştığını ifade etmek mümkündür. Hatta HomoZappien olarak da nitelendirilen dijital kuşak için okul analogik görünmektedir (Schlemmer ve Backes, 2015, s. 16; Veen ve Vrakking, 2007). Metaverse'ün ise, bu kuşak ve sonrası için reel dünya kadar önemli olacağı ve değişimi bir zorunluluk olarak getireceği düşünülmektedir. Metaverse'ün sürükleyici interaktif bir deneyim ve görsellik sağlaması, öğrenme maliyetlerinin ve risklerinin azaltılması, zaman ve mekan sınırını kaldırması, akademik hataların ve suistimallerin önlenmesi, dijital ikiz/avatar sayesinde kimliğin kişiselleştirilmesine imkan vermesi, iletişimin sürdürülebilir olması yönünde eğitime tesir edeceği düşünülmektedir (Lin, Wan, Gan, Chen ve Chao, 2022).

Metaverse yatırımları çoğunlukla bilişim sektörü ve ticaret alanında ön plana çıksa da eğitimle ilgili yatırımlar da bilişim alanına yakın seviyededir. Bilişim ve bilgisayar sektöründe yatırım %17 ile ilk sırada iken eğitim %12 ile ikinci sırada onu takip etmektedir ("Global business sectors investing in the metaverse 2022", 2022; Göçen, 2022). Akademik yayınlara bakıldığında ise eğitim araştırmaları, metaverse'e ilişkin yapılan çalışmalar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Bu çalışmalar, insan ve bilgisayar etkileşiminin hızla artmasından dolayı diğer sosyal bilimlere, psikoloji, felsefe ve din gibi konulara doğru yönelmektedir. (Damar, 2021b, ss. 2-3). Henüz başlangıç aşamasında olan ve yeterli altyapının oluşmasının zaman alacağı ifade edilen bu teknolojiye ilgi oldukça yüksektir. Öğrenme alanları metaverse desteğiyle oluşturulmaya başlanmış, çoğunlukla yüksek öğretimde uygulamalar

yapılarak Güney Kore, İspanya gibi ülkelerde test edilmiştir (K. Kim, Yang ve Ryu, 2022; López-Belmonte, Pozo-Sánchez, Lampropoulos ve Moreno-Guerrero, 2022). Hatta Güney Kore’de yüz yüze yapılamayan eğitimlere alternatif olması adına bir platform tasarlandığı ve içeriğine yönelik çalışıldığı görülmektedir (J. H. Kim, Lee ve Choi, 2022) Özellikle yüksek öğretim kapsamında girişimler ve yüksek öğretimin statüsünün metaverse bağlamında değişimi de ele alınan çalışmalar arasındadır (Hassanzadeh, 2022). Bu ilgi ve girişimin nasıl sonuçlanacağı henüz kestirilemese de ülkemiz özelinde yapılan çalışmaların da sonuç verdiği ifade edilebilir (“Atatürk Üniversitesinden Metaverse Evreninde İlk Ders – Pasinler Meslek Yüksekokulu”, 2022; “Türk araştırmacılar, okulları ‘metaverse’ ortamına taşıyan teknoloji”, 2021; “Türkiye’de ilk kez metaverse ortamında ders verildi”, 2022; *YTU Starverse Açılış Dersi*, 2022). Metaverse teknolojisini bir fırsat olarak görmek ve metaverse katmanlarını (Radoff, 2021) eğitim ortamına taşımak -ya da eğitim ortamını metaverse’e taşımak- Web 2.0’in tek yönlülüğünden kaynaklı dezavantajlarını azaltan yeni bir fırsat gibi görünmektedir. Zaman ve mekân kavramlarının ötesinde bir gerçeklik algısıyla eğitim ortamlarının şekillenmesi bir bakıma pedagojinin de yeniden değişmesi/dönüşmesi anlamına gelmektedir (Göçen, 2022, s. 112). Hatta “metaversal öğretim” başlığı altında yeni öğretim yöntemleri teorileşme yolunda ilerlemektedir (Akpınar ve Akyıldız, 2022, ss. 873-895). Eğitimde “edu-metaverse” çağının başladığı kabul edilmekte ve bu yönde eğitimin geleceğine dair daha somut adımlar atılmasına dair hazırlıklar yapılmaktadır (Wang, Yu, Bell ve Chu, 2022, s. 694). Ayrıca bazı çalışmalarda, metaverse destekli eğitim uygulamalarının 21.yüzyıl yapılandırmacı anlayışının en önemli öğelerinden biri haline gelebileceği, metaverse kullanımının özellikle işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve proje temelli grup çalışmalarında etkili olacağı, metaverse ile tartışma ortamlarının destekleneceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Sırvermez ve Baltacı, 2022, s. 523).

Oyun sektörü ile hayatımıza giren ilk/erken dönem metaverse (Roblox, Second Life, Minecraft, Zepeto, CRYPTO Kitties, MetaBlox vb.) dijital yerliler tarafından oldukça hızlı bir şekilde benimsenmiştir. Her ne kadar bu oyunların tam anlamıyla bir metaverse deneyimi olduğu söylenemese de öğrencilerin/gençlerin bir şekilde meta evrene adım attığı ifade edilebilir. Söz konusu eğitim olduğunda beklenen, öğretmenlerin öğrencilerinden bir adım önde olmasıdır. Diğer bir ifade ile eğitim ortamlarının metaverse alanında düzenlenmesi halinde meta evrende öğrencilerin değil de öğretmenlerin karşılayıcı olmasını doğru bir adım saymak mümkündür. Nitekim ülkemizde sadece üniversitelerde değil daha alt eğitim kademelerinde de metaverse teknolojisinin kullanımına başlanacağı Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer tarafından dile getirilmiştir (“Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer duyurdu”, 2022). Artırılmış gerçeklik ve alıştığımız sanal gerçeklik uygulamalarını kapsayan ve diğer dijital teknolojilerden farklı olarak dokunma gibi deneyimlere olanak veren daha üst bir teknoloji olarak düşüneceğimiz metaverse evreninin -bu açıklamalardan ve dünyadaki gelişimlerden yola çıkarak- öğretmenlerin yeni sınıfları haline gelmesi ihtimalden öte bir beklenti olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin ve öğretim programlarının bu teknolojiye uyumlu hale getirilmesi, her disiplinin kendi özel alanında bu dönüşümü doğru anlayarak inşa etmesi beklenmektedir. Doğru anlama/araçsallaştırma için metaverse’ün eğitimde kullanımında güçlü ve zayıf yönlerin, fırsat ve tehdit unsurlarının tespiti, bunun her disiplin için özel olarak tartışılması önem arz etmektedir (Artsin ve Sezer, 2022, ss. 503-505).

Bu gelişmelerle beraber, metaverse’ün bazı tehditler taşıdığı da sıklıkla dile getirilmektedir. Bu sorunların büyük ölçüde ahlaki değerler bağlamında olacağı öngörülmektedir (Lin ve diğerleri, 2022). Ayrıca metaverse ile veri hakları ve veri güvenliği gibi dijital dünyanın mevcut sorunlarının daha da keskinleşebilme tehlikesi de söz konusudur (Ball, 2022). İyi niyetli bakıldığında bir fırsat olarak değerlendirilebilecek olan metaverse, eğitimin

işlevselliğini azaltma riskini de taşımaktadır. Metaverse'in merkeziyetsiz yapısı eğitimin temel işlevlerinde olan geçmişe ait kültürün geleceğin ihtiyaçlarıyla yeni nesile aktarılmasında ve değişen rollerin kabulünde sıkıntılara yol açma potansiyeline sahiptir. Eğitimde rol modellik, sosyal hayat becerilerinin okulda kazanımı, öğrenci ve öğretmen rolleri, kurgulanmış bir evrene kültürel uyumsuzluk gibi konularda problemler oluşabileceği gibi (Baltacı, 2022, ss. 26-35) ahlaki değerlerin aktarımı ve din eğitimi alanında da sorun teşkil edebilecek bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle insanı çok yönlü geliştirmeyi, planlı, programlı, kalıcı biçimde dini ve ahlaki davranış kazandırmayı hedefleyen din eğitimi/öğretimi bağlamında konunun incelenmesi önem arz etmektedir.

Metaverse, Din Eğitimi, DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) Dersleri

Web 3.0 (3.Nesil internet, sunucusuz/platformsuz/merkezsiz web teknolojisi, semantik web) ve dolayısıyla bununla bağlantılı olarak metaverse ile, alıştığımız internet deneyiminden daha fazlası beklenmektedir. Girişte örneklendiği üzere dünya genelinde ibadet alanlarının metaverse evrenine taşındığı ve dini ritüellerin meta platformlar aracılığıyla deneyimlendiği görülmektedir. Örneğin, Endonezya Hıristiyan Kilise gençlik grubunun 22 Şubat 2022 tarihinde metaverse'de kilise prototipini paylaşması ile dikkat çeken yöneliş, ülkede düzenli metaverse kullananların Tanrı imajına dair teolojik sorularını gündeme taşımıştır. Metaverse kullanımının akıllı telefon kullanımı gibi olacağı öngörülmekte, sonuçlarının da küresel boyutta yol alacağı kabul edilmektedir. Hıristiyanlık bağlamında yapılan bu çalışmalarda, metaverse'ün insan ve tanrı algısının insanlık tarihi içindeki dönüşümünün bir parçası olabileceği, Tanrı'nın insani imajını değiştirerek kutsal ruha insanı yakınlıklaştırabileceği, insan yapımı bir evrenle bütünleşmek yerine kendi gerçekliklerini keşfedebilecekleri değerlerin üretilebileceği ifade edilmektedir (Chandra ve Boiliu, 2022, ss. 1-8). Ülkemizde ise, metaverse ve dine dair akademik literatür oluşmaya devam ederken metaverse kavramını gündemde tutan tartışmaların çoğunlukla ibadetin imkânı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra anonim kimlik, ahlaki değerlerin temsili, İslam dışındaki akımların yayılma tehlikesi, dijital bir din ve dindarlığın oluşması dile getirilen, merak edilen problem alanlarından sayılmaktadır. Dini eğitim ya da metaverse'ün bu amaçla kullanımı da bu tartışmalar çevresinde belirgin hale gelen konulardan biridir (Torun ve Torun, 2022, ss. 2520-2523). Çocukların/gençlerin yoğun olarak kullanıcı olduğu ve sınırları belirsiz bir alana açılan bu platformlar dini yaşam bağlamında din eğitimcileri tarafından göz ardı edilmemelidir (Yığıtoğlu, 2022, s. 12). Burada, üzerinde asıl durulması gereken husus, metaverse içeriğinin oluşması ve şekillenmesi aşamasında nasıl adım atılacağı ve doğru araçsallaştırma ile genelde eğitim özelde ise din eğitimi için -bu teknolojiye hazır olmak bağlamında- işlevsel hale getirilip getirilemeyeceğinin tartışılmasıdır.

Metaverse'ü din eğitimi zemininde doğru anlamlandırabilmek adına insanı ve gelişimini/teknolojik evrimini konu edinen transhümanizm akımına da temas etmek gerekmektedir. Din eğitiminin esas gayelerinden biri insanın fitratına uygun dini/ahlaki kimlik geliştirmesine destek olmaktır. İnsan olmak, birey olmak, fitratını ve birey oluşunu içselleştirerek sağlıklı ve tutarlı bir kimlik oluşturmak için din eğitimi rehberliğine ihtiyaç vardır. Öte yandan transhümanizm akımı aksi bir tezle gün geçtikçe daha iddialı hale gelmektedir. Her ne kadar transhümanizm teknoloji felsefesinin konusu gibi görünse de iddiaları çerçevesinde -din eğitimi de başta olmak üzere- insana dair her alanda tartışma yaratmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri ve onun hâkim olduğu her alan, yaşam kalitesini artırma, ömrü uzatma, biyolojik sınırları aşılmış bir beyin, duyguları azaltılmış insan ve insan makine bütünleşmesi için transhümanizmin temel vasıtalarındandır. İnsan ürünü yapay zekanın yine insan ürünü evrenlerde söz sahibi olması da beklenmektedir. İnsan-tanrı üretme potansiyeli olan transhümanizmde insan hem vasıta hem nesne olarak kabul edilmektedir. (Dağ, 2021, ss. 186-196). Din ve eğitim kişinin insan olarak kendini

gerçekleştirmesini, insanın olgunlaşmasını beklerken transhümanizm akımının insanın insan kalması gibi endişesi yoktur. İnsan transhümanizme göre bir makineye dönüşerek nesne haline gelebilecektir (Sambur, 2022, s. 156).

Transhümanizmin hedefi bir bakıma transhüman geçişyle posthumanı oluşturmaktır. Bu nedenle, transhümanizme göre eğitim, ileri teknoloji ve artırılmış zekaya bağlı olarak insanın olgunlaşmasını sağlayacak biçimde yeniden tasarlanmalıdır. Hatta transhümanizm eğitimin varisi olma iddiasını da taşımaktadır (Dağ, 2021, ss. 188-192). Bazı çalışmalara göre posthumanın yaşamı tamamen yeniden kurgulanmayacak toplumsal inançlar ekseninde inancın bireyselleşmesi ve dijital yaşama elverişli şekilde güncellenmesi söz konusu olacaktır (M. Özdemir, 2022a, s. 170). Bununla beraber, metaverse ekosistemi, posthuman için yeni bir yaşam alanı -ekoloji- olarak anlam kazanmaktadır. Böylelikle metaverse, bir anlamda, posthuman için programlanmış bir çevre olma ihtimalini de taşımaktadır (M. Özdemir, 2022b, ss. 134-135). Ancak din ve din eğitimi insanı bir makine ya da simülasyon olarak tasvir etmediği gibi (Sambur, 2022, s. 157), insan kimliğini de akışkan ve belirsiz bir avatara/yazılıma indirgememektedir. Ahiret inancını yok sayarak ölüme bir son verme amacıyla olan, nefis ve ruh gibi insan varlığının unsurlarını algılara indirgeyerek sabit bir diske kaydeden, insanı maneviyattan koparan transhümanizm insanlığın geleneksel inşa türünü değiştirmeyi hedeflemekte bunun için kendine alan oluşturmaktadır (Dağ, 2021, ss. 200-206). Bu nedenle transhümanizm, ve onun ürettiği transhuman ve posthumanın yaşam alanı/metaverse din, eğitim ve din eğitimi için çok disiplinli bir tartışmayı gerekli kılmaktadır. Dinin dijitalleşmesi bir yana, oyunlaştırma deneyimleriyle dahi -oluşturulan sanal evrenlerde- insana, yaşamına, topluma ve kültüre bakışın değiştiği, hatta metakültür gibi kavramların oluştuğu da uzun süredir gündemde olan konulardandır (Schlemmer ve Backes, 2015, ss. 278-291).

Transhümanist çerçevede ele alındığında ürkütücü bir etki yapan metaverse, teknolojik evrilme hızına bakıldığında bir şekilde hayatımıza girecek gibi görünmektedir. Nitekim kurgulanandan daha basit bir evresiyle giriş yaptığı kabul edilmektedir. Web araçlarının hem günlük hayatta hem de din eğitiminde kullanımı bir ara form olarak düşünülebilir. İnternet teknolojileri, Web 1.0'dan günümüze kadar dini mesajları geniş kitlelere ulaştırmak, gruplaşmak, iletişim kurmak gibi niyetlerle kullanılmıştır. Özellikle Web 2.0 ve sonrasında dini bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran pek çok aplikasyon hayatımıza girmiştir. Bir anlamda Web 2.0 teknolojileri yaygın din eğitiminde tebliğ ve irşat amacıyla kendisine kullanım alanı oluşturmuştur. Özellikle Covid-19 pandemi sürecinde Web 2.0 platformları vaizlerin çalışma alanı haline gelmiştir. Pandeminin kısmen unutulduğu bugünlerde bu çalışmalarda herhangi bir yavaşlama görülmemekte, yüz yüze etkinlikler eş zamanlı olarak sosyal medya platformlarından yayınlanmaktadır. Sosyal medya aracılığıyla yürütülen dini hizmetler bir alternatif hatta çoğu kez tercih olarak yaygın din eğitimi alanında da hızla devam etmektedir. Zorunlu olarak hızlanan, beraberinde ise bazı eksikleri görünür kılan bu süreç, din hizmetlerinde dijital eğitime dair problemleri gündeme getirmiş, böylelikle din hizmetlerine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Kocaman ve Özkaplan, 2021, s. 5584).

Yapılan bazı çalışmalara göre “*açıklayıcılar, fetva sunucular, öğüt vericiler, sanal eğitimler, mobil eğitim kabinleri*” yapay zekâ teknolojisinin din alanında uygulanabilir olduğu düşünülen alanlardır (Öztemel, 2022, ss. 24-28). Nitekim mobil uygulamalar/aplikasyonlar aracılığı ile (Web 2.0) dinin pratik alanına yönelik çok sayıda hizmet sağlanmaktadır. “*Kutsal gün ve gecelerde kılama mesajı göndermek, ibadet vakitlerini öğrenmek, dini kitaplar hakkında detaylı bilgi edinmek, dini duyguları paylaşmak, dini sorulara cevap aramak, dini organizasyonlara katılmak, dini müzik dinlemek, dini metin ezberlemek, üç boyutlu sanal turlarla dini mekanları ziyaret etmek, kibleyi tayin etmek, bir bölgedeki helal restoranları tespit etmek, zekat ve kurban bağışi yapmak, dini özel gün ve geceleri öğrenmek, Kur'an okumak, dinlemek, dini yayınları satın almak, kutsal mekanlardan*

yapılan canlı yayınları izlemek, sanal dini platformlar oluşturmak, tecvid öğrenmek, ezan vakitlerini takip etmek” gibi dini pratikler mobil uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Gökbayrak ve Işıklı, 2022, ss. 122-123). Günlük kullanım ve yaygın eğitim kapsamında düşünülebilecek bu deneyimlerin metaverse ile daha gerçekçi yaşanması söz konusudur. Merkeziyetsiz yapısı ve yeni katmanlarıyla dikkat çekici olduğu kadar karmaşık bir alana dini tecrübenin taşınma girişimlerini dikkate almak gerekmektedir.

Din eğitiminin bir diğer çalışma alanı örgün din eğitimidir. Formal ve örgün biçimde okullarda yürütülen din eğitimi, din öğretimi olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2018, s. 91). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri Anayasanın 24.maddesi ile 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gereği ilköğretim (4-8.sınıflar) ile ortaöğretim (9-12.sınıflar) kademelerinde haftalık iki ders saati olarak okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır (“Haftalık Ders Çizelgeleri”, 2022). DKAB dersi için hazırlanan her iki kademe öğretim programı yapılandırmacı modeli destekleyen, çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenim yaklaşımlarını benimseyen bir modele sahiptir. Öğrencinin aktif şekilde öğrenmesi ve öğretmenin rehberliği beklenmektedir. Ön bilgilerin de harekete geçirilmesiyle farklı öğrenme stillerine göre anlamlı öğrenmelerin sağlanması istenmektedir. Öte yandan ortaöğretim kademesi için “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” gibi değerlerin kazanımı amaçlanmıştır. (“T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-Öğretim Programları”, 2018). Eğitimin genel amaçlarına ulaşabilmesi için DKAB derslerinin işlevi oldukça önemlidir. Hayata dair hemen hemen her şey eğitimi ilgilendirmekte olup DKAB dersleri de genel eğitim içerisinde insani, kültürel ve toplumsal işlevleriyle hayatı bütüncül olarak anlamlandırmaya katkı sağlamaktadır (Altaş, 2022, ss. 260-261).

DKAB dersi öğretim programlarının -DKAB (4-8.Sınıflar) ile DKAB (9-12.sınıflar)- kendine özel vizyonu *“Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir”* şeklinde belirtilmiştir (“T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-Öğretim Programları”, 2018). Öğretim programlarında tüm programlarla ortak bir alan olarak- temel yetkinlikleri arasında *“Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.”* ifadesi yer almaktadır (“T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-Öğretim Programları”, 2018). DKAB derslerinin bilgi aktarımından öte yaşam becerileri kazandıran, bireyi çok yönlü geliştiren, etkileşim ve iletişim odaklı tutarlı ve ahlaklı bireyler yetiştirmek gibi gayesi de vardır. Bu durumdan yola çıkılarak, Web 2.0 araçlarının kullanımının tesiri ile Web 3.0’a evriliş ve dolayısıyla metaverse’ün DKAB dersleri için nasıl bir değişime/ dönüşüme neden olacağına dair şimdilik ancak ön tahminler yapılabilmektedir. Geleceği tam olarak kestirmek mümkün olmadığı için öncelikle bugünü ve durumu anlamaya çalışmak daha önemli bir adım gibi görünmektedir. Nitekim MEB 2023 Vizyon Belgesinde tekillik kavramı vurgulanmış, hızla yaklaşmakta olan teknolojik aşamaya dikkat çekilmiş, bu gelişmeleri yok saymak ya da kutsamak arasında denge sağlanarak, ilgili ancak eleştirel bir bakış açısı benimsenmiştir (Köksal, 2019, ss. 155-156). Eğitim için gündeme gelen bu teknolojik aşamayı dikkate alarak, metaverse’ün günlük hayatta ve eğitim kademelerinde kullanımı halinde DKAB dersi vizyonu, öğretim programı ile kazanımları bağlamında karşılaşılabilecek durumlar iki başlık halinde aşağıda incelenmiştir.

Kimlik, Kişilik, Değer Eğitimi Bağlamında Metaverse ve DKAB Dersleri

Bir çocuk dünyaya geldiğinde fitratının üzerine ailesi tarafından kodlanan bir din ve dil olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber doğduğu çevrenin tüm kültür bileşenleri çocuğun/bireyin duygu ve düşünce dünyasını oluşturur. Günümüzde dünyaya gelen çocuklar ana dilinin yanı sıra teknolojinin diline de maruz kalarak bir anlamda teknoloji diliyle düşünce dünyasını ve sosyal ilişkilerini şekillendirmektedir. Bu durum eğitimi/din eğitimi, sadece bir dönüşüme (şekil olarak yeniliğe uymaya) değil daha köklü bir değişime de zorlamaktadır. Kalıtım ve çevrenin ortak etkisiyle insanın bilişsel, psiko-sosyal, kişilik, ahlak, dil ve inanç gelişim süreçlerinin öğrenme biçimlerine yansması ile din eğitimi açısından nesiller arası farklılaşma hissedilmektedir (Algur, 2022, s. 54). Geleneksel bilgi otoritesinin değişmesi ve öğrenme biçimlerinin güncellenmesiyle eğitimin/öğretim programı kazanımlarının da genişletilmesi/geliştirilmesi, hatta ikili/çoklu evrene uyumlu hale getirilmesi söz konusu olabilecektir.

Din eğitiminin/DKAB derslerinin tek amacı dini bilgi ve pratiklerin uygun yöntemlerle kasıtlı/planlı biçimde aktarımı değildir. DKAB derslerinin dinin hayatı anlamlandırmaya yönelik vizyonu din eğitiminin hem biliş hem duygu hem de davranış yönünü kapsamaktadır. Özellikle duygulara tesir etmesi beklenen kazanımların yalnızca bilgiyi aktarmakla yaşama yansması beklenemez. Bu nedenle DKAB derslerinin, tutarlı ve sağlıklı bir kimlik/kişilik inşası için dini, bir ihtiyaç olarak hissettirmesi önemlidir. Çevrim içi ve çevrim dışı kimlik kaymaları/kırılmalarının, sosyal medya tecrübesinden (Web 2.0) hareketle, metaverse deneyiminde de bir problem alanı olabileceği düşünülmektedir. Kimlik oluşumunda muhtemel kırılmalar hem bireysel hem de toplumsal bağlamda söz konusu olabileceği de söylenebilir (Göçen, 2022, s. 113). Gerçeklik davranışları ile sanal dünya davranışları arasında tutarsızlık da bu kırılmalar sonucunda gözlenmektedir.

İnsanı neredeyse nesneleştiren transhümanist akım karşısında insan varlığını bölünmelerden ve kırılmalardan koruyacak şekilde temellendiren/güçlendiren dini bir eğitim ihtiyacı doğacaktır. Bu ihtiyacın aplikasyonlarla hızlı bilgi aktarımı anlamına gelmediği açıktır. Metaverse'e dini bir 'görünüm' kazandırmak da bunun için yeterli olmayacaktır. Meta dini grupların, yeni dijital dinlerin olduğu simüle evrende -ya da tamamen kendine has bir sekülerite ile- sevgi, saygı, vicdan, dürüstlük, adalet, merhamet, samimiyet gibi değerlerin ne şekilde simüle edileceği/edilip edilmeyeceği, gerçeklik algısı ile ilgili gençlerde/çocuklarda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar -bu teknolojiyle içerik üretmekten daha öte- bir problem olarak karşımıza çıkacaktır. Hatta -tedbir alınmazsa- belki de var olduğu/kendini var ettiği ikincil bir evrende veri akışından kopan bir genç için anlam yoksunluğu dahi söz konusu olabilecektir (Dağ, 2022a, s. 182). Bu durumda "*Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler*" yetiştirmeyi esas alan DKAB derslerinin vizyonu da bir kez daha düşünülmelidir. Şayet metaversal öğretim vb. gibi ayrı bir öğretim biçimi gündeme gelecekse öğretim programının ve kazanımlarının metaversal olarak tasarlanması/buna uygun içerik oluşturulmasının mı yoksa metaverse'in sadece alternatif bir yöntem olarak var olan programla bütünleştirilmesinin mi daha uygun olacağına karar vermek gerekmektedir. Bu sorulara cevap verebilmek için problemin anlaşılır kılınması, sonrasında ise erken dönem metaverse deneyimlerinin dini tutumlar göz önünde bulundurularak deneysel olarak araştırılması daha net ve tutarlı sonuçlara kapı aralayacaktır.

Metaverse'ü doğru anlamak atılacak adımların en başında yer almaktadır. Metaverse eğitim bağlamında muhtemel riskleriyle ele alınırken din eğitimi bireysel ve toplumsal bağlamda en başta düşünmek uygundur. DKAB derslerinde yapılacak değişikliklerde önce nedenini/niçinini ifade etmek, hedef ve amaçları çoklu/akışkan bir evrene ve bu evrenler akışkanlığında dinin hayatı anlamlandırmasına göre belirlemek gerekmektedir. Zira daha

önceki programlarda hedefler tek bir evrene/gerçekliğe göre tasarlanmış hedeflerdir. Sosyal medya kullanımında görülen olumsuzluklar, süreç içerisinde, DKAB dersi öğretim programı 5.3.3 “*iletişim ve konuşma adabına uygun davranır*” kazanımın “*iletişim adabı konusunda internet ve sosyal medya adabına da değinilir*” şeklinde genişletilmesini gerekli kılmıştır. Ancak bunun dışında programda direkt sosyal medya vb. dijital platformları ve dijital/çevrim içi kimliği hedef alan bir kazanım yer almamaktadır. Metaverse ya da yaygınlaşan kullanımıyla metaverse ekosisteminde (Lee ve diğerleri, 2021) simüle bir yaşamın kurgulanacağı düşünüldüğünde insan yaşamına snow-crash romanındaki kullanımıyla “bir yazılım parçası” (Stephenson, 2016, s. 38) diyebileceğimiz avatar kimlikler girecektir. İnsan basit bir yazılıma indirgenemese de yaklaşan simüle bir hayatın varlığını tüm bileşenleriyle incelemek, dinin ve değerlerin aktarımını buna göre düzenlemek gereklilik gibi durmaktadır.

Her ne kadar sosyal medya örneğiyle kısmi bir şekil değişikliği olsa da hedef ve amaçlar meta bağlamda yeniden ele alınmalıdır. Ulaşılacak istenen sonuçların tespiti/beklenen çıktılar da eğitim programının kavramsallaştırılması yönünde atılacak bir diğer adımdır. İhtiyaç olabilecek içeriğin bu hedefler bağlamında hazırlanmış olması ve nasıl öğretileceğine dair esasların tespiti önemlidir. Son olarak amaca ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirme adımıyla belirlenecektir. Öğretim yönteminin tüm bileşenleriyle değişmesi ölçme değerlendirme yöntemleri açısından da alternatif üretme zaruriyetini ortaya çıkaracaktır (Hewitt, 2018, s. 232).

Din eğitimi biliminin “bireyin dini davranışlarında istedik yönde davranış değişikliği meydana getirme” süreci olarak bilinen tanımında yer alan istedik dini davranışların teknolojinin getirileriyle yeni boyutlar kazandığını söylemek mümkündür. Posthumanın ve sanal evrenlerin kesiştiği bir düzlemde, öğretim programlarının, dini geleneği korurken bu gelişmeleri şekillendirebilecek donanıma hazır bireyleri merkeze alması, buna uygun bir din dilinin tesisi ve tercihi, eğitim ortamının dört temel bileşenin hazır hale getirilmesi görevi belirginleşmektedir (Gümüş, 2021, ss. 226-227). Aksi halde evren, insan, tanrı, değer tasavvuruna karşı koyan teknoloji merkezli akımların ürettiği bilinçle insanın “ölüm” dahil her olumsuzluğu zaman içinde yeneceği iddiası ve “*hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder*” “*Ahiret hayatının aşamalarını açıklar*” kazanımları içerisinde ele alınan ölüm anlayışı (“T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-Öğretim Programları”, 2018) üzerinde düşündürücü olma ihtimali de dikkate alınmalıdır (Dağ, 2021, s. 196).

Metaverse’ü basitçe düşündüğümüzde, özelleştirebildiğimiz dijital kimliklerimiz ve -şimdilik- sanal gerçeklik gözlüğü vb. araçlar yardımıyla günlük hayattaki hemen hemen her aktiviteyi gerçekleştirebileceğimiz, diğer web teknolojilerinden farklı olarak gerçek dünyayı sanal bir ortamda temsil etmeye olanak sağlayan yüksek performanslı bilgi işlem altyapısına ve genişletilmiş gerçeklik kullanımına olanak veren ikincil sanal bir evren tablosu çizilmektedir (Avşar, 2022, ss. 20-21). Metaverse ve eğitim başlığında söz konusu edildiği üzere özellikle yüksek öğrenim alanında somutlaştırma gerektiren kazanımlarda fırsat olarak görülebilmektedir. Öte yandan din eğitiminin duyguları merkeze alan yönü söz konusu olduğunda insan somut tecrübeler yaşarken duyguların ve değerlerin ihmalı, duygu ve duyuş parçalanması, kimliğin ve şahsiyetin buharlaşmasına da neden olma riskini taşımaktadır. İnsan kimliği bulanıklaşarak dijital evrenin, dijital efendi ve köleleri üretme potansiyeli de gündeme gelebilecektir (Dağ, 2022b).

Hayatı/dini ve dindarlığı ilgilendiren her gelişme DKAB derslerini de ilgilendirdiği varsayıldığında bireyin ve toplumun muhtemel kırılmalarına engel olabilmek için programın bu gelişmelerle bağlantılı olarak yeniden tasarlanması her bakımdan bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Hatta metaverse ile oluşturulmuş sanal bir evrene hal-i hazırda eğitim programını bağdaştırmaya çalışmak yerine eğitim programının dini, kültürel ve ahlaki bileşenleriyle kolay uyum sağlayacağı bir sanal evrenin inşası daha olumlu sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu çizgide bir evrenin inşası için çok disiplinli bir çalışmanın aciliyeti hissedilmektedir. Mevcut girişimler memnun edici olmakla beraber (“Yerli ve milli metaverse platformu gözünü dünyaya dikti”, 2022), metaverse içeriğine yönelik çalışmaların da hızlanması beklenmektedir. Öte yandan bu çalışmaların etkili olması için öğretmen performanslarının geliştirilmesi, DKAB öğretmenliği eğitiminde, öğretim teknolojileri ders içeriğinin bu teknolojinin varlığına, düşünce yapısına, diline, muhtemel risklerine göre yapılandırılması ihtiyaca cevap verecek bir adım olacaktır. Öncesinde ise Temel İslam Bilimlerinin metaverse ile ilgili tartışma alanlarını netleştirmesi, eşzamanlı olarak Din Eğitimi Bilimi ile ortak bir çalışma yürütmesi göz önünde bulundurulması gereken bir izlemdir. Aksi halde, din eğitiminde, reel evrene ait problemler çözülmeyi beklerken buna sınırları belirsiz sanal bir evrenin ürettiği din ve tanrı algısına dair yeni sorular eklenecektir. Dolayısıyla oluşacak kaostan kaçınmak güç olacaktır (Yiğitoğlu, 2022, s. 13).

Öğretim Teknolojileri ve Ders İçeriği Üretimi Bağlamında Metaverse ve DKAB Dersleri

Teknoloji insan hayatında önemli bir yer tuttuğu için eğitim ve öğretimde araç olarak eğitime destek rolü vardır (Demirel ve Yağcı, 2010, s. 10). Bu desteğin nasıl, nerede ne şekilde ne dozda, hangi niyetle hangi kazanıma yönelik kullanılacağına tespiti ise alan öğretmenlerinin planlamalarıyla şekillenecektir. Eğitim teknolojisi öğrenmeyi geliştirmek ve iyileştirmek için tasarlanan her türlü sistemi ve tekniği içerisinde barındırır. Öğretim teknolojisi de -yakın anlamlı olmakla beraber- disiplinlerin kendine has öğretimi için kullanılan bir kavramdır. Öğretim öğrenmeyi kılavuzladığına göre bilginin ve öğrenme ortamının uygun yöntem ve tekniklere göre düzenlenmesini gerekli kılar (Demirel ve Yağcı, 2010, ss. 11-13). Bu yöntem ve teknikler dinamik bir sistem içerisinde yer alır. Sürekli gelişen/dönüşen teknoloji, toplumsal hayatta, bireyde/insanda meydana gelen değişiklikler sürekli bir güncelleme/yapılanma ihtiyacı doğurur. Bilgiye ulaşım ve sunuş biçiminden, öğrenme alışkanlıklarına kadar meydana gelen değişim, araçların da değişimini zaruri hale getirmektedir.

Eğitimde teknolojinin ve web araçlarının güncel kullanım tecrübesi bir sonraki adım için kısmen bilgi verici olacaktır. Nitekim öğretim teknolojileri, zaman geçtikçe artırılmış gerçeklik uygulamalarından metaverse adresine geçecek gibi görünmektedir. Web 2.0 teknolojilerinin kısmen pasif konumu metaverse ile aktif yaşayan konumuna yükseltilmesi ve giyilebilir teknolojiler yardımıyla duyuşal/somut gerçeklik sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle genel eğitimden yola çıkarak özde DKAB derslerinde dijitalleşme ve web araçlarının kullanım durumunu tasvir edilerek öğretim teknolojisi olarak metaverse kullanımı bu bölümde değerlendirilecektir.

Ülkemizde, örgün din eğitiminde öğretim aracı olarak Web 2.0 teknolojisi, uzun süredir kullanımdadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu, bu teknolojiyi (Web 2.0) büyük ölçüde içinde barındırmaktadır. EBA platformunun çıkış noktası olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi 2010 yılında temeli atılmış bir projedir. 2012 yılında ise pilot okullarda *“eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyuş organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı”* (“Fatih Projesi”, t.y.) vizyonu ile başlatılmıştır. Bu vizyonla yürütülen proje MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) stratejik planlarına uygun biçimde zaman zaman güncellenmiştir. Ancak kabul etmek gerekir ki eğitimde dijitalleşmede en kapsamlı gelişim 2020-2022 yılları arasında yaşanan küresel pandemi döneminde olmuştur. Bu dönem öğrencilerin okul ortamından uzak kalmaları ile derslerin uzaktan yürütülmesi gerekliliği neticesinde bazı yenilikler ivme kazanmıştır. Nitekim EBA platformuna V-Fabrika gibi içerik üretmeye yönelik Web 2.0 araçları bu dönemde eklenmiş, canlı sınıflar yine bu dönemde sisteme entegre edilmiştir. Öğretmenlerin oluşturacağı öğrenme adımları ile öğrencilerine ulaşabileceği bu sistem aynı zamanda öğrencilere de dijital bir

kimlik kazandırmıştır. Portfolyo sistemi ile EBA platformlarında gerek senkron gerekse asenkron etkinliklere olan katılımlarını izlemek, soru ve sınav sistemi ile gelişimlerini görmek kolaylaşmıştır. Bir sosyal medya hesabında bulunan hemen hemen her imkân bugün öğrenci ve öğretmen arasında EBA platformu ile sağlanabilmektedir. Uzaktan eğitim kısmen geride kalsa da zaman ve mekân sınırı olmaksızın sadece bir ağ ve uygulama yardımıyla öğretmen ve öğrencileri bir araya getirme imkânı yine kullanımdadır. Hatta İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılan pek çok değerlendirme uygulaması EBA üzerinden yürütülmekte, zamandan, mekândan tasarruf edilerek hızla dijital veriye ulaşmaya olanak tanımaktadır (“Hazırbulunuşluk Uygulaması 2022”, 2022). Bu çalışmanın yapıldığı günlerde ise MEB bir yenilik olarak “Öğretmen-Öğrenci Destek Sistemi” (ÖDS) adıyla bir modül oluşturmuştur (“Öğrenci / Öğretmen Destek Sistemi”, 2022). Dijital olarak ödev gönderme, ödev takibinin yapılması ve raporlandırması oldukça basit ve etkili bir şekilde bu platform üzerinden sağlanabilmekte, dijital yoldan öğrencilerin kazanımlarını sağlama yolunda her adım takip edilebilmektedir. Bundan yola çıkarak, hızı kestirmek mümkündür. Eğitim için, neredeyse her gün, dijital alana yeni bir platform daha eklenmektedir.

Okullarda (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim), öğretmenlerin tüm derslerde Web 2.0 araçlarından yararlanarak içerik ürettikleri yapılan çalışmalar sonucunda görülmüştür (Bal, 2019). Bu araçların² çoğunlukla nesne modelleme, oyunlaştırma, artırılmış gerçeklikle kısmen simüle etme, sınav oluşturma, kavram haritaları-zihin haritaları oluşturma, afiş-poster hazırlama amacıyla kullanılan uygulamalar olduğu ifade edilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için Web 2.0 araçlarıyla bilgiyi etkileşimle aktarmayı hedefleyen çok sayıda içerik EBA platformundan ya da başka platformlardan öğretmenler tarafından üretilebilmektedir. Ancak bu içeriklerin çoğunun kavram tanımlarını eşleştirme, ünite özeti sunma, boşluk doldurma, kavramı açıklamasına taşıma, ibadetin yapılışını sıralama, kavram haritası çıkarma, kısa sureleri ayet sırasına göre sıralama, bazı kutsal mekanları harita üzerinde gösterme vb. bilgi aktarımını temel alan ve öncesinde kâğıt-kalemle sınıf ortamında yapılan etkinliklerin Web 2.0 araçlarıyla ekrana aktarılmış biçimleri olduğu görülmektedir.

DKAB derslerinde dini bilginin doğru yöntemlerle öğrencilere ulaştırılması/öğrencilerin ulaşmasının sağlanması ilk ve önemli bir adımdır. Bilginin etkin aktarımı için çağın gereği teknoloji destekli yöntemlerin belirleyici olduğu söylenebilir. Ancak, DKAB öğretiminde sanal gerçeklik/artırılmış gerçeklik vb. teknolojilerin kullanımına dayalı yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır (Demir, 2020, s. 204). 2022 yılı içerisinde, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından özellikle mesleki din eğitimi veren imam hatip okullarına yönelik “Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ” (FEYZA) projesi (“FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi Başlıyor”, 2022) başlatılmış ve ilk adım olarak bu okulların bilişim teknolojileri öğretmenlerine mesleki eğitim düzenlenmiştir. Proje metaverse’ e hazırlık için bir adım sayılabilse de sonrasında yapılacak çalışmalarda -sadece teknik yazılım becerisi değil- eğitim programının tüm unsurları göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüzde metaverse, büyük VR (Virtual Reality/Sanal Gerçeklik) gözlükleri ile mevcut meta platformlara giriş yapılarak deneyimlenmektedir. Bu platformlara³ giriş yapabilmek için yine bazı platformlardan⁴ avatar oluşturmak gerekmektedir. Sanal ikiz gibi düşünebilen Sanskritçe kökenli avatar terimi sanal evrene dahil olan

²Eğitim öğretim etkinliklerinde sık kullanılan Web 2.0 araçlarından bazılarına örnekler: www.canva.com, www.kahoot.com, www.classdojo.com, www.duolingo.com, www.123apps.com, <https://spark.adobe.com>, www.goformatve.com, www.nfo.flpg.com, www.storyjumper.com, www.thinglink.com, www.padlet.com, <http://www.tinkercad.com>, www.biodigital.com, www.scratch.mt.edu, Play Store (Harezmi Şehri), <http://www.wordwall.net>, www.creately.com, Çanakkale AR uygulaması, Vücudumuz 4D uygulaması, Anıtkabir AG Uygulaması Dini içeriğe sahip olanlardan; Umrah AR, Ka’be AR, Shalat 3D, AR Rukun Islam vb.

³(<https://decentraland.org>/<https://www.virbela.com/>, <https://engagevr.io/>, <https://www.vemaker.com/>, <https://metafluence.com/>, <https://altvr.com/> vb.)

⁴(<https://readyplayer.me/tr>, <https://www.bitmoji.com/>, <https://maketafi.com/> vb.)

dijital sakinleri tanımlamak amacıyla ilk defa 1986 yılında geliştirilen Habitat isimli sanal dünyada kullanılmıştır (Kayakökü, 2022; Morningstar ve Farmer, 1990). Avatar aracılığıyla sanal evrende bir etkinliğe katılabilmek, toplantı yönetebilmek, etkinlik takip edebilmek, alışveriş edebilmek mümkündür. Avatar dışında dijital insanı temsil eden bir diğer kavram MetaHuman'dır. Bazı oyun yazılımlarıyla bağlantılı olarak ön plana çıkan MetaHuman, kullanıcılara daha gerçekçi deneyim sağlamakta, sürekli geliştirilmektedir (Fang, Cai ve Wang, 2021).

Metaverse için oluşturulan platformlara da her geçen gün yenisi eklenmektedir ("Metaverse Resources", 2022). Metaverse'e giriş aşaması sayılabilecek bu deneyimin çoğunlukla sanal gerçekliği merkeze aldığı söylenebilir. Eğitim için yeterli hazırlık/altyapı olduğunda nasıl Web 2.0 teknolojileri tek çatı altında toplanarak uzaktan/etkileşimli eğitim hayatımıza girdiyse (EBA örneğinde olduğu gibi) benzer bir platform aracılığı ile metaverse sınıflarının ya da çalışma ofislerinin hayatımıza girmesi uzak bir beklenti değildir. Örneğin Meta şirketi, toplantı odalarını '*horizon workrooms*' olarak duyurarak kullanıma açmıştır ("Horizon Workrooms for VR Remote Collaboration", 2021).

Metaverse altyapısı ile oluşturulan sanal etkinliklerde dini/özel günler/ etkinlikler için bir araya gelinmesi, ibadetlerin simüle edilerek öğretimi, kutsal mekânların ziyareti/yerinde öğrenme olanağı, imkânlar ölçüsünde kıssaların simüle edilmesi vb. örnekler bu ve benzeri platformlar aracılığı ile gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir. Bu kısım, öğrencilerin erken metaverse evresi oyunlarla tanışmış olduklarından, zaten hazırlıklı olmaları beklenen alandır. Avatarlarını oluşturan öğrencilerin uygulama gerektiren konuları -metaverse evreninden beklenen gelişim sağlanırsa- dokunma hissi veren eldivenlerle gerçekleştirebilmesi kalıcı öğrenmelere yol açacaktır. Bu deneyimin, gerçeklik ile mukayese edilmesi için henüz erken olsa da dijital yerlilerin hızlı ve etkin bilgiye ulaşma isteğine cevap verebileceği ifade edilebilir.

Metaverse'ün, giyilebilir teknolojiler ile çok boyutlu etkileşim sağlayacağı düşünüldüğünde, öğretim teknolojisi bağlamında Web 2.0'in kısmen bir üst versiyonu olarak işlev göreceği ve dolayısıyla bilginin aktarılmasında pek çok duyuya hitap eden bir araç olarak var olacağı, bu nedenle olağanüstü bir değişim beklenmemesi gerektiği izlenimi oluşmaktadır. Daha önceki teknolojik gelişmeler eğitim öğretim sürecini ne kadar etkilediyse metaverse'den de yakın bir etki beklenebilir. Somutlaştırılabilir kazanımlar için araçsal destek sağlayacaktır. Daha açık örneklendirmek gerekirse 7.sınıf 2.ünite 2.kazanımı olan "*haccın yapılışını özetler*" kazanımı için öncesinde videolar, resimler, fotoğraflar, maketler vs. kullanılırken metaverse yardımıyla oluşturulmuş içerik sayesinde şimdilik VR gözlükleri ilerleyen dönemlerde belki lenslerle Mekke'nin simülasyonuna ulaşmak ve duyarlı eldivenlerle (haptic) Kabe'ye dokunma hissi mümkün olacaktır. Bilginin aktarımında çok duyuya hitap eden bir teknikle kalıcı öğrenim desteklenecektir. Öğrencilerin öğretmenleriyle bizzat içinde olacakları yeni nesil bir internet deneyimi işe koşulacaktır. Burada, içerik oluşturma noktasında sadece teknik gelişime değil alan öğretmenlerinin bu konudaki mesleki yeterliğine odaklanılması önem arz etmektedir. Şayet metaversal öğretim oluşacaksa, program geliştirme çalışmaları da buna bağlı olarak -direkt ithal etmeden eğitim zeminimize uygun biçimde- metaversal biçimde tasarlanmalıdır (Akpınar ve Akyıldız, 2022, s. 888).

Kullanılacak tekniğin uygun biçimde düzenlenmemiş olması tekniğin yaygınlaşmasının da önüne geçebilme tehlikesini taşımaktadır. Örneğin ders içeriği olarak artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik vb. teknolojilerin derslerde kullanımına dair yapılan bazı çalışmalar bu teknolojilerin kullanımını sağlayacak uygulamaların Türkçe dil desteğinin bulunmuyor olmasını bir engel olarak ifade etmiştir (Demir, 2020, s. 214). Benzeri sorunlar -kullanım

kısıtlıkları, herkes tarafından ulaşılamaması vb.- metaverse için de söz konusu olabilecektir. Bu gibi durumlarla karşılaşılması adına derslerde kullanımı öncesi, kullanım kolaylaştırıcı önlemler alınmalıdır. Öte yandan bunların teknik ayrıntılar olarak ifade edilmesi mümkündür. Daha önemli olduğu düşünülen husus, bir önceki başlıkta da değerlendirildiği üzere DKAB dersinin hayatı anlamlı kılma vizyonu bağlamında öğretim programı ve kazanımlarının simüle/sanal bir evrenin varlığına hazırlıklı olabilecek şekilde düzenlenmesidir. Bir başka ifade ile metaverse imkanıyla somutlaşan deneyimlerin yanında, tutarlı dini/ahlaki kimlik sahibi birey oluşun desteklenebilmesidir.

Sonuç

Metaverse ya da başka bir ifadeyle metaverse ekosistemi eğitim alanında çok yönlü düşünülmesi gereken bir yeniliktir. İnternet teknolojilerinin gelişmesi ile “metaverse” kavramı hayatın her alanına yansımıştır. Bilişim, ekonomi, ticaret, pazarlama sektörlerinin hızlı bir giriş yaptığı metaverse’ e eğitim alanında da yüksek oranda yatırım yapılmaktadır. Henüz büyük VR gözlüklerle deneyimlenen sanal gerçeklik aşamasında olsa da yakın bir gelecekte metaverse’ in bir varlık alanı olarak hayatımıza gireceği, ikincil/çoklu simüle bir evrende ikincil/çoklu avatar kimliklerle yazılımın bir parçası olunacağı öngörülmektedir.

Web teknolojilerinin hayatımıza girmesi ve bir üst aşamaya evrilmesiyle öğretim teknolojileri de -buna bağlı olarak- güncellenmiştir. Din eğitimi/dinin aktarımında da teknolojik araçlar çeşitli amaçlara hizmet eder hale getirilmiştir. Web 2.0 araçları günümüzde eğitim öğretim alanında hemen hemen her derste kullanılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de bilginin etkileşimli aktarımı avantajından yararlanarak bu araçları özellikle bilgi içeren somut kazanımlara uyumlu içerikler üretmek için yer verildiği bilinmektedir. Öte yandan DKAB dersleri için artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik içerikleri çok yaygın kullanımda olmamakla beraber yakın tarihlerde üretilen üç boyutlu dini içerikli oyunlarla din ve dine dair unsurlar da yakın bir teknolojik deneyimle hayatımıza girmiştir. Dijital yerli olarak ifade edebileceğimiz kuşağın öğrenme alışkanlıkları değiştiğinden -bir bakıma- bu öğrencilere dijital göçmen diliyle hitap etmek yetersiz hale gelmiştir. Bu problemlerden hareketle, bu çalışmada, “Metaverse kullanımının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri öğretim teknolojileri ve öğretim programı bağlamında neyi değiştirir/dönüştürür (ya da neyi değiştirmez)?” ana sorusuna cevap aranmış, bir yönden değişim bir yönden de dönüşüm olarak sınıflanabilecek dinamikler taşıdığı saptanmıştır. Çalışma örgün eğitimin iki kademesinde yer alan DKAB dersi bağlamında ele alınmıştır. İmam Hatip Okulları (Lise/İHO) Meslek Dersleri, din ve değerler alanı seçmeli dersler ve yaygın din eğitimi hizmetleri kapsam dışında tutulmuştur.

Günümüzde henüz sanal gerçeklik gözlükleriyle deneyimlenen metaverse’ ün evrenler arası geçişe kolay imkân veren yaygın kullanıma ulaşması, meta-insanın akışkan/hibrit ya da çoklu bir kimlik oluşturması, dini ve ahlaki değerlerin gerçeklik evreninde kalması -başka bir deyişle- değerlerin simüle edilmemesi gibi nedenlerle metaverse’ ün seküler bir evren haline gelmesi muhtemeldir. Bir taraftan da metaverse ekosistemi öğretmen, öğrenci, okul rolleri ile öğretim programlarını değişime zorlamaktadır. Her iki durum da DKAB derslerinin -sadece dini bilgiyi çeşitli yöntemlerle planlı biçimde aktarma değil- hayatı anlamlandırma, dini/ahlaki olarak tutarlı kimlik ve kişilik inşa etme yönündeki amaçlarını ve vizyonunu ilgilendirmektedir. Bu nedenle metaverse destekli öğretim aşamasından önce öğretim programının bu geçişli ve katmanlı yapıya uygun olarak gözden geçirilmesi bir gereklilik gibi durmaktadır. Zira -sosyal medya tecrübesiyle- sanal ve gerçek arasında kimlik/kişilik kırılmaları, ahlaki değerlerin tutarlı biçimde davranışa dönüşmesi, dinin hayatı anlamlı kılması yönünde problem alanı oluşturacağı öngörülebilmektedir. Böyle bakıldığında da metaverse, DKAB dersi öğretim programı ve kazanım alanları için bu riskleri önleyecek bir değişimi düşündürmektedir.

Metaverse, pek çok duyuya hitap eden, etkileşimi artıran, mekândan bağımsız deneyim kazandıran yönüyle avantaja dönüştürülebilir işlevsel bir araç olarak görülmektedir. Metaverse altyapısı ile oluşturulan gerçekçi mekânlarda dini özel günler/ etkinlikler için bir araya gelinmesi, meta sınıfların oluşması, ibadetlerin simüle edilerek öğretimi, kutsal mekânların ziyareti/yerinde öğrenme olanağı, imkânlar ölçüsünde kıssaların simüle edilmesi vb. örnekler bu kapsamdadır. Hatta bedensel olarak dezavantajlı, hareket imkânı kısıtlı, hastanede eğitim gören vb. öğrenciler için mekândan bağımsız, akranlarıyla birlikte, eşit şartlarda, daha somut eğitim imkânı sunulabilecektir. Bu nedenle, Metaverse'ün bir eğitim aracı olarak örgün din eğitiminde/okullarda DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerinde kullanımı, ilk bakışta ve şimdiki haliyle, öğretim teknolojisinde Web 2.0'ın bir üst evresidir. Sadece bu bağlamda (öğretim teknolojisi) bakıldığında metaverse'ün eğitimde kullanımı, DKAB dersleri için bir değişim değil bilginin aktarımında yeni nesil internete araçsal uyum/dönüşüm olarak değerlendirilebilir.

Henüz gelişmelerin yeni olduğundan hareketle bu teknolojinin nasıl ilerleyeceğini tam olarak kestirmek mümkün değildir. Bu nedenle moda bir akım olarak görüp daha az ciddiye almakla bir devrim gibi algılamak arasında denge sağlamak uygun görünmektedir. Nitekim hayal edilen, tasvir edilen, deneyime ulaşmak -en azından şimdilik- imkân sınırlarını zorlamaktadır. Bu aşamada deneyime dayalı yeterince çalışma olmaması araştırma çerçevesini kısıtlamaktadır. Metaverse ekosisteminin getireceği değişimi/dönüşümü anlayabilmek, yön verebilmek dolayısıyla yönetebilmek için yazılım aşamasında var olmak gerekmektedir. Başka bir deyişle zaten oluşmuş bir evrenin din eğitimini şekillendirmesi yerine din eğitimi biliminin bu evrenin şekillenmesinde söz sahibi olması beklenmektedir. Bu teknolojiyi üretecek, daha üst seviyeye taşıyacak olan çocukların/gençlerin dini ve ahlaki eğitiminin aynı zamanda onların üretecekleri yazılımı da belirleyeceği düşünülerek teknoloji dili ile din ve eğitimin dili, tutarlı bir kimlik/kişilik/değer eğitimi için bir araya getirilmeli, öğretim programının vizyon ve kazanımları fırsatlar ve tehditler göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir.

Öneriler

- 1- DKAB dersleri/öğretmenleri, insanın nesneleşmesi, kimlik/kişilik kırılmaları, ikil/çoğul/hibrit kimliklerin gerçeklik ve simülasyon arasında kalması, gerçek kimlikten ve dini yaşantıdan uzaklaşma, hayata anlam yükleyememe, 'ben kimim?' sorusuna cevap verememe gibi problemlere hazırlıklı olmalıdır.
- 2- DKAB Dersi Öğretim Programları, çocukların/gençlerin sanal evrende dijital kimliklerle var olmaları, hatta anonim kimlikler oluşturarak gerçek kimliklerinden uzaklaşmaları, yazılım ürünü bir evrenin insanın varoluş amacıyla çatışması gibi riskler göz önünde bulundurularak genişletilmelidir. Öğretim teknolojisi olarak kullanım imkanının oluşması halinde içerik düzenlemek için uygun yaklaşım belirlenmelidir.
- 3- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesinin kapsamı metaverse ekosistemini kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Projede yalnızca bilişim yönünde teknik beceri değil din öğretiminin ve kültürün tüm bileşenleri dikkate alınmalıdır.
- 4- Erken dönem olarak niteleyebileceğimiz günümüz deneyimleri ile metaverse, dini tutumlar bağlamında deneysel olarak incelenmeli, bilimsel verilere ulaşılmalıdır.
- 5- Topluma rehberlik edecek din görevlilerini ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini yetiştiren kurum olarak İlahiyat Fakültelerinin öğretim teknolojileri, metaverse ve eğitim alanında gelişmeleri doğru yönetecek ve içerik üretecek biçimde planlanmalıdır.
- 6- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri genişletilmiş gerçeklik ve metaverse'e dair yeniliklere hazır olabilecek biçimde detaylandırılmalıdır.

- 7- Metaverse'ün dini yaşantıyı etkileyebilecek tüm yönleri ve bunun din eğitimi perspektifinde ele alınışının doğru planlanması adına Temel İslam Bilimleri ve Din Eğitimi Bilimi iş birliği öncelenmelidir.
- 8- Metaverse'ün kullanım alanlarının genişlemesi ve bir üst seviyeye taşınması halinde; okul, öğretmen ve öğrencinin değişmesi muhtemel rolleri eğitim planlamalarında göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

Akpınar, B. ve Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni Eğitim Ekosistemi Olarak Metaversal Öğretim. *Journal Of History School*, 15(56), 873-895.

Algur, H. (2022). *Nesiller Arası Farklılaşma ve Din Eğitimi* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi* (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Artsin, M. ve Sezer, A. B. (2022). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Metaverse: Bir SWOT Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 497-507. doi:10.5961/higheredusci.1107335

Atatürk Üniversitesinden Metaverse Evreninde İlk Ders – Pasinler Meslek Yüksekokulu. (2022). 12 Ekim 2022 tarihinde <https://birimler.atauni.edu.tr/pasinler-meslek-yuksekokulu/2022/03/23/ataturk-universitesi-pasinler-myodan-metaverse-evreninde-ilk-ders/> adresinden erişildi.

Avşar, B. (2022). Web 1.0'dan Metaverse'e Tarihsel Süreç ve Teorik Temeller. F. S. Esen (Ed.), *Metaverse Geleceğin Dünyalarını İnşa Edecek Teknolojiler, Fırsatlar ve Tehditler* içinde (1. bs., ss. 3-26). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, M. Ş. (2018). *Din Eğitimi Bilimi* (2. bs.). Kayseri: Kimlik Yayınları.

Bal, H. (2019). Öğretmenlerin Eğitimde Yeni Teknolojileri ve Web 2.0 Araçlarını Kullanmalarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15140034_web20hulyabal.pdf adresinden erişildi.

Ball, M. (2022). *The Metaverse And How It Will Revolutionize Everything* (1. bs.). New York: Liveright Publishing Corporation.

Baltacı, A. (2022). Metaverse: Eğitim ve Yükseköğretimin Dijital Dönüşümü. S. Öz, C. Akyıldız ve R. Yılmaz (Ed.), *Metaverse* içinde (ss. 15-47). İstanbul: Hiperayayın.

Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), sunulmuş bildiri, XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11) Malatya: İnönü Üniversitesi.

Campbell, H. A. (Ed.). (2013). *Digital Religion Understanding Religious Practice In New Media Worlds* (1. bs.). London: Routledge.

Chandra, R. I. ve Boiliu, N. I. (2022). The Metaverse's Potential Impacts on the God-Centred Life and Togetherness of Indonesian Christians. *Theologia Viatorum*, 46(1), a157. doi:doi.org/10.4102/tv.v46i1.157

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) (3. bs.). Ankara: Eğiten Kitap.

Dağ, A. (2021). *İnsansız Dünya Transhümanizm* (3. bs.). İstanbul: Ketebe Yayınları.

Dağ, A. (2022a). Dijitalleşme-Yapay Zekâ-Transhümanizm Bağlamında Din ve Dindar'a Dair. *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* içinde (2. bs., ss. 175-185). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Dağ, A. (2022b, 26 Ocak). Ahmet Dağ: Platon'un mağarasına geri dönüyoruz: METAVERSE. *Lacivert*. 31 Ocak 2023 tarihinde <https://www.lacivertdergi.com/dosya/2022/01/26/platonun-magarasina-geri-donuyoruz-metaverse> adresinden erişildi.

Damar, M. (2021a). Metaverse ve Eğitim Teknolojisi. T. Talan (Ed.), *Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar* içinde (1. bs., ss. 169-192). İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.

Damar, M. (2021b). Metaverse Shape of Your Life for Future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8.

Demir, R. (2020). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 201-219.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2010). Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (4. bs., ss. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.

Dereli, D. (2019). Dini Kimliklerin Siber Uzamda Akışkanlaşması. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 9(1), 85-116.

Eken, M. (2021). *Çevrim İçi Dindarlık: M Neslinin İnanç Pratikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Facebook'un yeni adı ve logosu belli oldu. (2021). 13 Ekim 2022 tarihinde <https://www.trthaber.com/haber/dunya/facebookun-yeni-adi-ve-logosu-belli-oldu-621313.html> adresinden erişildi.

Fang, Z., Cai, L. ve Wang, G. (2021). MetaHuman Creator The starting point of the metaverse. *2021 International Symposium on Computer Technology and Information Science (ISCTIS), Computer Technology and Information Science (ISCTIS), 2021 International Symposium on, ISCTIS*, 154-157. doi:10.1109/ISCTIS51085.2021.00040

Fatih Projesi. (t.y.). 12 Ekim 2022 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden erişildi.

FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi Başlıyor. (2022). 16 Ekim 2022 tarihinde <http://dogm.meb.gov.tr/www/feyza-firsatlari-artiran-egitimde-yapay-zek-projesi-basliyor/icerik/1626> adresinden erişildi.

Global business sectors investing in the metaverse 2022. (2022). *Statista*. 7 Ekim 2022 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/1302091/global-business-sectors-investing-in-the-metaverse/> adresinden erişildi.

God has entered the metaverse—And faith in the virtual world is flourishing | Euronews. (2022). 27 Kasım 2022 tarihinde <https://www.euronews.com/next/2022/02/01/god-has-entered-the-metaverse-and-worship-in-virtual-worlds-is-booming> adresinden erişildi.

Göçen, A. (2022). Eğitim Bağlamında Metaverse. *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122.

Gökbayrak, H. ve Işıklı, Ş. (2022). Dijital Din Teorisi: Dijital Din, Geleneksel Dine Karşı. *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* içinde (2. bs., ss. 105-145). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Gümüş, S. (2021). Posthümanist Evrende Din Eğitimi. M. Bahçekapılı ve A. A. Çanakçı (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* içinde (1. bs., ss. 207-230). Ankara: Eskiye Yayınları.

Haftalık Ders Çizelgeleri. (2022). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Haftalık Ders Çizelgeleri*. 13 Ekim 2022 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden erişildi.

Hassanzadeh, M. (2022). Metaverse, Metaversity, and the Future of Higher Education. *Sciences and Techniques of Information Management*, 8(2), 7-22. doi:10.22091/stim.2022.2243

Hazırbulunusluk Uygulaması 2022. (2022). 12 Ekim 2022 tarihinde <http://istanbulodm.meb.gov.tr/www/hazirbulunusluk-uygulamasi-2022/icerik/246> adresinden erişildi.

Hewitt, T. W. (2018). Eğitim Programı Geliştirme. S. Arslan (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme (Neyi Neden Öğretiyoruz)* içinde (1. bs., ss. 229-250). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Horizon Workrooms for VR Remote Collaboration. (2021, 19 Ağustos). *Meta*. 16 Ekim 2022 tarihinde <https://about.fb.com/news/2021/08/introducing-horizon-workrooms-remote-collaboration-reimagined/> adresinden erişildi.

Jewish Virtual Reality. (t.y.). 27 Kasım 2022 tarihinde <https://jewishvirtualreality.com/%20https://www.vrchurch.org/> adresinden erişildi.

Kayakökü, H. (2022). Sanal Dünyaların ve Metaverse'ün Tarihi ve Gelişimi. F. S. Esen (Ed.), *Metaverse Geleceğin Dünyalarını İnşa Edecek Teknolojiler, Fırsatlar ve Tehditler* içinde (1. bs., ss. 29-43). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kim, J. H., Lee, B. S. ve Choi, S. J. (2022). A study on metaverse construction and use cases for non-face-to-face education. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 8(1), 483-497. doi:10.17703/JCCT.2022.8.1.483

Kim, K., Yang, E. ve Ryu, J. (2022). The Effect of Students' Perceptions on Intention to use Metaverse Learning Environment in Higher Education (ss. 1-3). 8th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN), sunulmuş bildiri, Vienna, Austria. doi:10.23919/iLRN55037.2022.9815996

Kocaman, K. ve Özkaplan, B. N. (2021). Covid-19 Salgın Sürecinde Din Görevlilerinin Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığının Uzaktan Din Eğitimi Uygulamaları: Manisa İli Örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(92), 5574-5585.

Köksal, H. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, Tekillik ve Transhümanizm. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-157.

Lee, L.-H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., ... Hui, P. (2021). All One Needs to Know about Metaverse: A Complete Survey on Technological Singularity, Virtual Ecosystem, and Research Agenda. doi:10.48550/arXiv.2110.05352

Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J. ve Chao, H.-C. (2022). Metaverse in Education: Vision, Opportunities, and Challenges. doi:10.48550/arXiv.2211.14951

Logeswaran, A., Munsch, C., Chong, Y. J., Neil, R. ve McCrossnan, J. (2021). The role of extended reality technology in healthcare education: Towards a learner-centred approach. *Future Healthcare Journal*, 8(1), e-79-84. doi:https://doi.org/10.7861/fhj.2020-0112

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G. ve Moreno-Guerrero, A.-J. (2022). Design and validation of a questionnaire for the evaluation of educational experiences in the metaverse in Spanish students (METAEDU). *Heliyon*, 8(11), e11364. doi:10.1016/j.heliyon.2022.e11364

Metaverse Resources. (2022). *Metaverse Resources*. 16 Ekim 2022 tarihinde <https://metaverseresources.org> adresinden erişildi.

Metaverse ve Din Sempozyumu | İslami İlimler Fakültesi. (2022). 26 Ocak 2023 tarihinde <https://if.asbu.edu.tr/tr/metaverse-ve-din-sempozyumu> adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer duyurdu: Eğitimde metaverse dönemi geliyor. (2022). *Sabah*. 12 Ekim 2022 tarihinde <https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/03/25/milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-duyurdu-egitimde-metaverse-donemi-gelior> adresinden erişildi.

Morningstar, C. ve Farmer, F. R. (1990). The Lessons of Lucasfilm's Habitat. <https://web.stanford.edu/>. 23 Ocak 2023 tarihinde https://web.stanford.edu/class/history34q/readings/Virtual_Worlds/LucasfilmHabitat.html adresinden erişildi.

Öğrenci / Öğretmen Destek Sistemi. (2022). 14 Ekim 2022 tarihinde <https://ods.eba.gov.tr/giris> adresinden erişildi.

Özdemir, M. (2022a). Transhümanizm ve Posthümanizm Bağlamında Toplumsal Nitelikli İnanç Gereksiniminin Geleceği. *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* içinde (2. bs., ss. 161-173). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Özdemir, M. (2022b). Posthumanın Yeni Yaşam Alanı (Ekosistemi) ve Yeni Çevresi (Ekolojisi) Olarak Metaverse. S. Öz, C. Akyıldız ve R. Yılmaz (Ed.), *Metaverse* içinde (1. bs., ss. 113-136). İstanbul: Hiperyayın.

Özdemir, S. ve Gıynaş, A. Y. (2022). Metaverse ve Din Eğitimi. *Turkish Academic Research Review*, 7(4), 1080-1112.

Öztemel, E. (2022). Yapay Zekâ ve Din. *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* içinde (2. bs., ss. 17-30). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> adresinden erişildi.

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).

Radoff, J. (2021, 23 Kasım). The Metaverse Value-Chain. *Building the Metaverse*. 13 Ekim 2022 tarihinde <https://medium.com/building-the-metaverse/the-metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7> adresinden erişildi.

Sambur, B. (2022). Dine Büyük Meydan Okuma: Transhümanizm. *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* içinde (2. bs., ss. 147-159). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Saudi Arabia launches initiative to experience Hajar al Aswad through VR. (2021). <https://www.youtube.com/watch?v=6s7GnbgTFKo> adresinden erişildi.

Schlemmer, E. ve Backes, L. (2015). *Learning in Metaverses: Co-Existing in Real Virtuality*. Hershey PA: IGI Global.

Schlosser, D. (2013). Digital hajj: The pilgrimage to Mecca in Muslim cyberspace and the issue of religious online authority. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, 25, 189-203. doi:10.30674/scripta.67440

Sırvermez, U. ve Baltacı, Ş. (2022). Eğitimde Metaverse Uygulamaları: 2010-2022 Yılları Sistemik Literatür Taraması ve Bibliyografik Analizi. F. S. Esen (Ed.), *Metaverse Geleceğin Dünyalarını İnşa Edecek Teknolojiler, Fırsatlar ve Tehditler* içinde (1. bs., ss. 505-529). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Stephenson, N. (2016). *Parazit (Snow Crash)*. (S. Hacıoğlu, Çev.) (1. bs.). İstanbul: Altıkırkbeş Yayın.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-Öğretim Programları. (2018). 13 Ekim 2022 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318> adresinden erişildi.

Torun, N. K. ve Torun, T. (2022). Metaverse ve Din Kavramlarının Sosyal Medya Madenciliği Yolu İle İncelenmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 6(2), 2511-2526. doi:10.29023/alanyaakademik.1099247

Tutgun-Ünal, A. ve Tarhan, N. (2022). Metaverse Awareness and Generation to Transform Education. *International Journal of Academic Research in Education*, 8(1), 64-73. doi:10.17985/ijare.1153663

Türk araştırmacılarından, okulları “metaverse” ortamına taşıyan teknoloji. (2021). 7 Ekim 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/turk-arastirmacilardan-okullari-metaverse-ortamina-tasiyan-teknoloji/2446867> adresinden erişildi.

Türkiye’de ilk kez metaverse ortamında ders verildi. (2022). *İhlas Haber Ajansı*. 30 Kasım 2022 tarihinde <https://www.ih.com.tr/haber-turkiyede-ilk-kez-metaverse-ortaminda-ders-verildi-1115771/> adresinden erişildi.

Veen, W. ve Vrakking, B. (2007). *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. London: Network Continuum Education.

VR Church in the Metaverse. (2022). *VR Church*. 27 Kasım 2022 tarihinde <https://www.vrchurch.org> adresinden erişildi.

Wang, M., Yu, H., Bell, Z. ve Chu, X. (2022). Constructing an Edu-Metaverse Ecosystem: A New and Innovative Framework. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(6), 685-696. doi:10.1109/TLT.2022.3210828

Will Chabad enter the metaverse? - The Jerusalem Post. (2022). 27 Kasım 2022 tarihinde <https://www.jpost.com/judaism/article-691838> adresinden erişildi.

Yerli ve milli metaverse platformu gözünü dünyaya dikti. (2022). 22 Ekim 2022 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/yerli-ve-milli-metaverse-platformu-gozunu-dunyaya-dikti/2713503> adresinden erişildi.

Yiğitoğlu, M. (2022). Religious Virtual Living and Metaverse on the Real World. *Afro Eurasian Studies*, 10(1), 5-14. doi:10.33722/afes.1093513

YTU Starverse Açılış Dersi. (2022). <https://www.youtube.com/watch?v=W6KhX8Jo38w> adresinden erişildi.

İletişim ve Din Eğitimi İhtiyacı: Washington, DC’de Yaşayan Türkler Örneği**Banu Gürer¹***Öz**

Farklı kültür ve dinlere mensup insanların bir arada yaşama tecrübesi bu kültür ve dinlere mensup insanların hem başkalarını tanımalarını hem de kendini tanı(t)malarını beraberinde getiren bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi, doğru bilgi edinebilme ile birlikte bu bilgiyi aktarabilme imkanını da gerekli kılar. Amerika, farklı kültürlerin ve dinlerin bir arada yaşama imkânı bulması ile karakterize edilen ülkelerden biridir. Söz konusu özelliğine binaen Amerika’da farklı kültür ve dinlerin gerek kendini ifade edebilmesi gerekse diğerleri hakkında sağlıklı bilgi alabilmesinin, birçok ülkeye nazaran daha mümkün olduğuna dair genel bir algının var olduğunu ve bu algının, ülkeye gerçekleşen göçü ciddi biçimde etkilediğini söylemek mümkündür. Bahsi geçen noktalardan hareketle araştırma, Avrupa’ya gerçekleşen Türk göçünden farklı olarak daha ziyade profesyonel Türklerin göçüne sahne olan Amerika’da, Türklerin farklı din mensupları ile iletişimleri, bu iletişimin hem kendi dinlerine hem de diğer dini gruplara dair bilgi ihtiyacı doğurup doğurmadığı, eğer doğuruyorsa hangi bilgi alanlarına ihtiyaç hissedildiğini ve bu ihtiyacın giderilmesine yönelik hangi unsurların etkili olduğunu tespit etmeye çalışmaktadır. Araştırmamızın sonuçları Amerika’da yaşayan Türklere yönelik olarak hazırlanabilecek din eğitimi müfredatları açısından tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Din, Eğitim, Göç, Din Eğitimi, Politika, Müfredat.

Communication and Needs for Religious Education: Case of Turks in Washington, DC**Abstract**

The experience of people belonging to different cultures and religions living together is a process that brings people of these cultures and religions to both getting to know others and getting to know themselves. The correctly functioning of this process necessitates obtaining correct information as well as the opportunity to transfer this information. America is one of the countries characterized by the opportunity of different cultures and religions to live together. Based on this feature, it is possible to say that there is a general perception that it is more possible for different cultures and religions to express themselves and to receive true information about others, compared to many other countries, and this perception seems affects the immigration to the country.

* Araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 06.12.2022 tarihli ve 2022-85 sayılı izni uyarınca gerçekleştirilmiştir.

¹ Doç. Dr., Banu Gürer, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, E-posta: banu.gurer@marmara.edu.tr; ORCID: 0000-0002-5550-2759.

Based on the aforementioned points, our research aims to analyze the communication of Turks with members of different religions in America, which is the scene of professional Turkish immigration, unlike the Turkish immigration to Europe, whether this communication creates a need for information about both their own religion and other religious groups, and if so. It tries to determine which areas of knowledge are needed and which elements are effective in meeting this need. The results of our research will be discussed in terms of religious education curricula that can be prepared for Turks living in America.

Key Words

Religion, Education, Religious Education, Migration, Politics, Curriculum.

التواصل واحتياجات التعليم الديني: حالة الأتراك في واشنطن العاصمة

خلاصة

إن تجربة الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات وديانات مختلفة يعيشون معًا هي عملية تجمع الأشخاص من هذه الثقافات والأديان على حد سواء للتعرف على الآخرين والتعرف على أنفسهم. يتطلب الأداء الصحيح لهذه العملية الحصول على المعلومات الصحيحة بالإضافة إلى فرصة لنقل هذه المعلومات. أمريكا هي إحدى الدول التي تتميز بفرص الثقافات والأديان المختلفة للعيش معًا. بناءً على هذه الميزة، يمكن القول إن هناك تصورًا عامًا بأنه من الممكن أكثر للثقافات والأديان المختلفة أن تعبر عن نفسها وتلقي معلومات حقيقية عن الآخرين، مقارنة بالعديد من البلدان الأخرى، ويبدو أن هذا التصور يؤثر على الهجرة إلى البلاد. بناءً على النقاط المذكورة أعلاه، يهدف بحثنا إلى تحليل تواصل الأتراك مع أتباع الديانات المختلفة في أمريكا، التي تعد مسرحًا للهجرة التركية الاحترافية، على عكس الهجرة التركية إلى أوروبا، ما إذا كان هذا التواصل يخلق حاجة إلى معلومات حول كلاهما. دينهم الخاص والجماعات الدينية الأخرى، وإذا كان الأمر كذلك. يحاول تحديد مجالات المعرفة المطلوبة والعناصر الفعالة في تلبية هذه الحاجة. ستتم مناقشة نتائج بحثنا من حيث مناهج التربية الدينية التي يمكن إعدادها للأتراك الذين يعيشون في أمريكا.

الكلمات المفتاحية

الدين، التربية، التربية الدينية، الهجرة، السياسة، المناهج.

Giriş

İnsanın kendini anlamlandırması ve geliştirebilmesi açısından farklılıklarla yaşama tecrübesi, kuşkusuz bir imkandır. Söz konusu imkan doğru değerlendirildiğinde farklılıkların bir toplum için zenginliğe dönüştüğü görülmekle birlikte, tarihe bakıldığında insanlığın bu hususta nadiren güzel örnekler verdiği de bir gerçektir.

Günümüz eğitim sistemlerinin, eğitim politikaları açısından çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü dikkate almalarında, insanlığın farklılıklarla bir arada yaşamaya dair sergilediği örnekliklerin içinde acı tecrübelerin fazlalığının büyük payı olduğu şüphesizdir. Bu acı tecrübelerine binaen, insanlığın farklılıklarıyla beraber, uyumlu yaşayabilmeleri için, farklılıkların kabul edilmesi, bunu sağlamak için ise birbirlerini tanımaları gerekli görülmektedir (Van der Ven, 2006; 77). O nedendir ki eğitim politikası olarak çoğulculuk ve çokkültürlülük, program geliştirme süreci başta olmak üzere, eğitim sisteminin birçok alanını, farklılıkların tanınmasını sağlama doğrultusunda etkilemektedir (Altaş, 2003; 182; Köylü, 2012; 66-67).

Eğitim politikaları kapsamında din eğitimine yönelik politikalarda da çoğulcu ve çokkültürlü yaklaşımların ağırlık kazandığı görülmektedir. Özellikle göçlere bağlı olarak artan göçmen nüfusunun farklı dinleri toplumlar içerisinde daha görünür kılması, toplumsal uyum ve barışın tesisi açısından hem müfredatlarda farklı dinlerin birbirlerini tanınması doğrultusundaki düzenlemelerin yapılmasına yönelik çalışmaları, hem de farklı dinlere

mensup grupların din eğitimi haklarının tanınmasına yönelik düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. Söz konusu düzenlemeler doğrultusunda verilen din eğitimi imkanlarının değerlendirilebilmesi ise, din eğitimi verebilecek kurumların yeterliliği ile doğru orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında, Türklerin yaşadığı birçok Batı ülkesinde, İslam din dersleri kapsamında hazırlanan programların, söz konusu imkanın değerlendirilebilmesi için yeterli olmadığı; bu durumun din eğitimi sürecinin başlamasını geciktirmenin yanı sıra sürecin sağlıklı ilerlemesine olumsuz etkisinin bulunduğu tespit edilmektedir (Aydın, 2003; 85-100; Yiğit, 2010; 299-314; Coşkun, 2000).

Bahsi geçen tespitler, birçok dini farklılığı bünyesinde taşıyan, günümüz dünyasında çoğulculuğun ve çokkültürlülüğün önemli bir temsilcisi olarak algılanan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türklerin din eğitimi problemleri ve ihtiyaçlarını, çalışılması önemli bir konu alanı olarak ortaya çıkarmaktadır.

1. Amerika'daki Türkler ve Din Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk varlığı, kimi kaynaklara göre XIII. yüzyıla dayanmakla birlikte (Güngör, 2011; 87), Türklerin Amerika'ya göçünün 1860'larda küçük akımlar olarak başladığı ve XX. yüzyılda yoğunlaştığı görülmektedir (Karpat, 2008; 1-2). 1860'tan 1920'e kadar olan "ilk dalga göçmenleri," Türkleri etnik olarak değil coğrafi olarak temsil etmektedir. Zira söz konusu göçmenlerin çoğunluğu Osmanlı'dan göç eden Yunanlar, Hıristiyan Araplar, Ermeniler, Yahudiler ve Slavlardan oluşmakta, sadece %10-15'ini, ana vatanlarına dönmeyi düşünen Müslümanlar ve etnik olarak Türkler teşkil etmektedir (Karpat, 2008; 1; Bassiri, 2010; 169).²

1950'den 1970'e kadar olan süreci kapsayan ikinci dalga göçmenler ise eğitilmiş ve profesyonel Türklerden meydana gelmektedir. Göç kanunu kapsamında 1965'de düzenlenen "misafir işçi" programı ile birçok profesyonel Türk, Amerika'da kalıcı yerleşim statüsünü elde etmiştir (Kasanova, 2005; Kaya, 2005; 425-440; Uzunalioglu, 2019). 1950'lerden önce yıllık yüzün altına tekabül eden Türk göçmen sayısının 1970'lerden itibaren yıllık iki bine çıktığı ifade edilmektedir (Kaya, 2005; 105).

1980'li yılların sonu ile başlayıp 1990'lı yıllar itibariyle hız kazanan üçüncü dalga Türk göçünden de bahsetmek mümkündür (Kaya, 2007; 107). Bu dalga ile, dışa açılım politikaları gibi Türkiye'deki siyasi iklimin etkilerine paralel olarak, işçiden üniversite mezununa, dindar ve muhafazakar kabul edilen gruplardan, ülkücü ve solcu gruplara kadar çok geniş kesimden birçok Türkün Amerika'ya göç ettiği görülmektedir (Kaya, 2007; 107). Yapılan araştırmalara göre, Amerika'da bulunan Türklerin sosyo-ekonomik durumunun, göç edenlerin profillerine de bağlı olarak, orta ve orta üstü düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Ekiyor, 2018; 401; Yavuzer, 2010; 89-107).

İkinci ve kısmen üçüncü dalga ile Amerika'ya göç eden ve yerleşen Türkler, Avrupa'ya göç edenlerden farklı olarak, geneli itibariyle, daha eğitilmiş bireylerden oluşmaktadır (mesela bkz. Şan & Akyiğit, 2021; 146). Buna bağlı olarak, göç edenlerin toplumsal uyum meselesi, Avrupa'ya göç eden ilk nesil ve sonrakilere göre farklılık göstermektedir. Eğitim durumlarına bağlı olarak lisan probleminin daha az olması hem profesyonel hayatta hem de özel hayat çerçevesinde sosyal hayata katılmayı ve farklı gruplarla iletişime açık olmayı da beraberinde

² Konuyla ilgili Bassiri'nin verdiği rakamlara göre, 1899-1910 arasında yaşanan göçlerle gelen etnik manada Türklerin sayısı 12.954'tür. Bu rakamın 12.476'sı erkek, 478'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Toplam sayının içerisinde profesyonellerin sayısı 133, eğitimlilerin sayısı 865, tarım işçilerinin sayısı 3.899, eğitimsiz işçilerin sayısı 5.393, bu kategorilerin dışındaki Türklerin sayısı 1351 ve işsizlerin sayısı 1313 olarak tespit edilmiştir.

getirmektedir. Bu durum din eğitimi açısından önemlidir. Önemli olmasının nedenlerinden biri, Türklerin farklı din ve kültürlerden gruplarla iletişimlerinin, hem kendi dinini ve kimliğini anlama, hem de diğer dinleri ve kültürleri tanıma açısından din eğitimi ihtiyacına öngörülen etkisidir. Bir diğer nedeni ise, eğitilmiş birey ve ailelerin, Amerika’da Türklere yönelik din eğitimi sürecine etkisidir. Zira Amerika’da eğitimin eyalet ve yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakılmış, buna bağlı olarak din de dahil birçok dersin içeriğinin belirlenmesinde öğretmenin rolü oldukça etkili bir hale gelmiştir. Ayrıca devletten tam destek alan okullarda hiçbir dini öğretilere yer verilememekte, ancak yarı destek alan ve özel okullarda din eğitimi söz konusu olabilmektedir. Bu okulların müfredatlarının şekillenmesinde ise okul idaresi ve öğretmenlerin rolü belirleyici olmakla birlikte ailelere de din eğitimi hususunda yetki tanınabilmektedir. Nitekim bugün Amerika’da diğer dinler gibi İslam din eğitimi de özel okullarda verilmekte, buna bağlı olarak İslam din eğitimine yönelik birçok müfredat görülmektedir (Concoran & Goertz 2005; 25-56; Gürer, 2015; 479-483). Dolayısıyla Amerika’da din eğitiminin içeriğinin belirlenmesinde, ailenin sosyo-kültürel durumunun da etkili olduğunu düşünmek mümkündür.

Amerika’daki Türklere yönelik din hizmetlerini organize ve koordine edecek ilk adım, 1988 yılında Washington büyükelçiliği nezdinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Din Hizmetleri Müşaviri atanması ile atılmıştır (Yavuzer, 2010; 6). İlk din görevlisi ise 1989 yılında, Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerden biri olan New York’a gönderilmiştir. Ancak 1993’te Din Hizmetleri Müşavirliğinin öncülüğünde Maryland’de açılan Turkish Amerikan Islamic Foundation (TAIF) isimli vakfa kadar, Türklere yönelik din ve eğitim hizmetini bünyesinde topayan bir kurum ve cami söz konusu olmamıştır (Yavuzer, 2010; 7-8).

2000’lere gelindiğinde sayıları 1400’e, 2010’larda 1900’e ulaşan (Eck, 2001; 264; Köylü, 2014; 49) ve bir kısmının eğitimi merkezi olarak da işlev gördüğü camilerin bulunduğu Amerika’da; Sosyal Politika ve Anlayış Enstitüsü’nün (ISPU) raporuna göre 2020 yılı itibarıyla cami sayısı 2106’a ulaşmıştır (<https://www.ispu.org/public-policy/mosque-survey/>). 31 Mart 2016’da açılışı yapılan Diyanet Center of America (Amerika Diyanet Merkezi) da bu kurumlar içerisindeki yerini almıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından kurulan Merkez, Türkler başta olmak üzere Amerika’daki tüm Müslümanlara din eğitimi ve hizmeti vermeyi hedefleyen bir kurum olarak faaliyetlerine devam etmektedir. Merkez bünyesinde din hizmetleri ve eğitim hizmetleri bir arada yürütülmektedir. Eğitim hizmetleri kapsamında hem çocuklara hem de yetişkinlere yönelik Kur’an kursları ile 3 ila 6 yaş çocuklarına yönelik olarak Montessori yaklaşımı çerçevesinde din eğitimi programına (<http://dcamontessori.com/>) yer veren Merkez’e, Türkler başta olmak üzere Amerika’da yaşayan farklı Müslüman gruplardan da ilgi ve katılım söz konusudur.

2. Amaç, Önem ve Problemler

Din eğitiminin özel okul ve kurumlarda verildiği Amerika’da din eğitimi kurumları, bu kurumlarda verilecek din eğitiminin dayanacağı öğretim programları açısından önemli bir inceleme alanı sayılabilir. Bu bağlamda Amerika’da yaşayan Türkler için din eğitimine yönelik olarak hazırlanabilecek programların birçok yönden planlanması ve değerlendirilmesi düşünülebilir. Ancak, çalışma kapsamında programların öncelikle “bilgi” boyutunun dikkate alınması önemli görülmektedir. Zira öğretim programı unsurlarından içeriğin düzenlenmesinde bilgi, merkezi bir yere sahiptir ve içerikte yer alacak bilgilerin seçilmesi ve şekillenmesinde ihtiyaç kavramı belirleyici bir rol oynamaktadır (Demirel, 2007; 71-75). Söz konusu bilgiyi şekillendiren ihtiyaç kavramı ise, çalışmada, farklı dinlerle bir arada yaşama tecrübesi bağlamında hem Türklerin kendi dinleri hakkında hem de farklı dinler ve dini gruplar hakkında bilgi edinme gerekliliği çerçevesinde

değerlendirilmektedir. Bu durumun, günümüzde sosyal ve siyasal yapısında farklılıkların önemli bir yeri bulunduğu ve küreselleşme kavramının dinamiklerini belirleyen başlıca ülke olduğu hususunda genel kabul bulunan Amerika özelinde ayrıca önem kazandığını söylemek mümkündür. Çünkü küreselleşme kavramı çerçevesinde farklılıkların tanınması ve bilinmesi öncelikle doğru ve sağlıklı bilgi üzerinden gerçekleştiğinde, önyargıya dayanan çatışmaların önüne geçme imkanından bahsedilebilir. Aksi halde farklılıkları kimin, nasıl tanıdığı ve tanıttığına bağlı olarak farklılıklarla bir arada yaşama tecrübesi zenginlikten ziyade bir çatışma ortamına da dönüşebilmektedir. O nedendir ki dini farklılıklar ve onların nasıl ele alınması gerektiği meselesi, din eğitimi alanında da tartışılan ve farklı öğretim modellerinin şekillendirilmesinde belirleyici rol oynayan bir unsurdur (Jackson, 2005; Kaymakcan, 2012; Köylü, 2012). Farklılıkları barındırmakla birlikte, özellikle 11 Eylül hadisesinden bu yana, Müslümanlar ve İslamo-fobia konusunda, bilhassa ulusal güvenlik açısından ciddi tartışmalara sahne olan Amerika özelinde bu durumun ayrıca önem kazandığını söylemek yanlış olmayacaktır (Silinir, 2015; Karakuş, 2019).

Literatürde Amerika’da yaşayan Türklere dair farklı perspektiflerden birçok çalışma bulunduğu, fakat Türklere ve din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların, Avrupa’da yaşayan Türklere ilgili olanlara nazaran oldukça az sayıda ve nispeten yeni olduğu dikkati çekmektedir. Ancak konu bağlamında araştırmaların artmaya başladığı da görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin, Amerika’da din eğitiminin eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakılmış olmasıdır denilebilir. Bu durum özel okullar bünyesinde din eğitiminin şekillenmesini beraberinde getirmekte, dolayısıyla farklı dinlere mensup grupların özel gayretleri, din eğitiminin verilmesi hususunda etkili olmaktadır. Bunun yanında Amerika’ya ikinci dalga ile göç eden Türklere büyük çoğunluğunun, Avrupa’da yaşayan Türklere farklı olarak, eğitilmiş ve profesyonel iş gücü niteliği taşıması, din eğitimi taleplerini daha bireysel alanda karşılamaya çalışmaları ya da böyle bir ihtiyacın söz konusu olmaması neticesini de doğurmuş olabilir. Bu doğrultuda, temas edildiği üzere, Türklere yönelik din hizmetlerinin tarihinin de oldukça yakın döneme tekabül ettiği düşünüldüğünde, söz konusu çalışmaların niceliği ve konu bağlamında niteliğinin nedenleri de anlaşılabilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle Türklere din eğitimi ve problemleri ile kendilerine götürülen din hizmetlerinin niteliği, göç, sosyal bütünleşme, din ve kimlik algısı gibi Türklere kimlik ve din eğitimi sorunlarına yönelik konulara odaklandıkları görülmektedir.

Amerika’da yaşayan Türklere yönelik Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yürüttüğü din hizmetleri üzerine tespit edebildiğimiz ilk çalışma Hasan Yavuzer’e aittir (Yavuzer, 2010). Amerika’da görev yaptığı süre boyunca yaptığı çalışmalar ve daha sonraki ziyaretlerinde gerçekleştirdiği gözlemler çerçevesinde Yavuzer, 1998’den 2010 yılına kadar Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Amerika’da gerçekleştirmeye çalıştığı kurumsallaşma sürecini tasvir etmekte ve irdelemektedir. Araştırması çerçevesinde oldukça geç başladığını ifade ettiği söz konusu hizmetlerin henüz yeterli düzeye ulaşmadığı sonucuna varmakta, geliştirilmesini tavsiye etmektedir.

Amerika’daki Türklere din eğitimine yönelik perspektif içeren bir diğer çalışma Özcan Güngör’e aittir (Güngör, 2011). Güngör çalışmasında, Amerika’daki camilerin sadece dini değil, aynı zamanda milli ve kültürel değerleri aktarmada önemli bir rol oynadıklarını ifade etmektedir. Diğer Müslüman gruplara göre Türklere milli ve dini kimliklerinin daha canlı olduğunu ifade eden savlar, Özcan’a göre günümüz açısından kısmen zayıf kalmaktadır. Araştırması kapsamında Güngör, özellikle 11 Eylül’den sonra camilerin Müslümanlar açısından bir entegrasyon vesilesi olarak görüldüğü tespitinde bulunmakta; Müslüman kimliğine karşı önyargılı tutumların,

medyanın da etkisiyle, artışının, Amerikan toplumuna doğru kanallarla uyum sağlamanın önüne geçtiğini vurgulamaktadır. Kimlik kazandırma doğrultusunda camilerin yeterince kurumsallaşamamış olmasının, Türkler açısından din, sosyal hayat ve hayat felsefesi gibi hususlarda sağlıklı bilgilendirme problemini beraberinde getirdiğini de ifade etmektedir. Söz konusu tespitler, bu araştırmanın çıkış noktası açısından da önemli görülmektedir.

Güngör'ün konuyla ilgili diğer iki çalışması ise Amerika'daki Türk gençlerinin dini sosyalleşmelerine yöneliktir (Güngör, 2012; 2015). İlki aile ikincisi akran grupları çerçevesinde ele alınan dini sosyalleşme süreci farklı açılardan değerlendirilmektedir. Araştırmamız açısından söz konusu çalışmalar, din eğitiminde ailenin ve farklı gruplarla iletişimin önemine dikkat çekmektedir. Buna göre ailedeki dini sosyalleşmenin "ait olmadan inanma" veya "ait olarak inanma" sonuçlarını bir arada gösterdiği tespit edilmiştir. Akran grupları bağlamında ise "baskın kültüre yönelerek sosyalleşenler", "arada kalmışlık hali içinde sosyalleşenler" ile "iki kültürün de kimi yönlerini alarak sosyalleşenler" şeklinde sınıflandırılan dini sosyalleşme biçimlerinin ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

Güler ve Tacoğlu'nun (2017) çalışması, Amerika'daki Türk göçmenlerin hayat memnuniyetleri üzerinde ev sahibi olarak Amerikan kültürü ile etkileşimlerinin ve dindarlık derecesinin pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, iletişim ve din eğitimi ihtiyacı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi bağlamında, bu araştırma için de anlamlı bir veridir.

Araştırmamızın konusuyla ilgili bir başka çalışma Mustafa Bakırcı tarafından gerçekleştirilmiştir (Bakırcı, 2019). Araştırması kapsamında Bakırcı, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Amerika'da yürüttüğü mevcut hizmetlerin burada yaşayan Türklerin dini ve kültürel kimliklerine katkı bağlamında önemli ancak eksik olduğunu ifade etmekte, kuruldukları bölgenin şartlarını dikkate almanın ve kendine has bir tarz, tavır ve üslup geliştirmenin, çocuklara ve yönelik din eğitimi faaliyetlerinin, kültür faaliyetleri ile birlikte arttırılmasının önemini ve gereğini vurgulamaktadır.

Yakup Coştu'nun editörlüğünü üstlendiği ilgili iki çalışma (Coştu, 2020a; 2020b) da, farklı Avrupa ülkeleriyle birlikte Amerika'da yaşayan Türklerin durumlarını, dini hayatları da dahil olmak üzere farklı açılardan ele alması bakımından dikkate değerdir.

Araştırması doğrudan bu çalışmayla ilgili olmamakla birlikte, Amerika'daki Türklerin kurmuş olduğu camilerin, mimarisi, isim tercihleri ve camiye katılan cemaatin etnik yapısı itibariyle milliyetçi yönlerinin ağır bastığı tespitinde bulunması nedeniyle Emre Oruç'un çalışmasına da temas edilmesi mümkündür (Oruç, 2014). Araştırmada, cemaatin farklı gruplardan oluşmasının önündeki en temel engel olarak, din görevlilerinin lisan bilgisi hususundaki yetersizlikleri belirtilmektedir.

Bahsi geçen hususlardan hareketle çalışmanın problemini "Amerika'da farklı dinlere mensup insanlarla aynı toplumda yaşayan Türklerin hem kendi dinlerini hem de farklı dinleri tanımak ve tanışmak kapsamında din eğitimi ihtiyaçları nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Amerika'daki Türk topluluğunun farklı dine mensup gruplarla iletişimlerini bağlamında, din eğitimi alanında kendi dinleri ile, iletişim halinde buldukları farklı dini gruplara yönelik hissettikleri bilgi ihtiyaçlarını anlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda cevap aradığımız diğer sorular şunlardır:

- Katılımcıların din eğitimi kaynakları nelerdir?

- Katılımcılar farklı dinlere mensup kişi ve gruplarla iletişim durumları nedir?
- Amerika’da yaşama tecrübesi katılımcıların dini bilgi edinme ihtiyaçlarını nasıl etkilemektedir?
- Katılımcılar hangi kaynaklardan farklı dinlere ait bilgi edinmektedirler?
- Katılımcılar hangi konularla ilgili olarak din eğitimi ihtiyacı hissetmektedirler?

Temas edildiği üzere Amerika’da yaşayan Türklerin dini hayatına ve din eğitimlerine yönelik çalışmalar oldukça az ve durumlarını anla(t)maya yönelik olarak sınırlı olması, bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli bir etkidir. Zira Amerika’daki Türk topluluğunun içinde yaşadıkları toplumla sağlıklı bir biçimde bütünleşebilmelerinin, toplumda yer alan farklılıklarla sağlıklı iletişim kurabilmelerine paralel olarak gerçekleştirebileceği düşünülmektedir ki temas edilen ilgili bazı araştırmaların bu düşünceyi desteklediği söylenebilir (Güler & Tacoğlu, 2017; 68). Farklı dini gruplarla iletişim ise, bu sürecin en önemli kısımlarından biridir. Söz konusu iletişim, sağlıklı dini bilgi ihtiyacını bir taraftan ortaya çıkaran diğer taraftan da giderilmesine zemin kuran bir süreç olduğu için, bu sürecin din eğitimiyle ilişkisi bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Konuyla ilgili olarak ele alınan çalışmalar arasında, Amerika’daki Türklerin din eğitimi sorunlarını irdelerken, spesifik olarak farklı dini gruplarla iletişim ve bilgi bağlamında din eğitimi ihtiyacıyla ilgili muayyen bir çalışma tespit edilememiş olması, çalışmanın gerçekleştirilmesinin bir diğer önemli nedenidir. Dolayısıyla çalışmanın, konusu açısından ikinci, başlığı açısından ilk olması yönüyle, konuya dair alanda yapılan ve yapılacak çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

3. Yöntem

Nitel bir araştırma olan ve anket tekniğine dayanan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanmış anket formu bilgi toplama ve ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Aralık 2022 – Mart 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde katılımcıların formu Monkey Survey programı üzerinden doldurmaları temin edilmiştir. Hazırlanan anket formunun ilk bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yurtdışında yaşama süreleri, öznel dindarlık algısı vb.) tespiti yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmanın konusuna yönelik sorular çerçevesinde ise katılımcılara din eğitimini nereden aldıkları, Amerika’da yaşadıkları süre içerisinde din eğitimlerini nereden elde ettikleri, farklı dine mensup insanlarla iletişimde bulunma durumları, söz konusu iletişim esnasında gerek kendi dinleri gerekse farklı dinlere dair hangi konularda bilgi alışverişinde buldukları gibi hususlara dair sorular yöneltilmiştir. Soruların cevapları temelde 5’li likert skalaları ile yapılandırılmış, bazı sorulara “fikrim yok” şıkkı eklenerek, merak edilen ve bilgi alışverişinde bulunulan dini konulara yönelik sorular örnekler verilmesine imkan sağlayacak biçimde şekillendirilmiştir. Verilen cevaplar, din eğitiminin alındığı yere bağlı olarak dini bilginin kaynağı boyutu, din eğitimi ihtiyacı boyutu ve farklı dini gruplarla iletişim boyutu şeklinde sınıflandırılmış ve bulgular frekans değerleri yansıtılarak, betimsel analiz ile değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4. Çalışma Grubu

Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri’nin Washington, DC bölgesinde asgari bir yıldır yaşayan Türklerden 250 kişi katılmıştır. Bu bölge, ülkenin başkenti olmakla birlikte Türkler ile ilgili araştırmalar kapsamında üzerinde çok fazla çalışma tespit edilememesi ve araştırmacının daha önce bir başka proje kapsamında bölgede bulunmuş olmasının katılımcılara ulaşma açısından imkan sağlaması bakımından tercih

edilmiştir. Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemi ile online platform üzerinden ulaşılmış ve araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Bazı katılımcıları verdikleri cevapların niteliği veri toplamaya uygun olmadığı için elenmiş, toplamda 230 katılımcının cevapları değerlendirilmeye alınmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine dair olgusal durum aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların yaş aralığı 17 ila 60 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Buna göre katılımcılardan yaş dağılımına bakıldığında %3'ünün (7 kişi) 15-20 yaş, %8,6'sının (20 kişi) 21-25 yaş, %21,7'sinin (50 kişi) 26-30 yaş, %25,2'sinin (58 kişi) 31-35 yaş, %17,3'ünün (40 kişi) 36-40 yaş, %11,7'sinin (27 kişi) 41-45 yaş, %6,9'unun (16 kişi) 46-50 yaş, %4,3'ünün (10 kişi) 51-55 yaş, %0,8'inin (2 kişi) 56-60 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların farklı dinlere mensup gruplarla iletişimlerini etkileyebilecek bir unsur olarak düşünülen Amerika'da bulunma nedenlerine yönelik olarak sorulan soruya verilen cevaplara göre; %39,5'i (91 kişi) eğitim, %32,6'sı (75 kişi) iş, %8,6'sı (20) kişi evlilik, %17,3'ü (40 kişi) ailevi sebepler (göç vb.), %1,7'si (4 kişi) ise diğer sebepler (ziyaret vb.) Amerika'da bulduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim ve iş gibi profesyonel nedenlerle Amerika'da buldukları anlaşılmıştır. Benzer konu başlığı ile ağırlıklı olarak Avrupa'da yaşayan Türkler üzerine yapılan araştırmada katılımcıların yurtdışında bulunma nedenleri arasında ailevi nedenler (göç gibi) ilk sırada yer alırken (%52,4), bu araştırmada söz konusu seçeneğin üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir (Gürer, 2014; 141). Amerika'daki Türklere dair yapılan farklı çalışmalarda da ortaya çıkan (Şan&Akyiğit, 2021; 146) bu bulgu, Türklerin Amerika'daki geçmişleri ile Avrupa'daki geçmişlerinin tarihi nedenleri ile de uyumluluk göstermektedir.

Öğrenim durumları ile ilgili olarak katılımcıların %0,3'ü eğitim almadığını, %5'i sadece ilkokul, %1,8'i sadece ortaokul, %17,9'u sadece lise, %32'si sadece üniversite ve %43'ü lisansüstü program (master/doktora) öğrencisi veya mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Veriler dikkate alındığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%75) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Bireylerin inanç, ibadet ve etki boyutları açısından dindarlık düzeylerini nasıl tanımladıklarına işaret eden öznel dindarlık algıları bağlamında katılımcılardan %94,3'ünün (217 kişi) kendini dindar olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların büyük çoğunluğunun dini hayatlarına referans alma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların en az bir senedir Amerika'da bulunuyor olması, farklı dinlere mensup kişi ve gruplarla birlikte yaşama ve iletişim tecrübelerinin, din eğitimi ihtiyaçlarını tespit edebilmeye yeterli gelebilmesi açısından gerekli görülmüştür. Buna bağlı olarak Amerika'da "kaç yıldır yaşadıkları" sorulan katılımcıların verdikleri cevaplar şu şekilde sınıflandırılabilir: Katılımcıların %37,3'ü (86 kişi) 1 ila 5 yıl; %16,9'u (39 kişi) 6 ila 10 yıl; %22,6'sı (52 kişi) 11 ila 15 yıl; %11,7'si (27 kişi) 16 ila 20 yıl; %4,3'ü (10 kişi) 21 ila 25 yıl; %3,4'ü (8 kişi) 26 ila 30 yıl; %2,1'i (5 kişi) 31 ila 35; %1,3'ü (3 kişi) 36 ila 40 yıldır Amerika'da yaşayanlardan oluşmaktadır. Buna göre katılımcıların Amerika'da yaşama sürelerinin 1 ila 20 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

5. Bulgular

Katılımcıların farklı dini gruplarla iletişimleri bağlamında ortaya çıkan din eğitimi ihtiyaçlarını tespit etmek üzere hazırlanan sorular ve verilen cevaplar araştırmanın çerçevesi uyarınca üç boyutta kategorize edildiğinde, elde edilen bulgular şu şekilde ortaya konulabilir:

a. Din Eğitiminin Kaynakları Boyutu

Amerika’da yaşayan Türklere yönelik olarak planlanacak din eğitimi programlarına rehberlik edebilmek maksadıyla, öncelikle katılımcıların din eğitimlerini hangi kaynaklardan elde ettikleri, din eğitimi ihtiyaçlarını nereden karşıladıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda sorduğumuz sorulara katılımcıların cevaplarını oransal olarak sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1.* Din eğitiminizi nereden tahsil ettiniz?

	N	%
Aile	172	74,7
Okul	99	43
Özel Kurslar	85	36,9
Bireysel Çalışma	120	52,1
Din Eğitimi Almadım	12	5,2

*Tablo 1’e ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Araştırma kapsamında katılımcıların dine dair bilgi ve eğitimlerini hangi kaynaklardan temin ettiklerini tespitine yönelik olarak kendilerine öncelikle "*din eğitimlerini nereden tahsil ettikleri*" sorulmuştur. Katılımcıların birden fazla şıkkı işaretleme imkanı buldukları soruya verilen cevapları içeren Tablo 1'deki bulgulara göre aile, din eğitiminin sağlandığı öncelikli kurum olarak dikkati çekmektedir. Bu bulgu, bahsi geçen araştırmanın verilerinden farklılık göstermektedir. Zira katılımcıların büyük çoğunluğunun Avrupa’dan olduğu araştırmada okul (%67,2), diğer seçenekler arasında öne çıkmıştır (Gürer, 2014; 142). Ancak Amerika özelinde gerçekleştirilen bu araştırmada okulun yerini aile (%74,7) almış bulunmaktadır. Bu husus din eğitimi ihtiyacının karşılanacağı ilk kurum olarak ailenin din eğitimi hususundaki yeterliliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer husus ise, bireysel çalışmaların (%52,1), din eğitimi kaynağı olarak okulun (%43) da önüne geçmiş olmasıdır. Katılımcıların din ile ilgili bireysel araştırmalara eğilimlerinin yoğun olduğunu ifade etmesi açısından önemli olan bu bulgu da diğer araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir (Gürer, 2014; 142).

Önceki araştırmayla paralel biçimde dikkate değer olan bir başka husus ise özel kursların din eğitimi kaynakları arasında azımsanmayacak bir orana (%36,9) sahip olmasıdır (Gürer, 2014; 142). Cemaatlerin din eğitimi faaliyetlerini kapsayan özel kursların, devlet tarafından din eğitimi verilmesi söz konusu olmayan Amerika’daki Türklere için önemli bir din eğitimi alternatifi olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Tablo 2.* Amerika’da yaşadığımız süre zarfında din eğitimi alanında nereden yardım aldınız?

	N	%
--	---	---

Aile	40	17,3
Okul	14	6
Özel Kurslar	73	31,7
Bireysel Çalışma	135	58,6
Din Eğitimi Almadım	56	24,3

*Tablo 2’ye ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Amerika’da kaldıkları süre zarfında din eğitimi alanında nerelerden yardım aldıklarını öğrenmeye yönelik olarak sorduğumuz soruyu yanıtlayan katılımcıların yarısından fazlasının (%58,6) bireysel çalışmalar yoluyla din eğitimi ihtiyaçlarını karşıladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Özel kurslar ile (%31,7) birlikte düşünüldüğünde, katılımcıların Amerika’daki din eğitimi ihtiyaç ve ilgilerini bireysel tercihler ve gayretler ile karşılama eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür. Bu durumun en temel nedenlerinden biri olarak Amerikan eğitim sisteminde din eğitiminin zorunlu eğitimin bir parçası olmaması düşünülebileceği gibi, katılımcıların yaş ve eğitim durumları göz önüne alındığında, din eğitiminin kişisel gelişimin bir parçası olarak özel ilgi alanı şeklinde değerlendirildiğini düşünmek de mümkündür. Araştırma esnasında, Amerika’da din ile ilgili soruların özel hayat ihlali olarak algılandığını belirten geri bildirimler de dikkate alındığında, dine yönelik ilgi ve ihtiyaçların, daha ziyade “özel hayat” kavramı içerisinde görüldüğü söylenebilir.

Bahsi geçen araştırmada, din eğitimi almayanların oranı (%44) oldukça yüksek iken (Gürer, 2014; 144) bu araştırmada öncekine kıyasla yarı yarıya düşük bir oran (%24,3) olarak tespit edilmiştir. Bu oranın, katılımcıların eğitim durumları ile yakın ilgisi olduğunu düşünmek mümkündür. Zira katılımcıların eğitim düzeyi genel olarak yüksektir ve din eğitimi hususunda ihtiyaç duydukları eğitimi, bireysel olarak da elde etme imkanına sahip görünmektedirler. Bunun yanında, din eğitimi almama durumunun, gerek mevcut donanımın yeterli görülmesi gerekse dine ilgisizlik bağlamında din eğitimi ihtiyacının hissedilmemesine bağlı olarak ortaya çıktığı da ifade edilebilir. .

Tablo 3.* “Farklı dine mensup gruplar hakkındaki bilgilerinizi nereden elde ediyorsunuz?”

	N	%
Bu gruplara mensup arkadaşlardan	146	63,4
Okuldan	35	2,3
Özel	5	2,1

kurslardan		
Bireysel okuma ve çalışmalardan	112	48,6
Medyadan	81	35,2
Diğer	26	11,3

*Tablo 3'e ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Gerek bireylerin gerekse grup ve toplumların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerinin en temel ön koşullarından biri, kendileri dışındakiler hakkında doğru bilgi sahibi olmalarıdır. Özellikle din ile ilgili iletişim sürecinde hem kaynak hem de alıcı açısından doğru bilgi, iletişimin güven üzerine kurulabilmesi ve ön yargılar nedeniyle ortaya çıkabilecek çatışmaların engellenmesi açısından ayrıca önemlidir (Certel 2008; s. 137). Bahsi geçen hususlardan hareketle, katılımcıların farklı dine mensup gruplara dair bilgi kaynaklarını anlamaya yönelik olarak sorulan soruya, tek bir şıkka bağlı kalmaksızın verilen cevapların oranlarını içeren Tablo 3, bilginin elde edildiği birinci kaynağın bu gruplara mensup kişiler olduğunu ortaya koymaktadır (%63,4). Bu bulgu önceki araştırma ile de uyum göstermektedir (Gürer, 2014; 145).

Önceki araştırmadan farklı olarak bu araştırmada bireysel okuma ve çalışmalar seçeneği (%48,6) önemli bir oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bir önceki soruya verilen cevaplarla da uyum gösteren bu sonuç, ihtiyaca ve ilgiye binaen yapılan araştırmaların bilgi edinmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Daha önceki araştırmada da olduğu gibi, özel kursların tercih oranı (%2,1) Tablo 1 ve Tablo 2'nin bulguları ile birlikte ele alındığında, özel kursların, katılımcıların kendi dinlerine dair bilgi kaynağı olarak tercih edildiği, farklı dinlere dair bilgi kaynakları arasında önemli bir yere sahip olmadığı söylenebilir.

Bilgi edinme doğrultusunda bilhassa günümüz için önemli bir kaynak olarak medyanın tercih oranı da (%35,2) dikkat çekicidir. Bu bulgu, medyaya yansıyan ya da medyanın ürettiği bilginin niteliğinin dikkate alınması ve müfredatların içeriğinin bilgi boyutunda planlanırken göz önünde bulundurulması bakımından önemlidir.

b. Din Eğitimi İhtiyacı Boyutu

Araştırmada katılımcıların din eğitimi ihtiyaçlarının iki açıdan ele alınması hedeflenmektedir: Birincisi, Amerika'da yaşam tecrübesinin, bireylerin kendi dinlerine dair bilgi edinme ihtiyaçlarına tesiri, ikincisi bireylerin çevrelerinde bulunan farklı dini gruplarla ilgili bilgi edinme ihtiyaçlarına tesiri. Söz konusu hususları anlamaya yönelik olarak sorulan sorular doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. "Dininiz hakkında bilgi ihtiyacınız Amerika'da yaşadığınız süre zarfında artış gösterdi mi?"

	N	%
Çok fazla	40	17,3

artış gösterdi		
Artış gösterdi	92	40
Ne artış gösterdi ne de azaldı.	42	18,2
Artış göstermedi	28	12,1
Hiç artış göstermedi	18	7,8
Fikrim yok	10	4,3
Toplam	230	100

Katılımcıların Amerika’da yaşam tecrübelerine istinaden dini bilgi ihtiyaçlarında artış olup olmadığını anlamak üzere sorulan ve ihtiyaç düzeylerini göz önüne alarak cevaplamaları beklenen soruya karşılık alınan cevapların oranını ifade eden Tablo 4’e göre; katılımcılar belirgin bir farkla (%40) dini bilgi ihtiyaçlarının arttığını belirtmişlerdir. Bahsi geçen oran “çok fazla artış gösterdi” şıkkının oranı ile (%17,3) birlikte düşünüldüğünde, katılımcıların yarıdan biraz fazlasının Amerika’da yaşadıkları süre zarfında kendi dinlerine dair bilgi ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmaktadır.

Önceki araştırma ile benzer bir sonucu ifade eden bulgu (Gürer, 2014; 146), farklılıklarla bir arada yaşamanın bireyin kendini daha iyi tanınmasına imkan sağlaması açısından önemlidir. Zira araştırmanın konusu açısından, farklı dine mensup bireyler ve gruplarla iletişim sürecinde gerçekleşen bilgi alışverişi, kişinin kendi dinine dair sorulan sorular çerçevesinde bilmediği veya bildiğini sandığı konuları daha iyi görmesine vesile olabilmektedir. Dolayısıyla katılımcıların verdiği cevaplar, farklı dine mensup birey ve gruplarla iletişimleri çerçevesinde ortaya çıkmış soru ve sorunlara bağlı olarak dinleri ile ilgili bilgi ihtiyaçlarının artış göstermiş olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4’ göre, Amerika’da buldukları süre zarfında din eğitimi ihtiyacında değişiklik olmadığını düşünenler ile artmadığını düşünenlerin genel oranları bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının (%42,7) kendi dinleri ile ilgili bilgi ihtiyaçlarının arttığını düşünmedikleri görülmektedir. Bu durum farklı dini gruplarla iletişimlerinde dini konulara temas etmemeleri veya mevcut bilgilerinin gerek bu iletişim sürecinde gerekse günlük hayatlarında yeterli gelmesi nedeniyle olabileceği gibi, dinle ilgili konulara ilginin az olması bağlamında da düşünülebilir.

Tablo 5. “Çevrenizde bulunan farklı dini gruplar hakkında bilgi sahibi misiniz?”

	N	%
Evet	91	39,5
Oldukça	39	16,9
Biraz	66	28,6
Hayır	15	6,5
Fikrim yok	19	8,2
Toplam	230	100

Tablo 5'e göre, katılımcılardan %39,5'i farklı dini gruplarla ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade etmiş, %16,9'u ise "oldukça" bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. İki seçenek beraber değerlendirildiğinde, katılımcıların beraber yaşadıkları farklı dini gruplara dair bilgi sahibi olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların Amerika'ya geliş nedenleri arasında eğitimin (%39,5) ve işin (%32,6) yüksek oranlarda olması, genel eğitim seviyelerinin yüksekliği ve iletişime açık olmalarıyla (Tablo 9'da ele alınacağı üzere) beraber ele alındığında anlamlı bir veridir. Zira eğitim, iş ve iletişim süreçleri, farklılıklarla ilgili bilgi sahibi olmayı beraberinde getiren, bir anlamda da teşvik eden hususlardır.

Önceki araştırmada soruya katılımcılardan %23,2 gibi önemli bir oranda "fikrim yok" cevabını alındığı görülmektedir (Gürer, 2014; 147). Ancak bu araştırmada söz konusu tercih %8,2 olarak daha düşük bir orana sahiptir. Bu bulgu da, ilgili araştırmada olduğu gibi, katılımcıların bir kısmının farklı dini gruplara dair bilgi edinmeye ilgi duymamaları ile ilişkili olabileceği gibi bu doğrultuda sahip oldukları bilginin niteliğine güvenmemenin bir neticesi olarak da düşünülebilir.

Tablo 6. “Farklı dine mensup gruplar hakkında bilgi sahibi olma ihtiyacı hissediyor musunuz?”

	N	%
Çok fazla ihtiyaç hissediyorum	13	5,6
İhtiyaç hissediyorum	118	51,3
İhtiyaç ne hissediyorum ne hissetmiyorum	21	9,1

İhtiyaç hissetmiyorum	39	16,9
Hiç ihtiyaç hissetmiyorum.	15	6,5
Fikrim yok	20	8,6
Toplam	230	100

Tablo 6'ya göre, "Çok fazla ihtiyaç hissediyorum" seçeneğine ait oranla (%5,6) "İhtiyaç hissediyorum" seçeneğine ait oran (%51,3) bir arada değerlendirildiğinde katılımcıların yarıdan biraz fazlasının (%56,9) farklı dini gruplara dair bilgi ihtiyacı hissettiği görülmektedir. Bu doğrultuda, Amerika'da yaşayan Türklere yönelik olarak hazırlanan ve hazırlanacak din eğitimi müfredatları kapsamında, Amerika'nın dini ve kültürel yapısının dikkate alınmasının ve bu alanla ilgili bilgilere temas edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Hizmetli, 1995; 363-368). Bu husus, belirtildiği üzere, Amerika'daki Türklerin, Amerika kültürü ile etkileşim kurarak hayat memnuniyetinin sağlanması açısından da önemli görülmektedir (Güler&Tacoğlu, 2017; 68).

Kalan şıklar birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların yarıya yakınının (%43,1) farklı dini gruplara dair bilgi ihtiyacı hissetmediklerini belirttiklerini söylemek mümkündür. Bu bulgu var olan bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmeleri ile ilgili olabileceği gibi, farklı dine mensup kişi veya gruplarla iletişimlerinin fazla olmaması (Tablo 9) veya iletişimlerinde dinin konu edilmemesiyle bağlantılı olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 7. "Farklı dine mensup gruplar hakkında bilgi sahibi olma ihtiyacınız Amerika'da bulunduğunuz süre zarfında artış gösterdi mi?"

	N	%
Çok fazla artış gösterdi	30	13
Artış gösterdi	102	44,3
Ne artış gösterdi ne azaldı.	27	11,7
Artış göstermedi	16	6,9
Hiç artış	28	12,1

göstermedi		
Fikrim yok	27	11,7
Toplam	230	100

Tablo 7'ye göre, ihtiyaçta artış olduğunu ifade eden ilk iki şık beraber değerlendirildiğinde katılımcıların yarıya yakın kısmının (%57,3'ü) farklı dine mensup gruplar hakkında bilgi edinme ihtiyacı hissettikleri, diğer yarısı için bu ihtiyacın söz konusu olmadığı görülmektedir. Söz konusu ihtiyacın, daha önce vurgulandığı üzere, bu gruplarla iletişime bağlı olarak ortaya çıkan bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir ki bu durum iletişim sürecinde "tanı(ş)ma" eğiliminin olduğuna da işaret etmektedir.

Öte yandan bilgi ihtiyaçlarında artış olmadığını belirten katılımcıların oranı %31'dir ki bu veri "fikrim yok" seçeneğine ait %11,7 oranıyla bir arada düşünüldüğünde katılımcıların %42,7'si Amerika'da buldukları süre zarfında, farklı dini gruplara dair bilgi edinme ihtiyacı hissetmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8.* “Amerika’da bulunduğunuz süre içerisinde dini açıdan en çok hangi konularda bilgi ihtiyacı hissediyorsunuz/hissettiniz?”

	N	%
İnanç esasları	79	34,3
İbadetler	58	25,2
Ahlaki değerler	47	22,6
Sosyal meseleler	105	45,6
Ölüm sonrası hayat	22	9,5

*Tablo 8'e ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Tablo 8'in yansıttığı üzere, katılımcıların bilgi ihtiyacı hissettikleri konuları tespit etmeye yönelik olarak sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında; katılımcıların Amerika'da yaşadıkları süre zarfında dinin sosyal meselelere bakışı (%45,6) konusunda diğer konulara nazaran daha fazla bilgi ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Bu bulgu önceki araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir (Gürer, 2014; 149). Zira söz konusu araştırmada da sosyal meseleler önemli bir bilgi ihtiyaç alanı olarak öne çıkmakla birlikte inanç esaslarına dair olan ihtiyacın biraz daha fazla orana sahip olduğu tespit edilmiştir. İnanç esasları ile ilgili seçenek ile sosyal meseleler ile ilgili seçenek arasındaki oran farkı da bu araştırmada daha fazladır.

Bir dini tanınmanın ilk basamaklarından biri inanç esaslarının anlaşılmasıdır. İnanç esaslarının yansıdığı en önemli alanlardan biri ise sosyal hayattır. Bu bağlamda, özellikle farklı dini inanışlarla bir arada yaşama tecrübesi çerçevesinde, birey ve toplulukların çevrelerine uyumlarını etkileyecek hususlardan biri, dinin sosyal meselelere bakışı ve inananların bu doğrultuda ortaya koydukları tutumdur. Dolayısıyla katılımcıların, farklı dini gruplarla iletişimleri çerçevesinde hem kendi dinlerinin hem de farklı dinlerin sosyal meselelere bakışını anlamaya yönelik soru sormaları ve soru almaları anlamlıdır. Zira bir arada yaşama tecrübesini hangi ortak zeminde geliştirebilecekleri, sosyal meselelere verdikleri cevapla anlaşılabilir. Bu minvalde İslam'ın sosyal hayata dair verdiği cevapların, güncel meseleler ışığında ele alınarak müfredatlara yansıtılması önemli ve gerekli görünmektedir.

c. Farklı Dini Gruplarla İletişim Boyutu

Daha önce belirtildiği üzere, farklılıklarla beraber yaşamak, sağlıklı bir iletişim söz konusu ise iletişimde bulunan kişi ve grupları gelişmeye sevk eden, dolayısıyla zenginleştiren bir sürece dönüşebilir. “Tanıma” ve tanışma”, buna bağlı olarak bilgi ve tecrübe alışverişi sağlıklı bir iletişim çerçevesinde gerçekleşebilir. Bu minvalde, çalışmada, katılımcıların farklı dini gruplarla iletişim sıklığı ve bilgi alışverişleri bağlamında, bu gruplarla iletişime açık olup olmadıklarını anlamak üzere sorulan soruya verilen cevapların frekans değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 9. “Farklı dini gruplarla iletişimde bulunur musunuz?”

	N	%
Her zaman	31	13,4
Çoğu zaman	57	24,7
Ara sıra	71	30,8
Nadiren	34	14,7
Hiçbir zaman	37	16

Araştırmada Amerika'daki Türk topluluğunun farklı dine mensup kişi ve gruplarla iletişimleri bağlamında din eğitimi ihtiyaçlarını değerlendirebilmek için katılımcıların iletişime açık olup olmama bakımından farklı dini gruplarla iletişimde bulunma oranlarını tespit etmek önemli görülmüştür. Bunun en temel nedeni, Amerika'ya göç eden Türklerin genel profili onlardan farklı olsa da Avrupa'ya göç eden Türklere dair yapılan araştırmaların bazılarının, katılımcıların eğiliminin içe dönük bir sosyal hayat yönünde olduğuna işaret etmeleridir (Keser, 2004). Zira böylesi bir eğilim, “tanışmak” açısından farklı gruplarla iletişime olumsuz manada tesir edebilecek bir etkendir.

Belirtilen hususlardan hareketle sorulan soruya katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında, % 30,8'inin “ara sıra” iletişimde bulduklarını ifade ettiğini görülmektedir. Bu sonuç, “çoğunlukla” şikkına verilen

cevapların oranı (%24,7) ve "her zaman" şıkkına verilen cevapların oranı (%13,4) ile birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%68,9) farklı dine mensup gruplarla iletişime açık oldukları ve bunu gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. Bu oran, önceki araştırmada düşük bir orana tekabül etmekle birlikte (Gürer, 2014; 150), katılımcıların eğitim durumlarının, bu bulgunun ortaya çıkışında belirleyici olduğu söylenebilir. Zira geneli lisans (%32) ve lisansüstü (%43) eğitime sahip olan katılımcıların Amerika'da yaşama nedenleri arasında eğitim ve iş seçeneklerinin önde olması, katılımcıların ciddi bir oranının eğitim süreçlerinin en azından bir kısmını Amerika'da geçirdiklerini, eğitim ve profesyonel hayat çerçevesinde farklı dine mensup kişi ve gruplarla iletişime açık olmanın bir anlamda zorunlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. "Farklı dine mensup kişilerle ve gruplarla karşılaştığınızda onlara kendi dininizle ilgili bilgi verir misiniz?"

	N	%
Her zaman	32	13,9
Çoğu zaman	70	30,4
Ara sıra	76	33
Nadiren	33	14,3
Hiçbir zaman	19	8,2

Katılımcıların, iletişim süreçlerinin, dinle ilgili bilgi alışverişini kapsayıp kapsamadığını anlayabilmek için öncelikle kendi dinleri hakkında farklı gruplara bilgi verip vermedikleri sorulmuştur. Tablo 10'a göre katılımcıların %33'ü iletişim süreçlerinde kendi dinlerine dair "ara sıra" bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu "her zaman" (% 13,9) ve "çoğu zaman" (%30,4) seçeneklerine verilen cevaplarla birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (%77,3) farklı dini gruplarla iletişim sürecinde dini bilgi alışverişinde bulduklarını ifade etmektedir. Bu bulgular, özellikle Tablo 3 ve 4'teki değerlendirmeleri anlamlı kılmakta, bu durum önceki araştırma ile de benzerlik göstermektedir (Gürer, 2014; 152).

Müfredatlarda yer alması gereken konular açısından değerlendirmek üzere, farklı dini gruplarla iletişim esnasında hangi konularda dini bilgi alışverişini gerçekleştirdiğini tespit etmek için sorulan sorulara verilen cevaplar ve oranları şu şekildedir:

Tablo 11.* "Farklı dine mensup kişilere ve gruplara kendi dininizle ilgili en fazla hangi konularda bilgi verirsiniz?"

	N	%
İnanç esasları	106	46

İbadetler	65	26
Ahlaki meseleler/değerler	80	34,7
Sosyal meseleler	55	23,9
Ölüm sonrası hayat	29	12,6

*Tablo 11'e ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Tablo 11'in ortaya koyduğu bulgular Tablo 8'de ortaya konulan bulgularla karşılaştırıldığında "sosyal meseleler" (%23,9) seçeneğine ait orandaki düşüş ile "inanç esasları" (%46) ve "ahlaki değerler" (%34,7) seçeneklerine ait oranlarda görülen yükseliş ilgi çekicidir. Bu bulgu, iletişimin ağırlıklı konularının, birbirini tanıma ve sosyal uyum bağlamında, inanç esasları ve ahlaki değerler etrafında şekillendiği biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanında, Tablo 8'de sosyal meseleler alanına yönelik olarak ortaya çıkan bilgi ihtiyacına binaen, bu alanda bilgi vermekten kaçınıldığı ihtimalini de düşündürmektedir.

Araştırmada, verilen cevapların daha iyi anlaşılması ve müfredat içeriklerine yardımcı olabilmesi açısından, katılımcılardan, yukarıdaki her bir şıkka dair kendilerine en çok sorulan üç soruyu yazmaları da istenmiştir. Verilen cevaplardan konu başlıkları bağlamında öne çıkanları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

İnanç esasları konu alanında, cevap veren katılımcıların geneli "tevhid inancının" mahiyeti ile ilgili soruların geldiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında "kader" inancının da kendilerine sorulduğunu ifade edenler bulunmaktadır. Ahiret inancı, sorulan bir diğer konu olarak ifade edilmiştir. Dikkat çekici bir cevap ise, birçok katılımcının "tesettür" konusunu, iman esasları bünyesinde sorulan bir soru olarak ifade etmesidir.

İbadetler konu alanına dair en çok sorulan soruların namaz, oruç ve kurban ibadetlerinin içeriği ve nedenselliği üzerine olduğu ifade edilmiştir. Başörtü meselesinin, zorunlu olup olmaması bağlamında, bu alanda da bir soru olarak ifade edildiği görülmektedir ki bu durum katılımcıların konuyu algılama biçimi açısından önemlidir. Bunun yanında cihad kavramına ve zorunlu olup olmadığına dair sorulara da sıklıkla ibadet alanı içerisinde yer verilmiştir.

Ahlaki meseleler/değerler konu alanında en çok sorulan sorulardan birinin evlilik öncesi kadın erkek ilişkileri ve zina ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda çok eşliliğin de ahlaki meseleler kapsamında sorulan sorular arasında değerlendirilmesi dikkat çekicidir. Yine kadın erkek ilişkileri açısından İslam'ın eşcinselliğe bakışının sık sorulan sorular arasında yer aldığı, verilen cevaplar çerçevesinde, görülmektedir. "Müslümanlar neden katil oluyor?" şeklinde ifade edilen sorular ve Müslümanların "kafa kesenler" olarak algılandığını vurgulayan cevaplar ise, İslam ve şiddet algısı bağlamında üzerinde önemle durulması gereken bir konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal meseleler konu alanı çerçevesinde en çok soru sorulan konunun İslam'da kadının yeri ve değeri olduğu, verilen cevaplar arasında dikkati çekmektedir. Bu bağlamda genellikle "İslam ülkelerinde kadın neden

ikinci planda?" minvalinde soruların sıkça sorulduğu görülmektedir. Çok eşlilik konusunun da sosyal mesele kapsamında sorulduğu, verilen cevaplarda ifade edilmiştir. Helal ve haram gıdaların içeriği sorulan bir diğer konu olarak ifade edilmiştir. Ahlaki meseleler konusunda sorulan İslam ve şiddet konusunun, sosyal meseleler bağlamında da özellikle DEAŞ, IŞİD ve terör kapsamında sorulduğunun belirtildiği de görülmektedir. Eşcinsellik konusuna yaklaşımlarının, Müslüman kadınlarla Müslüman olmayan erkeklerin evlenip evlenememesi, halifelik gibi konuların sorulduğunu ifade eden katılımcılar da mevcuttur.

Ölüm sonrası hayat konu alanı dahilinde öncelikle ölümden sonra tekrar dirilmeye, ruhun nereye gittiğine, cennet ve cehennemin nasıl tasvir edildiğine, aynı bedenle dirilip dirilmeyeceğimize, farklı dinlere inananların cennete gidip gidemeyeceğine ve sonsuzluk kavramına dair soruların geldiği ifade edilmekle birlikte, bu konuda soru gelmediğini belirtenler de mevcuttur.

Tablo 12. "Farklı dine mensup kişilerle ve gruplarla karşılaştığınızda onlardan dinleriyle ilgili bilgi alırmısınız?"

	N	%
Her zaman	14	6
Çoğu zaman	60	26
Ara sıra	73	31,7
Nadiren	59	25,6
Hiçbir zaman	23	10

İletişim sürecinde tanı(ş)ma bağlamında, katılımcıların farklı dine mensup kişi ve grupların dinlerine dair bilgi alıp almadıklarını anlamaya yönelik olarak sorulan soru kapsamında "her zaman" (%6), "çoğu zaman" (%26) seçeneklerine verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların % 32 oranında sıklıkla bilgi aldıkları görülmektedir. Bu durum, katılımcılar için, söz konusu kişi ve grupların, farklı dinlerle ilgili bilgi kaynağı olarak önemli bir yere sahip olması bulgusuyla da paralellik göstermektedir (bkz. Tablo 3). Ancak "ara sıra" (%31,7) ve "nadiren" (%25,6) ile "hiçbir zaman" (%10) şıkları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların yarısından fazlasının (%67,3) iletişim sürecinde bu konulara fazla değinmedikleri ortaya çıkmaktadır. Önceki araştırma ile paralellik gösteren söz konusu bulgular (Gürer, 2014; 153-154), Amerika özelinde ve farklı dini gruplardan bilgi alma açısından, dini konuları konuşmanın, özel alana müdahale olarak algılanmasıyla ilgili olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 13.* "Farklı dine mensup kişi ve grupların dinleriyle ilgili en fazla hangi konularda bilgi alırsınız?"

	N	%
--	---	---

İnanç esasları	116	50,4
İbadetler	62	26,9
Ahlaki meseleler/değerler	44	19,1
Sosyal meseleler	52	22,6
Ölüm sonrası hayat	25	10,8

*Tablo 13'e ait sorunun cevabı olarak katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.

Tablo 13'e göre katılımcıların yarısından fazlası (%50,4), farklı dinlere mensup kişi ve grupların dinleriyle ilgili olarak bu gruplardan inanç esaslarına dair daha fazla bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bilgi alanlarının oranları arasında, ölüm sonrası hayatı tercih edenlerin oranı farklı olmak üzere, birbirine yakın bir dağılım söz konusudur. Bu verilere göre, farklı dinleri tanımaya yönelik daha temel bilgilerin katılımcıların ilgisini çektiğini söylemek mümkündür. Diğer alanlara dair konuların oranlarının, kendilerine aynı alanlarda gelen soru oranlarına nazaran düşük olması, bu alanlarda sosyal uyum bağlamında daha ziyade katılımcıların kendilerini ifade etmelerinin beklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılardan, yukarıdaki her bir şıkka dair en çok sordukları üç soruyu yazmaları da istenmiştir. Verilen cevaplardan konu başlıkları bağlamında öne çıkanları şu şekilde ortaya koymak mümkündür:

İnanç Esasları konu alanında en çok sorulan sorunun “teslis inancı” ile “Hz. İsa'nın durumu (Tanrı mı peygamber mi oluşu gibi) olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında “kader inancını” anlamaya yönelik sorular, bu soru kapsamında da dikkati çekmektedir.

İbadetler konu alanında, ibadet şekilleri, ibadetlerin hangi sıklıkla yapıldığı ve yapılmadığı takdirde cezalarının olup olmadığı ile cenaze törenleri ile ilgili soruların ağırlık kazandığı görülmektedir.

Ahlaki meseleler/değerler konu alanında katılımcıların diğer dinlere mensup kişilere dinleriyle ilgili olarak daha ziyade eşcinselliğin ve zinanın yasak olup olmadığı ile evlilik müessesine dinlerin bakışı, sekülerizm, çocuk yetiştirme biçimleri gibi soruları sordukları tespit edilmiştir.

Sosyal meseleler konu alanı kapsamında katılımcıların sık sorduğu sorular arasında dini bayramlar ve nasıl kutlandıkları, islamofobiya bakış, dini ve kültürel gelenekler ile aile ilişkilerinin niteliğine yönelik soruların ön plana çıktığı görülmektedir.

Ölüm sonrası hayat konu alanı dahilinde, katılımcıların kendilerine sorulan sorular çerçevesinde soru sordukları görülmektedir. Ancak bu sorulardan farklı olarak Mesih inancı, farklı dinlerde kurtuluşa nasıl erişileceği ve dinlerin ahiret hayatına dair ortak yönleri gibi soruların da sorulduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Farklılıklarla, uyum ve barış içerisinde bir arada yaşayabilmeyi, buna bağlı olarak farklılıkları zenginliğe dönüştürebilmeyi mümkün kılan en önemli etmenlerden biri iletişimdir. Zira iletişim ile bireyler ve gruplar, kendilerini tanıtabilme imkanı bulabildikleri gibi farklı birey ve grupları da tanıma imkanı kazanırlar. O nedenle, farklılıkları bünyesinde bulunduran toplumlar için, birey ve grupların sağlıklı iletişim imkanına sahip olmaları, toplumsal bütünleşme açısından oldukça önem arz etmektedir.

Bahsi geçen husus, tarih boyunca ciddi çatışmalara sebep olmuş dini farklılıklar bağlamında da oldukça önemlidir. Zira dini farklılıkların toplumsal ayrışmaya neden olmaması, farklılıklar arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına bağlıdır. Sağlıklı iletişimin kurulabilmesi ise farklı dine mensup insanların kendilerini ve iletişimde buldukları farklı dine mensup birey ve grupları, doğru bilgi çerçevesinde tanımaları ile mümkün olabilir. Bunun gerçekleşmesinde ise tanımaya yönelik iletişim süreci kadar, din eğitimi ve bu eğitime imkan sağlayan müfredatların da mühim bir rolü mevcuttur.

Araştırma ışığında Amerika'da yaşayan Türklerin farklı dinlere mensup kişi ve gruplarla iletişimlerine bağlı olarak ortaya çıkan din eğitimi ihtiyaçlarına dair tespit edilen hususları şu şekilde ele almak mümkündür:

Araştırmaya göre Amerika'da yaşayan Türkler, farklı dinlere mensup kişi ve gruplarla iletişime açıktırlar. Bu durum onların hem kendileri hem de muhatap oldukları gruplarla ilgili bilgi ihtiyaçlarını da beraberinde getirmektedir.

Katılımcıların din eğitimi kaynakları arasında ailenin ve bireysel çalışmaların ön plana çıkması, Amerika'da Türklere yönelik din eğitimi veren ve verecek kurumların ailelere yönelik çalışmalar ile nitelikli dini yayın ve programlara önem vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim farklı araştırmaların, Amerika'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının dini ve milli değerlerini kazanmaları hususunda belirgin bir hassasiyete sahip olduklarını göstermesi, ailelere yönelik çalışmaların gerekliliğini ifade eden bir başka göstergedir (Ekiyor&Açer, 2020; 49-50). Okulun ve özel kursların da önemli birer kaynak olarak dikkati çektiği göz önüne alındığında, din eğitimi alanında ihtiyaçların giderilmesi doğrultusunda gerek örgün gerekse yaygın eğitime yönelik olarak hazırlanacak müfredatların dayandığı yaklaşım ve modelin önemini de ortaya koymaktadır. Çoğulculuğun önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Amerika'da müfredatların hangi yaklaşıma dayanarak ele alınacağı ise üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir husustur. Bu bağlamda mesela din eğitimi açısından dini çoğulculuğun müfredatlarda yaklaşım olarak temel alınması, İslam din eğitimi özelinde İslam'ın birtakım iddialarının ortaya konulmasına veya bu iddiaların dile getirilmesine engel teşkil edecektir ki bu durumda verilecek din eğitiminin bilgi boyutu da problemlili hale gelecektir.

Araştırmada İslamiyet'e dair inanç esasları ve ibadetler gibi temel dini bilgilerin yanında sosyal ve ahlaki meselelerle ilgili İslam'ın bakışı ve verdiği cevaplar da müfredatlarda yer alması gereken önemli bilgi ihtiyaçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle tesettür ve kadın meselesi ile şiddet ve terör konularının İslam özelinde çokça sorulduğu, anlaşılmaya çalışıldığı, önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda İslamofobia'nın önemli bir tartışma konusu olduğu Amerika'da hem Amerika gündeminde yer alan hem de Türkiye ve dünya gündemini meşgul eden belli başlı problemlere dinen nasıl yaklaşılacağı hususunda Amerika'da yaşayan Türkleri bilgilendirmek üzere çeşitli müfredat çalışmalarının ve eğitim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi, mevcutlar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılması gerekli görülmektedir.

"Tanı(ş)manın" bir diğer boyutu olarak farklı dine mensup gruplar hakkında, Amerika'nın kültürel yapısı da dikkate alınarak, müfredatların doğru ve ihtiyaca cevap veren, tatmin edici bilgiler ile düzenlenmesi, verilecek din eğitiminin sağlıklı bir sosyal bütünleşmenin gerçekleşmesine zemin kurması açısından gereklidir. Bu bilgilerin medya veya çeşitli yayınlar gibi vasıtalardan elde edilmesinin doğurabileceği bilgi kirliliği riski, Amerika özelinde de, dikkate alınmalıdır. Söz konusu olumsuz ihtimalleri ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek üzere, yaygın din eğitimi faaliyetleri de, daha önce temas ettiğimiz hususlar bağlamında düzenlenmelidir. Özellikle Amerika Diyanet Merkezi'nin bu hususta çeşitli faaliyetler düzenlemesi ve bu faaliyetlerin desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, medyanın dinle ilgili bilgi kaynaklarından biri olarak ciddi bir oranda tercih edildiği bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun, medya yoluyla dünya kamuoyunu etkileme gücüne sahip Amerika özelinde ayrıca dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda söz konusu bulgu, Amerika'da, İslam'ın doğru anlaşılmasına yönelik medya çalışmalarına önem vermenin gerekliliğine işaret etmektedir. Bugün medya ve dinin, birbirinden bağımsız iki ayrı alan olarak düşünülemeyeceği, birbiriyle gittikçe yakınlaştıkları, bilinen bir gerçektir. Hoover'ın vurguladığı üzere, bu yakınlaşma çerçevesinde din ve medya hem değiştiren hem de değiştirilen konumda olabilmektedir (Hoover, 2001; 2). Film, radyo, televizyon, yazılı ve görsel elektronik medyanın, manevi, aşkın ve derin anlamlı bir "iş" ortaya koymayı da içeren "kendilik (the self)" alanını da inşa ettiği göz önünde bulundurulduğunda, medyanın dini yansıtırma ve dinin medyayı kullanma biçimleri, bu esnada üretilen bilginin niteliği açısından ayrıca dikkate alınmalıdır (Hoover, 2001; 2). Amerika özelinde medyanın kamuoyu oluşturma gücü ve bu gücün altındaki bilginin doğruluk derecesi hem İslam hem de diğer dinler ile İslamo-fobia ve kökten dincilik kavramlarına dair bu kanaldan elde edilen bilginin niteliği ve toplum üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmeli, doğru bilgilendirmeye yönelik çeşitli yayın ve programlara önem verilmelidir. Zira bu alanda yapılacak yanlış genellemeler, farklı dine mensup grupların birbiriyle iletişimlerini önyargılar üzerine kurmasını kaçınılmaz kılacaktır. Bu noktada, araştırmaya zemin teşkil eden gözlemler neticesinde, İslam algısına yönelik olarak Amerika'da Türklerin etkili bir kamuoyu gücüne sahip olmadıklarına bireysel bir tespit olarak ulaşıldığını ifade etmek önemli görülmektedir. Bu hususta özellikle Amerika Diyanet Merkezi'nin, medyaya yönelik çalışmalara önem vermesinin gerekliliğini vurgulamak yerinde olacaktır.

Araştırma esnasında katılımcıların belirttiği bir husus olması hasebiyle Amerika'da din ve dini tercihler özel alan konusu kabul edilmekte ve üzerinde konuşulması uygun görülmemektedir. Ancak bireysel iletişim bağlamında tartışma konusu edilmesinden uzak durulduğu ifade edilse de Amerikan kültürü içerisinde dinin ve dini farklılıkların önemli bir yeri mevcuttur. O nedenle gerek Türklerin kendi kimlik algıları gerekse içinde yaşadıkları toplumu anlama ve uyum sağlayabilme açısından, din eğitimi faaliyetlerinin doğru ve sağlıklı bilgi üzerine inşa edilmesinin gereğini, çalışma bağlamında bir kez daha vurgulamak yerinde olacaktır. Özellikle İslam üzerine tartışmaların yoğun olduğu günümüz için bu durum ayrıca önemlidir. Zira gerek bu araştırma gerekse ilgili farklı araştırmalar süresince, Amerika'da İslam üzerine yapılan çalışmaların, İslam ve Müslümanlara dair farklı tanım ve algıları da beraberinde getirmekte olduğu görülmüştür ki bu tanımların neye ve kime göre yapıldığını doğru tespit etmek, Amerika'da yaşayan Türklerin kimlik algıları ve kendilerini doğru ifade edebilmeleri için mühim kabul edilmektedir.

Kaynakça

Altaş, Nurullah. *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım, 2003.

Aydın, Mehmet Zeki. Belçika’da İlk ve Orta Öğretimde Okutulan İslâm Din Dersi Programları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7 (1) (2003), 85-100.

Bakırcı, Mustafa. “Din Görevlileri Gözünden Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Din Hizmetleri”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (Haziran 2019), 6 (1), 71-101, ISSN: 2148-3728 e-ISSN: 2148-9750.

Casanova, José. (2005). Immigration and the New Religious Pluralism: A EU/US Comparison. Erişim: http://www.ipri.pt/eventos/pdf/Paper_CasANOVA.pdf (Erişim Tarihi: 10.11.2013).

Certel, Hüseyin. “Din-İletişim İlişkisi ve Dini İletişim Engelleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (21), (2008/2), 128-158.

Concoran, Thomas - Goertz, Margaret. “The Governance of Public Education”, *The Public Schools*. Susan Fuhrman - Marvin Lazerson (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2005.

Coşkun, Hasan. (Ed.). (2000). *Türkiye ve Almanya’da İslam Din Dersi Tartışmaları: İslam Din Dersi İçin Çerçeve Şartları ve Deneyimler*. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı; Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Coştu, Yakup Coştu (ed.). *Yurt Dışında Türkler: Göçmenlik, Etnisite ve Din*. London: Transnational Press, 2020a.

_____. *Göç ve Din Üzerine*, London: Transnational Press, 2020b.

Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme* (10. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Eck, Diana L. *A New Religious America: How A “Christian Country” Has Now Become The World’s Most Religiously Diverse Nation*. New York: A Division of Harper Collins Publishers, 2001.

Eckstein, M. A. “ABD’DE Eğitim Sistemi”, Çev. Tonguç Çoban, *Eğitim ve Toplum*, S: 2, Y: Ocak, 1993, s. 23, Erişim: http://www.egitimsen.org.tr/ekler/6ab8ae79499df56395dd43e663f194d_ek.pdf (Erişim Tarihi: 08.11.2013)

Ekiyor, Emel Yiğittürk. “ABD’de Yaşayan Türk Göçmenlerin Türkiye İle Ulaşırı Bağları ve Sosyal Sermayeleri”, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*,(2018),53 (2), 395-415. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.18.04.874.

Ekiyor, Emel Yiğittürk, – Açı, Tuğba Metin. “‘Biz’ ve ‘Öteki’ Sınırlarında ‘Biz’ Kalabilmek: Amerika’da Yaşayan Türk Göçmenler Örneği”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2020 Güz (33),33-56.

Güler, Abdurrahim - Poyraz Tacoğlu, Tuğça. “Amerika’da Yaşayan Türklerde Etnik Kimlik, Kültürleşme, Dindarlık ve Bunların Yaşam Memnuniyetine Etkisi”. *Akademik Bakış Dergisi*, 2017 (63), 59-70.

Güngör, Özcan. “Amerika’da Türkler ve Türklerin Dini Kurumsallaşmaları Açısından Camiler”. *Ekev Akademi Dergisi*, 25 (47), (2011), 86 - 92.

Güngör, Özcan. “Akran Gruplarının Amerikalı Türk Gençlerinin Dini Sosyalleşmelerine Etkileri (12-15 Yaş)”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, (Aralık 2015), 213-249.

Güngör, Özcan. “1.5 ve 2. Nesil Türk Gençlerinin Ailede Dini Sosyalleşmeleri: New Jersey, USA Örneği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 53/2 (2012): 85-119.

Gürer, Banu. “Amerika Birleşik Devletlerinde Din ve Devlet İlişkisi Bağlamında Din Eğitimi, *Route Educational and Social Science Journal*, (Ocak 2015), 479-483.

Gürer, Banu. “Batıda Yaşayan Türklerin Farklı Dini Gruplarla İletişimleri Bağlamında Din Eğitimi İhtiyaçları”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27) (2014): 135-164.

Hizmetli, Sabri. Yurtdışına Yönelik Dini Yayınlar. *I. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri (1-5 Kasım 1993)*. 2, 363-368.

Hoover, Steward M. “Introduction: The Cultural Construction of Religion in The Media Age”. *Practicing Religion in The Age of The Media Exploration in Media, Religion, And Culture*, Steward M. Hoover – Lynn Schofield Clark (ed.). New York: Columbia University Press, 2001.

Jackson, Robert. *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*. (Çev. R. Kaymakcan). İstanbul: Dem Yayınları, 2005.

Kambiz GhaneaBassiri, *A History of Islam in America*, Cambridge University Press, 2010.

Karakuş, Naciye. *ABD Başkanı Donald Trump’ın Söylemlerinde İslamofobi*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Kaya, İlhan. Identity and Space: The Case of Turkish Americans. *The Geographical Review*, 95 (3), (2005), 425-440.

Kaya, İlhan. *Müslüman Amerikalılar: Göç, Kimlik ve Entegrasyon*, Ankara: Dipnot, 2007.

Kaymakcan, Recep. Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık. M. Köylü (ed.). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. İstanbul: Dem Yayınları, 2012.

Keser, Ulvi. “Belçika’ya Türkiye’den Göç Etmiş Olan Türkler ile Belçikalılar Arasındaki Kültürel Uyum Sorununa Kesitsel Bir Bakış; Anvers ve Mol Örnekleme”.(2004)
Erişim: 10 Mayıs 2014, <http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/294/382.pdf>

Köylü, Mustafa. “Dini Çoğulculuk ve Din Eğitimi”. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, Mustafa Köylü (ed.). İstanbul: Dem Yayınları, 2012.

Köylü, Mustafa. "ABD'de Din-Devlet İlişkisi ve Din Eğitimi". *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*, Mustafa Köylü- İbrahim Turan (ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.

Oruç, Emre. *ABD’de Yaşayan Türkler ve Soydaş-Akraba Topluluklar Arasındaki İşbirliği*. Ankara: T.C. Başbakanlık, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Uzmanlık Tezi, 2014.

Silindir, Murat. *ABD’nin İslam Algısı*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2015.

Şan, Mustafa Kemal & Akyiğit, Handan. “Göç, Kimlik ve Aidiyet: Amerika’da Yaşayan Türkler Örneği”, *Bilgi*, 97 (2021), 137-175.

Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.

Uzunaliolu, Recep. *Amerika BirleŖik Devletlerine T1rkiye'den G111 Eden IŖg111c111n111n Analizi: New Jersey Paterson B111lgesi AraŖtirması*. Sakarya: Sakarya 111niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit111s111, Y111ksek Lisans Tezi, 2019.

Van der Ven, Johannes A. "Eğitimde 111okk111lt111rl111l111k: Tanınma Siyaseti". R. Kaymakcan (ed.). *111okk111lt111rl111l111k, Eğitim, K111lt111r ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2006.

Yavuzer, Hasan. "Amerika'daki T111rkler ve Kendilerine G111t111r111len Din Hizmetleri", *T111rk D111nyası AraŖtırmaları*, (Aralık 2010), 159-183.

Yavuzer, Hasan. "Eğitim Durumu ve Beyin G111111 G111k111mından Amerika'daki T111rkler", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (Aralık 2010), 89-107.

Yiğit, Tuğba IŖık. Almanya'da İslam Din Dersinin GeliŖimi ve M111fredat Sorunu. *Uludağ 111niversitesi İlahiyat Fak111ltesi Dergisi*. 19 (2), (2010), 299-314.

Başvuru: 23.05.2023

Kabul: 28.06.2023

OnlineFirst: 30.06.2023

DOI: 10.37344/talim.2023.43

Copyright @ 2023 • ÖNDER

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim>

e-ISSN: 2630-5887

Haziran 2023 • 7(1) • 102-105

Nurullah Altaş, *Din Eğitimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, 2022, Ankara, 433 sayfa, ISBN: 9786254170881

Rümeysa Görgün*

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nurullah Altaş'ın 2022 yılında ilk baskısını çıkarmış olduğu "*Din Eğitimi*" kitabı bu alanda yazılmış geniş çaplı eserlerden biridir. Bilindiği üzere din eğitimine dair ilk çalışma *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* ismiyle Beyza Bilgin'e aittir. Nurullah Altaş, Beyza Bilgin'in bir talebesi olarak kitabın ön sözünde hocasının ismini zikretmekten geri durmamış, aynı zamanda bu alanda ün yapmış çeşitli isimlerden de bahsetmiştir. Nurullah Altaş bu çalışmasında din eğitimine dair yapılan birçok çalışmanın lisans seviyesinde kaldığını ve temel kavramları sunmaya devam ettiğini belirtmiş, çalışması ile din eğitiminin diyalektik üslubunu geliştirmeyi hedeflemiş, ilk çalışmaların problematik üslubuna yaklaşma gayretinde olduğunu ifade etmiştir.

Nurullah Altaş'ın *Din Eğitimi* kitabı 14 bölümden oluşmaktadır. Kitap ders kitabı niteliğinde, 14 haftalık bir ders dönemi baz alınarak hazırlanmıştır. Kitapta yer alan bölüm başlıkları şu şekildedir: "Din Eğitiminin Tarihçe-i Hayatı veya Türkiye'de Din Eğitiminin Serencamı", "Hangi Kavramlarla Konuşuyor, Nasıl Anlıyoruz?", "Din Eğitimi ve Bilimsellik", "Din Eğitimi Hakkı ve Karşı Çıkanların Hukuku", "Din Eğitimine Nasıl Yaklaşalım? Yapılandırmacı mı İstersiniz, Çoğulcu Mu Olsun?", "Teoloji Bize Ne Der? Din Eğitimcilerinden Ne Bekler?", "Din Eğitiminin Amaçları Nasıl Belirlenir? Birey mi Toplum mu?", "Din Eğitiminin İçeriğinin Hâkimi Kim? 'Disiplinden Disiplinlerarasılığa'", "Okullarda Din Eğitimi: Program Alternatifleri", "Türkiye'de Din Eğitiminin Ana Akımı: İmam Hatip Liseleri ve Öğretim Programları", "Cami Merkezli Din Eğitimi Etkinliklerinde Yeni Kavramsallaştırmalar", "Geleneksel Din Eğitiminin Tarihsel Mekânı: Cami ve İrşat", "Din Eğitimi Öğretmen Yetiştirme ve Dini Yüksek Öğretim", "Din Eğitiminin Geleceği".

Kitapta her bölümün başında kazanımlar yer almakta, o bölümde neler işleneceği, hangi bilgilerin üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilerek okuyucu hedeften haberdar edilmektedir. Aynı şekilde bölüm sonlarında 3N tablosuna yer verilerek, neler biliyorduk, neler öğrendik gibi bölümün içeriğine dair bilgiler bir çizelge halinde özetlenmektedir. Öğrencilerin kavramları iyi anlayıp ilişkilendirebilmesi adına bazı bölümlerde zihin haritasının da yer aldığı görülmektedir.

Yazar, alışlagelmişin dışında bölüm sonlarında ya da kitabın sonunda bir kaynakça vermek yerine her bölümün sonunda o bölüme ait ileri okumalar başlığı altında kaynakçasına yer vermiştir. Yazar, "İleri Okumalar" adını verdiği bu bölümü hiyerarşik olarak basitten derine ele alınan meselelerin yoğunluğuna göre üç basamak olarak organize etmiştir. Yazar kaynakça yerine kullandığı bu bölümde kullanmış olduğu kaynakları birinci basamaktan üçüncü basamağa doğru hiyerarşik olarak okuyucularına sunmaktadır. Yazarın yararlandığı kaynakları tasnif ederek bazılarını ilk, bazılarını ikinci, bazılarını da eserlerin seviyesine göre üçüncü basamakta zikretmiş olması bu alanda okumalar yapmak isteyen insanlar için iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Yazarın, kitapta kavramları ele alınırken kendinden öncekileri toptan eleştirmek yerine, söz konusu kavram ve tanımları kullanarak bu kavram ve tanımların eksik noktalarını ifade edip daha sonra bunlardan faydalanarak kendi tanımlamalarını ortaya koyması gerçekten güzel bir metot olarak öne çıkmaktadır. Örneğin,

* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, E-Posta: rvini.gorgun@gmail.com, ORCID 0009-0006-8213-8338

yazar eğitim kavramını tanımlarken Selahattin Ertürk'ün davranışçı tanımından bahsedip daha sonra bu tanımın kişinin süreç dışı deneyimlerini göz ardı ettiğini tespit ederek kendi tanımlamasını yapmaktadır. Aynı şekilde yazarın, alanda kimlerin hangi konu hakkında ne söylediğinden bahsedip daha sonra kendi görüşünü dile getirdiği görülmektedir.

Kitapta genel olarak haber yazıları, gazete kupürleri, fotoğraflar, düşündürücü karikatürler gibi görsel malzemeden fazlaca faydalandığı görülmektedir. Kitapta bir konu ele alınırken o konu ile özdeşleşmiş kimselerin fotoğraflarına yer verilmesinin bilgileri kalıcı hale getirmekte fayda sağlayacağı söylenebilir. Aynı şekilde yayımlanan bazı yazılardan alınan ufak tefek kesitlerin de kitapta zenginleştirici bir unsur olarak durduğunu söylemek gerekir. Yazarın bölüm içlerinde dikkat çekmek istediği noktaları kenarında ünlem işareti olan siyah kutucuklar içerisinde yeniden zikretmesi ve ayrıca araştırılmasını istediği yerleri büyüteç işaretli kutucuklarda belirtilmesi dikkat çekici olmuştur.

Yazar kitaptaki bölüm başlıklarında dikkat uyandırıcı ifadeler kullanmıştır. Örneğin birinci bölümde “Din Eğitiminin Tarihçe-i Hayatı” ifadesini kullanmış (s.1), ikinci bölümde din eğitimi ile ilgili kavramları ele alırken ise “Hangi Kavramlarla Konuşuyor, Nasıl Anlıyoruz?” başlığını tercih ederek okurlara soru sorarak meseleye giriş yapmış (s. 39), altıncı bölümde din eğitimi olgusuna din anlayışlarının etkisinden bahsederken “Teoloji Bize Ne Der? Din Eğitimcilerinden Ne Bekler?” sorusu ile dikkat çekmiş (s.185), program geliştirmede amaç belirleme konusu üzerine yazılmış yedinci ünite “Din Eğitiminin Amaçları Nasıl Belirlenir? Birey Mi Toplum Mu? Kiminin İlgileri Kiminin İhtiyaçları” ifadelerine yer vermiş (s. 209), program geliştirmede içeriğin belirlenmesi ile ilgili olan sekizinci bölümde “Din Eğitiminin İçeriğinin Hâkimi Kim? ‘Disiplinden Disiplinlerarasılığa’” başlığını tercih etmiş, onuncu bölümde ise din eğitiminin ana akımının imam hatipler olduğunu ifade ederek “Türkiye Din Eğitiminin Ana Akımı: İmam Hatip Liseleri ve Öğretim Programları” ifadelerini ünite başlığı yapmıştır. (s.273)

Yazar kitabın ilk bölümünde Türkiye’deki din eğitiminden bahsetmiştir. Öncelikle Osmanlı döneminden Cumhuriyet’e kadar olan süreci ele almış, daha sonra ülkemizdeki dini demografik yapıdan bahsetmiş ve bununla ilgili bir tabloya yer vermiştir (s. 6). Ülkemizdeki Müslüman nüfusun mezhepsel dağılımından ve bunun din eğitimine etkisinden bahsetmiştir. Aynı zamanda son yıllarda Irak, Suriye gibi ülkelerden gelen insanların ülkemizdeki dini demografik yapıya etki edebileceğini dile getirmiştir (s 8). Bölümün devamında din eğitiminin tarihi süreç içerisinde yaşadığı problemleri ve sorunları belirtmiştir. Bunu yaparken çeşitli fotoğraflardan faydalanmıştır. (s.9, 10, 11, 12, 13, 14) Aynı Şekilde Fetö’nün ülkemizde sebep olduğu tahribattan bahsetmiş ve bununla ilgili bir gazete kupüründen faydalanmıştır (s. 23). Türkiye’ de din eğitiminin alanları olan camii ve medreselerden bahsederken çeşitli sivil yapıların önderlik ettiği vakıf ve dernekleri de ele almış, bunlara dair görsellere yer vermiştir (s. 28).

Yazar, geçmiş tarihimizde medreselerin toplum nezdindeki otoritesinden bahsetmiş devletin önde gelenlerinin aynı zamanda bir yüksek öğretim kurumu da olan medreselerde yetiştiğini, insanların dini değerler çerçevesinde yönetildiğini ifade etmiştir. Ülkemizde din eğitiminin en büyük avantajının ise eğitimi batılı tarzda gerçekleştirdiği deneyimler olduğunu söylemiştir.

Yazar kitabın ikinci bölümünde dinin ve eğitimin hayatımızdaki yerinden bahsetmiştir. Din ve eğitim kavramlarının hayatımızda yer alan önemli unsurlar olduğunu, insanların hayatında her daim yer alan bu kavramlara dönem dönem farklı anlamlar yüklediğini söylemiştir. Kur’an’ın dine yüklediği “itaat, boyun eğme” gibi anlamları da zikretmiştir. (s. 40) Din ve eğitimin her toplumun bir parçası olduğundan ve kültürle birlikte yaşatılageldiğinden bahsetmiş, dinin insanlar için vazgeçilmezliği üzerinde durmuştur. Yazar kavramlar hakkında konuşurken ve kavramları tanımlarken vurgulu cümlelerle kendini ifade etmiştir. Örneğin din hakkında kurduğu şu cümle vurgu ifadesidir: “Türkiye’nin eğitim sisteminde din etkileyici tek renkti.” Yazar’a göre dinin hayatla bağını kurmak ve onu anlamak din eğitiminden geçmektedir.

Yazar, üçüncü bölümde bilimsellik konusunu ele almıştır. Özellikle bilimsellik meselesi önce Hristiyan teolojisi ile İslam kıyaslanarak anlatılmıştır. Ardından temel anlamda din ve bilimin üzerine kurulu oldukları yapı taşları sebebiyle birbirinden ayrı değerlendirilmesi gerektiğinden bahsedilip okuldaki eğitimin bilimsel zihniyetin gelişmesine engel olmayacağı üzerinde durularak konu nihayete erdirilmiştir. Din bilim ilişkisinin kitapta bir bölümü kapsayacak şekilde anlatılması ise kitabın öne çıktığı bir özelliktir.

Dördüncü bölümde din eğitiminin ve ona karşı çıkanların yasal dayanakları ve bunları yorumlama şekilleri zikredilmiştir. Bu bağlamda Debray Raporundan bahsedilmesi ayırt edici bir örnek olmuştur. Burada üzerinde durulan nokta kişilerin din eğitimine karşı çıkarken yahut onun varlığını savunurken dayanak olarak aynı şeyleri kullanıyor oluşudur. Örneğin laiklik ilkesi bu kullanım için çok müsaittir. Nitekim bu bölümde laikliğin farklı anlaşılma şekillerine yer verilmiştir. Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de okuyucunun tartışmasını ve araştırmasını istenilen noktalar belirtilmiştir. Mesela yazar karşılaştırmalı olarak Avrupa'da Hristiyanlık dışındaki dinlere karşı olan tutumu din özgürlüğü açısından değerlendirilmesini istemiştir. (s.128)

Yapılandırmacı yaklaşım ile çoğulcu yaklaşımın temsilcilerinin ortaya koyduğu fikirleri, eğitimde bir arada yürütülebilirliğini ve temellerini anlatan beşinci bölümden itibaren yazar, bu kitabı yazarken asıl amacı olan problematik üslubu ortaya koymaya başlamaktadır. Yazar, yapılandırmacı yaklaşımı ele alırken bunun davranışçı değil bilişselci kurama dayandığını ifade etmektedir. Çoğulculuğun ise bir çeşit yöntem olarak karşımızda olduğundan her ikisini bir arada kullanabileceğimiz belirtilmektedir. Yazarın bu konulara değinirken daha açıklayıcı olmak adına DKAB ders konularından örnekendirme yapmayı da ihmal etmediğini belirtmek gerekir.

Altıncı bölümde, din anlayışlarının din eğitimi olgusu üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Din eğitiminden kim ne bekliyor ve din eğitiminin esasında yapmaya çalıştığı şey ne yahut neyi yapması gerekiyor gibi problematik konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Dini yaşantı boyutunda okul kitaplarındaki ünitelerde eksiklik olduğu düşüncesinden bahsedilmesi de (sf.194) okuyucuya din eğitiminin boyutları hakkında düşünme fırsatı sunmuştur. Bölümün sonlarına doğru yazar dini deneyimlerin dile aktarılması konusu hakkında ülkemiz edebiyatçılarının fikirlerine yer vermiştir. (s.204, 205)

Yedinci bölümde ise din eğitiminde bireyin mi toplumun mu esas alınması gerektiği, program geliştirme ve amaç belirleme insanların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada din eğitime düşen roller üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken toplumun içinde bulunduğu sosyal durum ve zaman içerisindeki dönüşümü de göz ardı edilmemiştir. Aynı şekilde diğer din eğitimi kitaplarından farklı olarak dünya genelinde din eğitime amaç belirleme çalışmaları, bu konuda kime hangi sorumluluğun düşeceği, öğretim programlarında nelere dikkat edileceğine yönelik çalışmalar da önemle zikredilmiştir. Toledo ilkeleri bu duruma örnektir.

Sekizinci bölümde din eğitiminin içeriğinin belirlenmesi konusu işlenmiştir. Öncelikle bir tablo halinde İslam eğitimcilerinin ve bilgilerinin önerdiği içeriğe yer verilmiş, (s. 236) sonrasında eski ve yeni eğitim anlayışlarındaki içerik hakkında bilgi verilmiştir. İslam geleneği ile Yahudi ve Hristiyan geleneklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Din eğitiminin hangi ölçütlere göre düzenlenmesi gerektiği hakkında karşılaştırmalı ve analitik bir üslup ile mesele ele alınmıştır. Dinin mutlak gerçeklik iddiasının eğitimdeki rolü üzerinde durulmuştur.

Yazar dokuzuncu üniteyi din eğitiminde program geliştirme üzerine ele almıştır. Burada din eğitime karşı farklı beklentiler ve bu beklentilerin eğitim programını ne derece şekillendirebileceğine dair ifadeler ortaya konmuştur. Aynı şekilde din dersi programında diğer dinlere yer verilip verilmemesi konularına değinilmiştir. Din eğitiminin diğer disiplinlerle olan ortak yönleri ve ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Onuncu bölüm tamamıyla imam hatip liseleri ve bunların mevcut öğretim programları ile ilgilidir. Burada ilk olarak imam hatiplerin tarihi arka planı olarak Osmanlı eğitim sistemi anlatılmış, Osmanlı medreselerinin tarihi sürecine değinilmiştir. İmam hatip okullarının kuruluşunda etkili olan Mahmud Celaleddin Ökten ve Muhammed Tayyib Okıç'e yer verilmiş, kendilerinin din eğitiminin modernleşmesine katkılarının okuyucular tarafından karşılaştırılması istenmiştir. (s.278) Yazar, bu bölümde sayfaların yan kenarlarına kare kutucuklar yerleştirerek müfredat ve eğitim programı kelimelerinin kökenlerinden bahsetmiştir. Sonrasında imam hatiplerin fonksiyonları, program çeşitliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca programlarda öğrencilere kazandırılması gereken amaç ve beceriler bir tablo halinde verilmiştir. (s.290, 291, 292) İmam hatip programlarında amaç ve içeriğin bağlantısına da değinen yazar öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının devletin yetiştirmek istediği insan tipolojisi ile birlikte velilerin eğitim sisteminden beklentilerinin değerlendirilmesi gerektiğine değinmiştir. Yazar bu bölümde son olarak program anlayışı açısından karşımıza çıkan sorunlara değinerek bunlara öneriler vermektedir. Eğitim programının tamamıyla sınav ve not sistemi üzerine dayanmasının yanlışlığından bahsetmiştir.

Dini- manevi danışmanlık ve dini sosyal hizmet konularının yer aldığı on birinci bölüm, din hizmetlerinin ülkemizde anlaşılması konusundaki farklılıklara değinilerek başlamıştır. Yeni hizmetlerin toplumsal yapıdaki

farklılaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı'nın farklı alanlarda iş birliği içerisinde olduğundan bahsedilmiştir. Son olarak bu bölümde konu ile ilgili yapılan din şuraları ve alınan kararlara değinilmiştir.

On ikinci bölümde yazar, cami ve irşat kavramlarından bahsetmiştir. Yazarın bu kavramlar için geniş bir bölüm ayırmış olması dikkat çekicidir. Diğer bölümlerde de cami kavramına ve bunun önemine değinen yazar burada cami merkezli din eğitimi etkinliklerinden bahsetmiştir. Vaaz ve hutbeler gibi irşat faaliyetlerine değinmiştir. Kur'an kursları, eğitim merkezleri ve okul öncesi din eğitimi hakkında geniş çaplı bilgiye yer verilmiş, okul öncesi din eğitiminin öğretim programına yer verilerek (s.366) bunun amaçları üzerinde durulmuştur.

Yazar on üçüncü üniteye öğretmen yetiştirme konusuna değinmiştir. Eğitimin bilimselleşmesi ve öğretmenliğin bir meslek oluşunun tarihi seyri anlatılmıştır. Aynı şekilde din eğitimine öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze kadar özetlenmiştir. Dini yükseköğretimin önemine ve işlevine değinen yazar, vurgulu ifadelerle uzaktan eğitimden bahsetmiştir. Yazar, üniversitelerin kendi kampüs sınıflarının dışına çıkarak sosyal sermaye yaratıcısı kurumlara dönüştüğünü ifade etmiştir (s.386). Teknolojinin gelişmesiyle beraber uzaktan eğitim faaliyetlerinin başladığını ifade eden yazar, Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan İlitam'ın öğretmen yetiştirmede başarısız bir örnek olduğunu söylemiştir (s.400).

Son bölümde yazar öncelikle din eğitiminin geçmişinin günümüz için ne anlam ifade ettiğine bütüncül olarak değinmiştir. Daha sonra dinin zaman içerisinde toplumdaki konumunun değişimini ortaya koymuştur. Bu değişimin din eğitimine etkilerine değinerek din eğitiminin pozisyonuna ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Yazar son olarak tüm bu zikrettiklerini din eğitiminin geleceğine ilişkin ifadeleri ile sonlandırmıştır. Bölüm sonuna 'Eğitimde Gelecekteki 10 Değişiklik' başlıklı gazete kupürünü koyarak dikkat çekmiştir.

Kitap baştan sonra ele alındığında tarihsel süreçlerde kronolojik bir sıra takip edilmediği, daha ziyade kurumların kendi içerisindeki kronolojik sırayla ele alındığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak da kitapta bir diğer konuya / kuruma geçildiğinde ise tekrar baştan tarihsel bir sıralama verilmek zorunda kalınmıştır. Bu durumun öğrenci açısından söz konusu tarihsel serüveni anlamak noktasında zorluk çıkarılabileceği ifade edilebilir.

Aynı şekilde kitap genelinde Altaş'ın üslubunun biraz karışık olduğunu söylemek gerekir. Zira kitapta öznesi ile yüklemi arasına uzun satırlar giren cümleler mevcut. Uzun cümleler zaman zaman kitabın akıcılığını zorlaştırır da kitabın lisans seviyesi için yazıldığı göz önüne alındığında normal karşılanabilir. Aynı şekilde kitapta az da olsa rastlanan cümle düşüklüğü ve imla hataları kitabın henüz yeni oluşu sebebiyle doğal kabul edilmelidir.

Altaş'ın kitabı genel olarak iki açıdan ele alınabilir. İlk olarak diğer din eğitimi kitaplarında da ortak olarak bulunan konuları ele alan yukarıda başlıklarını zikrettiğimiz ilk üç ünite, ikinci olarak ise din eğitiminin diyalektik üslubunu geliştirmeyi amaçlayan ona yeni meseleler ve çözüm yolları sunan diğer üniteler.

Nurullah Altaş'ın, *Din Eğitimi* kitabında kitabın başında belirttiği amaçları genel hatları ile gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür. Diğer birçok din eğitimi kitabında sayfalarca yer tutan bazı konuların burada daha kısa tutularak din eğitiminin özüne yönelik meselelere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Aynı şekilde yazar, din eğitiminin mevcut problemleri ve ileride karşılaşılabileceği olası sorunları dile getirmekte, bu meselelere çözüm önerileri sunmakla birlikte sık sık okurlarını araştırmaya teşvik etmektedir. Yazar kitapta sıkça okullarda din eğitiminin varlığının değil niteliğinin üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Kitabı yazma amaçlarından biri de din eğitiminin problematik üslubuna yaklaşmak olan Altaş'ın bu çalışma amacına ulaştığı söylenebilir.