

## DİN EĞİTİM-ÖĞRETİMİ ÖZGÜR BİREYLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE ETKİN BİR ROL ÜSTLENEBİLİR Mİ?

- Does Religious Education Have a Positive Impact on Fashioning Free  
Individuals -

Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal Okumuş

RTEÜ İlahiyat Fakültesi Kelâm AD Öğr.Üyesi

**Abstract:** *Educational activities, primarily through the introduction of interlocutors must be engaged before the value can be trained. Although this goal in our country -speaking for a special area- hasn't been captured yet, in recent years, considerable progress is promising. Within the education community, whether religious education has a positive effect on gaining personal freedom is under hot debate. The fact that traditional religious education has some drawbacks in this regard forces us to search for new initiatives. During the study as we dwell on the relation between religious education and personal freedom, not only descriptively but also normatively some outcomes have been drawn.*

**Key words:** *Religious education; personal freedom; civil liberty; responsibility.*

### GİRİŞ

Bu çalışma, din eğitimi ve öğretiminin mevcut hâli hususunda teorik ve düşünsel düzeyde bazı algı sorunlarından bahsetmek üzere kaleme alınmıştır. Bilindiği gibi genel anlamda eğitim ve öğretimin, özel anlamda ise din eğitimi ve öğretiminin bireyin gelişim basamakları üzerinde kalıcı etkisinin olmasından maada, bireysel ve toplumsal geleceğimizin mihenk taşı olması hasebiyle de bu hususun özellikle dikkate alınması gerekmektedir. Hatta kaş yapayım derken göz çıkarmamak için de din olgusunun eğitim formasyonu üzerinde çalışan kişilerin yeterince donanımlı olması gerekmektedir. Dahası bu alanda çalışacak olan bireylerin besleyicilik değerinin yükseltilmesi babında güçlü bir fikrî yapılanma için kalıcı bir adımın atılması da gerekmektedir. Geleneksel din eğitim ve öğretiminin halka sunumu dikte alındığında bu yapılanmanın lüzumu hakkında şüphe duyulmamaktadır. Çalışma süresince dile getirilecek olan bazı elzem sorular paralelinde eğitim anlayışımızın mevcut algı problemlerine değinerek, yaşadığımız çağın insanına bir nebze de olsa olumlu bir katkı sunmak istiyoruz. Bu yüzdendir ki

insan zihnini meşgul eden bir takım sorular bağlamında din eğitimi ve öğretimi alanındaki aksaklıkları görünür kılmak gerekmektedir. Böylelikle de toplumsal geleceğimizin başat unsuru olan insan yetiştiriciliğimizin genel algı problemleri bütün açıklığıyla göz önüne serilebilsin.

Mevcut din eğitimi ve öğretimi, kişisel özgürlüğü sağlayan bir kazanım sunabilmekte midir? Yoksa din eğitimi ve öğretimi, kişisel özgürlüklerle beraber, kişisel ve toplumsal yaratıcılığı da engelleyen bir araç konumunda midir? Günümüzdeki mevcut din algısını dikkate alırsak bu konuda iç açıcı şeyler söylemek mümkün görünmemektedir. Zira gerek ülkemizde, gerekse de bildik Müslüman toplumlarda din eğitimi alan kişilerin yaratıcılıklarının sınırlandırıldığı, hatta bu eğitim sayesinde daha bir pasifize edildiği bile söylenebilir. Bu yüzdendir ki gerçek bir din eğitiminin tıpkı Tanrı inanışları konusundaki devrimci adım olan tevhidin paralelinde gelişen bir kazanım gibi özgürlük sağlayıcı bir veçhesinin olması gerekirken, sosyal katmanlarda geleneksel algıyı kutsayıcı bir renge bürünmesi ve bu sayede de aslından uzaklaşması olgusuyla karşı karşıya bulunmaktayız. Geline bu noktanın Yaratıcı tarafından istenilen bir adım olmadığı da ortadadır. Hâlihazır din eğitimi olgusunun bazı eksik adımlarının konu edildiği bu çalışmanın, eğer temel değerler üzerinde anlaşılması hâlinde düzeltici bir etkisinin de olacağı savını destekleyici bir iradesinin olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim dünyamızda bu işin uzmanları tarafından yapıla gelen işe toplumla uyum amacı yüklendiğinden beri, alternatif sunumların zorluğu baş göstermiştir denilebilir. Öğretilen şeyin niteliğine bakmadan topluma uyum amacı üzerinden bir eğitim formasyonu öncelenirse, hakikat değerini öğretmek için sırada bekleyen kişilerin eğitiminden istenilen sonucun alınması imkânsız hâle gelebilecektir. Bu gibi durumlarla karşılaşmamak için ivedilikle eğitimin amaç fonksiyonunu değiştirmek gerekmektedir. Bilindiği gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iki yönlü amacı vardır. Bunlardan biri, insana, sahip olduğu bütün kabiliyetleriyle birlikte gelişebileceği bir ortam sağlamaktır. Diğeri ise onu, içinde bulunduğu topluma uyum sağlayan, iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Kısacası amaç bir yönü ile insanın kendine, bir yanı ile topluma dönüktür. Bunlar birbirini tamamlamak zorundadırlar. (Bilgin, 1991:331). İçerisinde yaşadığı topluma uyum sağlamak ve bu uyumun kalıcı olması için ortamların hazırlanması, ancak değer öğretiminin dışarıda tutulduğu bir genel eğitim faaliyetinin amacı olabilir. Özel olarak hakikat değerini öğretmek isteyenler ise ivedilikle kişilerin içerisinde yaşadığı toplumla olan zihinsel bağını kesmek zorundadır. Yoksa değiştirmek istediği toplumla aynı frekansta durarak yeni bir şey öğretebilmenin imkânı yoktur. Nebevî öğretim formu, bunun gerekli olduğunu ihsas ettirmektedir.

Klâsik eğitim manifestosuna uygun bir tarzda üretilmiş bir değer olan şu slogana göre; eğitimsiz kalan bir milletin yaşam umudu zayıflayacaktır. Bu söylemde, toplumsal katmanlarda enjekte edilen farklı eğitim içerikleri dışarıda tutulursa ne kadar da haklılık payı olduğu su götürmez bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Diğer bir ifadeyle, eğer bireysel ve toplumsal gelişim basamaklarında eğitim ve öğretimin yadsınamaz konumunu dikkate alırsak, milletleri farklılaştıran kültür değişkenliği dışarıda bırakılacak olursa, eğitim ve öğretimin önemi konusundaki ortak konsensüsün varlığından bahsedilebilir. Zira bu alanda çalışmış zevât tarafından da teslim edileceği gibi, eğitim ve öğretim milletlerin kalıcılığını sağlayan temel hareket tarzlarından birisi belki de başlıcasıdır. Konuyu destekler mahiyette uzman görüşlerine yaslanmak bu aşamada yardımcı kuvvet olarak görülebilir. Mamafih ilgili alanda mutlak surette bilindik bir mottoya göre: *“Millet ruhunu yapan maariftir. Maarifin düşmesi, millet ruhunu yerlere serer. Maarife değer vermeyiş millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Maarif, hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. şu hâlde millet, maarif demektir.”* (Topçu, 1998:27).

Çalışmamız, genel anlamda eğitim ve öğretimin mevcut algı düzeyiyle ilgili değil, özel anlamda maarifin önemli bir parçası olan din eğitimi ve öğretimi üzerinde yoğunlaşacaktır. Bu cümleden hareketle ifade edebiliriz ki, ilgili alanda verimli olmanın yeter koşulu, eğitimcilerin donanımlı olarak sahaya sürülmesidir. Öğreteceği alanlarda büyük zihinsel boşluklar bırakan bir eğitim geleneği, uzun vadede kazanımlarını da kaybetme riskiyle karşı karşıyadır. Çünkü öğrenilen ile mevcut durumun çatışmasından ya inkâr, ya da körü körüne itaat çıkar ki, iki durumdan da sağlıklı birey davranışının türemeyeceği ortadadır. Belki de bu nedenden ötürü günümüzde eğitimci, eğitim modelleri kadar önemli hâle gelmiştir. İnsan unsurunun dışarıda bırakıldığı bir eğitim sürecinin makineleşmeyi getireceği bilinirse, şu alıntıda işaret edilen donanımlı hâlin dinsel alanda uğraş verenler için ne kadar da geçerli olduğu görülebilir: *“Buna göre günümüzün din eğitimcisinin karşısında çok zor, fakat oldukça cazip bir iş durmaktadır. Bu eğitimci, doğru bir İslâm bilgisi yanında, insan tabiatına ait derin bir bilgi ve anlayışa, eğitim metod ve vasıtalarına ait yeterli bilgiye, dünya olaylarına ait geniş ve doğru bir kültüre sahip olmak zorundadır. İşte bu bilgilerle yeterince anlayış, sabır ve meslekî tecrübe birikimine de sahip olursa, dinin bitmez, tükenmez feyzinden bütün öğrencilerini faydalandırabilir.”* (Ayhan, 1992:77). Klâsik modellemeyle ‘zü’l-cenâheyn’ olma durumunu ifade eden bu kazanımlar, özellikle de Y ve Z kuşağının başat niteliklerini barındıran bugünün insanı için elzem örneklik mesabesinde görülmelidir. Eğitim ve öğretimdeki liderliğin insan ve toplumu nasıl da değiştirdiğini görmek için risâlet süreçlerine bakmak yeterli olacaktır kanaatindeyiz. Zira insanlık tarihine damgasını vurmuş olan büyük değişim ve dönüşümlerin devrimci etkileri, yalnızca nebilerin kutlu yürüyüşleri akabinde değil, onları takip eden nesillerin kararlı adımları

sayesinde toplumsal katmanlarda ivme kazanabilmiştir. Bu gerçekliğin atlanmaması ise, beşerin önünde duran değişim ve dönüşümün asıl kaynağının kendi avucunda olduğunun bilinmesiyle eşdeğer bir kazanım olacaktır.

Din eğitiminin muhatabı üzerindeki fonksiyonelliği üzerinde çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan birisi de din eğitiminin esas olarak kültürleme işleminden daha fazla bir şey olduğu görüşüdür. Bu konudaki düşüncelerden birisinde, din eğitiminin beşerin eğitsel anlamdaki gelişimi üzerindeki komplike niteliğinin baskın yönleri hakkında şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır: *“Din eğitimi bir kültürleme işi midir, yoksa ondan daha fazla bir şey midir? Eğitimin dinsel formasyonlarla olan gelişim basamaklarını dikkate alırsak din eğitiminin gerek eğitim süreci içerisinde, gerekse de genel yaşam alanlarında kültürleme olayından ibaret olmadığı söylenebilir.* (Bilgin,1992:10).

Din eğitim ve öğretiminin sistemli ve planlı bir şekilde ilköğretimin başlangıcından itibaren verilmesinin yararları, batı ülkelerinin tecrübeleriyle ispatlanmış bir durumdadır. (Ayhan vd., 2004:89). Bu tecrübenin damıtılarak bizlere sunduğu nihai verilerin başında ise, öğretilecek bilgi ile öğrenecek birey arasındaki kavramsal uyumun sağlanması ilkesidir. (Selçuk, 1991:340). Diğer bir deyişle çocukla aynı dili konuşmuyorsanız, ya da ona anlattıklarınızı hazır bulduğu kavramsal yapı üzerinden dile getiremiyorsanız, din dili üzerinden sağlıklı bir iletişim kuramıyorsunuz demektir. Zira din, bir felsefe okulu, nazari, varsayımda kalacak bir öğreti değil, her şeyden önce bir yaşantı, hayat tarzı, insanlar arası ilişkiler ve toplum düzenidir.(Akdeniz, 1992:35). O yüzdendir ki din eğitim ve öğretimi, kontenjan bir durum değil, gelecek nesillerin işasında asli bir kazanımın tedris edilmesidir.

Din olgusunu eğitim ve öğretim malzemesi yapan bütün kurumların ortaklaşa amaç edindikleri ya da edinmeleri gereken şey, kişileri hayata bağlayan Allah sevgisinin gönüllere nakşedilmesi olmalıdır. (Tunç, 1991:163). Bu cümleden olarak ifade edebiliriz ki Allah sevgisini içselleştiren bireylerin O'nun emir ve yasakları hususunda daha dikkatli davranacağı umulmaktadır. Bu yüzden Müslümanlığın da temelini teşkil eden Allah sevgisinin küçük yaşlar itibariyle çocuklarımıza ve gençlerimize kazandırılması gerekmektedir. Başta bütün yetişkinler olmak üzere, özellikle de temel eğitimin doğrudan muhatabı olan çocuklarımızda korkudan âzâde olmuş bir tanrı sevgisini yerleştirebilirsek, kişilerin kötü olandan uzaklaşmasının en yüksek motivasyon aracı olan ibadet davranışının sürekliliğini de sağlamış olabileceğiz. Nitekim Allah sevgisini derinleştiren bireyler, bu sevgi üzerinden diğer varlıklara karşı da sevgi duygularını geliştirebileceklerdir. Dahası, insan ruhunun bu şekilde yüceltiğini gören her birey, süreç içerisinde Yüce

Allah'ı tanımakla kalmayacak, bunun yanında O'nun bütün isteklerini de yapar hâle gelmiş olacaktır.

Din eğitim ve öğretiminin neyi eğitip öğreteceği konusu esasında teknik bir konu olsa da, bu işin ahlâkî bir vechesi de yok değildir. Geleneksel kültürlerin sırf gelenek olduğu için kabul edilip dinsel gerçeklikler babında öğretilmesi, hakikat arayışında olan bir dinin mensuplarına yakışan bir durum değildir. Geleneğin sığınma imkânı veren her adımı, kitabın olası formları içerisinde ele alınmalıdır ki, zamanla gelenekselleşen bir dine değil, geleneği dönüştürebilen bir din olgusuna sahip olabilelim. Hâlihazır durumun bu minvâlde olduğu söylenemezse de, bu konudaki çalışmaların da umut verici olduğu söylenebilir. Meramımızı daha özlü bir şekilde anlatmak için İslâm coğrafyasının yetiştirmiş olduğu büyük şair Şirazlı Sâdî'ye atfedilen şu özdeyişe kulak vermek gerekmektedir. Söz dünyamızın medâr-ı iftiharine göre iki şey vardır ki insanı çileden çıkarır. “*Söylenecek yerde susmak, susacak yerde konuşmak.*” Kanaatimizce bireysel ve toplumsal değişimimizin katalizörü olan eğitim anlayışımızın gerekli doneleri de bu özdeyiş içerisinde saklı durmaktadır. Her ne olursa olsun hakikati haykırarak dimağları yetiştirmek, eğitimin, özellikle de tevhidî eğitimin yeter koşulu olmalıdır. Hakikati dost edinen bir eğitim ortamının yaratılması, insanoğlunun yeryüzündeki kısacık serüvenini de daha anlamlı hâle getirebilecektir. Kazan kazan ilkeselliği, beşerin kutlu eğitimcisi olan Rabb tarafından fitrata yerleştirilmiş yetenek olarak görülmelidir. İnsana bırakılan yegâne adım, bu yeteneğin seyrini kontrol edebilmektir ki, insanoğlunun bu donanımla yaratıldığı da aşikârdır.

Modern dünyamızda bile din eğitiminin gerekliliği hususunda bir iki istisna dışında yeterince konsensüs olduğu görülmektedir. Aslında bu husus, beşerin yaratılış değerleriyle de uyumlu bir şeydir. İnsanın yaratılışı alternatif eğitimleri alabilecek konumda var edildiği için, eğitim formasyonu içerisine giren her basamağın kişilere öğretilmesi, ya da en azından kişilerin onlardan haberdar edilmesi gerekmektedir. Bu amacın hem koruma, hem de donanım içeriğinin olması hasebiyle, kişisel tercihlere bırakılması, beşer lehine donatılmış olan âdil bir kuralın işlediğini de göstermektedir. Anlamsız koruma temrinleri üzerinden işlevsellik kazanmış olan geleneksel eğitimin insanlığın gelmiş olduğu bilgi çağı sürecinde yarardan çok zararı olduğu söylenebilir. Her tür bilginin bir tuşla kucağımıza geldiği bir çağda, sağlıklı ve de yararlı bilginin seçimi işini yapabilecek bir dimağın kazandırılması esas olmalıdır. Artık bu kazanım, bilginin kendisinden daha önemli hâle gelmiştir. O nedenledir ki şu alıntıda ifadesini bulmuş olan din eğitiminin gerekliliği argümanına katılmamak mümkün görünmemektedir: “*Pek çok kişi 1938 yılından itibaren ortaya atılan (Spens Report, 1938, p. 208) ve hatta daha da sıklıkla iktibas edilen şu iddiayı paylaşmaktadır: “Hiçbir erkek veya hiçbir kız hayatın dinî bir yorumu var olduğu gerçeğinden haberdar kılınmadıkça doğru dürüst eğitilmiş bir*

*kişi sayılamaz.*" (Alves, 1992:22). Esasında bu neticenin Yüce Yaratıcı'nın da murad ettiği şey olduğu söylenebilir. Zira Kutsal Varlık, insanın karşılaşılabileceği durumlarda alternatif donanımlarının olmasını önemseydiğindedir ki, din olgusunun beşerin gelişmesinde temel adımlardan birisi olduğunu söylemektedir. Kişisel ve toplumsal bekânın bu denli kalıcılığını sağlayan bir modelin, beşerin tarihsel süreçteki yürüyüşünü destekleyen eğitim formasyonu dışında tutulması kabul edilebilir bir şey değildir.

İnsanın eğitilmesi süreci, aslında potansiyel değerlerin harekete geçirilmesi sayesinde olmaktadır. Diğer bir deyişle insanoğlu, eğitilebilir bir varlık olarak halkedilmiştir. Bu niteliğidir ki onu Yüce Allah karşısında doğrudan muhatap hâline getirmiştir. Yeryüzünün imarının tevdi edilmiş olduğu varlık olan insan, yalnızca bu onarım işiyle değil, kendisini selâmete çıkaracak dinî ve ahlâkî kurguyu da yaşanabilir kılmakla mükellef tutulmuştur. Bu haslet sayesinde ki insanın misak gibi konvansiyel bir değer üzerinde tanımlandığını görebilmekteyiz. Keza onun sorumluluğu, yaşanabilir durumlar üzerinden yeniden ilke koymak değil, konulmuş olan ilkelerin yürürlüğünü temin etmektir denilebilir. O yüzdendir ki insanın yeryüzü serüveni, hem donanım değeri açısından, hem de verili yeteneğin işlevselliği açısından büyük bir mücadeleye sahne olmaktadır. Nitekim insanın bu vazifesi, yaratılış projesi olarak diğer varlıklardan farklı ve üstün olabilme imkânını doğurmuş gibidir. Bu minvâlde ifade edilebilir ki: "*İnsan, kendisini kuşatan her şeyi zihnine sığdırabilir ve yine de orada daha pek çok boş yer kaldığını fark eder.*" (Beyza Bilgin, 1992:10). Onun içindir ki yeryüzündeki salınımı esnasında insana yardımcı olabilecek yetenek havuzu, sürekli gelişim gösteren bir modelde icra edilmektedir. Gelişime ramak kalan her adım, insanın daha da ileri gidebilmesini temin edebildiği içindir ki onun halifeliğinden bahsedilebilmektedir. Eğer ki insanoğlu, kendisine eşreflik ya da esfellik katabilecek olan bu vazifenin getirisini iyi hesap edebilirse, potansiyel değerlerini istendik yönde kullanarak eğitilmiş sayılabilecektir.

Sadece Müslüman gelenekte değil, diğer dinsel geleneklerde de yanlış bir halife anlayışından doğan şu sonuç, nereyse ortak bir beşerî algı gibidir. Bu algının Yüce Allah'ın varlığına halel getiren bir yaklaşım tarzı olan şirki besleyen bir ayağının olması, ilgili hastalığın insanlığı habis ur gibi sarmasına vesile olmuştur. Dahası toplumsal süreçlerde metastas yaparak çoğalan bu tasavvur şekli, süreç içerisinde hiç de istenilmeyen bir noktaya vardırılmıştır. Her toplumsal katman için şekilsel olarak farklı boyutlarda dile getirilmiş olsa da, temel algı olarak ortak bir zihinsel eğilimin ürünü olan bu yaklaşım: "*Kendi iradesini kendi eliyle çürüten nesillerde kurtarıcı bir şef ihtiyacı kendini gösterdi.*" (Toğcu, 1998:24) cümlesinde özetlenen ve şirki tanımlayan negatif eğitim modellemesidir. Yüce Allah'ın

sorumluluk verip halife kabul ettiği insanoğlu, neredeyse bu yetkisini arasından seçmiş olduğu bazı kutsallıklara havale etmiş gibidir. Kendi hesabını tehlikeye atmakla eşdeğer olan bu tutum, insanın yeniden eğitim almasını temin eden vahiy süreçlerinde tolere edilmediğindendir ki, bu eğitim formasyonu içerisinde müşrik algının kişisel ve toplumsal eğitim süreçlerinin bütünüyle dışına atılması birincil hedef olarak seçilmiştir.

Kanaatimizce insanoğlunun yapışık özelliği gibi var edilmiş olan halifelik niteliğinin kalıcı olması, insanın ilgili yükümlülüğü sorumluluk bilinci içerisinde icra etmesine bağlıdır. Bu alandaki eğitimin kazandıracakđı maksimal değer, insana tabir caiz ise fabrika ayarları hakkında bilgi vermek, ya da onların farkında olmasını sağlamaktır. Bu konudaki muhatap, sadece inanmış insan değer, bütünüyle insanoğludur. Nitekim kurumsal din eğitimi denilince ülkemizde önde gelen şahsiyetlerden birisi olan Bilgin, halifeliliğin eğitim boyutunu şu şekilde dile getirmektedir: “Bizler Müslümanlarız. İslâm inancına göre, insanların ve her şeyin var oluşunun sebebi Allah’ın iradesidir. Allah istediği için her şey vardır, biz varız. Varlığımız Yaratıcı için çok değerlidir. Yaratıcı, insanı, bütün yaratıklara egemen olacak kabiliyette yaratmıştır ve insanı kendisine vekil tutmuştur. İnsan Allah adına, Allah’ın yarattıklarını kullanır, onlardan yararlanır. Fakat aynı zamanda onlara hizmet eder, onları korur ve yaşatır. Allah’ın vekili sadece Müslüman insanlar değerdir. Bütün insanlar Allah’ın vekilidir. İnsanların Allah katındaki değerleri, hangisinin vekillikte ne kadar başarılı olduğuna göre ölçülecektir. Yani değer ölçüsü hizmettir. Varlıkların hepsi değerlidir ve hizmet edilmeye layıktır.” (Bilgin, 1992:10-11). Onun bu açıklaması, insanın hem eğitilen bir varlık, hem de eğiten bir varlık olarak iki taraflı halkedildiğini gösteren temel argümanları içermektedir. O yüzdendir ki insanoğlu, ilgili sorumluluğu kuşandığı vakit hem hemcinslerinden, hem de diğer varlık türlerinden daha değerli bir iş yapmış olacaktır. Bu eylemi sayesinde de hoşnutluk katsayısı yükselecek ve Rabbinin sevgi ve saygısına mazhar olabilecektir.

### **I-DİN EĞİTİM-ÖĞRETİMİ ve ÖZGÜRLÜKLERİ KAZANIM İLİŞKİSİ**

*1-Din eğitim ve öğretiminin özgür düşünceye katkısı ne kadardır? Ya da mevcut din eğitimi anlayışımızın değişmez kadere-otoriteye iman algısını oluşturmadaki işlevi ne kadardır?*

İnsanoğlu, kişisel hesap alanlarında bütünüyle özgür yaratılmış bir varlıktır. Diğer bir deyişle, insanın Âhiret’teki hesabına taalluk eden her eyleminin faili yalnızca kendisidir denilebilir. Hesabın âdilliği açısından bu ilkenin tartışılmaya açılması bile düşünülemez. Kur’anî bir eğitimin kodları, kişilere bu kalıcı değerin kazandırılması şeklinde olmalıdır. Dahası, Müslüman çocukların eğitimi için

malzeme hazırlayan herkesin kişisel özgürlük ilkesine halel getirecek yaklaşımlardan uzak durması gerekmektedir. Yoksa halkediliş gereği özgür ve dolayısıyla da bu niteliği sayesinde sorumlu olan bir varlığın, kişisel yorumlar neticesinde mecbur bir varlığa dönüşmesi işten bile değildir. Bu olumsuz neticenin yalnızca Müslüman kültürün değil, bütün bir beşeriyetin içerisinde kopup gelmiş olduğu tarihsel sürecin okunmasıyla daha da belirgin olduğu görülebilir.

Din öğretimi, kişileri kural karşısında sorumlu kılan bir nitelik üzerinde işlevseldir. Kişiler, kurallarla sorumludur. Kuralın koyucusunu hatırdan çıkarmayan bir ilkesellik, din eğitiminin maksimum kazanımı olacaktır. O nedenledir ki din eğitimi, varlıkların görünüşleri üzerinden değil, onların istekleri üzerinden bir eğitim formu sağlamaktadır. Beşer için de daha kalıcı ve daha rasyonel olan bu adım, kişisel tercihleri baskılayan her türlü adımı dışarıda bırakmaktadır. Denilebilir ki Yüce Allah'ın görüldüğü bir eğitim sürecinde kişiler serbest iradeleriyle karar veremezler, bilâkis bu süreçte verdikleri kararlar da onların hür iradelerinden neşet etmemiş olduğundan insanın gelişiminde kalıcılık sağlamayabilir. Belki de sırf bu nedenden ötürü din eğitiminin en güçlü ayağı olan Tanrı inancı bile görme üzerine değil, anlama ve uyma üzerine teşekkül etmiştir. Beşerin bu konudaki yeterli donanımı ise süreç içerisinde onun en büyük destekçisi olmaktadır.

Din eğitimi, bütünüyle kişisel özgürlüğün merkeze alındığı bir süreç içerisinde şekillenmelidir. Kişilikleri baskılayan her türlü eğilim ve form, devre dışı bırakılmalı ve bu tür yaklaşımlara pirim verilmemelidir. Yoksa Yüce Rabbi karşısında istendik davranış yapabilmeyen bir bireyden değil, korkularının yönlendirdiği ikiyüzlü bir inandan bahsetmek zorunda kalabiliriz. Aynı şekilde din eğitiminin bir diğer ayağı da kişilerin ilkeler üzerinden tutarlılıklarının gözetildiği bir sürecin var edilmesidir. Kim olursa olsun ilkeye uyumu kendisi için kurtuluş vesilesi görmelidir. Kişilere yakın veya uzak olmanın din eğitimi formasyonu dışına çıkarılması gerekmektedir. Bu yolla elde edilecek olan kazanım, kim ve nerede olursa olsun ilkesel tutarlılığı yaşam kodu haline getirmiş olan inananların varlığı olacaktır. Aksi hâlde korku ve beklentilerine râm olmuş bir kişiliğin üretimine zemin hazırlanacağı için, bu kişilikten de başkaları için ilkesel tutarlılığın örnek prototipi olarak gösterilebilecek sağlıklı dinî yaşantının beklenmesi düşünülemez.

Eğitim, yalnızca bilgilenme süreci değil, aynı zamanda öğrenilmiş olan doğru bilginin hayat çeperlerine taşındığı bir derinlik işidir. Bu yüzden de kişisel ve toplumsal kazanımların görünür kılınması için eğitilen kişilerin bazı konularda derinleştirilmesi gerekmektedir. Derinliğin bilişsel temeli olduğu kadar, ilkesel ve de ahlâkî bir tarafının da olduğunu unutmazsak, çocuk ve gençlerimizin öncelikli olarak alması gereken karakterleri hakkında da ortak bir amaçla hareket etmiş olabiliriz. Din eğitiminin karma bir yapıda örgün ve yaygın eğitim ortamlarından



olan aile, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite ayağının olduğu kadar, toplumun kılcal damarlarında gelişen bir yapısı da bulunmaktadır. Onun içindir ki yalnızca örgün ve yaygın eğitim alanlarını değil, sokağı da düşünerek özgürlüğü yaşam tarzı edinmiş olan güçlü kişilikler yetiştirmeyi hedeflemeliyiz. Kişiliğini esir eden her türlü engele karşı mücadele edebilecek olan bireyler, din eğitiminin birincil mezuniyet amacını teşkil etmelidir. Kişisel dürtülerine esirliği hor gören kişilikler, aynı şekilde toplumsal baskıları da hor görebilmelidir. Mamafih bu niteliğin eğittiği kişiliklerin devreye akıl sürecini sokarak kendi lehlerine olan kutsal doğruları bulma şansı yüksek olmaktadır. Bu yönüyledir ki özellikle de üniversitelerde dinsel davranış kalıcılığının başat aktörü olan derinliğin artırılması için ihtisas alanlarının kurulması gerekmektedir.

Modern eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle de din eğitimi ve öğretimi alanında büyük bir yanlışın içerisinde olduğumuzu düşünmekteyiz. Tek taraflı bilgilendirme esasına dayalı olan bu anlayışın muhatap nezdinde istenilen sonucu vermesi pek mümkün görünmemektedir. Sanıyoruz ki, eğer her şeyi öğretebilirsek çocuk, o bilgileri sayesinde kendisini felaha ulaştırabilecektir. Hâlbuki bu bir yanılsamadan öte bir şey değildir. Görünen köyün kılavuz istememesi gibi, her şeyi verdiğimiz çocuk, hiçbir şey almıyor. Kendisi ve yaşamı için katkısı olmayan bilgi öğrenilmiyor. Öğrenilse bile hemencecik unutuluyor. Diğer bir deyişle kullanılmayan bilgi atıl oluyor. Mesela 100-150 sayfalık bir ders kitabı onlarca sayfalık kitapların özeti gibi hazırlanıyor. Her şeyi vermek eğitim midir? Yoksa gerekli şeyi verip, gerekeni çocuğa buldurmak, hayal ettirmek, üretimine katkı sağlamak mıdır eğitim? Geleneksel eğitimin ilgileri ayırt etmeyen bilgi yükleme modeli artık işlevsiz hale gelmiştir. Onun içindir ki insanlar bu eğitimi kutsal bir bilgi aktarımı olarak görmektedir. Din eğitiminin de bu algıdan bağımsız olmadığını düşünürsek, yaşam alanlarımızın neredeyse yarısını işgal etmiş olan okullarda niçin istedik davranışların kazandırılmadığını kolaylıkla anlayabiliriz.

Kuvvetli biri iradenin zamana bile galip gelebildiğini ifade eden düşünürler, kişilerin iradesizliğini bütün hata ve başarısızlıkların sebebi olarak görme eğilimindedir. Bu yaklaşımın vahyî bir yönünün de olduğunu bilebilirsek, başarısızlıkları örtmek için irademizin güçlendirilmesi gerektiğini anlayabiliriz. Zira iradeli olmanın bir diğer ismi de belirli ilkeler çerçevesinde kazanmaktır. Denilebilir ki insanlar, gereksiz arzu ve isteklerini akıl ve iradenin sınırlarında kontrol edebilir. Bu kontrol, onlara hem dindar, hem de düzgün bir hayatın kapısını aralayabilir. Bu yüzden ipi eline verilmiş olan kişisel hayatlarının kazanımı için engel olarak gördükleri imkânsız şeyleri lugatlarından çıkarmayı başarabilmeliler. Zaten bu adımın atılabilir olması da insanın uhdesine bırakılmış olan iradeli bir davranış seçeneğidir. Genel olarak eğitim, özel olarak ise din eğitimi de, kişisel sınırlarının farkında olan insana bu yönünü hatırlatmalıdır.

Din eğitiminin kişisel özgürlükleri temin eden bir ayağının olduğu kutsal metin örnekleri üzerinden anlaşılabilir. Esasında hesap verme kültürünün olması, kişisel özgürlüğün olmasının ontolojik delili sayılmalıdır. Tanrı'nın adaleti gereği kişisel özgürlükler üzerinde inşa edilmiş olan din eğitiminin temel ayağı, nimet-külfet dengesi üzerinde yükselmektedir. Bu dengenin Tanrı lehine bozulmasının adı olan cebriyeciliğin ümmeti nerelere getirdiği görülmelidir. Aynı şekilde ilgili dengenin insan lehine de bozulması ateizmin her türlüşünün neşvünema bulmasını deruhte edebilecektir. Onun içindir ki dinin kendisi özgürlük ve sorumluluk arasındaki bir denge hâlidir denilebilir. Bu amaçladır ki sağlıklı bir din eğitimi, müntesiplerine hem yaratıcılığı, hem de üreticiliği verebilen eğitim olarak görülebilir. Aşağıdaki alıntı, sorumluluğun gerek şartı olan kişisel özgürlükler için verili yetenekler üzerinden geliştirilmiş olan basamakları gözler önüne sermesi bakımından kıymete haizdir. Alıntıyı kişisel özgürlükleri hazırlayan yetenekler bağlamında okuyabilirsek, sonuçta çıkan şeyin din eğitimiyle amaçlanmış olan kişilik kazanımı olduğu kolaylıkla fark edebilecektir: *“Eğitim, esas olarak çocuk veya gence imgeleme yeteneğini kazandırmalıdır. İmgeleme gücü (imagination) bizdeki yaratma gücü, felsefeleştirme ve yapma gücünden kopuk değildir. Ayrıca imgelemede sevdirmeye, meraklandırma, dolayısıyla araştırmaya yönelik bir itici güç vardır. Öyle sanyorum ki bizim eğitim sistemimizde bu güç verilmemektedir; düşünme ya da düşündürme ögesi yeterince vurgulanmamaktadır. Belki de imgeleme gücü, düşünceyi ve düşüncenin ilgilendiği nesnelere kucaklayan bir duygudur. Bu bakımdan imgeleme gücü bir yandan gözlem, öte yandan düşünce ile ilgilidir.”* (Turgut, 1992:49).

*“Atarlar seng-i târizi dirah-ı meyvadar üzre.”* Yani meyveli ağacı taşlarlar. Onun için sağlıklı kişilikler üzerinde özgürlük şimşegi çakan eğitimcilerden yararlanmak gerekmektedir. Toplumsal gelişimin birincil kuralı, ilgili özgürlük değerini benimsemiş dindar insanların yeterince bulunmasıdır. Kişisel özgürlüğe inanmış bireyler, öncelikle kendilerini, daha sonra da çevrelerini değiştirmek için kendilerinde büyük bir motivasyon kaynağı bulabileceklerdir. Geleneksel toplumlarda insanı ve onun sorumluluğunu yazgının önüne çıkaran eğitimcilerin makbul şahsiyetler olarak görülmemesinin sebebi, bu kişiliklerin toplumun DNA'sını bozuyor oluşlarıdır. Tabir caiz ise bu kişilikler toplumsal kazanıma çomak sokmakta, itaat kültürünü sorgulayarak bu değeri içselleştiren bireyler yetiştirmektedir. Geçmişin yanlışları üzerinde konforlu bir yaşam süren geleneğin bundan daha büyük bir düşmanı olamaz. Bu yüzdendir ki bu tip insanın olduğu yerde mutlak surette sorun olur. İlahî dinlerin insan prototipi bu şekilde olduğu için, ilgili mü'minler sürekli olarak geleneğin mü'minleriyle çekişme hâlinde olmuşlardır. Denilebilir ki özgürlükler konusundaki çekişmenin tarafları geleneksel dindarlığın koruyucu formu ile kitabî dindarlığın değişimci formudur. Kendi eğitim

tarihimiz için ifade edecek olursak mekteplerin itaat kùltürü, medreseden daha az olunca, toplumsal dindarlık konusunda çeşitli sorunlar çıkmış, ilgili eğitim bakanı da ortaya çıkan bu yeni durumu geçmişin nispeten huzurlu ortamıyla kıyas etmek için ‘mektepler olmasa maarif ne güzel idare ederdim’ demiştir.

Yalnızca Müslüman Türk kùltürü değil, doğu toplumlarının büyük bir kısmı mistik-sùfi bir zihniyetinin hâkim olduğu baskın bir kişisel ve toplumsal eğitim mantalitesi üzerinden eğitilmektedir. Bu eğitim kanalının temel argümanı, kutsal kişilik olan varlığa (şeyhe, guruya, öndere vb.) itaat olan bir mistik-sùfi eğitim modelini öngörmüş olmasıdır. Denilebilir ki öncelikli olarak insanın insana itaatini öngören böyle bir eğitim modelinden, kişisel iradenin güçlendirmiş olduğu sorumlu ve de değişimci bireylerin çıkması düşünülemez. O nedenledir ki Müslüman coğrafya özelinde ifade edecek olursak çeşitli sùfi grupların gerek düşünce modelleri, gerek siyasî eğilimleri, gerekse de dünya algıları benzer kredileri kullanmaktadır. “*Gassalın elindeki meyyit*” (Gözütok, 1996:90; Geylanî, 1332:I,163), anlayışından sorgulayıcı bir insan modeli değil, yalnızca şeyhinin ya da kanaat önderinin işaretiyle harekete geçen bir yığınla karşılaşmaktayız. Tarihsel süreç bunun yaşanmış örneklikleriyle doludur. Bu noktadaki kişisel eğitimler, sorumluluk değerü üzerinde halkedilmiş olan kişilerin özgür iradelerinin katili gibi işlev görmektedir. Dahası, bu eğilimin kutsanması neticesinde kişilere itaatın Allah’a itaat olduğu fikri işlenmekte ve zihinsel köleliğin yeter şartı olan sorgulamama durumu temayüz etmiş olmaktadır. İki cihan saadetini hedeflemiş olan İslâmî eğitimin temeli, insanlık ailesinin bir ferdi olarak ona katkı sunmak olması gerekirken, bu kümeleşmeler içerisinde ötekileştirmeler yapılarak önce kendi grubuna, sonra da diğerlerine paylaştırılan bir sosyal yaşantı örnekleme gelişmektedir. Eğitim süreci içerisinde Yüce Allah’ın emir ve isteklerinin öncelikli olması gerekirken, Yunus Emre-Taptuk Emre’de olduğu gibi kurumsallaşmış sùfi eğitim modeli altında bireyin zihinsel kölelik modelleri önemsenmekte, hatta dilden dile dolaşıma sokulmaktadır. Üstelik de bütünüyle Yüce Allah’ın ilminin sınırlarını anlatan bir kıssa olan Hz. Musa kıssasında üretilen bir şahsiyet olan Hızır olgusu, peygamberin önüne geçilerek, velayetin de bu çeşit bilgiyle mücehhez olduğu imajı verilmektedir. İlahî ve nebevî ölçü olan ‘*Hakka isyan olan yerde kula itaat edilmez*’ ilkesi, itaat kùltürü adı altında beşerin kısa gününün kârına dönüşmektedir.

Her mevzuda bir hiyerarşiyi öngören mistik-sùfi eğitim modelinde (Gözütok, 1996:51),insanın kendi çalışmasıyla değil, bir şeyh yardımıyla manevî olgunluğun kazanıldığı kodlanmaktadır. şeyhi olmayanın şeyhinin şeytan olduğu bir durumda şeyhiniz Allah, Kur’an ve Peygamberler ise bu sizin için yakın kurtuluş nedeni sayılmamaktadır. Çünkü sizler onları anlayacak kapasitede olmadığınız için, mutlak surette elinizden tutan birisinin olması gereklidir. İlelebed çocukluk evresinde kalmayı ifade eden bu eğitim anlayışı, ergenlikle beraber hemencecik

insanın sorumlu bir muhatap kılınmasını izâh edemez. Onun için de sürekli olarak beşerin ümit ve korkularını kullanarak kendisine kalıcı bir yer edinmiştir. İnsanlığın geçirdiği evreler dikkate alınırsa bu eğilimin her çeşit toplumsal kademedede insan yetiştirmede baskın bir yerinin olduğu görülmektedir. Mamafih sürecin bu yasal-istendik olgusallığı, kişiyi bağlandığı şeyhin modellemesinden dışarı çıkaramadığı gibi, ilgili kişiyi de kutsal bir önder mevkiisine sokmaktadır. Kutsallığı tesmiye edilmiş olan kişiliklerin sözleri de bağlayıcı bir konuma yükseltildiği içindir ki, Kur'an'ın bireyi özgürleştirici sesinin bu cenahta duyulmasının imkânı da yoktur. O yüzdendir ki geleneksel eğitim anlayışının insan özgürlüğünü sapma olarak görmesinin anlaşılabilir bir tarafı da vardır. Bu iddiayı dillendirenlerin sapma fiiliyle suçlanmasının temelinde, esasında bu eğitim düzeninin eleştirisi yatmaktadır. İnsan yetiştirme düzeninin itaat formunda klâsikleşmiş olduğu toplumsal öbeklerde kişilerin kendi yollarını bulabilmelerinin imkânları da ortadan kaldırılmıştır. Yalnız başına Kitabı okuyup anlama sürecinin bu denli yalnızlaştırılmış olması, esasında koruma altına alınmış olan bir eğitim ve insan yetiştirme düzeninin kalıcılığını sağlamak içindir. Temelinde çelişik bir yapı da arz eden bu eğitim modeli, ne yazık ki Müslüman toplumların öteden beri hürmet gösterdikleri bir eğitim modellemesi olarak da taltif edilmektedir.

Rızık vermenin yalnızca Yüce Allah'a ait olduğu inancının baskın olarak işlendiği her eğitim ortamında rızıkını aramak için mücadele eden bir kişilik değil, verilene razı olan bir insan modeli gelişmektedir. Kadercî anlayışın bilinen bütün kodlarının işlevsel olduğu bu anlayış, maalesef büyük bir etkinliğe de sahiptir. Toplumsal gelişimimizin kadercî kodlarını en güzel ifade eden algı olarak rızık algısıdır denilebilir. Onun içindir ki mevcut rızık algısının insan sorumluluğu dikkate alınarak Allah için 'yarama' ve insan için de 'dağıtma' sorumluluğu olarak yeniden şekillenmesi gerekmektedir. Yoksa arabesk kültürün değişmez üretimlerinden olan '*fakirsin fakir kal*' repliğinde olduğu gibi, dün olduğu gibi bugün de insanlığın sömürülmesi bu kazanım üzerinden hayli kolay olacaktır. Aşağıdaki alıntı, tabiat kanunlarının bânisi olan Yüce Allah'ın evrenin misafiri olan insanın âdil yaşam bölüşümünün doğal işleyişi için koyduğu üretim aşamalarındaki kuralları içermektedir. Bizler insanoğlu olarak üretim aşamalarındaki geçerli kanunları bilebilirsek, kardeşçe yaşamının olmazsa olmaz değeri olan tüketimdeki ahlâklı yapıya da ulaşabiliriz ümidin taşımaktayız. Kişisel ve toplumsal kalkınmanın beşerin mücadelesine bağlı olduğunu ifade eden şu görüşler, geleceği imar edecek olan özgürlük muhibbi insanımızı yetiştirirken eylemlerine dikkat etmesi gerektiğini de gözler önüne sermektedir:

*“18. Yüzyılda insanlar fakirliğin değiştirilemez bir insanî kader olduğunu düşünüyordu. T. Malthus, 1798 de “Hiçbir mümkün insan toplumu insan toplumu,*

*insanlığın büyük bir kısmı üzerindeki daimî fakirlik durumunu engelleyemez.” dedi. Allah’a şükür, Malthus, feci şekilde yanıldı. Endüstri devriminden beri fakirlik oranı düşüyor. Özellikle son 20 yılda mutlak fakirliğin geriletilmesinde, azaltılmasında muazzam mesafe kat edildi. 1990-2010 döneminde gelişmekte olan ülkelerde fakirlerin sayısı yarı yarıya azaldı; nüfusun %42’sinden %21’ine düştü. Yani yaklaşık 1 milyar insan fakirlikten çıktı. Bu iyileşmeler, özellikle, bir zamanlar dünyanın en fakir ülkeleri olan Çin ve Hindistan’da gerçekleşti. Sadece Çin’de 1981 ile 2010 arasında 680 milyon kişi ağır fakirlikten kurtuldu. Fakirliğin ülke nüfusuna oranı 1980’de %84’tü, imdi %10. Görünür gelecekte de fakirliğin azalmaya devam etmesi bekleniyor. Fakirliğin en yavaş azaldığı yer Afrika. Hindistan’da da bir yavaşlama var. Bunun sebebi, Afrika’nın ısrarla yanlış ekonomik politikaları, yani ve ticari kısıtlamalarını sürdürmesi ve Hindistan’ın reform sürecini yavaşlatması. Fakirliğin azalmasını ne sağlıyor? Sürpriz: Yeniden dağıtım değil. Fakirliği geriletken sürecin motoru ekonomik büyüme. 1960-2000 arasında %4.3 olan dünya ekonomik büyüme ortalaması, 2000-2010 arasında %6 olarak gerçekleşti. Fakirlik, büyük ölçüde bu sayede azaldı. Araştırmalar fakirlikteki azalmanın üçte ikisinin ekonomik büyümeden geldiğini gösteriyor. Büyümedeki %1’lik artış, fakirliği %0.6 azaltıyor. Başka bir deyişle, piyasaları açmak, ticareti serbestleştirmek, bürokrasiyi azaltmak, ekonomik büyümeyi teşvik ediyor, ekonomik büyüme de fakirliği geriletiyor...” (Yayla, 2013).*

Din eğitiminin birincil vasfı, kişisel özgürlükleri koruyan ve kollayan bir zihniyetin teşekkülü olmalıdır. İnsanın var oluş değerinin bu kazanım olduğunu ihsas ettiren bir din eğitiminden mezun olan şahsiyetlerin kutsal kitaplarını mehcür bırakma (Furkan, 25/30) gibi bir fiil içerisinde olmaları da mümkün değildir. Nitekim yaptıklarının sorumluluğunu yüklenebilen bireylerin yetiştirilmesi Kur’an eğitiminin modellediği şahsiyet geliştirme temrinleri olarak görülmelidir. Onun içindir ki din eğitiminin birincil ayağı, Yüce Allah karşısında kişisel sorumluluğunu bilen yüksek idrak sahibi fertlerin eğitimi olmalıdır. Bu fertlerin inşa edeceği dünya da mutlak surette yaşanabilir bir dünya olacaktır.

*2-Din öğretimi, halkın içerisinde bulunduğu “beşerî çaresizlik”e bir alternatif sunma şansına sahip midir?*

Esasında din eğitimi ve öğretiminin, değişim ve dönüşümü planlamış olduğu muhatabına kişilik kazandıran bir yapısının olması gerekmektedir. Bu nedenledir ki ilgili müfredat, bütünüyle değer içerikli olarak dizayn edilmelidir. Nitekim din eğitimi ve öğretiminin ilk numunelerinin cârî olmuş olduğu tevhidî süreçlerde takip etmiş olduğu nebevî form, yeni olan şeyin kabul değerini yükseltecek bir işlevsellikle va’z edilmiş gibidir. Bu metodun etkinlik değeri ise bilinen üç aşamada cereyan etmiştir. Bunların adım adım icrasıyla birlikte; halkın yaşaya geldiği bazı değerlerinin ilgası, bazı değerlerinin onarımı, bazı değerlerinin

de desteklenmesi şeklinde işlevsel olan bir din eğitiminin, muhataplar nezdinde büyük bir öngörüyle mâkes bulmasının da öñü açılmış olmaktadır. Kodlanan bilgi ve becerilerin kendi varlığını bütünyle ortadan kaldırmadığını gören bireyler, ilgili mesajın taşıyıcılığına daha bir sıcak durabilmekte, hatta onun sadık birer elemanı olabilmektedir. Bunun içindir ki din eğitimi ve öğretiminin kültürel figürler üzerinden izah edilmesi, yeni değerlerin taşıyıcılık vasfının azamî seviyeye çıkarılması anlamına gelebilmektedir.

Bilindiği gibi halkın moral değerlerinin yükseltilebilmesi için çeşitli açılardan desteklenmesi gerekmektedir. Din olgusu ise bu değer katım işleminin en güçlü aparatı olarak bilinmektedir. Kişisel ve toplumsal destek babında kaynak değer mesabesinde olan bir dinsel bildirim, muhataplar nezdindeki yaratıcılık vasfı beşerin içerisinde bulunduğu çaresizlik sendromundan kurtulmasını temin edebilecektir. Onun içindir ki öncelikli olarak kendi müntesipleri için serdedilmiş olan dinsel bildirimlerin destekleyici vurgusu: “*Gevşemeyin! Üzülmeyin! İnanıyorsanız üstünsünüz!*” (Al-i İmrân, 3/139) ilâhî bildiriminde kendisini formüle etmiştir denilebilir. Dinsel içerikli bu destek sayesinde içerisinde buldukları atalet ve umutsuzluktan kurtulan birey ve toplumlar, kendilerini geçmişlerinden farklılaştıracak olan ilkesel bir devrimciliğin de peşi sıra koşar hâle getirilmişlerdir. Yeni olana intibak, dinsel bildirimlerin gücünü gösterse de asıl bahsedilmesi gereken olgu, insanların değişimin yönünde olan iştiaqlarıdır denilebilir.

Din olgusu, evvel emirde inanan insanı, saniyen de ilgili yasallığı deruhte eden her toplumu taraf tutmadan nitelikli hâle getirmek amacıyla tedâvüle sürülmüş gibidir. Onun bu tarafsız vasfı, başarı için gerekli olan ilkeselliğin de gerek ve yeter şartı olarak görülmelidir. Zira kim ve ne olursa olsun öngörülen başarının yegâne anahtarı özümsemiş bir nitelik ve bu niteliği harekete geçirecek olan güçlü bir iradedir. Belki de bu nedenledir ki din eğitiminin öncelediği şey, kendisini daha etkin kılacak olan bir iradenin güçlendirilmesi olmuştur. İlgili değerın ortak akıl babında beşerî eğitim formasyonlarında uygulanması, hem öğreneni, hem de öğrenileni daha görünür kılacığı için, bu iradeyi gösteren yığınların nitelik ya da vasıflarının olumlu ve istendik yönde değiştiği de görülmektedir. Eğitimin bu yönüyle meşgul olanlar için bir uyarıcı mesabesinde olan şu alıntı, genel manada ilgili amacı taşıyan eğitimin nitel bir değer olduğunu ve bu nitelliğin de beslendiği her aşamada kişisel ve toplumsal getirisinin azımsanmayacağını gözler önüne sermektedir: “*Nitelikli eğitim, öğrenciyi, verilen programın ya da konunun üzerine çıkararak, onun hakkında düşündüren, imgeleme gücünü artıran ve spekülasyon yaptıran, çocuk merkezli bir eğitim sistemidir. Bu sanat, Theaetetus adlı diyalogunda dile getirmiş olduğu gibi, kendisini bir ebe gibi gören Sokrates’in fikir doğurtma işlemine benzerdir.*” (Turgut, 1992:52).

Etkili eđitim, kendisini destekleyici ortamların yaratılmasıyla daha verimli bir noktaya ulařabilir. Bu nedenledir ki geleneksel eđitim anlayıřı içerisinde yer bulmuř olan beřerf çaresizliđi besleyen dūřünce ve imanların ođretimi, kiřisel ve toplumsal dōnūřmūn katalizōrū olması gereken eđitimin aktifleřtirici etkisine deđil, pasifleřtirici etkisine dāhil edilmelidir. Kiřisel ve toplumsal hayatların her tūrlū ařamasında olması gerekene deđil, olana razı olmayı besleyen bu kaderci anlayıřın, dođal olarak da bireysel ve toplumsal deđiřimin ve dōnūřmūn kaynađı olması da dūřünülemez. Alanlarıyla ilgili yıllarca eđitim alan insanların basit iřleri yapamamaları, en kūuk sorun karřısında ōzūm ūretme becerilerini deruhte edememeleri, hatta daima bařkalarının ōzūmlerini tercih etmeleri hususu buna gūzel bir ūrnektir. Dahası, onlarca cilt eserleri ezbere bilen kiřilerin, hayatlarını daha yařanılır kılacak olan en basit ūzgūrlūk kuralını atlamaları, ancak bu geleneksel din eđitim ve ođretiminin negatif bir kazanımı olabilir. Őteden beri sahip olmuř olduđu bilgilerini analiz edebilme, hatta sorgu sūzgecinden geçirebilme, gerekirse eleřtirip reddedebilme becerisi, din eđitim ve ođretiminin genel formasyonu olmalıdır. Dahası, bu eđitimin dōnūřtūrūcū etkisinin gōrūlebilmesi için ezberlenmiř ya da ezberletilmiř olan bilgilerin her durumda hakikat deđeri olmayabileceđi, insanın ilk ođrenmesi gereken Őeylerden sayılmalıdır.

Őđrenilmiř çaresizliđin olası sınırlarını ařabilen gūlū bir eđitimin gōrūnen bir veçhesi de “*momento mori*” ūzdeyiřinde saklıdır. Dūnyalık kazanımları sayesinde haddi ařan kiřileri uyarmak, neredeyse beřerin ortak vicdanının sesi gibidir. ‘*Őlūmlū olduđunu unutma!*’ anlamına gelen bu ūzdeyiřin tıpkısının İslām’ın ilk ūzgūrlūkū ve de adalet sahibi halifesi olan Hz. Őmer’in de hayatında kullanılmıř olması, esasında ilāhī koruyuculuđu dıřlayan bir insanın nereden nereye savrulabileceđine gūzel bir ūrnek olmalıdır. Onun içindir ki din eđitiminin birincil vasfi, bu gibi savrulmaları ortadan kaldıracı bir gū olan kiřisel iradeleri sađlamlařtırmak olmalıdır. Tabir caiz ise bireysel iradenin elikleřtiđi bu ařama, deđiřimin ūnūdeki būtūn engellerin bertaraf edildiđi bir ařamadır. ūnkū Roma generallerinin kazandıkları zaferler sonrasında Roma’da zafer turu atarken arkalarında duran bir kōlenin bařlarının ūstūnde defne dalından bir ta tutarak tekrarladıđı birkaç ūnlū deyimden birisi olan bu sōzle, beřerin elik çekirdeđi dōvūlmekte ve tanrılařma isteđinin ūnūne geçilmektedir. Hz. Őmer’in uygulamasıyla olan benzerliđi ise, insan olmamızın bir kazanımı olarak gōrūlmelidir. Bu ařamada ifade edilebilir ki, beřerf çaresizlikten kurtulmanın gerekli yolu, insanođluna olası sınırlarını hatırlatan bir din eđitiminin kazanım deđeri kadar, bu kazanımın sūre içerisindeki kontrolūdūr. Din ođretiminin kiřiliklere deđer yūkleyen vasfi gōz ūnūne alınırsa, bu kazanımın mutlak olarak imkān dāhilinde olduđu da gōrūlebilecektir.

Hâlihazır durumlar için ifade edebiliriz ki kadim zamanlar illüzyonu olan bir algının, modern zamanlar illüzyonuna dönüşmesine kader-yazgı denilmektedir. Dahası, kültürel ve dinsel eğitimin cârî olduğu hemen hemen her alanda kişiler, bu yazgının varlığı üzerinden eğitilmekte, hatta bu yazgıya itaatin kendileri için daha rasyonel olduğu belirtilmektedir. Kendi iradî tercihleri dışında belirlenmiş olan kaderini seven bir kişiliğin, sorumlu olduğu alanlar itibarıyla olsa bile onu sorgulama şansının ortadan kalkacağı bilinirse, bu eğilimin kişilere bir sığınma imkânı sunduğu söylenebilir. İnsanlığın tek Tanrı algısı konusunda farklı yaklaşımları olan cins düşünür Nietzsche'nin özlü ifadesiyle "*amor fati*" yani "*kaderini sev*" düşüncesi, insanın elinde olmayan alanlarla ilgili olarak dile getirilmiş olmalıdır. Kişisel değişim alanlarında olan şeyler için kadere yakınmanın anlamı olmasa da, dünya hayatı için pek çok hazır bulunuşluklarla ilgili olarak bir kader-yasal durum oluşmuştur denilebilir. Pasifize edilmiş bir kişilik inşasının yöneticiler için ne kadar da değerli bir şey olduğu bilinirse, bu algının değişik milletlerin hayatında niçin bu denli ortaklık içerdiği de görülebilir. Onun içindir ki gerek beşerî sorumluluklarını idrak için, gerekse de Yüce Taratıcı tarafından doğrudan muhatap alınmış olan yegâne varlık olmanın şerefini taşımak için kişiler, henüz belli olmayan yazgılarını değiştirmek için kolları sıvamak zorundadırlar. Zira bunu yapmaz iseler, kendi yazgılarını yazabilecek bir sürü nedenin anaforunda kaybolacaklardır. Kişisel hesaba taalluk eden hiçbir konuda önceden yazgının olmadığı bir kader anlayışının kodlanması, Müslüman toplumun felahı için yeter de artar bile.

"*Dinî gruplar, devletçi ve merkezîyettir. O yüzden de sivil toplum kuruluşları olarak görülemezler.*" (Kara, 2013). Bu nedenden ötürü, ülkemizde cârî olan dinî grupların hâlihazır din eğitiminin kaynak ve sınırlarını iyi bilmek gerekmektedir. Öncelikli olarak "*yerli bir dindar*" yetiştirme amacıyla olan "*yerel bir din eğitiminin*", evrensel değerler üzerinde inşâ edilen bir Müslüman kişiliği oluşturması da düşünülemez. O yüzden ülkemiz özeli için ifade edecek olursak, İslâmî eğitimin her varyasyonunun koyu bir milliyetçilik ve devletçilik algısı üzerinde gelişmiş olması bizleri şaşırtmamalıdır. Bu anlayışa göre, gerektiği yerde kişisel iradeler, devletin menfaati üzere geri planda bırakılabilir. Çünkü "*ya devlet başa, ya kuzgun leşe*" mantığı üzerinde kurulmuş olan millî kimlikli bu din algısı, ülkenin sınırlarını aşmamakta, tabir caiz ise Edirne'nin dışında mâkes bulamamaktadır. Doğaldır ki gerek tasavvur babında, gerekse de ilkesel bazda evrenselliğini yitirmiş bir din eğitimi ve öğretiminin dünyanın geri kalanı için istendik davranışlar üretmesi de düşünülemez. Dünyaya yerel algının penceresinden bakan bir eğitimin dünyayı algılayabilmesinin de imkânı yok gibidir.



Halkın eğitim ve oğretim sayesinde baş gstermiş olan beřerđ çaresizliğine gzel bir rneklem olması hasebiyle Hindistan'daki durumdan bahsedebiliriz. Bilindiği gibi her turlu putperestliğin neşvünema bulmuş olduğu bir kltrel coğrafya olan Hindistan'da insanların ineğe, kobra yılanına, fareye ve daha birçok canlı turlne tapılacak bir nesne olarak bakmasının ya da daha doğru bir deyişle başta inek olmak üzere bazı hayvanları kutsal kabul etmesinin tanıdık ve beřerđ bir yonu bulunmaktadır. İneği kutsal kabul etmenin bilinen suresi, halkın inek dolayımında elde ettikleriyle ilgilidir. Oyle ki tarım toplumunun bile en geri basamaklarını yaşayan bu fakir halkın ağlık karşısındaki çaresizlik hali, insanları bu anlamsız eğilime surlklemiştir denilebilir. Bu rneklem üzerinden gidecek olursak ifade edebiliriz ki, belki de yeryuzundeki btun ızdırapların kaynağı, dinsel oğretinin üzerinde sıklıkla durmuş olduğu adil olmayan dağıtımdır. Ancak ne hikmettir ki solumurun devamının sağlanması iwin fakir halka lanse edilen duşunçeye gore, ızdırapın kaynağının aza kanaat etmemek olduğu ifade edilmiştir. Yalnızca yoneticisi seckinler nezdinde değil, insan-eşya ilişkisinde sınırları muhafaza etmek iwin genel olarak doğruluk payı olan bu duşunçe, solumuru duzenlerinde halkın iradesi üzerinde demoklesin kılıcı gibi asılı durmaktadır.

şirk toplumunun temeli genetiği beřerđ çaresizlik üzerine inşa edilmiştir denilebilir. Diğer bir deyişle muşrik tasavvur, insanların korku ve umitlerin kanalize ederek kendisine kalıcı ve etkin bir yaşam alanı oluşturabilmektedir. Bu hastalıklı durumu aşmak iwin yasal ve meşru yollarla insana şahsiyet kazandıran ve bu sayede de korkularından emin, umduklarına nail olma firsadı sunan tevhidin insan anlayışının evvelemerde yerleştirilmesi gerekmektedir. Muşrik toplumların pramidale bir duzende inşa edilir oluşu dikkate alınırsa, ilgili duzenden yetişen insanın din anlayışının da benzer değerler iwerdiği slylenebilir. Eğitim ve oğretimin takva üzerinde inşa edildiği islami gelenekte ise, beřerđ çaresizliklerden bahsedilemez. İnsanlar arasında ontolojik bir eşsitsizliğini kabul etmeyen İslam, alamet-i farikası yani toplumun temeli eşsitsizlik olan her turlu oğretim modelinin karşısında konuşlanmıştır. Zira bilindiği gibi tevhit toplumu, dikey olarak değil, yatay bir şekilde dizayn edilmiştir. İnsanlar arasındaki eşsitsizliğin yegane olcuosu de takvadaki farklılıktır. Ancak bu durum da giderilebilir bir şey olarak gorulebilir. Tevhit toplumundaki eşitlik anlayışında ontolojik anlamda guw ve iktidar hiyerarşisi yoktur. Sınıfsal anlamda Tanrı'nın karşısında yukarı-aşağı kalan insanlar yoktur. Kur'an'ın adamlığı oğrettiği bir din eğitimi formunda one gewenler yalnızca hakkı tutup kaldıranlardır.

Buyuk medeniyet tarihçimiz İbn-i Haldun, coğrafyanın bir kader olduğunu belirttiikten sonra, iklimin bile insanların ahlaki üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmektedir. (İbn-i Haldun, 2004:121-122). Ancak bu değişmez kaderin mutlak etkisinden kurtulmanın, diğer bir deyişle doğuştan getirilmiş olan bu kevnli kaderi

değiştirmenin de pek çok yolu vardır. İnsanlık tarihi, bu gibi başarı hikâyeleriyle doludur. Kendi coğrafyamız için dile getirecek olursak, Orta Asya steplerinde dünyaya gözünü açmış olan bir millet, şu an yaşadığımız coğrafyayı vatana çeviren bir Anadolu kültürünün de sahibi olma becerisini öğrenebilmiştir. O yüzdendir ki coğrafyanın vatan edinilmesi şuuru geleceğe aktaran atalarımız, somut uygulamalarla bunu işlevsel hâle de getirmiştir. Bilindiği gibi değişimin öğrenilen bir şey olduğunu yaşayarak kabul eden atalarımız, önem verdiği kişilerin mezarını farklı yerlerde yaparak, ilgili mezarın mücavir alanını *kızıl elma* ya da fethedilecek vatan toprağı mesabesinde görmüştür. Zira onların sahip olduğu medeniyet aşısına göre ancak mezarlarımızın olduğu yer sizindir. Öyle ki bu amaca mebnî olmak üzere büyük mutasavvıf Sarı Saltuk öldüğünde evinden 7 tabut çıkıp farklı yerlere gittiği rivayet edilir. Yunus Emre'nin mezarının Anadolu'da farklı yerlerde olduğunun rivayet edilmesi de öyledir. Hatta ölünce yaban ellerde gömülmeyi isteyen dervişlerin de ruhlarındaki özlem, dinsel yaşamların devam edebileceği bir vatan toprağını hedeflemiş olmalarıdır. Beşerî çaresizliği aşan bir eğitimin va'z edilmiş olduğu yüksek şuur sayesinde bir alelade bir toprak vatan, vatan da medeniyetin kalıcı olduğu bir okula dönüşebilmiştir.

*3-Dinsel eğitim ve öğretim anlayışımızın temelinde hâlâ baskın olarak duran geleneksel kader algısı, devlet dindarlığını mı besliyor, yoksa sivil dindarlığın oluşumuna da herhangi bir katkısı var mıdır?*

Kadercilik anlayışı, disel ayırım gözetmeden neredeyse doğulu olan her insanın göğsüne asılı duran bir yafta gibidir. Nitekim hayatının neredeyse büyük bir bölümünü Batı'da geçirmiş olan doğulu bir Hıristiyan yazar olan Amin Maalouf bile bu ezberden muaf tutulmamıştır. Yaşadığı her ortamda bu algının yüzüne vurulduğunu ifade eden yazar, Batı'daki mevcut algıyla ilgili olarak serzenişini şu şekilde dile getirmiştir: *“Bazıları anlamlı anlamlı göz kırparak doğulu olan bana “ya kader” diye soracaktır. Buna hep bir yelkenli için rüzgâr neyse, kaderin de bir insan için aynı şey olduğu cevabını veriyorum. Dümen başındaki insan rüzgârın nereden eseceğine karar veremez, ne şiddetle eseceğine de... ama kendi yelkenini yönlendirebilir...”* (Maalouf, 2000:84). Onun ortaya koymuş olduğu kader algısı, herhangi bir entelektüelin sahip olması gereken bir algı olsa da, özellikle de Müslüman kültürün kılcal damarlarında bu şekilde yol almamaktadır. Batılı insanın eleştirilerinin çok da haksız olmadığı teslim edilerek denilebilir ki, mevcut kader algısı dinin değil, dindarın öğrettiği bir yanlışlıktır. Onun düzeltilmesi için de dindarın anlam dünyasından çıkıp, bütünüyle dinî metinlerin anlam dünyasına girmek gerekmektedir.

İnsanın dünyadaki vazifesi dünyayı güzelleştirip, yaşanabilir bir ortamı sağlamaktır. Devlet denilen örgütlü aygıt da insana bu konuda yardımcı olmalıdır.

Zira gerek devlet örgütü için, gerekse de birey için her durumda âdil olmak, iyi olmaktan daha zor bir uğraştır. Onun için insanın aslı görevi hem kendisine, hem de çevresine karşı âdil olabilmektir. Âdil olmanın gerek ve yeter şartı da öncelikle kendimize dürüst davranmaktan geçmektedir. Doğuştan getirmiş olduğumuz yeteneklerimiz ile değiştirebileceklerimizi hesap edip ona göre davranmak, akıl sahibi bir varlık olan insanın donanım değeri olarak bilinir. İnsanı Yüce Allah karşısında doğrudan muhatap kılan bu değerın devlet, cemaat, cemiyet, kulüp, ekol, okul ve tarikat gibi muhafazakâr yapılar tarafından tahrip edilmesine izin vermemeliyiz. Başta devlet olmak üzere, hiçbir örgütlü yapının bireyin ontolojik kazanımı olan özgürlüğünü teslim almaya hakkı yoktur. Sağlıklı bir din eğitiminin öncelikle kişisel özgürlük değerini kodlaması, saniyen ise kişisel sorumlulukları dikte ettirmesi gerekmektedir. Özgürlük ve sorumluluğun dengeli olduğ u bir din eğitiminden ise önce devlet, önce cemiyet, önce grup çıkarı değil, önce hakkın çıkarı gözetilmelidir. Sıralamanın âdil olması, insanın olası kazanımının da kalıcı olmasını deruhte edecektir.

Mevcut din eğitimi, kişilerin sorumluluk alanları dışında Yüce Allah'ın ezeli ilmine göre kesinleşmiş bir kaderin öğretimin öncelemiş gibidir. Mamafih klâsik din eğitimi alanında yapılmış olan kader tanımı, genel olarak şu hususları kapsamaktadır: “Allah'ın ezelden ebede kadar olacak şeylerin zaman ve mekânını, özelliklerini ve şartlarını; kısaca ne şekilde ve ne zaman olacaklarsa onların hepsini ezelde daha onlar yokken bilip o şekilde takdir ve tayin etmesi” (Ayhan, 1985:159). Bu şekilde kesin hatları ezeli ilme dönük olarak ifade edilmiş bir kişisel kader olgusundan ‘eylemsel özgürlüğü boynuna dolanan’ (İsra, 17/13) sorumluluk sahibi bir insanın çıkması düşünülemez. Görüldüğü kadarıyla insanımızı uzun süreden beri eğitmekte olan klâsik yorumun umdelerine göre, kaza ve kadere iman, kişinin başına gelenlere isyan etmesini önler. Dahası bu geleneksel algı, bütünüyle insanın iradesinin dışında belirlenmiş olan şeylerin mutlak surette insanın lehine olan bir hikmetinin de olduğunu ifade eder. Öyle ki böyle bir kader algısına sahip olan kişi, kendisine nasip edilmiş olan zenginlikte şırmarmaz, fakirlikte ise gocunmaz. Bilir ki bunlar kendi eylemlerine bağlı olarak gelişen şeyler değildir. Aynı şekilde bu kader algısını içselleştirmiş olan bir dindar birey, kendisi için ezelde takdir edilmiş olan başarısızlıkta da kendini suçlamaz. Diğer bir deyişle mevcut din eğitimi, kader konusunu Yüce Allah'ın ezeli ilim ve mutlak kudreti dairesinde görme eğilimindedir. Hâlbuki insanın kaderi, ilim ve kudret sıfatları içerisinde değil, Yüce Allah'ın mutlak iradesi içerisinde ele alınmalıdır. O'nun iradesinin açılım değerı, hesap alanlarında insana kesin bir özgürlüğün tanınması şeklinde cereyan etmektedir. Aksi takdirde kişisel sorumluluklardan bahsedilemez. Üstelik de bu durumdan yetkisiz ama sorumlu bir varlık olan insan algısına ulaşılır ki bu durum, kişisel özgürlüklerin membası olan İslâm Dini'nin istediği en son şeydir herhâlde.

Denilebilir ki kaza ve kader öğretiminin olası şekli, değişim ve gelişimin motor kuvveti olan kişisel yaratıcılıkları derinden etkilemektedir. Kim olursa olsun, mevcut algının sorunlu yanını gören herkes, eğitim değeri olarak nisbî manada da olsa bir kişisel özgürlük alanından bahsetmektedir. Meselâ, klâsik algının tanımı üzerinden kader algısı oluşturan bir eğitimci olan Ayhan bile, bu algının eğitim süreçlerinde faal olmasını istememiş gibidir. O yüzden de kader algısı konusunda kendi içerisinde büyük bir çelişik durum arz eden şu öğretim basamağını önermektedir. *“İlginç bir yaklaşım olarak; kaza ve kader öğretiminde öncelikle insan sorumluluğunu, üzerinde düşen işleri zamanında yapmasını öğretmek gerekecektir. Bundan sonradır ki Allah’ın takdirine boyun eğmek suretiyle hayırlara ve iyiliklere ulaşmanın yolları gösterilecektir.”* (Ayhan, 1985:161). Denilmelidir ki, Allah’ın takdiri kesin ise, insanın üzerine düşen şeylerin dönüştürücü ne etkisi olabilir ki? Dahası, insanın çabalaması yahut da çabalamaması da ezelde bilindiği için öylece takdir edilmemiş midir? Bu durumda değişimin kendisi de bütün yasallığıyla birlikte ilahî iradenin emrinde olmuş olmuyor mu?

Sağlıklı bir kaza-kader anlayışının öğretilmesinde kişilerin üzerine düşeni yapması, sorumluluk değeri açısından daha başlangıçta öğretilmesi gereken temel adımlardan birisidir. Hesabın âdil olması için her ne olursa olsun görünen sebeplere yapışmak gerekmektedir. Başımıza gelen ya da gelebilecek olan her şeyi, Yüce Allah’ın önceden bilemediğimiz takdirine bırakmak, insan sorumluluğu açısından doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim Yüce Allah’ın ezeldeki takdiri, kulun hareket alanının olası sınırlarını da takdir etmiş olacaktır. O yüzdendir ki hakiki-Kur’anî bir kader anlayışına sahip olmak için doğrudan kişisel sorumluluk alanındaki ezeli takdir fikrinden vazgeçip, eylemlerin yapıldığı andaki takdire evrilen bir yaklaşımı benimsemeliyiz. Zira kişilerin hayatlarındaki her aşama, onların karar ve eylemlerinden bağımsız olarak ezelde takdir edilmiş ise, kişilere tevdi edilmiş olduğu deklere edilmiş olan iradenin bu takdire karşı gelme lüksü olamaz. O nedendir ki sorumluluklarına müdrük sağlıklı bir neslin yetişmesi için kaza ve kader öğretiminde ya tutarlılık babında ezeli takdiri, ya da eylemlerin icra edildiği andaki takdir ve tespiti kabul etmek gerekmektedir. Bu ikisinin aynı anda kabul edilmesi, insan zihni için büyük bir çelişkili durum yaratmaktadır. Tutarsızlığın uç verdiği klâsik kader anlayışının öğretiminden bireylerin yaptıklarından sorumlu olacağı bir alan oluşturulmaz. Ezelde tespit varsa, kişisel sorumluluk olmaz. Ancak ezelde tespit yoksa kişileri bağlayan bir hesap kültüründen bahsedilebilir. *“Kader yoktur!”* demek, insanın hesaba çekileceği eylemlerinin önceden tespiti yoktur demek olmalıdır. Kuşkusuz kişisel iradelerin dışarıda bırakılmış olduğu sorumsuzluk alanında belirlenimin olması, kişisel özgürlüğe herhangi bir halel getirmez.

Kadere imanın insan fiillerini de kapsadığını deruhte eden ve insanın böyle bir kadere inanmasının kendisini motor güç olarak koruduğunu ileri süren şu algı, insanın âdil hesabı konusunda bütünüyle yaptıklarından yargılanacak olan sorumlu insanın dışındaki bir yapılanmayı kabul etmekte gibidir. İlgili algının temel değişkeni, birey için hâlâ bilinemez bir alanın olması düşüncesidir. O yüzdendir ki bizim için bilinemez olan bu alanı bilen birisinin tanzim etmesinde ne sakınca olabilir ki? Daha ziyada psikolojik saiklerle hareket etmekte olan bu algının bileşenleri insan için karanlık bir gelecek kurgusu üzerinde inşa edilmiştir. Onun içindir ki bu algı sahiplerine göre bütünüyle karanlığa taş atmak yerine, eline tutuşturulan mumu kullanmak daha yeğdir. Mamafih klâsik kader düşüncesinin kişisel bir sığınma aparatına dönüştüğü bu yaklaşımın olası kodları aşağıda açıkça ifade edilmiştir:

*“Dünyada sorumluluk yüklenen insanoğlunun, bu âyetlerde (Nisâ, 4/110-111, Ra’d, 13/11, Kehf, 18/29, Ankebût, 29/40, Rûm, 30/41, Şûrâ, 42/20, İnsan, 76/3) belirtildiği şekliyle beşerî iradeye sahip olduğı bir gerçektir. İnsan sahip olduğı “irade” donanımıyla her türlü eğilim ve eylemi gerçekleştirmeye hazır bir yaratılışa sahiptir. İnsanın dilemesiyle, istemesiyle ortaya çıkacak eğilim ve eylem olumlu da olabilir, olumsuz da, fayda da getirebilir, zarar da; belki hiçbir sınır taşımaksızın taşkınlık derecesine bile varabilir. Mesela bir başarı kazandığında veya yarar sağladığında gururlanıp büyüklük taslayarak şımarır, azıtır gider. Bazen de bir musibetle karşılaştığından gereğinden fazla aşırı hüzne kapılır, kendini kaybeder, feryadı basar, sızlanır durur. Bu haliyle insan sürekli kamçılanan, kamçilandıkça hızını belirsiz yer ve yönlere doğru artıran bir at gibidir. Bu atın dizginlenmesi ve kontrol altına alınması lâzımdır. İşte insanın iradesini başına buyrukluktan, taşkınlıktan ve ölçsüzlükten alıkoyacak olan, Allah’ın iradesine, dilemesine, takdirine olan imandır. Kader, elde ettiğı iyilik ve başarılarla gururlanan insanın karşısına dikilir ve ona haddini bilmesini, asıl yapanın kendisi değıl Yüce Allah olduğunu hatırlatır.”(Kasapoğlu, 1996:179-180).*

Denilebilir ki bu çeşit açıklamalarla hem mevcut kader algısı kutsanmakta, hem de mevcut kader inancının kişilere sığınak sağladığı telkin edilmektedir. Böyle bir izahat yöntemiyle de sorumluluk sahibi olan bir kişinin yaptıklarının doğrudan sorumluluğunu alabileceğı sağlam kişiliğe evrilmesinin önüne geçilmektedir. Zira yaptığı fiilin esas olarak Yüce Allah’ın fiili olduğuna imanın önerildiğı bir ortamda kişiler, iradeli fiillerinin sorumluluğunu almaktan kaçınıp, meydana gelen sonucu da asla sahiplenmeyecektir. Kişisel sorumluluktan kaçınmak için bin bir türlü bahanelere sığınıp kendisini temize çıkaracaktır. Gün gelecek, aşağıdaki sığınma cümlesinin bütün işlevselliğı de kor bir ateş gibi kişisel ve toplumsal hayatlarda cârî olacaktır: *“Kader inancı olmayanlara gelince, onları bu şartlar altında, ümitsizlik ve belirsizlikten başka bir şey beklememektedir. Şartların zorluğu, çabaların boşa*

*çıkması, kurtuluşun imkânsızlığı, dertlerin çaresizliği ve bunun gibi ortamlarda inkârcının sığınabileceği hiçbir dayanak yoktur. Açık hiçbir ümit kapısı kalmamıştır, kendisini teselli edecek hiçbir şey yoktur.”* (Kasapoğlu, 1996: 187). Hâlbuki ilgili konunun tartışma içeriğinde üzerinde durulan asıl şey, kader inancının olmaması değil, kişisel iradeleri Yüce Allah’ın ezeli ilim ve kudreti emrine veren yanlış bir kader anlayışından bahsedilmesidir. Bilindiği kadarıyla Yüce Allah, kişisel kaderlerin tayin ve tespiti hususunda kendi iradesini insanın irade beyanına uygun bir şekilde dizayn etmiştir. Diğer bir deyişle Yüce Allah, kader konusunda öncelikli olarak insanın kendi iradesiyle harekete geçmesini önemsemekte, yazı ve tespit de ondan sonra gelmektedir.

*4-Mevcut din eğitim ve öğretimi, insanın zihinsel gelişimiyle paralellik arz eden doğru ve de yararlı bir öğretim modellemesi midir?*

*“Dünle gelenler, dünle gitti cancağızım. Bugün yeni şeyler söylemek lazım!”* diyen Mevlana, insan ve toplumların gelişim ve değişim basamaklarının en üstünde olan eğitim ve öğretimin güncelliğini ön plana çıkarmıştır. Bu yüzdendir ki onun düşüncesi paralelinde ifade edebiliriz ki, kişi ve toplumların kendilerine ait yanlış fikirleri değiştirebilmesi büyük bir erdem olmalıdır. Zira hakikatin acı yüzünü irade eden herkes, öncelikli olarak kişisel anlamda, devamında ise toplumsal anlamdaki değişime açık olur. Sağlıklı bir gelişmenin yegâne evresi de bu alanda atılacak kalıcı adımlar üzerinden hayatiyet bulmaktadır. Tıpkı bunun gibi kendi şahsiyetini hakikatten daha çok seven ise değişime karşı direnir. Direncin besleyici öğelerinden birisi ise muhafazakâr bir kültürün dimağları kapsayacak şekilde lanse edilmesidir. Nitekim küçük bir şeyi, hatta hatayı büyütmenin en iyi yolu onu savunmaktır. Değişimin kalıcılığının gerek şartı olan fikir özgürlüğü, yaşamsal bir tercih ve geleceğe ait bir medeniyet tasarrufudur. Belki de bu yüzden gelecek nesillerin kazanımı için din eğitiminin özgürlük devşiren bir tarzda sunulması gerekmektedir. Tarihin en büyük devrimcileri olan peygamberlik mesleğinin statükonun bir aracı gibi gösterilmesi büyük bir haksızlıktır. Eğitim ve öğretim süreçlerimizde ısrarlı bir şekilde İslâm kültür ve medeniyetinin değişime açık olan değer kodlayıcı yönünün öncelikli olarak işlenmesi gerekir ki, aşağıdaki alıntıda açıkça ifadesini bulmuş olan zihinsel meşruiyetin kaynağı olabilsin: *“İslâm medeniyetinin temel özelliği değer-bağımlı olmasıdır. İslâm medeniyet tarihi içerisinde ortaya çıkan sosyal mekanizmalar bu değerler sistemine uyum gösterdiği ölçüde meşruiyet kazanmışlardır...Bu durumun aksine modern batı medeniyetinin en önemli özelliği mekanizma-bağımlı niteliğidir. Sosyal yapılar ve davranış biçimleri mekanizmanın kendi iç işleyişine uygun düştüğü ölçüde meşrudurlar...”* (Davudoğlu, 1992:27).

Din eğitiminin kalıcılığı için kimlik ve değer üreten bir yapısının olması gerekmektedir. Mevcut ortamın bunları sağladığı kolaylıkla söylenemezse de umudun kaybolmaması için dinin ahlâk boyutunun toplumsal süreçlerde ivedilikle öne çıkarılması gerekmektedir. Zira uzun süreden beri öncelikli olarak dinin ibâdî boyutu ön planda görüldüğü için, gerek sıradan halk üzerinde, gerekse de bu işi bilenler arasında dinî emirlerin güçlü bir ahlâkî yapı oluşturamadığı görülmektedir. Bu durumun çeşitli sebepleri olsa da, esas sebebin dinsel değerleri içselleştirememesi sorunu olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü böyle durumlarda din olgusu, yalnızca şekilsel bir yapı olarak yaşamını sürdürebilir, kişi ve toplumlar üzerindeki ahlâk kodlayıcı örnekliliğini kaybedebilir. Kanaatimizce din eğitimi ile kimlik kazanımı arasındaki olması gereken ilişkiyi izâh eden şu düşünce, ideal bir beklenti olarak görülmelidir: *“Din eğitiminin kimlik kazandıran bir veçhesinin bulunması gerekmektedir. Bu nedenledir ki din eğitimi ve öğretimi dindara kişilik kazandırma süreci olarak da görülmelidir. İnsanımıza öncelikli olarak dinsel bir kimlik, devamında ise Müslüman milletin kültürel kimliğini kazandırmak, gerek içeride, gerekse de yurt dışındaki din eğitiminin merkez kazanımıdır.”*(Tosun, 1993:17). Bu algının işlevsel kılınması hâlinde ise ütopyik beklentilerden uzak bir din eğitiminin, hayata dokunan bir veçhesi üzerinden kişilik oluşturma faaliyetini gerçekleştirebildiği görülebilir. Kişisel ve toplumsal hayatlarda gerçekleşen durumun ilkesel tutarlılığı sağlandıktan sonra yaşamın kendisi bütünüyle sahih bir dinin istediği yaşamsal becerileri taşıyabilecektir. Onun içindir ki hakikat kodlama iddiasında olan bir din eğitiminin öncelikli olarak dinin temel ilkelerinden beslenmesi gerekmektedir. Yoksa geleneksel kültürde olduğu veçhile hurafenin gölgesinde kurgulanmış olan bir din eğitiminden ne din çıkar, ne de ahlâk.

Dinî hayatın, hayatın diğer alanlarıyla olan ilişkisinin bilinmesi gerekmektedir. Zira: *“Yapılan araştırmalar, dini hayat ile kimlik yapısının belirleyici özelliklerinden olan bağımsızlık, hayat felsefesi kazanma, meslekî rol ve cinsel kimliğin kazanılması arasında olumlu korelasyonlar olduğunu göstermektedir.”* (Kula, 2001:22-23). Bu bilginin temininden sonra, geriye yapılacak olan iki şey kalmaktadır. Bunlardan birisi beklide birincisi, din eğitimi ve öğretiminin aslına uygun bir tarzda verilmesidir. Bu seçeneğin ihlal edildiği her ortamda din olgusunun kişisel ve toplumsal yaşantılar üzerindeki uyarıcı vasfı kaybolmakta, buna bağlı olarak yaşanan gerçekliği kontrol yeteneği de dumura uğramaktadır. Günümüz toplumlarında olduğu gibi yaşanan hayatın dışına taşırılan bir din olgusundan ise kimseye bir medet yetişmemektedir. Öyle ise din eğitiminin hayatın her alanını kuşatıcı bir tarzda sunumunun yapılması demek, dinin hayata karşı olan ilgisinin görünür kılınması demektir. Yalnızca doğum ve ölüm arasında hatırlanan bir dinin kimseye bir faydası yoktur. Tabir caiz ise işine, eşine, aşına, başına, taşına, yaşına, kaşına...karışmayan bir dinin leşine karışması için bu kadar törensel aktiviteler düzenlenmesi anlamsızdır.

Din eğitiminin kişisel hayatlarda mâkes bulabilmesi için ikinci adım, öğretilen şeyle cârî olan hayat arasında paralellikler kurulmasıdır. Diğer bir deyişle din eğitimi, hayattan kopuk yapılmamalıdır. Kişi, aldığı eğitim materyalini hayatında uygulama alanı bulabilmelidir. Hayatın değerleriyle barışık olmayan bir din eğitimi kitaplardaki bilgiden öte bir şey değildir. Din hayatın kendisi demek olsa da, din eğitimi hayatın kendisi olan bu bilginin hayatın her alanına yedirilmesinden ibaret olmalıdır. Kişisel ve toplumsal kabul eşiği dikkate alınarak yapılacak olan her sunum, din eğitiminin kalıcılığı için atılmış bir adımdır. Bilindiği gibi hayatı anlamlı kılan şey, ilkelerden çok, o ilkelerin yaşanırılığıdır. Hayatın merkez çeperine dokunmayan ve hayatlar için değer kodlamayan bir din eğitiminin beceri kazandırmasından bahsedilemez. Denilebilir ki yaşanan hayatla ortak paydaşım kurabilen bir din eğitimi, öncelikli olarak müntesibine öğrenme arzusu verebilmelidir. Zira soğuk demiri dövmenin bir faydası yoktur. Yeni olana ilgi, genel anlamda eğitimin, özel anlamda ise din eğitimin ilk adımıdır. O nedendir ki bilgi için yapılan bütün arayışların dua mesabesinde olduğunu ifade eden M. İkbal'i anlamak lazımdır.

Geleneksel din eğitiminin görünür kusurlarından birisi de mikro milliyetçiliğin bazı unsurlarının ulusu besleyen kutsal tarih şuru olarak verilmesidir. Öyle ki bu eğilimin baskın olduğu din eğitimi ve öğretimi modellerinde tarihsel kahramanları kutsamak, vazgeçilmez bir dinsel davranış olmuştur. Dinin aslı ilkelerinin görünür şekilde çiğnendiği durumlarda bile, görünür olgu ya te'vil edilmiş, ya da anlamsız bir şekilde görünmez kılınmıştır. Kendi tarihimiz için örnek verecek olursak; kardeş katli, kölelik ve cariyelik, harem vb. gibi durumlar ileri sürülebildiği gibi, İslâm tarihi için mübarek dinin ilk öğrencileri olan Ehl-i Beyt ve Sahabe'nin konumu ve kutsanması algısı örnek olarak verilebilir. İlgili algının eğitim ve öğretim açısından yanlış olan yönü, bu kişilerin yanlış ve günâhtan azâde bir şekilde sunulması ve haklarında konuşmanın ertelenmiş olmasıdır. Hâlbuki kim olursa olsun yaptığı yanlışlardan bahsedilememesi, o kişilerin kutsanmasını beraberinde getirecektir. Kendi milletini önde görmek, şu necip millet diye söze başlamak, yalnızca Müslüman Türklerin değil, diğer milletlerin de bir hastalığı olsa gerek. Bu bakışın eğitim kademelerinde verilmesi ise ayrı bir garabet olarak karşımızda durmaktadır. Müslüman etnik kimlik konusunda *renk körü* olmalıdır ki evrensel anlamda İslâm kardeşliğini tesis edebilsin. Bilindiği gibi Milli Eğitimin adındaki "milli" vasfı, 1946-1950 arası ve 1961 sonrasındaki ihtilal dönemlerinin eseridir. İlk ismi Maarif Vekâleti (1923-1935), olan bu bakanlık, sırasıyla Kültür Bakanlığı (1935-1941), Maarif Vekilliği (1941-1946), Milli Eğitim Bakanlığı (1946-1950), Maarif Vekâleti (1950-1961), Milli Eğitim Bakanlığı (1961 ve sonrası), Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1980 ihtilâli Sonrası), ve nihayet Milli Eğitim Bakanlığı olarak tesmiye edilmiştir. Türkiye



özelinde ifade edecek olursak ismin serencamından, eğitim anlayışımızın geldiği noktayı anlamamız daha da kolalaşmaktadır.

Kanaatimizce din eğitimi ve öğretiminden bağımsız olarak din olgusu için ifade edilebilecek en büyük yanlışlardan birisi de, din olgusunun bütünüyle akıl değerinden dışarıda tutulduğu bir alan olması düşüncesidir. Bu dışlayıcı algının sahiplerinden birisi; dinin karşısında konumlanmış olan kişi ve tasavvurlar ise de, diğer kesim ise dinin içinden çıkmış olan kişi ve tasavvurlardır. İlk grup tasavvur sahiplerinin konumuzla doğrudan ilgisi olmadığı için, burada ikinci tür tasavvurun akıl-insan-sorumluluk değerini göz ardı ederek hüküm verdiğini görmekteyiz. İnsan, bütünüyle akıl değeriyle tanımlanan bir varlıktır. Çünkü aklı olmayanın dini de yoktur. Kişisel sorumluluklar, yalnızca akıl değeri üzerinden gerçekleşmektedir. Öyleyse dine girişin gerek şartı olan bir akıl sürecinin dinin temel alanlarında ihmal edildiğini ileri süren görüşü eleştiren şu alıntı, bindiği dalı kesen bir tasavvurun filizlenmiş şekli olarak kabul edilebilen her dinsel eğilime bir cevap olarak yeterli görülebilir: *“Tarih boyunca, dinlerin akulla temellendirilmeye çalışıldığını görüyoruz. Fakat, akıl ve hür düşünce İslâm’ın dışında hiçbir dinde aradığı ortamı bulamamıştır. Diğer dinlerde dinin temel konularına inanç ve ibadet esaslarına akli bir görünüş vermek mümkün olmadığı gibi, din dışı konularda da akıl serbest bırakılmamıştır.”*(Ayhan, 1985:16).

İnsanın zihinsel gelişimiyle paralellik arz eden sağlıklı ve de tutarlı bir din öğretimi, dünyayı imar etmekle vazifelenirilmiş olan ve dünya ile içindekilerin kişisel kullanımına *“musahhar kılınmış”* (Bakara,2/79) olduğu insanın konumunu bilmekten geçmektedir. Dünyalık gıdası akıl ve irade sahibi olan insana *“iş yapabilme gücü”* temin eden bu nitelik, (Ekerim, 2006:12) genel anlamda bir ibadet ve dolayısıyla da mâkul olana itaat eyleminin meşru kanallarını açabilmelidir. Dahası, sağlıklı bir din eğitimi ve öğretiminin geleneksel kültürün bazı formlarında kutsandığı şekilde kişileri uzlete değil, sosyalleşmeye yönlendirmesi gerekmektedir. Hayatın her alanında mecburî anlamda görünür kılınmış olan bir dinin eğitmiş olduğu fertlerin, yaşadığı ortamlarda etken faktör olarak kabul edilmesi elzem bir durumdur. Dinin hayata dokunuşunun bu kişilikler üzerinden olduğunu bilebilirsek, onların yaptıklarının da ne kadar değerli olduğunu ifade edebiliriz. Dinsel emir ve yasakları içselleştiren imanlı kimselerin, bu hâlleriyle kişisel ve toplumsal katmanlardaki bazı yanlışların düzeltilmesinde güzel ahlâkın prototip şahsiyetleri olmaları mümkün görünmektedir. Kötü alışkanlıkların panzehiri olan bir din eğitimi modeli, modern dünyamız için hem bir alternatif kurtuluş projesi, hem de müntesiplerini daha korunaklı bir yapıya kavuşturan bir birikimi ihraç edebilir. Belki de sırf bu nedenden ötürü, uzun yıllardır Müslüman sokağında anarşi üreten ithal değerlerin yeniden sorgulanmasının günü gelmiş ve geçmektedir. Sevgi, kardeşlik

ve barış olgularının yeşerdiği bir şahsiyet iklimi, sağlıklı bir din eğitimi almış olan bireylerin başarabileceği şeyler olarak görülmektedir.

## II-DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİNİN KAYNAK DEĞER İLE OLAN İLİŞKİSİ

*1-Din öğretimi öğretmesi gereken temel şeyleri öğretebiliyor mu?*

Yaygın ve örgün eğitim kurumları aracılığıyla verilmekte olan bir din öğretiminin başarabileceği en temel şey, herhâlde insanın hür olduğunun tescilidir. Öyle görünüyor ki yalnızca Müslüman kültür için değil, bütün dinsel topluluklar için ifade edecek olursak, bu idealin başarılması kolay gözükmemektedir. Zira her kültür havzasında din eğitimi sorunsalına eklemlenmiş olan bir kaderci yaklaşımın olduğu da bilinmektedir. Bu sorunun aşılması sürecinde din ve onun eğitiminden büsbütün kopan topluluklar olmuşsa da, genel durumun hâlâ bâkî olduğu konusunda konsensüs var gibidir. Konuyu desteklemesi için aşağıda vermiş olduğumuz pasaj, kurgusal olarak din eğitiminin kişisel hürriyetler için yol haritası şeklindeki bir argüman üzerinde tesis edilmiş olduğundan, din eğitimi ve hürriyet olgularını en güzel şekilde dile getirmiş olmaktadır: *“İnsan, ahlâkî davranışın şekillerini ve bazen gerekçelerini de içinde yaşadığı cemiyet vasıtasıyla öğrendikten sonra, istediğini yapmakta hürdür, hür olduğu için de yaptıklarının sorumluluğunu taşır. Örfler, adetler ve kanunlar bir bakıma onun hürriyetini sınırlayıcı şeylerdir. Yani insan, ancak bu sınırlar içerisinde hür olabilir...”* (Güngör,1997:105).

Din eğitiminin görünür en büyük kazanımı, kendini ve Rabbini tanıyan fertlerin yetiştirilmesidir. Denilebilir ki öncelikli olarak kendini, peşi sıra da Yüce Yaratıcısını tanıyan ve lütfu hakkında bilişsel irade içerisinde olan bir kişilik, var oluş nedeni üzerinden güçlü bir saygı davranışı içerisinde olabilecektir. Din eğitiminin şükür kavramı üzerinden bu saygı anlayışını besleyen bir veçhesi de vardır. Yalnızca İslâmî eğitim formları üzerinde değil, diğer din eğitimi formları üzerinde de benzer algının olduğu ilinmektedir. Mesela Delphi Tapınağı'nın portası üzerinde altın harflerle yazılan *“Gnothi Seauton/Kendini tanı”* ilkesi, hangi din ve meşrep olursa olsun beşerin eğitimden beklediği maksimum kazanımı dile getirmektedir. Zira her akli başında kişiliğin de kabul edebileceği gibi eğitim, hayatının büyük bir bölümünü hapisanelerde geçirmiş olan özgürlük savaşçısı Nelson Mandela'nın da dile getirmiş olduğu gibi uzun sürede dünyayı değiştirebileceğimiz en güçlü silahtır. Diğer bir deyişle kişisel ve toplumsal değişimin kalıcılığı silahla değil, eğitimle olmaktadır. İşte bu yüzdendir ki din eğitimi ve öğretimi, *“huda beyyinatı”*nı yani kesin talimatları olduğu gibi öğretmesi gerekir. Mamafih kişisel ve toplumsal özgürlükle sorumluluk değeri arasındaki

dengeyi sağlayan ve insanlar arasında hakem rolünde olan bir metin, din öğretimi adına beşerin öğrenmesi gereken ilk şey mesabesindedir.

Denilir ki: “İnsan, iş yapabilen bir varlık olarak, günâh ya da sevap kazanabilme seçeneğiyle donatılmıştır.” (Ayhan, 1985:45). Bu güçlü nitelik, onun doğrudan sorumlu olduğunu iktiza etmektedir. Onun içindir ki modern dünyada sağlıklı bireyler yetiştirmek istiyorsak insanımızın eğitimini, günâhı bilip ondan kaçınabilecek bir formatta geliştirebilmeliyiz. Toplumsal kusurlara karşı dayanıklılığı yüksek fertlerin eğitimi, günâhı görmeyen değil, görüp ondan uzak durabilen güçlü bir iradeyle olabilir ancak. Klâsik dinsel kültürün eğitim modelinde mevcut olan günâhın ve yanlışın kaynaklandığı şeylerin bütünüyle görünür olmasının ortadan kaldırılması seçeneği ise, yaşadığımız çağ itibarıyla artık mümkün değildir. Onun içindir ki modern din eğitimi, günâhı bilip, tanıyan ve kendi iradesiyle ondan uzak durabilen bireylerin eğitimini öne almalıdır. Öyle ki modern toplumların günâhla olan ilişkisi tanıma ve kaçınma modelinde olmalıdır. Eğitimin dayanıklı fertler yetiştirme seçeneği göz ardı edilerek, kişilerin öğrenmesi gereken şeylerin öğretilmesini engellersek, dine eğitimi vasıtasıyla ikiyüzlü kişiliklerin çoğalmasını sağlamış oluruz. Güçlü bir eğitim sayesinde güzel ahlâkın bütün umdelerini içselleştirilmiş olan bireylerin, donanımları sayesinde daha dayanıklı bir yapıya kavuşmaları mümkün görünmektedir.

Din eğitimi, insana Yüce Allah inancını öğretmesinin yanında, O’nun yasalarını ve bu yasaların işler olduğu alanların mahiyetini, devamında da kişisel sınırlarını öğretmektedir. Bu sınırların farkında olan insan, eğitimden kesbedebileceği maksimum yararı elde edebilir. Düzenli bir hayatın kazanımı, esasında din eğitiminin ferde kazandırmış olduğu olumlu bir sosyalleşme kabilinden sayılmalıdır. Zira kişisel gücünün farkında olan bir birey, kişisel hedeflerinin kotarılması bağlamında gerek Tanrı’yla olan ilişkisini, gerekse de eşyayla olan ilişkisini düzene koyabilme fırsatını yakalayabilecektir. Böyle bir kazanımın gerekliliği hususunda şu alıntıda belirtilen denge konusunu unutmamak gerekmektedir: “Eğitimde asıl olan ferde bütün gücünü kullanmayı öğretmektir, yoksa her şeyi elde etmek, her isteğine ulaşmak gaye değildir. Önemli olan ruh ve beden kabiliyetlerini zamanında ve yeterince kullanabilmektir.” (Ayhan, 1985:63).

Konunun bu aşamasında din eğitim ve öğretiminde olması gereken amacı, hepimizin bildiği yaygın bir örneklem üzerinden dile getirebiliriz. İfade edilebilir ki din öğretiminin temel göstergelerinden birisi olması gereken şey, günümüz dindar topluluklarında yanlış bir şekilde dile getirildiği gibi namaz alışkanlığının yaygınlaştırılmasından çok, namaz ibadetinin şuurulu yapılması ölçeği olmalıdır. Diğer bir deyişle ibadetlerde olması gereken şey, huşu da denilen ve insanı diğerlerinin bir adım önüne geçiren takvanın kaynağı olan bilinç hâlinin kazanımıdır. Sosyal ve ahlâkî değerlerin koruma ilişkisi açısından büyük bir önemi

haiz olan namaz eylemi,(Ekerim, 2006:186), dinsel kültür geleneğimiz içerisinde adeta ‘*ödenecek borç*’ algısı üzerinden işlerlik kazanmış gibidir. (Gözütok, 2010:43). Onun için de Müslüman kişiliğin en güçlü eğitici değeri mesabesinde olması gereken namaz ibadetiyle istenilen verim bir türlü elde edilmemektedir. İçki, kumar, hırsızlık, zina, öldürme, rüşvet vb. gibi namaz kılanların uzak kalması gereken olumsuz davranış kümesinin ülkemizdeki oranları dikkate alınrsa, dile getirmiş olduğumuz husus daha açıklıkla anlaşılabilir. O yüzdendir ki Müslümanların devam etmekte oldukları ibadetlere tıpkı Kur’an’da olduğu gibi borç ilişkisi üzerinden değil, ahlâkî kazanım üzerinden bakan bir din eğitimi ve öğretiminin tedavüle sürülmesi gerekmektedir.

Müslüman toplumların içerisinde bulunduğu ahlâkî erozyonun bir sorumlusu da hâlihazır din eğitimidir denilebilir. Zira gerek devletin eğitim felsefesinde, gerekse de o eğitimi alan kişiliklerde hayata müdahale etmeyen bir din eğitimi algısı yerleşik bulunmaktadır. Eğer böyle olmasaydı faizi, içkiyi, zınayı, kumarı... haram sayan bir dinin müntesibi, günâh olan bütün işlerden uzak durabilmeliydi. Dahası, devletin bu iletmeleri açmış olmasını kendisi için yeterli bir neden olarak görmemeliydi. Kişiler için helal-haram çizgisinin dışına çıkıp, onların hayatını üzerine inşa edecekleri bağlayıcı bir ahlâk kodlayamayan bu eğitim modeli, ne yazık ki ibadet eden yığınlar için de ortak bir kanaat olarak ifade edebiliriz ki, kişileri günün her saatinde ibadet şuuruyla dolu olarak hareket etmeye sevk edemiyor. Onun için de böyle bir algı üzerinde kurumsallaşmış olan bir din eğitimi, bütün kurumlarıyla açık olmasına rağmen kişisel ve toplumsal hayatlar üzerinde istenilen değişimi sağlayamıyor. 2005-2009 yılları arasında dünya genelinde 69 ülkede yapılan bir çalışmaya göre, Trust Index de denilen güven endeksi çalışmalarından elde edilen sonuçlar, Müslüman kültürün güvenli bir toplum algısını bir türlü oluşturamadığını göstermektedir. İlgili ankette deneklere sorulan tek bir soru vardır: “*Genel olarak insanların çoğunluğuna güvenilir mi; yoksa insan ilişkilerinde çok dikkatli mi olmak gereklidir?*” Güven endeksi denilen şey ise: “*İnsanların çoğuna güvenilir*” cevabıdır. Elde edilen bulgulara göre Kuzey Avrupa ülkeleri olarak adlandırılan Norveç, Finlandiya Danimarka ve İsveç’te güven oranı %80-90 “evet” çıkarken, OECD ortalaması ise %60 çıkmıştır. Müslüman bir ülke olan Türkiye’de bu oran %20’nin altındadır. Bu cevap oranıyla Ruanda, Trinidad-Tabago’yla birlikte en alt ligde yer almaktayız.(Basın, Kasım 2013). Bu rasyonel sonucun bizlere göstermiş olduğu bir şey varsa o da, yaygın ve örgün din eğitiminin daha ‘*selam*’ aşamasındaki bir dinsel değeri içselleştirmeye yetmediğidir. Mevcut din eğitiminin ibadet hayatıyla toplumsal hayatı bölmesi neticesinde bizler daha uzun süre böyle istenmedik sonuçlar görmeye devam edeceğiz.

İbadetin amaçsal kazanımlarından olan bazı getiriler, yalnızca yaşam koşullarına uyma becerisini geliştirmekle kalmaz, ilgili kişinin dünya üzerindeki kalıcılığını da sağlamaktadır. Bu kazanımlara güzel bir örnek olması hasebiyle, modern dünyanın yaşam koşularından kabul edilen Münir Arıkan'ın aktardığına göre, ABD ve Hollanda'da yapılmış olan bir araştırmaya göre, ABD deki bir İtalyan Kasabası'nda insanların normalden daha uzun yaşadıkları tespit edilmiş. Araştırmanın bulgularına göre bu durumun sebebi, bütün ilâhî dinlerin de ortak amaç olarak lanse ettiği değerlerin hayata aktarımıdır. Bunlar; iyi komşuluk ilişkileri, sıla-i rahim ve toplu yemek alışkanlığıdır. Bilim insanlarının haber verdiğine göre bu tür davranışların kalıcılık sağlaması için dinsel bir yaptırımın olması gerekmektedir. Olduğça dindar olan İtalyanlarda ise bu gibi aktiviteler, insandaki mutluluk hormonunu artırıcı etki yapıyor. Dolayısıyla da kişilerin yaşam süreleri buna bağlı olarak değişebiliyor. (Arıkan, 2013).

*2-Mevcut din öğretileri, dinin temel kaynağı olan Kur'an'la ve imanla olması gerekli ilişkiyi sağlam tutabiliyor mu? Ya da Tanrı'nın kelamı olan Kur'an ile bağlantılı olan yazılar hangi ölçekler üzerinden transfer edilmektedir?*

Bilindiği gibi ülkemizdeki din eğitimi veren kurumların başlıca hedefi Kur'an okumayı beceri haline getirebilen bir nesil yetiştirmektir. Bu amacın Kur'an eğitiminin yasaklandığı dönemleri yaşayan ülkemiz için geçmişten süzölen korkulara mebnî bir veçhesi olabilir. Ancak o günler çok gerilerde kalmıştır. Artık bugün için pek de geçerli olmayan bir mazerete dayalı olarak geleneksel öğretim metotlarının devşirilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Kur'an eğitimi bugün için ifade edilebilir ki okuduğu kitabı anlayabilen bir kişiliğin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu amacın yerleştirilmesi, akabinde uzun zamanlardan beri geçerli din olarak kabul görmüş olan pek çok hurafenin de din eğitimi ve öğretileri alanının dışına taşınmasına neden olacaktır.

Kur'an eğitiminin öncelendiği her aşmada özellikle hafızlık ve hocalık amacının kollandığı görölmektedir. Diğer bir deyişle Kur'an eğitimi kurumsal manada veren kursların hafız ve hoca yetiştirmek gibi bir amacı öncelikleri görölmektedir. Bu durum, Kur'an'ı ezbere bilen, ancak onun ne dediği üzerinde pek de düşünmeyen bir sürü yetişmiş Kur'an hafızlarının çoğalmasına neden olmaktadır. Hafızlığın önemini inkâr etmek doğru olmasa da, Kur'an eğitimi bahsedilecekse ilk olarak hafızlığın değil, Kur'an'ın anlaşılmasının gelmesi gerekmektedir. Zira bu kitap, hafızların sayısı artsın diye değil, okunup, anlaşılın ve da yaşamla ilişkisi kurulsun diye gönderilmiştir. Son yıllarda dönemlik ve yıllık Kur'an kurslarında izlenen metodun da öncelikli olarak Kur'an'ı tecvitli okumayı aşamadığı göröürse, Kur'an okuma konusundaki kadîm geleneğin asla değişmediği kabul edilebilir. Anlamanın literal okumaya öncelendiği bir Kur'an eğitiminin, kendi kitabını anlayan nesillerin yetişmesine katkı sağlayabilecektir kanaatindeyiz.

Kur'an eğitiminin bir basamağı da İlk ve Orta Öğretim, Liseler ile İmam-Hatip'ler gibi örgün eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim faaliyetidir. Bu kurumlarda verilmekte olan Kur'an eğitiminin yetersiz olması, faydadan hâli olduğu anlamına gelmemelidir. Hayatında Kur'an görmemiş insanları kutsal kitapla ilişkiye sokmak, ona dokunmasını sağlamak ve onun içinden konu araştırtmak küçümsenecek bir şey değildir. Ancak bu hususun yeterli olduğu da söylenemez. Özellikle de İmam-Hatip'lerdeki akâid ve kelâm öğretiminin temeli, doğru bilgiyi çağın gereklerine göre vermekle kalmamalı, çocuklarımızı hem kendileri, hem de milletimiz için faydalı insanlar olarak yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Bu öğretimin zaman ve mekânı göz önüne alarak bilgileri kitabîlikten ve ezbercilikten kurtarmalıdır. Dahası olaylar arasında sahîh ilişkiler arayan bir vasfı da olmalıdır. İmam Malik'in de dediği gibi öğrendiğiniz bilgilerin günlük hayatta bir karşılığı olmalıdır. (Yüksel, 1991:178-181). Bu anlamda modern toplumlar nezdinde din eğitiminde okulun yeri ve önemi, eskisinden daha da öne çıkmış bulunmaktadır. Öğreticilerin dışarıdan alınan bilgileri düzeltilmesi gerekirken, onlara yeni yanlışlar katmaları halinde sahîh bir dinin öğretimi aksayabilir.(Gölcük, 1991:173-174). Bu işin düzeltilmesi için de geleceğe hazırladığımız gençlerimizin öğretim materyallerinin başına değişmez bir ölçü olarak Kur'an'ın geçirilmesi gerekmektedir. Hayatın her anına projektör tutabilen bir kitapla ilişkisini canlı tutan nesillerin yetişmesi, ancak bu kitabı tanıyıp her daim baş ucu kitabı yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Din öğretiminin genel niteliklerinin başında iman eğitimi ve öğretimi gelmektedir. Kur'an ve onun birincil öğreticisi olan Resul'un sahîh sünneti doğrultusunda akıl değerleri üzerinde kodlanmış ve süreç boyunca da aklın bütün verilerinin ışığında ilerlemiş olan bir din eğitimi algısı, büyük bir ihtimalle kişiliğin gelişiminde baskın bir rol oynayacaktır. Halk arasında hadis şeklinde değer görmüş olan uydurma rivayetlerin gölgesinden kurtulmanın yegâne artı, din eğitimi ve öğretimi üzerinde kurumsallaşması gereken din hizmetlerinin dinin aslına uygun bir nitelikte verilmesidir. Kitaplara geçmiş rivayetleri değerlendirebilecek bir belleğin kazandırılması (Hatiboğlu, 1991:239), sahîh bir din öğretiminin en büyük kazanımı olarak görülmelidir. Zira hurafelerden arındırılmış ve vahyin muhatabı olan bir beşerin varlığı, ancak bu adımların atılabilmesiyle mümkündür.

Din olgusu bağlamında ifade edecek olursak diyebiliriz ki kişilik ve karakterin oluşumunda iman olayının etkisi büyüktür. Bu yüzden iman edilecek nesnelerin kişiliğe olan pozitif katkısının olması gerekmektedir. İnsan hürriyetini sınırlandıran bir iman anlayışı, kişiye önünü görme fırsatı vermeyecektir. İnançların farklı olması, kişileri farklı ibadet modellerine kanalize etse bile, ibadet edebilme becerisini kazanmış bireyler, bireysel bütünlüğü daha bir yakalamış

olacaklardır. Bugün geleneksel din algısında ‘Kur’an Müslümanlığı’ diye eleştirilen şey, esasında bütün peygamberlerin üzerinde titizlikle durmuş olduğu büyük bir kazanımdır. Uymakla emrolunduğumuz kitap etrafında oluşturulmaya çalışılan yetersizlik ve eksiklik algısı, neredeyse onun yerine geçen kitaplarla doldurulmaya çalışılmaktadır. Apaçık olarak indirilmiş olan bir metnin, süreç içerisinde anlaşılabilir kılınmış olmasını da bizler anlayamamaktayız. Dahası Kur’an’ı anlamak için Kur’an’ın yorumcularının öne geçirildiği bir sürecin, din eğitimi anlamında kimseye bir şey kattığı da söylenemez.

Mevcut din eğitimi ve öğretiminin Kur’an’ı merkez alarak oluşturulmadığına dair kanaatimizi besleyecek iki örnekle konuyu detaylandıralım. Bilindiği gibi günümüz Müslüman toplumlarında İslâm’ın değişmez ve kesin esaslarından olan iman olgusu, Kur’an’da anlatıldığı şekilde öğretilmemekte, iman esaslarına Kur’an’da ifade edilmediği hâlde yeni maddeler eklenmektedir. Bunun gerekçesi de rivayet kültürüne dayandırılmaktadır. Kitaba uymakla emrolunan bir elçinin, kitaba eklemeler yapabilmesinin imkânı olduğunu kabul eden bu anlayışın, dinin asılları hususunda büyük bir yanılğı içerisinde olduğu görülmektedir. Bu konuda ifade edebileceğimiz bir diğere örnek ise, dinsel bir konuyla ilgili olarak Kur’an’a başvuran insanlar için anlaşılabilirlik bariyerinin öne sürülmesidir. *Sen Kur’an’ı anlamazsın, bu konuda rivayetlere ve ilmihale bak!* şeklinde dile getirilmiş olan bu algı, süreç içerisinde Kur’an’ın toplumsal ve dinî meselelere çözüm getiren bir metin olma seçeneğini ortadan kaldırmıştır. Kur’an’ı hayattan çıkarıp, yükeğe kaldıran bu zihniyet, okuyup amel etmek için peşi sıra onun yerine de başka kitaplar koyabilmiştir. Hatta temizlik babında doğrudan namazın şartı olarak ifade edilmiş olan bir etkinliği Kur’an’ın okunması için de öne sürmek, bu kitabın eğitim kurumlarında kolaylıkla taşınabilen vasfını köreltmıştır denilebilir.

Denilebilir ki çağdaş ve geçerli bir din eğitiminin gelişim mottosu, kişilerin durumlarının dikkate alınması ilkesidir. Allah inancı öğretilirken kişisel yetersizlikler üzerinden bir Tanrı anlayışının kodlanması, kişilerde anlamadığı ancak iman ettiği bir Tanrı imajı yaratacaktır. Bu yüzdendir ki İslâm’ın Tanrısı’nın bütün özellikleriyle anlatılması gerekmektedir. İlâhî emirlerin doğrudan muhatabı olan bir kişiliğin, kendisine önerilen vazifeleri icra ederken yeterliliğinin sorgulanmaması gerekmektedir. Bu yüzden de onun donanımlarına güvenmek gerekmektedir. Sağlıklı bir kişiliğin gelişmesi için eğitim-öğretim sıralarının tamamında insanın Tanrı’nın rakibi olmadığı, aksine O’nun izin verdiği alanda iradesiyle hareket edebilme becerisinin olduğunu öğretmek, çağın değişiminde değer taşıyıcılığı yapabilecek olan bir ferdin gelişiminde aslî unsur kabul edilmelidir. Allah öğretiminde takip edilecek yolda Allah sevgisi ve Allah korkusu dengeli bir şekilde ifade edilmelidir. Sadece yakan, cezalandıran bir Tanrı imajı, insanın emir ve

yasaklara göreceli uyumunu artırabilirse de takvasını artırmayacaktır. Mamafih korkulan bir varlık, sevgi unsuru değil, dikkat unsuru olabilir ancak.

“*Kur’anı mehcür bıraktılar*” (Furkan, 25:30) ilâhî ikazı, günümüz Müslüman insanı için dile getirilmiş olan temel bir uyarı cümlesidir. Bu cümlenin eğitim ve öğretim dizgesi içerisindeki telâfuzu, yani onun olası değerini düşürerek, öteden beri söylenegelen bir söz mesabesi indirdiler demektir. Hayata uygulanmayan, dahası hayatın dışında kabul edilen bir kitabın, geleneksel kutsallık formu içerisinde anlaşılmasının hatta yüceltilmesinin de bir önemi yoktur. Kur’an’ın yaşayan vasfı, bu şekilde kadîm kutsallığa dönüştürülerek, sadece belirli gecelerde ibadet maksadıyla okunan bir metne dönüşüvermiştir. Herhâlde Yüce Yaratıcı’nın vahyin tenzîl süreçlerinde istediği en son şey, bu durum olmalıdır. Bir anlamda Kitabın suikaste kurban gitmesi sadedinde anlaşılabilir bu süreçte, ilâhî söz, geleneksel anlatı, kurgusal masal ve kutsal atalar sözü yapıldı. Mezhebî aidiyetler öne çıkarıldı. Kur’an’ın anlaşılması değil, mezhebî kavramlar üzerinden anlaşılması ilmin temeli yapıldı. Güçlü bir dindarlığın kazanımı için ait olunan mezhebin taklidi ile ilgili bilimsel kavramlar oluşturuldu. Hâlbuki ilgili mezheplerde kesin kurala dönüştürülen **taklîd**; deliline bakmadan bir müçtehidî takip etmek olduğu için ilim değil, öğretilene uymayı önceleyen bir şeydir. Aynı şekilde üretilen mezhebî kavramlardan olan **iltizam** ise, bir müçtehidin bütün içtihatlarını kabul etmek anlamına gelmektedir. Dinin anlaşılmasını mezhebî esaslar üzerinden sistemleştiren, ya da diğer bir deyişle dinin anlaşılmasında mezhebî ilkeleri önceleyen bu anlayış, burada kalmayarak lüffen mahiyetinde dile getirmiş olduğu **intikal** kavramına bazı konularda mezhep değiştirmek anlamını, **telfik** kavramına ise yalnızca bir konuda farklı mezhebi tercih etmek gibi, dinin aslından olmayan ve süreç içerisinde din gibi algılanan bir usûl de üretmişlerdir.

Din öğretiminin Kur’an ile olan en sahîh bağı, tevhidin bütün çıplaklığıyla öğretilmesidir. Gelinen noktada bu amacın savsaklandığı, geleneksel bazı unsurların yumuşatılarak dinsel algıya dönüştürüldüğünü görmekteyiz. Hâlbuki tevhidin kurumsal anlamda zıddı olan şirk, içerisinde formel ve informel pek çok unsuru barındıran eklektik, hatta karmaşık zihinsel bir sürecin neticesidir, dahası sârîdir. Şirkin bu niteliğinin bilinerek, toplumsal kademelerdeki şirk unsurlarının izâlesi gerekmektedir. Doğrudan şirk algısı içerisinde olan pek çok adım, halkın din anlayışında gelenek olarak varlığını sürdürmektedir. Aynı şekilde doğrudan şirk olmasa bile, bir adım sonra şirk içerisine düşülmesini temin edebilecek pek çok unsur, kültürel değer olarak koruma altına alınmaktadır. Ne hikmettir ki bunu yapanlar da eğitim öğretim faaliyetinden sorumlu olan fertler olmaktadır. Yaşanan hayatın anlaşılması, o hayata değer biçen Kur’an üzerinden gerçekleşmesi gereken yerde, Kur’an’ın yaşanan hayat üzerinden anlaşılması öncelenmektedir. Bütünüyle



bir değer karmaşasının yaşandığı bu süreç, asılların yer değiştirdiği yıkıcı bir sürece de evrilmiş gibidir.

Kur'an'ın buyruklarının eğitim-öğretim faaliyeti yapılmasını önceleyen her algı, yaşanılan hayat ile hayatın altın kodlarını düzenlemiş olan bir kitabın arasındaki ilişkiyi sıcak tutmak istemektedir. Ancak bu kazanımın berhava olması pahasına geleneksel dinsel düşünce, insan özgürlüğüne hâlel getirecek olan bir kaza ve kader anlayışını iman edilecek şeyler arasında kabul etmiştir. Bu yüzden de mevcut din eğitimi, çocuk eğitiminde geleneksel algıya uygun bir formatta teşekkül etmiş olan kaza ve kader algısının öğretilmesini öngörmektedir. Bütünüyle yanlış olmayan bu eğitim algısının, ilgili öğretim nesnesinin Kur'anî olma iddiasının zayıf olması hasebiyle negatif bir kişilik gelişimini desteklediği söylenebilir. Ulu Tanrı'nın sonsuz kudretini yücelerken, daha çocukken yaptığı ve yapacağı her şeyin ezelde tespit edilmiş olduğunun öğretilmesi, kişisel yaratıcılıklar üzerinde nasıl bir etki yaptığının görölmesi gerekmektedir. Hâlbuki bu yaşlardaki sahih bir eğitim için, tabiat yasası şeklindeki bir yasallığın sürdüğü alanlar ile, iradenin hâkim unsur olarak devrede olduğu alanların ayırıtırıldığı bir kaza-kader anlayışının kodlanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, kaza kader konusu, behemahâl Kur'an'ın imkân ve sorumluluk dizgesi içerisinde olası yerine oturtulması gerekmektedir. Geleneksel düşünce formatı altında Müslüman toplumun geleceğinin ümidi olan çocuklara daha gelişim evrelerinde endoktrine edilen kaderci anlayışın ileride olası yaratıcılıklarına ket vurduğu, gelişmiş ölkelerin eğitim modelleri incelenirse daha iyi kavranabilecektir.

Sahip olduklarının, sahip olması gereken şeyler olduğunun öğretilmesi, eğitimin gelişmeyi ve araştırmayı engelleyen bir basamağı olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik de denilen bu algımı en büyük beleyicisi de geleneksel din olgusu olmaktadır. Kişiler için bir yeterli olma hâlinin empoze edildiği böyle durumlarda, yaratıcılığın bütün vasıfları körelmekte, hatta yaratıcılıklar Yüce Allah'ın yaratmasıyla eşdeğer görölmektedir. Bu nedenledir ki beşerin üretimleri için de kullanılmış olan ilgili kavram, insanın üretkenliğin sönümleyen bir tarzda ele alınmıştır. Buna karşın, kaza ve kadere imanın bir eğitim modeli olarak öğretilmesinin gerekliliğini bayan eden din eğitimcileri, (Ayhan, 1985:156-165), bilerek veya bilmeyerek bir karamsarlığın da üremesine neden olmuşlardır.

*3-Kişisel düşünce ve denetim araçlarının geliştirilmesi noktasında din eğitiminin bir katkısı var mıdır? Ya da din eğitiminin ilerleyen sınıflarda alternatif bir sunumu var mıdır?*

Modern dünyanın bunalımına cevap olabilecek yegâne enstrüman dindir denilebilir. Ancak din olgusunun mevcut eğitim modellemesinin modern insanın yarasına merhem olma gibi bir şansı da yoktur. İnsanı ve onun üretimlerini dışlayan

bir din olgusu, yılların içerisinde eğitim ve öğretimi yapılsa bile muhatapları nezdinde örnekliği kabul edilmemektedir. Kişisel ve toplumsal yaşantılara dokunamayan bir din öğretimi, öğrenmeyi değil umursamazlığı tetiklemektedir. Aynı şekilde haram-helal arasında kodlanmış bir din eğitimi, insanı tanımaktan uzak kaldığı için, kişisel ve toplumsal kurtuluşlar için alternatif proje bazında görülmemektedir. Bu yüzden aşağıdaki pasajda dile getirilmiş olan durum, yalnızca İslâm Dini için değil, bütün dinler için dikkat edilmesi gereken bir uyarıyı iktizâ etmektedir: “*Günümüzde din olgusu, sosyal hayatta insanî ilişkilerin temelini oluşturma niteliğini büyük ölçüde kaybetmiştir. Bu mevcut durumun din öğretiminden kaynaklı pek çok sebebi bulunmaktadır. Bu nedenle genç, dinin hayat anlayışını, günlük hayatın tanzimi ile ilgili değerlerini kavramakta ve sosyal hayat içindeki yerini belirlemekte zorlanabilir. Ayrıca dini hayat ile hayat felsefesi arasında herhangi bir ilişkinin olmamasında, gençlerin hayat anlayışının yeterince belirginleşmemesinin de etkisi olabilir.*” (Kula, 2001:161).

Görüldüğü kadarıyla içinden çıktığı toplumun anlam dünyasıyla paralellik arz eden klâsik anlatının insanı rahatlatıcı bir etkisi vardır. Bu anlatının başat eğitim formu olan metinlerde insanın eylemleri öncesinde belirlenmiş olan bir kadere inanmanın insanı stresten uzak tuttuğu anlayışı, dinî inanç ve stres ilişkisinde çözüm önerisi olarak verilmiştir. (Peker, 1993:54). İnançın stresten uzaklaştırıcı etkisi, dünyanın geçiciliği üzerinde kurulan bir temel teori ile desteklenirse, kanaatkâr bir insanın üretilebileceği sanılmıştır. Bu anlayışın kodladığı inanç, yalnızca tevhidin inancı değil, her türlü inanç olabilir. İnanmanın bizzat kendisi, insanı rahatlatıcı bir etkiye sahiptir. Ancak tevhidin inancını içselleştiren bireylerin dertli olmaları, hatta bu dertlerini ideolojik kurgularına da yansıtmaları gerekmektedir. Yaşadığı dünyada başta kendi kişiliği olmak üzere, kendine en yakın yerde duranlarla ilgili uyarıcı bir planı olmayanların, ‘*emr-i bi’l-mâruf ve nehy-i ani’l-münker*’ ilkesini çiğnemiş olacakları söylenebilir. İnsan, yalnızca kendi çevresine karşı sorumlu olan bir varlık olmadığına göre, dışa dönük çalışmanın gerekliliği, yazgının değişiminin imkânıyla ifade edilmelidir. Bu imkânın olası gücü de bireylerin kullanımına sunulmuştur denilebilir. Klâsik algıda ise bu imkân, değişimin olanaksızlığıyla izâh edilmekte, madem ezelde yazılmış ve değişmezdir, öyleyse yazgına itaat et, anlayışı din bilgisi adı altında yaygınlaşmıştır. Kadere iman etmenin inanç esaslı olması, herhâlde itaatkâr bir neslin üretiminin ilk ayağı olarak kabul edildiğinden, bu algının yerleşmesi için vahiy metinleri insan özgürlüğüne alternatif bir sunumla dile getirilmiştir.

Mehmet Akif, deyim yerindeyse pergelin sabit ayağını Kur’an’a koyup diğer ayağıyla dünyayı algılamaya çalışan bir kişiliktir. Onun Kur’an algısı, geleneksel dürtülerin pek çoğunu dışarıda bırakacak şekilde oluşturulmuştur. Belki

de bu nedenle ona *Kur'an şairi* denilmiştir. Kur'an'ın sadece anlaşılmaq ve anlaşılmalı da hayata tatbik etmek için indiğini şiirsel bir dille anlatan Akif, geleneksel algıyla çatışacak pek çok unsuru da şiirlerinde dile getirmiştir. Mezarlıklarda okunmak, fal bakmak ve diğere maddi kazanımlar için Kur'an'ın alet edilmesini şiddetle eleştiren bir şair, bugün olsa herhalde *tutturmuşlar bir Kur'an* suçlamasına muhatap olacakların başında gelirdi. Geleneksel dinî düşüncenin başat öğretim kurumları olan medreselerin çağı yakalayamamış öğretim formatını da açıkça eleştirmiş olan Mehmet Akif, din eğitiminin hem beşerin ihtiyacını karşılayacak şekilde, hem de çağın gereklerine uygun bir şekilde verilmesinin gereğini şu şekilde dillendirmiştir:

*“Sayısız medrese var gerçi Buhara'da bugün...!*

*Okunandan ne haber? On para etmez fenler,*

*Ne bu dünyada soran var, ne de ukbada geçer.” (Ersoy, 1986:169).*

### III-MEVcut DİN EĞİTİM-ÖĞRETİMİNİN TOPLUMUN GELENEKSEL DİN ALGISINI BESLEYİCİ FONKSİYONU

*1-Geleneğin kutsandığı din eğitimine, gerçek dinin eğitimi denilebilir mi? Veya resmî ve gar-î resmî Müslüman eğitim doktrinlerinin kutsandığı bir eğitim modeli üzerinden kişisel yaratıcılık fikri gelişebilir mi?*

Geleneksel din anlatısının bazı boyutları, ‘*hurafelerle boğulmuş hakikatler*’ (Özbek, 2003:167) şeklindeki bir anlatı üzerinden piyasa bulmaktadır. Bu nedendir ki geniş halk yığınları üzerinde etkin olan din anlayışını besleyen kaynak, kitabî bilginin kendisi değil, hurafenin baskın yönü olmaktadır. Ne hikmettir ki geleneksel anlatının bu yönü, halk nezdinde kitabî bilgiden daha çekici gelmekte, hatta değişmez doğrular olarak kabul edilmektedir. Ulusal kanallarda dinî program yapanların popülaritesi düşünülürse, bu gibi değerlendirmelerin haklılığı daha yakından anlaşılabilir. Hâlbuki her çağda ortak bir algı olduğu veçhile, din eğitimi denilince akla gelen ilk şeyin Kur'an ve onun çevresinde gelişen eğitim olması gerekmektedir. Ne yazık ki hurafenin gerçeklerden kopya nüshaları, yani çalıntı nüshaları, hakikat suretli versiyonları üzerinden halkın dimağlarına nakşedilmektedir. Bu işlemin hakikat değeri topladığı kalabalık sayısıyla ve ratinglerle ölçüldüğü için, medya kuruluşlarının da kazanç uğruna bunarı desteklediği görülmektedir. Aynı şekilde gelişen imkânlarla paralel olarak her grubun neredeyse birkaç adet televizyonu olduğu düşünülecek olursa, Kur'an öğreticilerinin işinin gerçekten zor olduğu söylenebilir.

Kur'an eğitimi ve Kur'an'dan eğitim farklı şeylerdir. Kur'an'dan eğitimin yapılabilmesi için temel adım olarak Kur'an'ın eğitimi gerekmektedir. Bu

münasebetle İslâm Dini'nin eğitim-öğretim süreçlerinin her basamağında ilk önce Kur'an eğitiminin öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu durum, esasında temel bir zaruretten hâsıl olmuştur denilebilir. Kültür ve eğitim tarihimiz içerisinde başat bir yer edinmiş olan Kur'an eğitiminin ilk basamakta oluşunu dile getiren şu alıntı, merakımızı anlatmak için yeterlidir kanaatindeyiz: *"İslâm din eğitimi içerisinde Kur'an, daima merkezî bir öneme sahip olmuştur. Din eğitiminin teorisinin oluşturulmasından, eğitimde izlenecek programa kadar her aşamada kutsal kitabın öngördüğü esaslar temel belirleyici olarak kabul edilmiştir. Geniş anlamı ile düşünülecek olursa, din eğitimi esas itibarıyla Kur'an eğitimidir. Onun getirdiği inanç, ibadet ve ahlâk esaslarından oluşan içeriğinin anlaşılması, yorumlanması ve yaşanması bu eğitimin başlıca amacını oluşturmaktadır."* (Zengin, 2010:10).

Geleneksel din algısının en yaygın olan bölümü sûfi kültür üzerinden taşınan kısmıdır. Ne gariptir ki bu eğitimi alanların değişim şansı ortadan kalkmaktadır. Çünkü ilgili eğitimin birincil ayağı kesin itaat ve sorgulamamaktan geçmektedir. Deyim yerindeyse aklını kapının dışında bırakarak girilen bir dergâhtan akıl süreçlerinin hâkim olduğu bir eğitimin beklenilmesi abesle iştigaldir. Aklın yerine gönlün geçirildiği bir eğitim sürecinde itiraz kültürü en hafifinden kabalık olarak görülmekte, hatta devam ettiği takdirde eşiğin dışına çıkışı deruhte etmektedir. Yarattılıştta eşit değerinde insan olanlar, bu eğitim yuvasında mezun olduklarında derviş, yani kapının alt eşiği olmaktadır. İnsan onurunun ayaklar altına alınarak gerçekleştirildiği bir eğitim modelinden mezun olanların artık her türlü değişime kapalı olması ve yalnızca şeyh kanalından gelen bilgilere açık olması da normal bir durum olarak kabul edilmelidir. Her sözü dinleyip en iyisine uyan Müslüman aklı, (Zümer, 39/18) bu şekil bir eğitim süreci sonucunda her şeye itaat eder hâle getirildiği için, itaat ettirildiği şeyler üzerinden asıl metinlerle uyuşmayan pek çok sözü de kabul edebilir bir noktaya getirilmiştir.

Geleneksel eğitimin en güçlü formu olan tasavvufî eğitimin özellikleri ve unsurlarının kutsandığı bir din anlayışı, Müslüman coğrafyanın güçlü sesi olarak karşımızda durmaktadır. Bu eğitim modelinin Kur'an'ın alternatif kişiliğine hâlel getirdiğini iddia edenler ise, kendi alternatif eğitim modellerini geliştirmek zorundadır. Temelinde ergenlerin ve yetişkinlerin eğitimi olan tasavvuf eğitimi, (Gözütok, 1996:76) bu ilkeyle bağlantılı olarak, ferdi bir nitelik de taşımaktadır. Kişilik gelişiminin her aşamasını kontrol edildiği bir tedericilik vasfı bulunan bu eğitim modeli, kişisel gelişimin her aşamasında şeyhin veya müridin kontrolünde olduğu bir mürid veya talib modeli öngörmektedir. Esasında formel bir eğitim içeriği de olan tasavvuf eğitim modelinde, (Gözütok, 1996:85), müridin, geçirildiği planlı ve düzenli eğitimin çıktıları üzerinde hiçbir etkisi olmamaktadır. Bu yüzden de mürid, sadece kendisine sunulan ile şekillenmekte, onun için genelde pasif bir

şekilde ilerleyen eğitim süreci içerisinde sorumluluğun gerek şartı olan akıl değeri kullanılmamaktadır. Hâlbuki temelinde yetişkin eğitimi olan bu sürecin başat unsuru akıl olmalıydı. Kur'anı eğitimin alternatifi olarak kurumsallaşmış olan tasavvuf eğitimindeki vazgeçilmez unsurlardan olan mürşid (şeyh, veli, er, eren, pir), mürid ya da talib-ilginçtir, kök değer olarak irade sahibi anlamına gelen bu kavram, tasavvufi ıstılahta kişisel iradesinden sıyrılmış anlamına gelmektedir.) Tasavvufi eğitimin temel basamaklarından olan sürecin baş aktörü olarak kişisel irade sahibi müridin olamayacağı ilkesi, kişisel gelişiminin başrol oyuncusu olarak planlanmış olan İslamı eğitim modeliyle ne kadar özdeştir? Aynı şekilde ilgili eğitim modelinde baskın yeri olan halife ve tekke gibi olgular da, hakikat değerü üreten İslâm'ın bölgesel anlamda paralize olup kişilerin din anlayışlarının etrafında dönen bir kısırlığı da doğurmuştur.

Temel soru şudur: Sfi düşüncenin kutsandığı bir eğitim modelinden bireysel gelişimini nceleyebilen bir Müslüman olgusu çıkabilir mi? Bu sorun izleğinde hareket edecek olursak, eğitecek insan projesini *insan-ı kâmil* modeli üzerinde geliştirmiş olan tasavvufi öğretinin,(Nesefi, 1990:14) insan meselesini ele alırken bütünüyle fitrat değerlerini göz ardı etmekte olduğunu söyleyebiliriz. Zira Kur'an'ın insan projesi, günâh işlemeyi ya da işleyebilmeyi kendisine haram kılmış olan bir insan-ı kâmil üzerinden değil, beşer olduğu için her olasılıkta günâh işleyip gnâhının sürekli farkında olan ve tövbe edimini geliştirebilen bir kişilik üzerinde ikame edilmiştir. Hiç günâh işlememek üzerinde kurulmuş bir eğitim modelinin, halka karşı kurgulanmış olan bir din eğitim ve ğretim sürecinde tercih edilebilecek maksimum yararının olmadığı ifade edilebilir. Dahası, eşref değerleri ön plana çıkarma üzerinde olması gereken din eğitiminde, buna karşıt olarak yapılanmış ve kapının eşiği olan dervişlerin ahlâkî yapı oluşturduğu bu sistemin kontrolü mümkün de değildir. Öyle ki kişiliklerin yok edildiği bu eğitim sürecinde müridin her şeyiyle dervişe teslim olması gerekmektedir. Akıl kiraya verildiği bu süreçte, kişilerin hakikat üzere olması kendiliğinden değil, dervişin himmetine ve istikametine bırakılmıştır. Böyle bir din anlayışının üzerine tesis edilebilecek bir eğitim modelinin, sorumlu olduğu alanlarda kişisel özgürlüğü eline verilmiş olan bir insan üretmesi mümkün değildir. Bu yüzdendir ki geçmiş dönemlerde halkların tiranı olan bütün yöneticilerin, tasavvufi ekollerle başlarının hoş olması, ilgili eğitimin toplumsal değer kodlaması üzerinden ifade edecek olursak anlaşılabilir bir şeydir. Zira itaat eden insan tipi, her devirde yöneticiler için bulunmaz Hint kumaşı mesabesinde olan bir geçer akçedir. Bu yüzdendir ki tarih boyunca ilim adamlarının aksine olarak zulme karşı kıyam eden şeyhlerin sayısı bir elin parmaklarını geçmemektedir.

Öğrendiği bilgilerin sorgulamadan kabul edilmesini dikte ettiren bir eğitimin, haksızlığın karşısında susanları harekete geçirecek bir söylemi olmamıştır.

Haksızlığın karşısında susanların şeytanın kardeşleri olması nebevî uyarısından maada, şeyhinden gelenlere kesin itaatın kutsandığı bir eğitim modelinden Yüce Allah'a doğrudan muhatap olan bir insan anlayışı çıkmamıştır. Efendisini eleştiremeyen bir insan ya da mürit için, gerektiği zaman Resul'u eleştiren bir sahabe asla örnek olamaz. Bu yüzdendir ki insanın ontolojik yapısının değişimi anlamındaki bu eğitim modeli, İslâm'ın öngördüğü bir model değildir. Bu yüzdendir ki ilgili eğitimin kazanımlarına ilişkin olarak: “*Şeyh uçmazsa kerametle eğer/Mürit uçurur ta be kamer*” denilmiştir. Şeyhinin keramet göstermediği bir eğitim ortamı, mürit için yok hükmündedir. Şeyh efendiden zuhur eden ve himmet denilen besleyici değer kendisi de mürit için bütünüyle keramet olarak görülebilir. Aslında kazan-kazan modeli üzerinde tesis edilmiş olan bu sistem için ifade edilebilecek olan en doğru şey, ilgili modelin insan için yakın örneklikler üzerinden eğitimin yapılabilmesini imkânın dâhiline çekmiş olmasıdır. Bu imkânın kullanımı, sağlıklı bir din eğitimi ve öğretimini pekiştirmek isteyenler karşısında zaman içerisinde pek çok arızayı da beraberinde getirmiştir.

Geleneksel eğitim yuvalarının kendilerince sisteme alternatif olarak üretmiş oldukları eğitim mekânları, esasında kendi doktrinlerinin ihsas ettirildiği kurumlar olarak görülmelidir. Eskiden mektep ve medreselere karşı duran bu zihniyet, dün İmam-Hatiplere karşı durmuş, bugün de devletin okullarında din mi öğretilmiş diyerek, hem bu kurumlara, hem de ilahiyat ve DİKAP'lara şüpheyle yaklaşmaktadırlar. Bugün bile devletin eğitim kurumlarını sadece diploma için bir basamak olarak gösteren bu eğilime göre, gerçek din kendilerinin verdiği bilgilerden alınabilir. Onun içindir ki kitabî bilginin verildiği her kurum, onlar nezdinde dinin aslını bozan ve sapkınlığı din diye öğreten kişilerin bulunduğu kurumlar olarak görülmelidir. Adı geçen kurumların eğitim başarıları tartışmaya açık bir konu olsa da, yine de tartışılan bir değer olarak bilginin öğretildiği yerler yalnızca ilgili kurumlardır denilebilir. Öğrenilen şeye iman etmenin gerekli olmadığı, onların alternatif eğitim kurumları olarak gördükleri bu kurumlarda verilmektedir. Dahası, öğrenilmiş olan herhangi bir bilginin iman nesnesine dönüşmesi için dış ve iç baskılardan ve yönlendirmelerden âzâde şahsî kabulün gerektiği de yine bu kurumlarda öğretilmektedir. Kur'an vahyi üzerinden kontrol edilemeyen bir bilginin eğitim ve öğretiminin yapılması, tarihte nelere mal olduğu bilinebilirse, bugünkü hâl-i pür melâlimiz hakkında daha sağlıklı bir öngörüye sahip olabiliriz.

*2-Selefi, Mu'tezeli, Sünnî ya da Şii olsun değişmez kabuller üzerinde kodifiye edilmiş olan bütün düşüncelerin süreç içerisinde iman nesnesi hâline getirilmiş olan her türlü versiyonu, halkın dini haline sokulursa, Hakk'ın dininin tahsili mümkün olabilir mi?*

Esasında bu sorunun ilgi alanı, ilmihâl dindarlığının boyutlarıyla izâh edilebilecek bir şeydir. Bir anlamda popüler kültürün din anlayışını besleyen bu eserler, yazılış itibariyle olmasa da halk nezdinde kabul edilişleri itibariyle dinin yerine geçmiş bulunmaktadır. Bugün itibariyle ifade edecek olursak, kişiler için hakikat ölçüsü ilmihâl dindarlığıdır. Zira onun yaşantısına kural koyan tanıdık değer, ilmihâlin kendisidir. Dahası, dolabının rafında duran ilmihâl onun için erişilebilir bir metin olduğu için onunla olan ilişkisi dinsel bir boyuta taşınmıştır. Belki de bu nedenden ötürü din eğitimi veren kurumlar ilmihâl bilgisini vermeyi marifet saymışlardır. İmanın şartı 6, İslâm'ın şartı 5, namazın şartı 12, abdestin şartı 4, guslün şartı 3, teyemmümün şartı 2'dir şeklinde formüle edilen bir '32 farz dindarlığı' hâkim kültürün damarlarında dolaşmaktadır. Bu dindarlığın kazanım değeri yüksek bir veçhesi varsa da, aynı şekilde onun kadar problemlili bir tarafı da vardır. Mamafih bu maddeleri ezberleyen herkes, bunlar dışında bir fiil yapmayı kendileri için tercih etmemekte, akabinde ise İslâm'ın evrensel çağrısı bu maddeler üzerinde sönmelenmektedir.

İlmihâl dindarlığının şekilsel boyutuna bir örnek olarak verilebilecek şey, yazıldığı mezhebî kültürün baskın kodlarını taşıyor oluşudur. Kur'an'ın abdestsiz tutulması, mut'a nikâhı, namazların sünnetlerinin mecburiyet hâli ve eda şekli, kurban olayı, vitir namazı, evliliğin geçerliliğinin şartları ve başka pek çok konu, ilmihâli sınırları dâhilinde din içi eğitim ve öğretime ait kılınmışlardır. Ahlâkî değerlerin evrenselliği üzerinde duran bazı kişilerin kaleme almış olduğu ilmihâllerde ise ibadetin şekilsel boyutu kadar, derûnî ve toplumsal boyutu da öne çekilmiştir. Bir vakit namaz kılmayanın seksen bin yıl yanmasını öne süren ilmihâl anlayışına karşı, namazın bilinç hâli olduğu ve önemli olanın Allah bilincini sağlayan ibadetin kazanılmasını öneren eserler de kaleme alınır olmuştur. İnsanı kötülükten alıkoyan bir ibadetin, şekilsel unsurlarla bulanıklaştırılması ve süreç sonunda sadece şekilden ibaret görülmesi, tıpkı 32 farz, 54 farz kültürünü üretmiş olduğu bir gerçekliktir. Bu aşamada meramımızı anlatmak üzere yukarıdan beri ifade etmeye çalıştığımız veçhile, konuya örnek teşkil edebilecek bir dizi soruyu dile getirebiliriz: Namaz kılmak farzdır da mazlumların hakkını korumak farz değil midir? Aynı şekilde oruç tutmak farz olarak görülürken, faiz yememek farz değil midir? Gerektiği zaman savaşa gitmek farz olarak kabul edilmemeli midir? Yoksa dedikodu yapmamak farz olarak kabul edilemez mi? Kavga eden Müslümanların arasını düzeltmek, saldıran tarafın saldırganlığını önlemek için gerekirse mazlumun yanında durarak zalime karşı çarpışmak farz olarak kabul edilmeli midir? Yoksa isteğe mi bırakılmıştır?...

*4-Klâsik din eğitimi ve öğretiminde yapıldığı gibi Peygamber öğretiminin genel mitoslar üzerinden tedavüle sürüldüğü bir öğretim modeli, insan ve elçi niteliklerini mezcetmiş olan bir peygamber anlayışını gündeme getirebilir mi?*

Bilindiği gibi İslâm Dini'nin son sürümü olan Kur'an vahyinin ana taşıyıcısı olan Hz. Muhammed'in eğitim anlayışı, Kur'an'da öngörülen temel esaslara dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle Hz. Muhammed, kendisini ve ümmetini Kur'anî eğitim ve öğretim modeliyle terbiye etmeye çalışmıştır. Çünkü Kur'an-ı Kerim'i Hz. Muhammed tebliğ etmiş, hayata da yine o uygulamıştır." (Özbek, 1994:17). Bu demektir ki onun eğitim metodu, kendisini de bağlayan Kur'an'ın temel kaidelerinin dışında ele alınamaz. Zira o, Kur'an'ın da şahitlik etmiş olduğu üzere ne ile emrolunmuşsa onları açıklamakla iktifa etmiştir. (Hicr, 15:94). Bu sebeptendir ki sünnet denilen olguyu anlarken mutlak manada Kur'an'ın kesin sınırları dışında bir alan olarak görme eğiliminden vazgeçmemiz gerekmektedir. O zaman ise Kur'an ve sünnetin asla çatışamayacağını daha iyi kavrayabiliriz. Eğer çatışma gibi algılanacak bir şey varsa, onun da bu iki kaynağı yanlış anlaşılardan kaynaklandığını teslim etmemiz gerekmektedir.

İslâmî eğitim modeli Kitap üzerinde kurgulanmış olsaydı, Kitab'ın açık beyanlarına rağmen şu cümle kurulamazdı: "Hz. Muhammed'in mucize gösterdiği tarihen sabittir." (Özbek, 1994:26). Kanaatimizce bu ifadenin doğruluk değeri, cümlede geçtiği şekliyle tarihen vasfı üzerinden değil, vahyen olmalıydı. O nedenledir ki geleneksel düşüncenin damıtılmış bir kabulü olan bu hüküm, Kur'an'ın açık âyetleriyle çelişik bir durum arz etmektedir. Nitekim İsra Suresi'nin 59 ve 89-93. âyetlerindeki bildirimler bunun aksini ifade etmektedir. Öyleyse tarihî verileri baz alarak Kur'an'ın ilkelerinin yorumlandığı bir nebevî örneklik anlatımından vaz geçmeliyiz. Zira kendisine vahiy gelmiş olan bir beşerin bunun aksine konuşup davranabilmesi mümkün değildir. (Kehf, 18:10, Fussilet, 41:6). Üstelik büyük bir ahlâk üzere eğitilmiş olan (Kalem, 68:4) Allah Resulünde bizlerin uyacağı pek çok örnekler vardır. (Ahzâb, 33:21). Bu yüzdendir ki Allah Resulünün dikkatlice uyum sağladığı metinlerin tıpkısı önümüzde durmaktadır. Hâlihazırda eğitim-öğretim süreçlerimizi hem metin, hem de örneklikler üzerinden yeniden aslına uygun olarak teşekkül ettirmeliyiz.

Güzel ahlâkı tamamlayıcı unsur olarak gönderilmiş olan bir elçinin, din eğitimi ve öğretimi süreci içerisinde bütünüyle güzel ahlâkın baskın kodlarının içselleştirilmesinin önündeki engellerden birisi haline getirilmiş olduğu görülmektedir. Bugün itibariyle söyleyecek olursak, yaptıklarını beşer peygamber olarak yapan bir şahsın, her yaptığıının vahiy mahsulü olarak kabul edildiği bir eğitim sürecini devralmış bulunmaktayız. Anlatılar üzerinden oluşturulan yapıya göre, henüz elçi olmadığı dönemlerde bile mucize hâlesiyle örülmüş bir elçinin, Kitab'ın ısrarla vurguladığı gibi insan olma niteliği zarar görmektedir. Beşerî nitelikleri taşıyan herkes için örnek alınması gereken bir eğitimci olan Resul, bu rivayet kültür sayesinde beşerin örneklik alanının dışına taşırılmıştır. Kur'an'da



ısrarlı bir şekilde tarif edilmiş olan insan peygamber modeli, onun beşer özelliğini öne çıkarması gerekirken, eğitim-öğretim süreçleri boyunca tebliğ ve örnekliliğe büyük hasar veren kutsal bir şahsiyete dönüştürülmüştür. Dinsel kültür tarihimiz içerisinde yer aldığı şekliyle, daha doğmadan önce oluşan mucizeler, anne karnına düşüşünün tespiti, sırtındaki peygamberlik mührü, çocukken kalbinin yarılması, güneşten korunmak için üzerinde bir bulutun dolaşması, gençlik yıllarında kötülük işleyecekken Yüce Allah'ın onu koruması, işaret parmağıyla gökteki ayı bile yarabilmesi, bakışlarının düşmanlarına korku vermesi, gelecekte haber vermesi... gibi durumları onun insan olma vasfını ortadan kaldırmaktadır. Bu eğitimle yetişen bir kişinin de bu ileri gerçekleştirmiş olan bir insan peygamberi kendisine örnek alabilmesi mümkün değildir. Zira örneklilik, benzer karakter yapıları üzerinden işlevsel olabilmektedir. İnsanoğlu, ancak kendisi gibi bir beşeri örnek olabilir. Bu yüzden de müşrikler onun herhangi bir beşer gibi yiyip içmesini ve çarşılarda dolaşmasını bir türlü kabul edememişlerdir.(Furkan,25:20).

Ümmî yani eski dinsel geleneklerden haberdar olmayan bir millete öncelikli olarak: *“Ben ancak güzel ahlâkı tamamlamak için gönderildim.”* (Muvatta,1981: Husnu'l-Hulk: 8) ve *“Ben gerçekten eğitimci-muallim olarak gönderildim”* (İbn Mace, 1981: Mukaddime, 17) diyen bir elçinin, gönderildiği kişiler için hem tebliğci, (Maide, 5:67), hem de rahmet (Enbiya, 21:107) olarak vasıflandırıldığını görmekteyiz. Peygamberin bu çeşit insanî vasıflarının olmuş olması, evveleminde onun beşer niteliğine vurgu yapmaktadır. Kur'anî eğitim felsefesi içerisinde Resul eğitiminin bu basamaktan başlatılması demek, elçinin herkes tarafından örnek alınma imkânını tazammum etmektedir. Klâsik anlatının övünegeldiği şekliyle hayatı mucizelerle örüntülenmiş olan bir elçi, artık insan olan başkaları için örneklilik vasfını kaybedip, bütünüyle kutsallık zırhına bürünmüş olmaktadır. Müslüman kültür, Allah Resulünü yaşanabilir bir örneklilikten ziyade, kutsallıkta diğer elçilerle yarışır bir nitelikte sunmayı tercih etmektedir.

Peygamberlerin geneli için söylenecek olan şey, Hz. Muhammed için de söylenebilir. Değişim görevi ile birlikte içerisinde geldiği ümmet için getirdiklerini anlatma ve yaşama vasfı, elçilerin temel niteliği olarak kabul edilmelidir. İnsan ve örneklilik niteliği gereği diğer insanlar tarafından örnek alınması gereken rehber ve kurtarıcı olan bir elçi, getirdiklerinin üzerinde bir kutsallığa kavuşmuş gibidir. Haddini bilen her elçi gibi, kendi konumuyla ilgili olarak defaatle şükreden bir kul olduğunu beyan ettiği hâlde, Müslüman kültürün zihin dünyasında yer etmiş olan genel algı, onun göklerle temas kurduğu, hatta oraya gidip geldiği şeklindedir. Yerdeki uyarmak için yerdekiler arasından seçilen bir elçinin, göklerle doğrudan temas kurduğunu ileri sürmesi, vahiy sürecinin kanıtlanmış yönü dışında anlaşılabilir. Dahası, beşer niteliğinin göz ardı edilerek, gök ile yer arasında gidip geldiği öğretilen bir elçinin, yerdekilerden biri olan öğrenciler tarafından anlaşılması

ve de örnek alınması mümkün değildir. Onun içindir ki elçinin hayatı ile ilgili şeyler anlatılınca kendisine bir pay çıkarmıyor ve de masalımsı şeylermiş gibi geliyor. Bu yüzden de herhangi bir işi kendisi için örneklik makamında olan bir elçinin yapmış olması, onun da yapması gerektiğine dair kaynak teşkil etmiyor. O yüzdendir ki bizler için örnek olarak seçilmiş olan elçilerin eylemlerini, yine bizlerin hafsalasının anlayacağı durumda ifade etmeliyiz. Yoksa elçilerin eğitim-öğretimin en güçlü vasfı olan örneklik vasfı bu anlatılar üzerinden buharlaşacaktır. İşte o zaman: “*Ama o peygamber! Onun gibi olamam ki! Ben onu nasıl yapabilirim ki?..*” gibi serzenişleri duymak işten bile değildir.

*5--Laiklik ve inanç özgürlüğü herkese lazım bir değer midir? Yoksa sadece karma toplumların bir erdemi midir?*

Soruların tek cevabı olduğunu dikte eden bir eğitim-öğretim anlayışı, yaşamsal alanlardaki farklılıkların kayıp değil, zenginlik olmasını sağlayabilmesi mümkün değildir. Eğitim sistemimiz, tek doğrunun ezber edildiği mekânlar yaratan bir tekdüzelik içerisindedir denilebilir. Yöresel değerlerin evveleminde öğretimi, yadsınacak bir durum olmasa da, esas olarak bireyi insanlığın ortak vicdanına uyan değerler üzerinde yetiştirmek gerekmektedir. Mekteplerdeki eğitimin millileşmesinin Truva atı mesabesinde olan kişilerden birisi olan Ziya Gökalp, eğitimin evrensel değerler üzerinde kurulma amacını sınırlandırarak, eğitimin gayesinin millî değerleri öğretmek olduğunu ifade etmektedir. Ona göre: “*Sultanilerde (Lise) öğretimin gayesi, “terbiye” ve terbiyenin gayesi de “fertlerin millî kültürü benimsemesi” olmalıdır.*” (Gökalp, 1992:45). Aslen kürt kökenli bir kişi olan Ziya Gökalp, imparatorluğun parçalanmasında baş aktör olan milliyetçiliğin de güçlü bir savunucusu olarak bilinir. Onu harekete geçiren saiklerin tam olarak bilinmemesi hasebiyle, zaman zaman içerisinde bulunduğu siyasî iklimin etkisiyle, yetişmesine katkısı olan emperyal devlet geleneğine yakışmayan şu açıklamaları yaptığı görülmektedir: “*Diyarbakırlıların Türk olduğunu ispat eden delillerden birini de mezhep sahasında buldum. Diyarbakır’ın hakiki halkı bütün Türkler gibi Hanefîdirler. Kürtler ise umumiyetle Şafîîdirler. Bu iki ayırıcı işaret, yalnız Diyarbakır halkına mahsus değildir...*” (Gökalp, 1992:231).

Eğitim ve öğretim işinin önceliklerinden birisi de inanç özgürlüğünü sağlayan ortamların yaratılması için kişiler yetiştirmektir. Bu işin gerçekleşmesi, birbirini destekleyen iki sürecin kalıcılığına bağlıdır. Bunlardan ilki, inanç özgürlüğünü sağlayacak bilgilerin eğitim malzemesi yapılarak insanlar yetiştirilmesi, diğeri de ancak insanı özgür kılan bu bilgilerin öğretimi sonucunda oluşacak olan ortamlarda özgür bir din eğitiminden bahsedilebilmesidir. Bu işin insanî olduğu kadar, rabbanî bir boyutunun da olduğu söylenebilir. Nitekim eğitimin rabbanî boyutunu dile getirmiş olan şu pasaj, eğitim-öğretim işinin esasında en

değerli bir iş olduğunu da ihsas ettirmektedir: “Eğitim işinin ilâhî ve nebevî bir iş olduğu, onun terbiye kelimesinin karşılığı olan Rabb kelimesiyle ilgili olmasıyla açıklanabilir. Bu şekliyledir ki İlâhî ve nebevî olan eğitim işinin, insanın ilâhî ve rabbanî tarafıyla ilgisi açıktır.” (Yılmaz, 2006:159). Din eğitimi ve öğretiminin farklı kültürler içerisinde yapıla geldiği düşünülürse, onun bu veçhesinin daha bir önem arzettiği kabul edilebilir. Zira eğitim işi, yalnızca Müslümanların rahat yaşadığı yönetim modellerinde değil, her türlü baskının yapıldığı farklı rejimler içerisinde de icrâ edilecektir. Bu nedendir ki yüksek verimin alınabilmesi için eğitim ve öğretim işinin baskı ve zulüm kavramlarından uzak bir ortamda gerçekleşmesi gerekmektedir.

Müslüman kültürde neredeyse küfür olarak görülen kavramlardan birisi de laiklik algısıdır. Özellikle de Batı toplumlarında farklı dinlerin ya da dinsel grupların bir arada yaşayabilmelerinin tecrübî bir adımı olan laiklik formatı, insanın değil devletin bir vasfı olarak bilinir. Bireyin laik olmasının düşünülemediği bir düzlemde, ilgili eğilimin toplumu yöneten irade tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Tek adam yönetimleri olan padişahlık, halifelik ve de krallıklarla yönetilen Müslüman toplumların yönetim şekillerinin kutsandığı bir siyasî gelenekten geldiğimiz için, toplumların kendi kendini yönetmesi, kendi iradesine sahip çıkması anlamına gelen demokrasi eğitiminden hayli uzakta bulunmaktayız. O nedendir ki demokrasi ve laiklik gibi devlete ait yönetim aparatları, doğdukları coğrafyanın kendi siyasî geleneklerinin dışına taşırılıp siyasî-teolojik bağlamda ifade edilince, ilgili kültür formuna yabancı olan Müslüman zihni tarafından küfür olarak damgalanmıştır. Onlar için adeta kutsal bir yönetim şekli olan emirlik, halifelik ya da padişahlığın, süreç içerisinde despotik bir krallığa dönüşmesini kaçırarak Müslüman toplumlar, elde mevcut olan yönetim şeklini kutsayan eserler bile kaleme almışlardır. Anakronizmin daniskası sayılabilecek bu algı, modern devirlerin devlet yönetim algılarından birisi olan laiklik modeliyle düşmanlık duygusu içerisine girebilmiştir. Onlara göre dinî değerleri kişisel sömürsüne payanda yapan tek adamların yönetimleri meşru, ancak kendi toplumsal yapısından neşet eden ve farklı dinsel kümelerin birbirine saldırmadan yaşaması için bulunmuş olan laiklik formu gayr-i meşrudur. Ancak bu algının gözden kaçırdığı bir şey varsa o da, meşruiyetin modeller üzerinden değil, ilkeler üzerinden kazanıldığı geçecedir. Bu itibardır ki öyle zaman olur ki Müslümanlar laik bir toplum içerisinde daha huzurlu yaşarken, dinsel görünümü despotik yönetimler altında işkence çekebilirler. Bu durumun geçerli örnekleri ise günümüz siyasî ve kültürel dünyası üzerinde işlerliğini hâlâ sürdürmektedir.

Geçerli bir din eğitiminin herhangi bir yönetim şeklini kutsamaması gerektiği açık bir hususiyettir. Zira din eğitimi ve öğretimi, yönetim şekli konusunda adalet, eşitlik, danışma, paylaşım vb. gibi temel ilkeleri va’z etmekle iktifa eden

Kur'an'ın metodunu kendisine örnek almalıdır. Diğer bir deyişle din eğitimi ve öğretimi yönetim modelleri konusunda değer ifade etmekten uzak durmalıdır. Tıpkı Müslümanları herhangi bir yönetim şekline icbar etmeyerek, sorumlu tuttuğu insanların dönemselsel üretimlerine büyük saygı duyan Kur'an gibi davranmalıdır. 'Ya laiksiniz, ya da buna layıksınız!' sloganındaki ikinci unsuru kabul edip, eğittiği kişilerin tarihî ve kültürel dokularına uygun yönetim şekillerini öğretme işini üstlenmelidir. Devlet aygıtının yönetim modelleri üzerinde anlamsız düşmanlıkları celbedecek yaklaşımlardan uzak durmalıdır.

#### **IV-MEVCUT DİN EĞİTİMİNİN DAYANDIĞI ZİHİNSEL YAPIYLA İLGİLİ ANALİZLER VE ZİHİNSEL KABZ HÂLİ İÇİN BAZI ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

*1-Hz. Peygamberin bilinen eğitim modelinin temel iki ayağı vardır. Bunlar; Kur'an çerçevesinde hareket etmek ve kolay olanı seçmek. Bu cümleden hareketle sorulabilir ki sudur etmiş olduğu kaynağa sadık bir din eğitim ve öğretiminde öncelikli olarak çevrenin hassasiyetleri dikkate alınırsa, tıpkı nebevî uygulamada görüldüğü gibi hastalıklı bir geleneği sorgulayan düşünce modeli gelişebilir mi? Dahası, grup ya da cemaatlerin din algısının onaylandığı bir din eğitimi mümkün müdür?*

İslâm, müntesiplerini ilkesel benzerlikler üzerinde yeniden eğiten kurumun adıdır. Bu açıdan denilebilir ki Kur'an, teorik bir metin uygulaması değil, pratik bir metin uygulamasıdır. Kur'an'ın insan yetiştirme düzeninde aslolan bilgi vermek değil, verilen bilginin uygulanabilir olduğunu göstermektir. Bu yüzden Kur'anî eğitim modelinde öncelikli olarak resuller, peşi sıra da örneklik mevkiinde olan herkes, uygulamanın etkin faktörü ve etkileyici konumları gereği sorumlulukları farklı olan kişilikler olarak kabul edilmektedir. Konuya bu açıdan bakan değerli ilim adamı Mehmet Sait Hatiboğlu, Al-i İmran, 3:104 ve Tevbe, 9:122 âyetlerini delil getirerek 'İslâm'da din adamı yoktur, dininin adamı vardır' tespitini yapmaktadır. (Hatiboğlu, 1991:239). Kültürel mirasımızın sorunlu yönlerini ortaya koyan çalışmaları sayesinde pek çok düşünce adamına kılavuzluk etmiş olan Hatiboğlu, eğitim-öğretim faaliyetinin yaygınlığına vurgu yapan bu tespitiyle bilişsel örneğin toplum katmanlarındaki yaygınlığına dikkat çekmek istemiştir.

Nebevî örneğin yaşayan kodlarına göre dayak eğitim-öğretim formasyonunun dışına çıkarılmıştır. Zira ümmetin öğretmeni olan Resul'un böyle bir seçeneği kullanmadığı bilinmektedir. Dahası, aynı eğitim-öğretim okulunun uygulanabilir olan formuna göre koca, karısını dövemez, çünkü Allah Resulü, hanımlarından hiçbirisine bu uygulamayı reva görmemiştir. Kur'an'ın aile ve toplum projesine göre ifade edilmiş olan "erkekler kadınlar üzerinde gözetici ve

*koruyucudurlar*” (Bakara, 2/228, Nisa, 4/34) hükmü, bu iki varlık grubu arasındaki bir üstünlük değeri değil, bir sorumluluk değeri olarak anlaşılmıştır. Kur’an’ın ilk öğretmeninin fiilî uygulamasının bizler için ne derece önemli olduğunu bilebilirsek, Yüce Kitabımızda üstünlük şeklinde ifade edilmiş olan değerlendirmelerin esasında biyolojik farklılıklar üzerinde tesis edilmiş olan görev bölümünü ifade etmekte olduğunu elçinin uygulamalarıyla daha yakından anlayabiliriz. Mamafih inanan bir kişi için birici öncelikli olan şey, elçinin kendisi için tahsis edilmiş olan örnekliğinin tanınmasıdır.

Eğitim-öğretimin kazanımları açısından bakacak olursak, insanlığın önünde ibret nazarıyla duran pek çok olay ve yaşanmışlıklar, bireyin geçmiş konusundaki felsefesini oluşturabilecek yeterlilikler sunmaktadır. Geçmişin yaşanmışlıklarıyla ilgili olarak birey ve toplumun sağlıklı bireşimler kurabilmesinin yeter koşulu, geçmişle olan bağını ilkesel düzeyde tutabilmektir. Temelinde sağlıklı bir tarih felsefesinin de verilmiş olduğu her uygulama(Bakara, 2/134), olası hesabı sorumluluk değeri üzerine inşa edilmiş Müslüman kişilik için ilkesel tutarlılık üzerinden anlaşılmalıdır. Bizlerin yetişmesi için yaşayan tarihsel kişilikler olarak önümüze konulmuş olan Resullerin örnekliğine de bu açıdan bakabilmeliyiz. Yoksa geçmişin her unsurunu gelecek için örneklik hâline getirmek, eğitim-öğretimin çağdaşlığına büyük hâlel getirebilecektir. Zira geçmişin tehlikesi, ona esir olmayı gerektirir. Geleceğin tehlikesi de robotik itaat kültürüdür. Bu iki algı arasında duran nebevî öğretim metodu, bütünüyle bir yolculuk kılavuzu olan Kur’an’ın temel verileriyle uyumlu bir nitelik arz etmektedir. Bilindiği gibi yolculuklar, kılavuzsuz yapılamaz. Kur’an’ın insanlığın yol ve yolculuk hikâyesi olmasının anlamı buradan gelmektedir. Diğer bir deyişle Kur’an, yola çıkan insana yalnızca hatırlatmadan ibarettir. O nedenle ki Kur’an’ın hikâyesi, başta elçiler olmak üzere yola ıkmiş olan bütün insanlığın hikâyesidir. Bu yüzden denilebilir ki Kur’an, insanı, yani sizi anlatır, sizin dışınızdakileri değil... Adem, İbrahim, Yusuf, Musa, İsa, Muhammed... hep bizleriz. Onların isminin zikredilmiş olması, benzerleriyle uyumlu olan bir hikâyenin yaşanabilir olduğunu ifade etmek içindir. Bir iletişim şaheseri olarak insanın insanı anlama kılavuzu olan Kur’an, gerek tarihte yaşamış olan, gerekse de şu an yaşayan komplike bir varlık olan insanı anlamak için sözcüklerin üzerinden bir eğitim-öğretim formu da geliştirmiştir. Bu eğitim anlayışının ilelebed devam etmesi ve her çağın insanına yeni bir şeyler katabilmesi için Kur’an’ın sözcüklerinin tükenmesi de gerekmez. Öyle ki yaşanan hayatın her anı, eğitim-öğretim formatında yeni bir sözcük kümesi olarak görülebilir.

Müslüman kültürün hâlihazır eğitim formatı, mezhep ve grup mensubiyetinin ön plana çıkarılmış olduğu bir nitelik arz etmektedir. Bu anlayışın bireye kişilik kazandıran eğitim-öğretimin amacı açısından büyük handikaplar taşıdığı söylenebilir. Zira temel ilkeler üzerinden gerçekleşecek bir ortak kültürün

gelişmesi bu sayede paralize edilmekte ve ayrıntılar üzerinden bir eğitim formu izlenmektedir. Dahası, bu anlayışın müntesipler üzerinde icbar ettiği bir anlayış daha vardır ki, herkesin elinde tuttuğu şeyin hakikat olduğunu sanması şeklinde tedâvüle çıkmış olan bu anlayış, İslâmî düşünce denilen ortak kültürün temelini sarsacak şekilde gelişmektedir. Topluca Allah'ın ipine sarılması gereken bir iman topluluğunun (Al-i İmrân, 3/10), yanında bulduğuyla övünmesi anlaşılır gibi değildir.

Grup ya da cemaatlerin kendi eğitim modellerinin aktif hâle getirildiği bir süreç içerisindeyiz. Herkesin yöneldiği bir kıblesi olduğu için yanında bulduğuyla övünmekte (Bakara, 2/148), hatta hakikatin yalnızca kendilerinde tecelli ettiğini deklere etmektedir. Esasında işin böyle olması, eşyanın tabiatına da uygundur. Ancak kabirde yatacak olanların dünya ve içindekilere bu denli bağlanması, dinsel gerçeklikleri şahıslar üzerinden yaşanılır bulması, hakikatin kendisinin kutsal şahsiyetlerde tecelli ettiğinin sanılması Kur'anî eğitimin ilkesellik üzerinde gelişen yapısıyla uyum içerisinde değildir. Denilebilir ki özünde ukbaya yönelik bir birikimi özlemesi gereken dinsel içerikli cemaat ve cemiyetlerin, uzun süreden beri dünyalık kazanımlara bu denli matah oluşu akıl alır gibi değil. Yaşadığı her aşamada kendisini olmasa da Yüce Allah'ın kalıcı izlerini ve eserlerini gördüğü hâlde günâh işleyenlere şaşmaları gerekirken, mal biriktirme hususunda holdingleşen bir cemaat ve tarikat kültürü, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki önceliği yitirmiş gibidir. Mamafih günümüzde bütünüyle dinle hemhâl olması gerekenler malla, malla uğraşması gerekenler de dinle uğraşmaktadır. Yazılanın yazıldığına varacak olduğu kabulü üzerine kurulu bir dinsel algı, dünyaya bu kadar niye sarılır ki?!

Dinlerin genişletmeyi arzuladığı eğitim ve öğretim alanlarının grupçuluk zihniyetiyle daraltıldığı, üstelik de bu daraltılmanın da ebedî kurtuluş için gerekli bir uğraş alanı olduğu iddiası, Müslüman kültürde "*fırka-i nâciye*" algısı üzerinde inşâ edilmiştir. Hakikati keşfetmenin bu gibi eğilimlerden uzakta olduğunun bilebilirsek, mikro düzeydeki din anlayışının bütünü görmeyi engellediğini de söyleyebiliriz. Dar görüşlü yetişen ve bu kazanımlarını hakikat sanan bireyin İslâmî eğitim formuna kazandıracağı şeylerin de sınırlı olacağını ifade edebiliriz. İnsanı sözünden, hayvanı yularından bağlarlar misali sağlıklı bir eğitim-öğretim formu için öncelikle söze ve sözün taşıdığı kalıba bakmak lazımdır. Hannah Arendt'in ifade ettiği şekliyle, en radikal devrimcinin bile devrim sabahında muhafazakâr olması ilkesi gereği, temelinde devletçi olan bu grupların insanın olası sınırlarını daralttığı, yaratıcılığını öldürdüğü ve itaatkâr bir kişilik ürettiği ileri sürülebilir. Böyle bir insan tipinin de daha ziyade kimin işine yaradığı düşünülürse, ilgili eğitim modelinin kazanımları daha sağlıklı bir şekilde etüd edilebilir.

Kur'an, inananların adını Müslüman koyduğunu söylemektedir.(Hac, 22/78, Fussilet, 41:33). Dahası, aynı kibleye yönelenin mutlak surette Müslüman olduğu nebevî ilkesi ortada dururken, kendisine bu adlandırmadan farklı isim vermenin ne anlamı olabilir? Diğer bir ifadeyle, dünya üzerindeki bütün inananları kapsayacak şekilde evrensel değerde bir tanımlama olan Müslüman ismi dururken bu adlandırmalar niye? Zihinsel ölünmenin ilk basamağı olan bu tanımlama, kendisini Müslüman addeden bir kişilik için kabul edilebilir bir şey midir? Gerek kendisi için, gerekse de yaşadığı ortamlar için güven yurdu olan mü'min kişilik, sosyal katmanlarda kabul değerini yükselten niteliklerin başında gelen itimat ve güvenin itikattan önce geldiğini bilmelidir. O yüzdendir ki İslâmî eğitim düşüncesi, sağlıklı bir toplumun inşâsı için inançtan önce kişiliği sağlam tutan adımları öncelemiştir. Bu algıya uygun olarak her türlü vefasızlığın ahlâksızlık olduğunun eğitimi verilmelidir.

Denilir ki, İngiliz eğitim bakanlarından birisi, '*okullar, İngiliz ailesinin ailede verilen temel değerlerini korumak için var olan esaslı kurumlardır*' demiştir. Tıpkı bunun gibi, büyük mütefekkirlerimizden olan Nurettin Topçu'nun '*Türkiye'nin Maarif Dâvası*' adlı eserindeki maarifin önemine değinisi, aynı korunaklı öneriyi dile getirmektedir. (Topçu, 1998:45-46). Ancak araştırmaların ortaya koyduğuna göre okullarda verilen bilgilerin ancak %2'si öğrencinin sonraki hayatında kullanılıyor. Yetkililere düşen görev, ivedilikle bu durumun değişimine ön ayak olacak tedbirlerin alınması ve okul bilgisinin hayatın her alanında kullanılır olmasını sağlamalarıdır. Japonlara atfedilen bir özdeyişe göre eğitim, sadece eğitimcilere bırakılmayacak kadar komple bir ideal-uğraş alanıdır. Onun içindir ki bu hedefin tutturulabilmesi için herkesin elinden gelen katkıyı sunması gerekmektedir. Eğitimin etkin olduğu her aşamada, kelimelerin girdiği her yerden savaşı ve silahı geri çekebilmeliyiz. Eğitimin öncelikli olarak ailede başladığını bilirsek, hayat boyu eğitimi yani beşikten mezara kadar eğitim anlayışını ilgili kurumlar olan aile, okul-medrese, çevre-sokak ve mescit-camide gerektiği ölçüde tesis edebiliriz. Belki de sırf bu nedenden ötürü din eğitiminin okullar üzerinden tesis dilmesi gereği, din olgusuyla sağlıklı ilişki kurabilen nesillerin yetişmesi için elzem olan bir adımdır.

Son olarak, yaygın eğitimin halk tabakalarında nasıl da etkinleştirildiğine bir örnek olarak moda olgusunu verebiliriz. Halkın dimağında yerleştirilmesi istenilen değerlerin çeşitli yollar üzerinden kabul hâline getirilebileceği bir uygulama alanı olan moda olgusu, şu hüküm cümlesi üzerinden halkın algısını doğrudan etkileyen sistemli bir faktör hâline getirilebilmiştir denilebilir: "*Bati, modayı bir din haline dönüştürdü.*" (Arslantürk, 2007:191). Eleştirel tarzda bile olsa ifade edebiliriz ki, Batı kültürü, modayı din hâline getirebilme becerisini gösterebilmişken, bizler, hakikat kodlayan bir dini halkın yaşantısı üzerinde moda

kadar etkin bir forma sokamamış bulunmaktayız. Bunun olası sebepleri üzerinde derin derin düşünmek gerekmektedir.

*2-Çevrenin eleştirisinden çekinen bir din eğitimi, çevrenin yanlışlarını düzeltebilecek bir eğitici modeli üretebilir mi? Ya da halkın yanlış dindarlığıyla mücadele edebilecek bir din algısının oluşturulabilmesinin imkânı nedir?*

Eşitlik kuralı gereği her nimetin şükürü, kendi cinsinden olmalıdır. Bu yüzden akıl ve zekâ nimetinin şükürü de bu ikisinin gerekli alanlarda kullanımıyla temâyüz etmelidir. Denilebilir ki akıl nimetinin kullanıldığı her aşamada zorunlu olarak insan sorumluluğu ön plana çıkmaktadır. Kişiler bu sorumluluklarını müdrik bir şekilde hareket etmeli, insan denilen varlığın ontolojik kodlarını iptal eden yaklaşımlardan uzak durabilmelidir. Bunun için de kendi yeterliliklerinin farkında olmalıdır. Zira insanın bu yeterlilik vasfıdır ki onu Yüce Tanrı karşısında yegâne sorumlu varlık konumuna yükseltmiştir.

Yaşanan geçmişin paralize olan düşünsel dünyasını kavrayabilmek için Müslüman muhayyileyi alt-üst eden bazı kavramların aslî hâliyle bilinmesi gerekmektedir. Mezhep, tarikat, cemaat... gibi üst kavramlar ile, Nakşîlik, Sûfizm, Sünnîlik, Şîilik, Seleflilik... gibi alt kavramların içsel yapısının bilinmesi gerekmektedir. Dahası, bugün itibarıyla neredeyse dinsel olgu olarak kabul edilen Sünnîlik ve Şîiliğin aslında dinsel kavramlar değil, siyasî oluşumlar olduğunu bilmeliyiz. Müslüman birey öncelikli olarak kendini mezhebiyle tanıtmaz. Nitekim onun ismi Kur'an'da açıkça düzenlenmiştir. (Hac, 22/78). Dinî anlatımlarda sorumluluğun gerek şartı olan kişisel iradeyi inkâr etmek, bütünüyle Câhiliye kaderciliğinin günümüze taşınan bir zihinsel formudur. Cenâb-ı Allah'ın yaşamsal alanlar için ezelde koymuş olduğu kurallar dışında tabir caiz ise günlük olarak karar değiştirmesi söz konusu değildir. Diğer bir deyişle Yüce Allah'ın insanın yaşamı için koyduğu genel kuralları çiğnemesi söz konusu olamaz. Bu yüzden denilebilir ki beşerî tekâmül, hayatın anlaşılabilmesi için genel bir nüzul yasası olmalıdır. Öyle ki Yüce Allah, mecbur olanı mesul, mesul olanı da mecbur tutmaz. Bu gibi durumlarda akıl sahibi olarak yaratılmış olan insana güvenilmesi gerektiğini ifade eden Yüce Allah, bu yetenekleri sayesinde insanın da kendisine güvenmesini istemektedir.

Çevrenin oluşturmuş olduğu din algısının dinsel mesajı etkileyici bir unsur olduğuna dair verilecek en güzel örnek, sadece Yüce Allah'tan istenilecek olan bir yardımın başka varlıklar üzerinden istenmesini ifade eden şirk tasavvurudur. Cenâb-ı Allah'ı ulu kabul edip ulaşabilen bir varlık olmasını yadsıyan bu algı, O'nun yerine yüksek kabul edip erişilir kılınan varlıklar üzerinden iletişim sağlamayı tercih etmektedir. Bazı kurumların eğitim-öğretim fonksiyonlarında son derece etkin olan bu yaklaşım tarzı, şirk adı altında güçlü zihinsel kodları sayesinde beşerin aklını esir



edebilecek sosyal kazanımları deruhte etmektedir. Onun içindir ki halkın din anlayışını behemahâl vahyin tevhidin özünü teşkil eden katı koordinatları içerisine çekmek gerekmektedir. Denilebilir ki öteden beri saygı ve sevgi beslenen üstatları sevmek gerekli ise de hakikati sevmek ondan daha çok gereklidir. Belki de bu yüzden Allah'ın dinini öğretmekle memur olan din adamı, tıpkı imam gibi ölü yıkayan adam rolüne değil, dirinin düşünce dünyasını yıkayan adam rolüne soyunmalıdır. Aynı şekilde halkın din anlayışının değişiminde öncü olması gereken iman, yalnızca namaz esnasında cemaatin önünde durmamalı, sosyal hayatta da toplumun dinsel algısının önünden gitmelidir. Zira insan, ancak sevdiğinden bir şeyler öğrenebilir.

Günümüz dünyasında kabul edilebilir bir eğitim-öğretim faaliyetinden beklenen ana çıktılar, evrensel Batı normlarına göre özgürlük, demokrasi, eşitlik, barış ve insan haklarının öğretildiği bir sürecin onaylanmış olmasıdır. İslâm kültüründe ise bunlara ek olarak; yaşamın temeli olan adalet ilkesi (yaşa ve yaşat), aklın mâkul hâli olan hikmet, (aklın mâkul olmayan hâli ise delilik-akılsızlık durumudur), girişimcilik, şecaat, kahramanlık cesaret, (öfkeyi kontrol, zira öfke gözü dönmüştük hâlidir), ve iffet yani dürüstlük gibi temel insanî kazanımların yerleştirilmesi amaçlanmıştır. Kendi çıkarı zedelense bile her konuda dürüstlük ilkesi, şeref ve hayâ erdemiyle birleşince, ortaya çıkan kişilik, Müslüman tabiriyle tesmiye edilebilecek bir kişilik olmaktadır. İman değerinin esas kazanımı da bu yeteneklerin kişiliğe tutunur kılınmasıdır. İslâmî eğitimin en büyük kazanımı olarak görülebilecek olan ahlâklı davranış modeli, tercih edilebilecek olumlu bir kişiliğin de dinsel ifadesidir. Bu yüzden ki eğitim-öğretim süreçlerinde olumsuz davranış modeli olarak adlandırılabilir olan ve ilgili kişiliğe zarar verecek olan bütün aktivitelerden sakınmak ve sakındırmak gerekmektedir. O yüzden sağlıklı bir kişilik kazanımı için denilir ki üç et'ten uzak durmak gerekir: Şöhret, şehvet, rüşvet. Kabul edilebilir bir eğitimin ahlâkî formu, müntesiplerine eşref bir vasıf kazandıran ve her devirde geçer akçe olan bu erdemi verebilmelidir.

İnsan, yalnızca kendisine yakın duran fikir arkadaşlarından değil, kendisine hayli uzakta duranlardan da bazı şeyler öğrenmelidir. Hz. Peygamber'in amacı zayıf düşürülen halkın hakkını tutup kaldırmak olan ve bu amaçla İslâm'dan önce katıldığı teşkilat *hılfu'l-fudûl*'u övmesi, bu amacın gerçekleşmiş olduğunu ifade etmektedir. İslâm'ın evrensel çağrısının tevhid üzerinde yükselmiş olması, onun kulluk tercihiyle ilgilidir denilebilir. Zira İslâm, sizi Yüce Allah'tan başka herkese kulluk etmekten kurtaran bir inancın adıdır. Bu cümleden olarak ifade edilebilir ki, anarşist siyasal düşünür Etienne de la Boetie'nin ifade ettiği gibi, tiranlara kulluk etmemeye karar verdiğiniz an, özgürsünüz demektir. Ortak aklın damıtmış olduğu bu netice, şartlanmamış bir aklın temel referanslar üzerinde anlaşabileceğini gözler önüne sermektedir. Ancak bu gibi süzme değerlerin yanı sıra yine de insanlığın

ilginç özellikler taşıdığını görebilmekteyiz. Ne hikmettir ki insanoğlu, bir kişinin binlercesinin karşısındaki cesaretine hayran kalır da, binlerce insanın bir kişi karşısındaki korkaklığına şaşırılmaz. Bu yüzden de insan, en az bildiği şeye en çok inanır. Nice insan, kendilerinin olmaya inançlar için, başkalarından duydukları ve ne olduğunu bilmedikleri fikirler için hiç ses çıkarmadan diri diri yanmışlardır.” diyen Montaigne haksız sayılabilir mi? Kim olursa olsun iman olgusunun sabit ve değişmez değer kodlayan bu vasfı, başlangıç itibarıyla cehalet ve sabit fikre, devamında ise imanın güven veren şemsiyesine sığınmış olan İslâm kültür geleneğindeki Firavun’un büyücülerini işaret eder gibidir.

*3-Grubun kitabına mahkûm bir din eğiticisinden, kitaba hâkim bir eğitici modeli üretilir mi? Ya da ataların dinin eleştiremeyen bir din algısı, başkalarının atalarının dinini eleştirirse ne kadar tutarlı olabilir?*

Eğitim-öğretimin bilinen kuralları gereği, öğretilen bilginin makul ve mantıklı olması gerekir ki muhatap üzerinde istenilen etkiyi yapabilsin. Eğer öğretilen bilgi ve toplumun bilinen kabullerini zedeliyor ya da ortak aklın sistematik üretimlerini dışlıyorsa verilen bilginin muhatap nezdinde yarar sağlamadığı açıkça görülecektir. O yüzden ki öğrettiğimiz bilginin kabul edilebilir formatlar içerisinde olamsı, dahası bilimsel buluşlarla bütünüyle çelişik durumda olmaması, hatta beşerin gelmiş olduğu seviyeye ket vurucu bir niteliğinin olmaması gerekmektedir. Nitekim çağının insanına hitap etmeyen bir bilginin kabul edilebilirlik oranı da hayli düşük olacaktır. Mevcut din eğitiminin genel olarak bu kusurlardan azâde olduğu söylenebilir de, bütünüyle bu ârizadan muaf olduğu da söylenemez.

Konuyu daha görünür kılabilmek için Müslüman kültürün din anlayışının oluşmasında etkin durumda bulunan bazı metinlerden örnekler vermek gerekmektedir. Bu konuda bizlere gerekli materyali sunan en önemli metinler ilmihâllerdir denilebilir. Örneklem açısından sular bahsinde anlatılan temel ilkeden bahsetmek istiyoruz. Bilindiği gibi ilmihâllerde hem temiz ve hem de temizleyici olup kullanılması mekruh olmayan sular bahsi işlenirken denilir ki: “*Bunlar; rengi, kokusu, tadı bozulmamış, aslı değişmemiş ve kullanılmamış olan sulardır. Böyle sularla her türlü temizlik yapılır, abdest alınır, gusledilir. Bu sular hem içilir, hem de yemeklerde kullanılır.*”(Şentürk-Yazıcı, 2009:78). Modern bilimin geldiği aşama itibarıyla söyleyecek olursak, bu tespitin kendi dönemindeki bilimsel bulgular itibarıyla kabul edilebilecek bir yönü varsa da, bugün itibarıyla pek geçerli olmadığı görülmektedir. Zira rengi, kokusu ve tadını değiştirmeyip suyun kullanımını imkânsız kılan başta radyasyon veya radyoaktif ışınların üretmiş olduğu pek çok öldürücü durumlar olmak üzere, canlılığı tehdit eden sayısız negatif durum ortaya çıkmaktadır. Öyleyse diyebiliriz ki, tarihin bir döneminde mutlak doğru babında

kabul edilen Şeylerin dinsel kabul olarak sunulması, beşerî gelişimin kendi dinamiği açısından zararlı bir durumdur. İnsanın dönem içi üretimlerine saygı duymayan bir eğitim anlayıŐıyla dinsel algının gelişmesi ve yaŐanılan çağa uygun hâle getirilmesi de mümkün değildir.

Kavramsal algının dinsel algıyı deđiŐtirip dönüŐtüren güçlü bir form olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu gerçekliğin baskın izlerine dinsel kültürün her alanında rastlanılmaktadır. Örnek olarak farz kavramının geniŐliđi üzerinde durabiliriz. Bilindiği gibi yapılyp yapılmama konusunda muhtariyet değil, vücûb yani mecburiyet ifade etmekte olan bir kavram, ekollerin bakıŐ açılarına göre kesin olan konumundan düşebilmektedir. Diğer bir deyişle ekollerin delillendirme biçimlerine göre farz kavramının içeriği de deđiŐebilmektedir. Kur'an'da vücûb ifade etmekte olan bir kavram, delillerin durumlarına göre bazı mezheplerde *vacip* olarak, bazı mezheplerde de *sünnet-i müekkede* olarak algılanabilmektedir. Kurban ibadeti etrafındaki tartıŐmaları dikkate alırsak ne dediğimiz daha iyi anlaşılabilir. Yine aynı zihinsel kurgu üzerinde inşâ edilmiş olan kültürel formlarda mecburî ibadet algısı bütünüyle farz kavramı üzerine kurumsallaŐmamıŐtır. İfadelerin kapsayıcılığı dolayısıyla ilgili kültürel formlarda sünnet ve farz aynı ibadet zorunluluğunu ifade eder durumdadır. Bunun içindir ki halkın din anlayışı içerisinde, geleneksel din eğitim ve öğretiminin kurumları tarafından belletildiği veçhile sabah namazı 4, öğle namazı 10, ikindi namazı 8, akşam namazı 5, yatsı namazı da 13 rekât olarak kabul edilmiştir. (Şentürk-Yazıcı, 2009:135). Öğretim süreçlerinde bu kesin kabulden sonra gelen: "*Sabah namazı; ikisi sünnet, ikisi de farz olmak üzere dört rekâttir.*" açıklamasının detaydan öte bir anlamı olmayacaktır. Zira ilk önce öğrenilmiş olan bilgiye göre totalde 4 rekât olan bir namazın detayındaki ifadeler, ilgili kabulü Müslüman kültürün bilinen coğrafi formlarında olduğu gibi deđiŐtirmeye de yetmeyecektir. Denilebilir ki hüküm cümlesindeki kesinlik, kişileri ara cümlelerini aşmak suretiyle doğrudan neticeye yönlendirmiŐ olmaktadır. Bu işin de mutlak olarak kavramsal yapı üzerinden ilerlediğini görebilirse, aynı Şekilde esasında 2 rekât olan Cuma Namazı'nın, ya 10 ya da zuhr-i âhir ve vaktin son sünnetini de ekleyerek 16 rekât olarak algılanmasını izâh edebiliriz. (Şentürk-Yazıcı,2009:175-176). Oysaki bu hükümler arasında büyük farklılıkların olmasına rağmen, aynı ibadet kesinliği içerisinde izâh ediliyor oluşu, kültürel Müslümanlığın besleyici kaynakları olan eserlerin gücünden kaynaklanmaktadır denilebilir.

Din eğitimi ve öğretiminin gelişim basamaklarında kavram öğretiminin yeri ve önemi tartıŐılmaz bir noktada durmaktadır. Aynı Şekilde, din eğitimi ve öğretiminin kavramsal deposu olarak görülebilecek eserlerin başında da ilmihâller gelmektedir. Halkın din anlayışının oluşmasında merkez konumda olan bu eserlerin din anlayışı, yazarlarının din anlayıŐlarından öte bir Şey olarak görülmelidir. Çünkü

ilmihâller, hem dönemsel olarak gelinen son aşamayı, hem de gelecekte şekillenecek olan din algısını belirlemede etkin konumda olan bir zihniyeti taşıyan metinler olarak kabul edilmelidir. Bu nedendir ki kavram öğretimi bağlamında dile getirilmiş olan: “*Genel olarak öğrenme, özel olarak da din eğitimi ve dinsel sembollerin öğrenimi kavram eğitimi üzerinden gelişir.*” (Akyürek, 2004:42) hüküm cümlesi, öncelikle dinsel algı ve dinî kavramların üzerinde tesis edilmiş olan bu eserler için geçerli bir hususiyettir. Bilindiği gibi kavramların nesnel ve kültürel içeriği, sizin anlam dünyanız hakkında yeterli bilgi vermektedir. Düşüncenin kavramlar üzerinden teşekkül ettiğini bilebilirsek, bu durumun zihinsel gelişim basamakları için ne kadar da önemli olduğunu daha yakından kavrayabiliriz. Zira beşerin dünya algısını tesis etmekte olan kavramsal yapı, hem kişilerin bilgilerini sabitleyip, hem de hafsalasını değiştirerek, gelişimin olası yönünü de belirleyebilir bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Mamafih tarihsel süreç içerisinde sömürülen halkların önce kavramlarının değişmiş olması gerçeği, bu konuda yeterince açıklayıcı bir değeri ifade eder kanaatindeyiz. Bu aşamada kavramsal algının değişimine örneklem olması hasebiyle verilebilecek olan en güzel örnek, dinsel literatürde *zina* olarak tanımlanmış olan evlilik dışı cinsel ilişki olgusudur. Görüldüğü kadarıyla modern toplum algısında zina olarak kabul edilebilecek bir değer bulunmaması, kavramsal değişim sayesinde hayatiyet bulmuş gibidir. Dinî literatürde büyük bir ahlâksızlık olan nikâhsız cinsel ilişkiyi tanımlayan zina eyleminin adı, ilgili eylemin biyolojik niteliği ve sosyal içeriği değişmeden başka bir terimle ifade edilmesi, yani *birlikte yaşama* formu içerisine ele alınması, ilgili kavramın bütün sarsıcılığını ortadan kaldırmaktadır. Bu değişimin faturası olarak da kişisel ve toplumsal hafızalarda suça yönelik algı dönüşmesiyle kendini göstermektedir.

Bu konuda yeterli görülebilecek bir diğer örnek ise, Müslüman toplum içerisinde zenginlik ölçüleri olarak ifade edilmiş olan materyallerdir. Esasında dönemsel olan bu verilerin mutlak ölçülmüş gibi algılanması, süreç içerisinde amacın değil, aracın kutsallaşmasını temin etmiştir denilebilir. Binaenaleyh tarihsel süreç içerisinde toplumların gelişim koşullarının farklı olması hasebiyle zenginlik ölçüleri de farklı olmalıdır. Zira kazanma kalemi ile harcama kalemi arasındaki dengenin harcama kalemi lehine bozulması, ilgili oranlardaki değişimi ve artırımını gündeme getirecektir. Mekke toplumunda 80 gram altının zenginlik ölçüsü kabul edildiğini dikkate alırsak, bu paranın bugün için bir dersane taksitine karşılık geldiği söylenebilir. Aynı şekilde fitre miktarları ölçülürken tarım toplumlarının alışkanlıklarından mütevellit olan buğday, arpa, kuru üzüm, incir ve hurma gibi besinlerin üzerinden hareket edilmesi geleneği de dönemsel zenginlik aparatlarından sayılmalıdır. Bu şekilde, halkın din anlayışının temel metinlerinde değişmez ölçü olarak dinsel çözümlerin zaman ve mekân algısı dışında ifade edilmesi, öncelikle

ilgili dinin müntesipleri arasındaki karizmasını sorgulayıcı hâle getirmektedir. O yüzdendir ki sağlıklı ve etkin bir din eğitim-öğretiminin gerçekleşebilmesi, öncelikli olarak içinde bulunulan koşulların dikkate alınıp ona göre hüküm verilmesinden geçmektedir. 21. Yüzyıl insanının yaşadığı koşulları, 6. ve 7. Yüzyılın insanıyla kıyaslamak, en basitinden gelişim ve değişimin olası imkânlarından haberdar olmamak demektir. Belki de bu yüzden çocuklarımızı sizin dönemimize göre değil, kendi dönemlerine göre yetiştiriniz aforizması, olması gereken verimli bir eğitimin temel ayağı olarak kabul edilmelidir.

Din eğitimimin gelebileceği aşama olarak ifade edilebilir ki Mu'tezile gibi *akıl yeter şarttır* diyen bir ilkesellikten, Mâtürîdî gibi *akıl gerek şarttır* diyebilen bir ilkeselliğe ulaşmak tercih edilmelidir. Bugün itibarıyla ifade edecek olursak, geçmişin yanlış din algısının sürgit devam etmekte olduğu görülmektedir. O da; herhangi bir şeyin doğruluk kriterinin, halkın önem ve değer atfetmiş olduğu herhangi bir kitapta yazılmasıyla ölçülmesidir. Kişiler ve gruplar için doğruluğun kaynağı, sahihliğine iman etmiş oldukları kitapların kendisidir. Bu itibardır ki sıradan toplum katmanlarında bir şeyin kabul edilebilmesi, öncelikli olarak ilgili kitaplarda beyan edilmiş olmasına bağlıdır. Ekol içi kitabî bilginin üzerinde yeşermiş olduğu ve grupçuluğun neşvünema bulduğu zihniyetin kök değeri bu anlayıştır denilebilir. Her grubun kendi elinde olanla sevinmesini hesaba katacak olursak, elindeki kitabı yorumlayabilecek ve gerektiğinde de eleştirebilecek bir düşünce formatının olması hayal gibi bir beklentiden öteye geçememektedir. Hâlbuki temel görevleri Kur'anî düşünceyi kodlamak olan din öğretmenlerinin, akıl, bilim ve vahiy hakikatleri üzerinde gelişen bir zihinsel donanımın kazanılması yönünde çaba sarfetmesi gerekmektedir. Dahası, öğretmen ya da daha genel bir ifade ile eğitimci, yukarıdaki ilkeselliğe uygun bir şekilde sağlıklı bir eğitim sürecinin yerleşmesi için çevrenin baskısının peşinen hissedildiği bir kazanım olan bidatlerden uzak durması da gerekmektedir. (Kırıkçı, 1992:23). Zira öğretmenin görevi, halkın öteden beri sahip olduğu bidatleri kutsamak değil, gerçekten kutsal ve yararlı olanı öğretebilmektir. Bu yüzdendir ki onun işi hem zorluk derecesi yüksek bir iş, hem de o derecede kutsal bir vazife olarak kabul edilmelidir.

Denilebilir ki eğitim-öğretimin kazanımları açısından mukaddes bir görev yapma imkânı olan öğretmenler, hakikat değerini kodlama süreciyle eşdeğer görülebilecek olan ve eğitim-öğretim faaliyetini amacına uygun olarak yürütmekle Yüce Allah'ın insanlığın ilk öğretmenleri mesabesinde olan peygamberlere emanet etmiş olduğu vazifeyi devam ettiren kişilerdir. Onların sorumlu oldukları görev alanı, bütünüyle insanlığın halkedilişiyile tutarlılık arzeden bir tarzda insanları bilgilendirmek, onlara kurtuluş yollarını göstermek, bir taraftan doğruya ve güzele teşvik etmek, diğer taraftan da yanlış ve kötü olandan sakındırmak suretiyle örnek ve rehber şahsiyet olmayı gerektirmektedir. (Koç, 1999:99). Görevini bu bilinç

üzerinden devşiren ideal bir eğitimcinin '*dinde esas olan ferdi sorumluluktur*' (En'âm, 6/164) ilâhî ilkesinden hareket ettiğini hatırdan çıkarmamalıdır. İnsan için ne günâh işlerken, ne de ceza çekerken başkasının üzerine yük yükleme şansı yoktur. Hatta günâh ve sevapta vekâlet verme ilkesi geçerli değildir. (Kılıç, 1993:53). Bu gibi şahsiyet geliştiren ilkelerin deruhte edildiği bir eğitim-öğretim faaliyetinin baş aktörü olan öğretmenin ne yaptığının farkında olarak hareket etmesi, insanlığın hidayet rehberi olan kutsal metinlerin beşerin anlam dünyasına kalıcı bir değer olarak yerleşmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Gerçek bir eğitimden beklenen maksimum fayda da bundan öte bir şey olmasa gerek.

Kuran'ın değer ve yargı sisteminde geleneğin ve geleneğin üretimlerinin başat bir yeri yoktur. Onun içindir ki İslâmî eğitim, ne olursa olsun geleneği kutsayan bir nitelikten uzak durmak zorundadır. Beşerin önünü görmesinin temel araçlarından birisi olan atalar kültürü ya da diğer bir ifadeyle örf ve adetler, başlı başına bir değer değil, ana kaynak mesabesinde olan vahiy değerleriyle ilkesel tutarlılık yönünden bir değer olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakacak olursak, Kur'an'ın da şiddetle eleştirmiş olduğu gibi geleneksel değerlerin müşrik toplumlarda dinsel bir objeye dönüşmüş olması (Şanver, 2004:156), onların sorgusuz sualsiz gelecek nesillere taşınmasının bir gerekçesi olarak kabul edilemez. Zira ilâhî ölçü gereği sağlıklı bir inanış modelinde halkın kabullerinin ve inanç formunda değişmez gerçeklik ölçüleri mesabesinde görülen inanç objelerinin temel ilkelerle uyumlu olması gerekmektedir. Bu açıdan bakılacak olursa din eğitim ve öğretimi, okulun bilinen formasyonuna katkı sunabilen en güçlü öğrenim alanıdır denilebilir. Mamafih onun eleştirel düşünceyi önceleyen vasfından yararlanmak, sağlıklı bir eğitim sürecinin olmazsa olmaz gerekliliğidir denilebilir. Elişim ve değişimin öncü kuvveti olan bir dinin, masum dimağlara olan güçlü katkısını beyan eden şu alıntı, meramımızı anlatmak için yeterlidir denilebilir: "*Din dersi, okula, onun eleştirici özelliği açısından da yardımcı olabilir. Değişik felsefî görüşler ve ideolojiler, insanın varlığı, geleceği ve mutluluğu ile ilgili değişik yorumlar getirirken, dinin getirdiği yorum, bir imkân olarak onların yanında yer alacak, onların da eleştiri konusu yapılabileceğini ortaya koyacaktır.*" (Aydın, 1992:60). Bu idealin günümüz din eğitim ve öğretimi açısından başarılı olduğunu söylemek güç olsa da, ideal bir din eğitiminin bu kazanım üzerinde tesis edilmesi gerektiğini akıldan çıkarmamalıyız.

Ataların dinsel geleneklerinin kutsandığı bir din eğitimi, esasında toplumsal geçmişin izleğini süren tutucu bir zihniyetin isteği olarak bütün dinsel geleneklerde mevcut bir istektir. Bu isteğin bir dereceye kadar normal olduğu da söylenebilir. Zira her toplum, geleceğe olan yolculuğunda geçmişinden miras aldığı unsurlardan yararlanmak isteyebilir. Ancak kişilerin geçmiş yaşanmışlıklarla olan ilişkisi

seçmeci değil, toptancı bir noktaya ulaştığında bu isteğin masumiyeti de tartışılmalıdır. Mesela, büyük dinlerin ilgili istek üzerinden geliştirmiş oldukları din eğitimi modellerinden bahseden Colin Alves, yukarıdaki açılımı destekleyecek şu tespitleri yapmaktadır: “*Din eğitiminin “kültürleme” olarak anlaşılmasının her iki şekli, hem “kültürel miras” versiyonu hem de teolojik olarak “dogmatik” versiyonu büyük dünya dinlerinde birbirleriyle ilgili uygun motifler hâlinde bulunur. Yahudi okullarında da aynı endişeden söz edilir. Bir okul yöneticisi şöyle söylemektedir: “çocuklar, babalarının inançları ile şekillendirilmezlerse cemiyetimiz ortadan kalkar.” Aynı gerçeklik iddiaları Hıristiyanlarca İncil için yapıldığı gibi, Yahudilerce Tevrat ve Müslümanlarca Kur’an için yapılır.*” (Alves, 1992:23). Eski bir değerin sırf babaları yapar olduğu için kabul edilir olması, Kur’an terminolojisinde Cahiliye şeklinde tesmiye edilmektedir. (Maide, 5/50, Fetih, 48/26). Akabinde ise bu eğilimin insanlık için sağlıklı bir tevârüs kültürü içermediği de beyan edilmektedir. (Ahzâb, 33/33, Nisa, 4/23).

Kendi inanışlarını desteklemek için nebevî ağızdan dökülen cümlelerle eşdeğer hadis uydurmanın meşruiyetine inanan bir toplumun dindarlık ölçüsü, bu amaca binaen de olsa uydurma söz üzerinden dinî gerçeklik oluşturmaya çalışanları zemmeden bir peygamberin ölçüsüyle tezatlık arz etmektedir. “...*Bana karşı yalan düzmekten sakının. Kim bile bile bana yalan uydurursa o, Cehennem’deki yerine hazırlansın.*”(Müslim, Zühd, 1981:72) ifadesini dillendiren bir elçinin dosdoğru ümmeti olmayı tercih edebilmek, herhâlde sağlıklı bir din eğitiminin en büyük kazanımı olarak görülebilecektir. İnsanlara ve onların dönemseller çıkarlarıyla örtüşen din anlayışlarına daha iyi gelir öngörüsü ile hadisler uyduranlar, akabinde bu uydurma rivayetler üzerinden yeni bir din algısı da meydana getirebilmişlerdir. Bugün itibariyle üstad Ali şeriatî’nin ifadesiyle “*dine karşı din*” konumunda olan bu algı, ümmetin eğitim-öğretim basamaklarında güçlü dolaşımını devam ettirmektedir. Sağlıklı bir din eğitiminin evveleminde insanın üretimini kutsayan ve uydurulan dinin etkin değeri olan bu algıyla mücadele etmesi gerekmektedir.

*4-Kafa karışıklığından korkan bir din eğitiminden, kafaları karıştıran, ezber bozan bir din algısına ulaşılabilir mi? Hatta kutsanan gelenek, gelene ek yapılarak oluştuğuna göre, hakikat değerlerinin taşınmasında motor güç mesabesinde olan bir insanın eğitici misyonu, sadece içerisinden çıkmış olduğu geleneği cilalamak mıdır? Yoksa kutsal gerçekliklerle uyumayan her türlü geleneği geldiği yere gönderebilmek midir?*

Dinler için esas itibariyle insanları rahatsız eden, konforlarını bozan bilgisel ve davranışsal örneklilerdir denilebilir. Bu itibarladır ki dinlerin hakikat değeri içeren her türlü duyurusu, ilgili toplumlar nezdinde kafa karışıklığına neden olduğu için rahatsız edici bulunmuştur. Ali şeriatî örnekleğinde ifade edilecek olursa dinler, evveleminde insanlığı buldukları ortamlarda rahatsız etmeye gelmiş, akabinde ise

onlara rahatlarını temin edecek olan ilkeleri va'z etmişlerdir. Bu vasfıyladır ki insanlığı rahatsız eden ilkelerin bütünü olan bir din eğitiminin de kişisel ve toplumsal yanlışlıklarla başının hoş olmaması gerekmektedir. Öğreteceği hakikat değerini bu temel ilke üzerinden öğretmesi gereken bir din eğitiminin muhataplarının bilişsel durumunu dikkate alması gerekmektedir. İlgili eğitimin öngörülen yüksek verimi için dikkate alınan her değer, ilkesel bazda öğretilecek şeyin yerine ikame edilmemeli, ya da diğer bir ifadeyle toplumların kazanımlarını onaylayan bir din eğitimi süreci meşru hâle getirilmemelidir. Bütünüyle geleneksel değerlerin kutsandığı bir din eğitiminin, vahyin bilinen hiçbir aşamasında geçer akçe olmadığını bilebilirsek, geleneksel kazanımların hakikat değeri içermeyen unsurlarını elimine eden bu girişimin ne kadar da soylu bir eğitim-öğretim faaliyeti olduğunu söyleyebiliriz.

Ünlü düşünür Bernard Shaw'a göre, akıllı insan, aklını kullanırsa da, daha akıllı olan ise başkalarının da aklını kullanır. Bu yetenek, eğitim-öğretim süreçlerinin bir kazanımı olarak görülmelidir. Etkin bir eğitim-öğretim süreci, muhataplarına aklın üretimlerinden yararlanmayı öğretebilmeli, hatta yalnızca kendi aklının değil, başkalarının aklının da işlevsel olan bütün ürünlerinden yararlanmayı temel bir yaklaşım biçimi olarak verilmelidir. Akıllı ve onun üretimlerini dışlayan eğitim modellerinin yalnızca akıl değeri üzerinden sorumlu kılınan insana verebileceği herhangi bir yarar bulunmamaktadır. Nitekim dinî eğitim-öğretim süreçleri içerisine ithal edilmeye çalışılan bir yaklaşım üzerinden akıl ve onun üretimleri devre dışı bırakılmakta, onun yerine bütünüyle istismara açık ve bütünüyle subjektif bir değer olan gönül yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

Ülkemizin değerli düşünürlerinden birisi olan Nurettin Topçu, dinsel değerlerin akıl ve felsefe yeteneğinden bağımsız düşünülemediğini ileri sürmektedir. Bu yüzdendir ki maarifi yani eğitim-öğretim denilen olguyu milletlerin gelişim basamaklarının en üzerine koyan Topçu, etkin bir eğitim formu olan dini, insan ruhunun gelişimi için kazanım sayılabilecek bir ideal mesabesinde görür. Bu konuda oldukça idealist davranıp kendi dönemi içinde cârî olan din eğitim modelini eleştiren Topçu: *"Muallimler, öğretimin aktif unsurudur. Asıl burada fecaatli bir durumda kaldık."* (Topçu, 1998:131) demek suretiyle, eğitimin etkin faktörü olan öğretmen yetiştiriciliğini milletin gündeme almak istemiştir. Öyle ya eğitimcilerin eğitime muhtaç olduğu bir eğitimin hiç kimseye bir yararı dokunmayacaktır. Zira büyük medeniyetlerin insanlığın manevi kudretlerinin hayata hâkim olması sayesinde oluştuğunu ifade eden Topçu,(Topçu, 1998:134) bu ifadesiyle millet denilen olgunun yetiştirilmesinde eğitim-öğretimin önemine dikkat çekmek istemiş gibidir.



Milletler için öğrenilmiş alışkanlıklar mesabesinde olan geleneklerin etkinliğine değinen bir başka düşünür olan Benjamin Disraeli'in dediğine göre, alışkanlıkların zinciri önce hissedilmeyecek kadar hafif, sonra kırılmayacak kadar güçlü olur. Kişilerin zaman içerisinde bu kısır döngüye kapılmasının önüne geçilemezse, zamanla güçlenen alışkanlıklar, ilkesel bir durum olarak kişi ve toplumların hayatında etkin konuma yükselebilirler. Eğitim ve öğretimin alışkanlıklar üzerindeki put kırıcı vasfının ön plana çıkması için kişisel ve toplumsal iradelerin, yani ortak aklın devreye girmesi gerekmektedir. Dahası: “*Bir davranışın ahlâkî bakımdan değerlendirilebilmesi için söz konusu davranışın bilinçli, iradeli ve özgür bir bireyden kaynaklanmış olması gerekir.*” (Acuner, 2007:11) hükmünde olduğu gibi, davranışlardaki ahlâkîlik denilen kazanım için bütünüyle akıl yeteneğinin devrede olması gerekmektedir. Denilebilir ki, din denilince öncelikli olarak anlaşılması gereken ölçü, beşerin üzerinde yaratıldığı değişmez değer olan ahlâktır. Dinin başat değeri olan iman olgusu bile temelinde kalıcı bir ahlâk ilkesidir. Kâinatı, kendini, çevresini ve ihtiyaç duyduğu her unsuru var eden bir varlığa karşı duyulan teşekkür hissi olan iman olgusu, öncelikli olarak ahlâk alanındaki bir kazanımı olarak bireyin var oluşsal dengesi içerisinde yer almaktadır.

Ünlü eğitimci Piaget'ten mülhem olmak üzere denilebilir ki, ahlâkî gelişimin evreler hâlinde zihinsel gelişime paralel bir tarzda oluştuğunu bilebilirsek, (Acuner, 2007:28) tarihsel ve toplumsal blokajlardan kurtulabilmek için din eğitiminin kişisel gelişimin farklı basamaklarında farklı verileri yükleyebilmesinin gerektiğini de ifade edebiliriz. Düşünme ve dolayısıyla akletme üzerinde bir iman olgusunu merkeze alan bir dinin, düşünceden ve düşünen beyinlerden korkması, dolayısıyla bunun önüne geçmek istemesi hiçbir durumda düşünülemez. O nedenledir ki din eğitiminin aslı, özellikle de yetişkinlerde sorgulama becerisinin kazandırılmasıdır. Sağlıklı bir itaat kültürü de bütünüyle bu zihinsel işlemde sonra gerçekleşecektir. Zira iman edeceği şeyin vasıflarını açık seçik bilmeyen bir kişi, sağlıklı bir şekilde iman edemez, ancak taklit edebilir. Taklidin ise Kur'anî eğitim modelinde olumlu ve tavsiye edilmiş olan bir karşılığı bulunmamaktadır. Bunun içindir ki geleneğin etkileyici baskısından kurtulabilmek ve tarihimizin bize çeyiz olarak bırakmış olduğu bagajlardan kurtulabilmek için iman edenin de neye iman ettiğini bilmesi gerekmektedir.

İnsan, içerisinde yetiştiği çevreden edindiği kazanımlarla bütüncül ve kabul edilebilir bir kişilik oluşturmaktadır. Onun kazanımlarının ilâhî ölçülerle uyumlu olmasının gerek koşulu, kazanımların elde edilme sürecindeki eğitim-öğretim fonksiyonuna dikkat edilmesidir. O yüzden ki kişiliğin besleyici unsuru olan sosyal hayat için dile getirilmiş olan şu yargı gözden uzak tutulmamalıdır: “*Sosyal hayat, insanlar arası çok yönlü bir ilişkiler ve etkileşimler sürecidir. Bu süreçte insanlar arasında öyle etkileşimler yaşanır ki, buna göre ya insanlar birbirlerine*

*yakınlaşır ya uzaklaşır ya da orta bir düzeyde kalırlar. İnsanlar arasındaki mesafenin ölçümü, yaşanan ve var olan iletişim ve etkileşime göredir.*"(Akdoğan, 2011:189). Dahası, kişiliği besleyen sosyal hayatın kazanımlarının din ve ahlâk gibi birbirini tamamlayan iki etkin güçten bağımsız olarak düşünülmemeyeceği de ortadadır. Geleneğin ahlâk kodlayan bir veçhesinin olması, onun kodladığı her değer ahlâkî olduğu anlamına gelmemelidir. Onun içindir ki gelenek-ahlâk ilişkisini bütünüyle ilâhî ölçüler dâhilinde ele alıp, her kuruma hak ettiği kadar değer verebilmeliyiz. Çevresini değiştirmek misyonu vazifelendirilmiş olan ve olumlu manadaki değişimin her türlü basamağıyla memur kılınmış olan bir insanın âmir hükmü, vahyin koordinatlarında gezinmek olmalıdır.

Esasında dinlerin müntesipleri için her durumda kendilerini koruyabilmeleri amacına mâtuf olmak üzere kabul edilebilir bir ahlâk formu sundukları gerçeği de bilinmektedir. Diğer bir deyişle dinler, hem öğreticisine, hem de öğrencisine kendisi için maksimum yararı temin edecek bir ahlâkî model sunarak, onların toplumsal katmanlardaki kabul edilebilir aşamalarını güçlendirmektedir. Bunun içindir ki din eğitiminin amaçsal fonksiyonunu dile getirirken, toplumsal kabul edilebilirlik çitasını yüksek tutmak gerekmektedir. Bu amacın toplumsal dizgedeki uygulanmışlığına dair şu alıntı, bizler için yeterli bir veri mesabesinde: "*Dinî ve ahlâkî değerler ve bunlara bağlı olan kavramların insan davranışına etkisi değişik kültürlerde gözlemlenmiştir. Bu gerçeği dikkate alan toplumlar eğitim felsefelerini tespit ederken din ve ahlâk gibi iki önemli unsuru da göz önünde bulundurmaya zorunda kalmışlardır. Dinin yanı sıra ahlâkın da eğitim felsefelerinin oluşmasına etkisi olduğu kadar, eğitici fonksiyonu da vardır.*" (Kurt, 1992:32). Din ile ahlâkın esasında ayrı gerçeklikler olmadığı, gönderilmiş dinlerin gerçek amacının insanın yaratılış değerlerini ifade eden ahlâkî değerleri örneklikler üzerinden yaşanabilir kılarak tamamlamak olduğu gözden irak tutulmamalıdır.

İnsanın eğitimi, geçmiş ve gelecek kazanımları arasında dengeli bir içerik üzerinde olmalıdır. Diğer bir deyişle sağlıklı bir din eğitimi, hem geçmişin iyi örnekliklerini alabilmeli, hem de kişileri geçmişin boyunduruğundan kurtarıp geleceğin kazanımlarına açık bir şekilde yetiştirebilmelidir. Bu uğurda her türlü riski en aza indirecek bir modeli kendi yapısıyla mündemiç bir tarzda oluşturabilen bir din algısı, eğitim-öğretim geleneği açısından riskleri barındıran her türlü engeli aşabilmeli ve eğiteceği değeri de kolaylıkla yerleştirebilmelidir. Bilindiği gibi kişisel ve toplumsal gelişimini sırf geleneğe yaslanmış olanlar, geleneğin koruyucu kucağının insanı korunaksız kılan bir vasfının olduğunu da bilmelidir. Tıpkı aile içerisinde dengenin sağlanmadığı bir eğitim ortamında sırf koruyucu bir tarzda yetişen bir çocukta baş gösteren zaafın olduğu gibi, yalnızca geçmişle övünen bir topluluğun da kendine güven duygusunun zayıfladığı ifade edilebilir. Hâlbuki

sağlıklı bir dinsel öğretim, öncelikli olarak yerin altındakilerle övünmeyi değil, yerin üstündekilerle barışık yaşayabilmeyi öğretmeyi denemelidir. Geçmiş ve bugün arasındaki dengenin kaçırılması, çocuk eğitimi üzerinden örneklenecek olursa aşğıdaki alıntıda belirtilen dengesiz ir gelişim evresine ulaşmak işten bile değildir: “Ayrıca kusurlu bir eğitimin de zararlarını düşünmek zorundayız. Sert bir eğitim tarzı çocuğun hayattan duyabileceği bütün zevki yok edebilir. Buna karşılık çocuğun hiçbir güçlükle karşılaşmasına meydan vermeyen ve ona her zaman sıcak bir yuva gösteren eğitim de çocuğu büyüdüğü zaman sıcak yuvasından çıkar çıkmaz soğuk bir iklimde yaşayamaz hâle getirmektedir.” (Adler, 1985:237). O nedenledir ki geleneğin bize gelene ek yaptığı her şey akıl, bili ve din üçlüsü arasındaki uygun birleşimlerle kullanılabilir bir formata sokulmalı, hatta bu ürünler öncelikli olarak hâlihazır nesle, peşi sıra da gelecek nesle sağlıklı bir din anlayışı olarak öğretilmelidir.

*5-Sadece cami görevlisinin zihinsel açılımına dayalı bir din eğitimi algısı, içerisinde yaşanan modern zamanı kucaklayan bir karakter geliştirebilir mi? Veya süreç içerisindeki gelişim ve değişimlere göre kendini yenileyemeyen bir din adamı algısının yenilik iddiası olabilir mi? Hatta bu minvâlde denilebilir ki, kabul edilebilir ve de etkin bir eğitim-öğretim amacı bakımından kendi zamanının dışında kalan bir din öğretimiyle zamanın ruhu yakalanabilir mi?*

Modern dünyada gerçek bir karşılığının olması için din eğitiminin insan fitratına göre planlanması gerekmektedir. Bunun için de eğitim-öğretim faaliyeti süresince insanı bilginin sadece taşıyıcısı durumuna düşürmüş olan ve bilgi karşısında bireyi adeta etkisiz bir nesne konumuna indirgemiş klâsik eğitim algısının ödül-ceza anlayışı dışına çıkmak gerekmektedir. Kanaatimizce bilişsel süreçlerden azamî derecede faydalanmak için bireyi aktif konuma getirmek, yani bilgi karşısında özne pozisyonunda olan bireyi bilginin hem sorgulayıcısı, hem de taşıyıcısı konumuna getirmek gerekmektedir. Bunun için de klâsik öğretime ödül, ceza ve sorumluluk dengesini açısından bakmak gerekmektedir. İnsanı bilgi karşısında öğrenen bir özne durumuna getiren bu adımların atılması demek, esasında eğitim faaliyetini bireylerin eğitilebilirliği üzerinden yeniden inşâ etmek anlamına gelecektir.

Kendisine ulaşan bilginin sadece taşıyıcısı değil, aynı zamanda eleştirmeni de olan bu yapı, öğrenme süreçlerinde istenilen sonucun daha kolaylıkla alınabileceğini gösterecektir. Belki de o zaman dayak ve şiddetin kurumsal eğitimin gelenekselleşmiş bir aracı olmasını dışlayabiliriz. Onunla ilgili öyküleri anlatırken sıkılır, insan onurunu zedeleyen bir iş yaptığımızın farkına varabiliriz. Dahası, insanın doğasındaki geliştirilebilir olan temel ahlâkî verileri dışlayan bu yaklaşım, pedagojik bir vasıf da taşımadığı için süreç içerisinde elimine edilecektir. Belki de bu yüzden topu topu bir haftalık eğitime bağlı olan Kur’an öğrenme süreçleri, ilgili

mekânlarda dayağın bir öğretim materyali olarak kullanılması hasebiyle uzun zamanlar almakta, hatta öğrenciler üzerinde verilmek istenen bilgiye karşı derin bir düşmanlık üretmektedir. Özellikle geçmiş süreçlerde hafızlık yapıp da dayak yemediğini, ya da Kur'an kurslarına gidip de cezaî müeyyideyle karşılaşmadığını ileri sürenler, her halükârda azınlıkta kalacaklardır. Okullarda dayak olayını tercih edenlerin arasında Din Kültürü dersi öğretmenlerinin olduğu basına yansıdığı kadar açıkça bilinmektedir. Günümüzde gelinen nokta itibarıyla bu durumun gerilediğini ileri sürebilsek de dayak seçeneğinin bütünüyle dinsel eğitim formasyonumuzun dışına atıldığını ileri sürebilmenin de imkânı yoktur. Dayağın Cennet'ten çıktığına inanan ve insanın fitrat niteliklerinin göz ardı edildiği kurs öğreticiliğinde ise bu kazanımın elde edilmesi de zor gözükmektedir. Denilebilir ki din eğitiminin asla yan yana gelemeyeceği olumsuz bir değer varsa o da dayak olayıdır. Onun içindir ki iyi bir şey olsaydı Cennet'te kalması gereken dayak faktörü, büsbütün kötü bir şey olduğu için oradan çıkarılmıştır.

Hâlihazır din öğretiminin ilkesel tutarsızlığıyla ilgili olarak verilebilecek örneklerin başında “*Kıyâmet alâmetleri*” bahsi gelmektedir. Allah Teâla'nın Kıyâmet'in vaktini kimseye söylemediğine dair kesin deliller olmasına karşın (A'raf, 7/187, Lokman, 31/34), rivayet kültürü içerisinde bu konuda onun vaktini açık eden pek çok alâmetin sayılması ise, ilkesel tutarsızlığa dair verilebilecek en güzel örneklerdendir. Kendisine indirilmiş olan vahyin kesin olan bildirimlerinin karşısında onlara muhalefet edecek bir bilgiyi lanse etmek, elçilerin görevleriyle bağdaştırılamayacak bir durum olmalıdır. Dolayısıyla Yüce Allah'ın kesin surette kapalı tutmuş olduğu o vakti açık edebilecek noktasal bildirimler de olmaz. Ancak ilgili ayetler ezbere bilindiği hâlde yine de yaygın eğitim kurumları mesabesinde olan cami kürsülerinden sayısız Kıyâmet alâmetleri anlatılmaktadır. “*Herkes yaptığıın karşılığını bulsun diye neredeyse onu gizleyeceğim; ama kıyamet saati kesinlikle gelecektir.*” (Tâhâ, 20:15) diyen bir bildirim karşılık onlarca Kıyamet alâmetinin dile getirilmiş olması, en hafifinden ilâhî metne karşı yapılmış olan bir saygısızlıktır.

İnsanoğlu, fitratına yüklenmiş olan pek çok kazanımla var edilmiş bir varlıktır. (Rûm, 30/30). Bu nedenledir ki her doğan birey, bu kazanımın potansiyel müşterisidir. Nebvî ifadeyle dile getirecek olursak fitrat yeteneği, insanın üzerinde doğduğu sünnetullah yasasıdır. (Buharî, *Kitabu'l-Cenaiz*, 80, Müslim, *Kitabu'l-Kader*, 22, Tirmizî, *Kitabu'l-Kader*, 5). Bunun içindir ki insanın varoluşsal bir kazanımı olan uyarılabilmesi seçeneği, uyarılara açık olan bütün organları vasıtasıyla olmaktadır. Böyle bir yetkinlik üzerinde var edilmiş olan insanın eğitiminden beklenen maksimum hedef de güven duygusunun kazanılmasıdır. Nitekim beşerî eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olan Yüce Allah'a güven duyma hissi,

en basitinden beşerin şahsiyetini geliştirici bir unsur olarak görülmelidir. Bu yüzdendir ki bütünüyle geleneğe ait eğitim-öğretim formlarını içeren terbiye düsturlarının evrensel ölçüler gibi dayatılması ve ders halkaları oluşturulması doğru bir yaklaşım değildir. Başlangıç noktasının yerel değerler olduğu bir eğitim anlayışı, İslâm'ın evrensel değerlerinin kulak ardı edilmesini sağlamakla kalmaz, günümüzde olduğu gibi onun yerine ikâme edilen beşerî değerlerin de ön plana çıkarılmasını sağlamaktadır. Belki de bu yüzden geleceğe ait bir faaliyet ve yatırım olan terbiyenin öğretimi, (Bilgin, 1991:134), yöresel doğruları da dışlamadan insanı insan yapan evrensel ve fitrî ölçülerin aktarımı üzerinden yapılmalıdır.

Paradoksal bir şekilde dile getirecek olursak diyebiliriz ki, özünde devrim ve değişim olan bir dinin, süreç içerisinde muhafazakâr bir yapıya dönüşmesi, kabul edilemez bir eğitim şekli üzerinden tedâvüle çıkarılmış gibidir. Din-politika ilişkisi üzerinde düşünce üreten John Gray'dan mülhem olarak ifade edilebilir ki; müntesibine teknik bir ifade bütünlüğü sağlayan din-devrim ilişkisi, tamamen doğrusal bir ilişkidir. Nitekim bu ilişkinin tarihsel süreçlerdeki izleği, bizler için prototip düşünce modellemesi yapacak olan din, değişim ve devrim üçlüsünün akrabalık vasfını ifade eden şu cümlelerin içerisine dercedilmiş gibidir: *“Tarihte düşündürücü bir olay olarak devrim düşüncesini dine borçluyuz. Modern devrimci hareketler dinin başka amaçlarla devamıdır.”* (Güngörmez, 2013).

İslam Dini özelinde eğitim ve bilgi süreçlerinin övülmesi, (Bakara, 2/31-33, 127-129, Nahl, 16/43, Tâhâ, 20/114, Zümer, 39/9) ilgili alanın başlı başına değer kodlamaktan uzak bir alan olmadığı tespitini içindir. Esasında bütün nebiler için temel bir nitelik olan muallim olma vasfı, bu bilginin taşınır alanları üzerindeki örneklige de vurgu yapmaktadır. Eğitici ve öğretici vasfıyla birlikte gönderilen bir peygamberî tebliğin, (İbn Mace, *Sünen*,1981:17) aynı vazifeye mücehhez bir ferdi olarak ümmetin yüklenmiş olduğu görev alanının farkında olmalıyız. Bu alanın bilinen vasıflarından birisi olan haksızlığa karşı durma becerisi, süreç içerisinde isyan ve mücadele kültürünü de beraberinde getirmiştir. Mü'min kişiliğinin eğitiminde başucu unsurlardan birisi olan hakikate itaat ve hakikati sevme becerisi olduğu kadar, haksızlığa karşı durma, yani isyan kültürü de oldukça baskın olarak öğretilmelidir. Nitekim isyan ahlâkının insanın oluş süreci için gerekli bir devrim olduğunu ileri süren Nurettin Topçu, aşağıdaki alıntıda özgürlük değeri üzerinde halkedilmiş olan bir beşer için olası yükselişin gerçek manivelası olan basamağı da açıkça işaret etmekte gibidir: *“Böyle olunca insanın hareketi, “eşyayı değiştirmek ve kendi elleriyle kendini değiştirmek” olacaktır. İşte bu, gerçek anlamda varlıklar âlemine ve kendi benliğine karşı isyan etmek değil midir? Hareket, bir isyandır. Bu, bizdeki Allah'ın bize karşı isyanıdır. Hiç isyan etmemiş olan, hiçbir zaman hareket etmemiş demektir. Her hür hareket, bir isyandır.”* (Topçu, 2010:72).

İslâmî eğitimin kişilik geliştirmeye dönük amacı denilince genellikle bireysel ve toplumsal kazanıma mâtuf olmak üzere dört basamaktan bahsedilir. Bunlar; ilim ve irfanın kazandırılması, iman ve amelin yerleştirilmesi, ahlâk ve hikmetin öğretilmesi ve son olarak da Yüce Allah'a karşı ibadet ve itaat kültürünün yerleştirilmesidir.(Gündüz, 2003:87-94). Bugün itibariyle geleneği kutsayan ve bütün kurgusunu geleneğin kutsalları üzerinden devşiren bir din eğitimi anlayışı, aradan geçen bunca zamana ve değişen bunca şartlara rağmen hâlâ değişmeden devam edebiliyorsa, klâsik eğitimin yukarıdaki umdeleri toplumun gittiği aynı mecrada ilerlemiyor demektir. Öyle ki İslâmî eğitimin ana hedeflerinden birisi olan ilim ve irfanın kazandırılması süreci, yaşadığımız dönemler itibariyle itaat kültürüyle yer değiştirmiş gibidir. Diğer bir deyişle ilim ve buna bağlı olarak gelişen değişim olgusu, eğitim felsefemiz içerisinde olması gereken yerde durmadığı için adeta pas geçilerek dinsel yaşantı kutsal geçmiş modellemesi üzerinden yeniden inşâ edilmektedir. Bu konuya en güzel örnek olarak üstad Necip Fazıl'ın serüvenini verebiliriz kanaatindeyiz. Modern felsefe eğitimi almış olan üstad, klâsik kader algısının bütün versiyonlarını *sır* ve *tevekkül* kavramları bağlamında kutsadığı eserlerinden birinde Hz. Ömer ile Ebu Ubeyde diyalogunu şu şekilde anlatmaktadır: “ *Ebu Ubeyde: Ya Ömer! Allah'ın kaderinden mi kaçırıyorsun? der. Hz. Ömer: Evet, Allah'ın takdirinden Allah'ın kazasına sığınmaya gidiyorum der...Böyleyken...Yeryüzünde kader ve tedbir sırrı üzerinde İslâmî hikmet bakımından bundan güzel hiçbir söz söylenmemiştir. Nasıl oldu da doğu alemi, asırlar boyunca kadere ve kadere tevekkülü miskinlik ve tedbirsizlik saiki diye anladı...*” (Kısakürek,1946:5).

Kanaatimizce halkın din anlayışının temel kodlarını belirleyen klâsik ilmihâl metinlerindeki din algısı, İslâm'ın sorumlu kıldığı insan anlayışının yeşermesinin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Ancak görüldüğü kadarıyla halkın büyük bir kısmı, kendilerini sorumluluk mevkisinden alaşağı edebilecek olan bu durumdan pek de şikâyetçi değil gibi durmaktadır. Varlık değerlerimizle çelişik de olsa bu kesin yargı, kendi fiillerindeki sorumluluğunu inkâr edebilen insanın işine de gelmiyor değil. Çünkü kişisel ve toplumsal hayatlarda başa gelen her şeyi Tanrı'nın sepetine koymak, insana olası bir sığınma ve rahatlama da sağlamaktadır. Rahatlık duygusunun beslendiği kaynakların halkın dinsel metinleri olması ise onları *ben yapmadım o yaptı* repliğindeki gibi davranmaya itmektedir. Konunun bu aşamasında meselenin vuzuhu için halkın din anlayışını belirginleştiren ilgili metinlerin kader anlayışına değinmek gerekmektedir. Denilebilir ki resmî nitelik arzeden bu metinlerde kader kavramı açıklanırken ele alınmış olduğu algı çerçevesi şu şekilde izâh edilmektedir: “*Kader: Allah'ın ezelden ebede kadar olacak şeylerin zaman ve yerini, niteliklerini ve özelliklerini önceden bilmesi ve takdir etmesine denir.*” (Şentürk-Yazıcı, 2009:59). Görüldüğü kadarıyla Yüce Allah'ın

olacak olan her řeyi ezelde bilip ona göre takdir etmiş olduğu kesin hůkmünden maada, takdir kavramı yüzünden insanın iradesine açık bir kapı da bırakılmamıştır.

Günümüz koşullarında bile örgün ve yaygın din eğitimini bütün formasyonlarıyla beraber insan fitratının temel niteliklerine barışık bir hâle getiremediğimiz içindir ki, bizlere teslim edilmiş olan masum yavrularımıza pek çok şeyi öğretmekte güçlük çekmekteyiz. Okulların verdiği bilgiye kapalı vaziyette duran çocuklarımız, kontrol edilmesi zor olan başka bilgi havzalarından beslenmektedir. Bilişsel gelişimini kitabî bilgi üzerinden değil de informatik bilgi üzerinden tamamlayan gençlerin, dinî ve kültürel değerlerle ünsiyet kurabilmesi zor gözükmemektedir. Onun içindir ki bir an evvel ya okulu hayatın akışıyla uyumlu hâle getirmek, ya da hayatı okulun mücavir alanına çekmek zorundayız. Zira İslâm'a göre iyi Müslüman, aslında iyi insan demektir. İslam'ın öngördüğu biçimde yaşamak, insanca yaşamak anlamına gelir. Buna göre Kur'an'ın ortaya koyduğu din anlayışı, yine O'nun tavsiye ettiği şekilde, insana uygun olarak anlatılmalıdır." (Okumuşlar, 2002:123). Denilebilir ki din eğitimi, seçilen konular kadar, seçilen konuların da işleyişi üzerinden kabul eşiği yükselabilen bir noktada durmaktadır. Bu nedenledir ki insanın hayatında bütünüyle anlamsız olan bir ilkeyi ya da olguyu dinin emri diye anlatmaya kalkışmak, kişilerde bir güvensizlik doğurmaktadır. Hayatın doğal seyri içerisinde pek de anlamlı durmayan şeylerin dinin emri diye lanse edilmesi, muhatabın o ilkeden uzaklaşmasını sağlamaktadır. İnsanın yaratılışıyla ve çoğalmasıyla ilgili anlamsız ve de bilimsel gerçekliklerden uzak teoriler buna örnek olarak gösterilebilir.

Esasında günümüz eğitim algısı içerisinde eğitim-okul ilişkisi cesurca sorgulanmalıdır. Bu konuda köktenci bir yaklaşım içerisinde olan düşünürlerden birisi olan İvan Illich, dünyadaki insanların neredeyse yarısının okul eğitiminden uzak olmasını, okullardaki eğitimin kazanımlarının sorgulanması babında ele almaktadır. (Illich, 1998:51). Okulun ya da medresenin hayata katkı sunan bir modelinin olmaması, okulda öğrenilen bilgilerin büyük çoğunluğunu işlevsiz kılmaktadır. Mevcut din algısı da bu durumdan vâreste değildir. Bilindiği gibi insanın kimlik sorgulaması, evveleminde Allah algısıyla oluşur. Onun içindir ki okullarımızda insanın anlama kapasitesine uygun bir tanrı imajı verilmelidir. Başarılı bir eğitim, ahlâkî gelişmenin değişmez unsurlarının başında olan bu gibi temel kazanımları sağlamalıdır. Tanrının bilinmesi sürecinin ardından, kişisel ve toplumsal yasalara uyum, beşerin selâmeti için konulmuş olan genel yasalara itaat, bireysel sorumluluklardaki ceza ve mükâfat algısı gibi bazı etkin değerler de insan eğitiminin bilinen kazanımı olmalıdır.(Şemin, 1979, 10-13). Aynı şekilde beşerin yaşantısını kolaylaştırmak için va'z edilmiş olan kuralların anlamı, insanı ikna edecek şekilde izâh edilmelidir. Nitekim ahlâkî kazanımlar, kişi ve toplumları ahlâkî

harekete yönlendirerek bir anlamda onları tek yöne doğru icbar ederler. O yüzden de insan, sağlıklı bir din eğitimi sayesinde bir nevi *ahlâk ayaklanması* şeklinde geniş bir toplumsallığa da evrilmelidir. Toplumsal hayatta mevcut ahlâksızlığın kökenlerinden birisi olan şirk kültürü ile küfür ve diğer yıkıcı ideolojiler, (Burhan, 1999:39) eğitim olgusunun güçlü değişim formu sayesinde insanın fitratına uygun bir donanımla daha uyumlu hâle getirilmelidir.

*6-Mezhep algısı üzerinde kurulmuş olan bir din algısı, hakikati ne derece yakalayabilir? Aidiyetimizin bulunduğu mezhebin hakiki din algısını oluşturduğu bir eğitim hakikati ifade edebilir mi? Aynı şekilde insan çalma üzerinde tesis edilmiş olan bir grupçuluk anlayışından bârika-i hakikatin çıkması mümkün müdür?*

Gerek Müslüman dünya geneli için, gerekse de ülkemiz özelinde ifade edecek olursak, geniş halk yığınlarının din anlayışlarının muhafazakâr bir niteliğinin olduğu görülmektedir. (Göçeri, 2004:3). Bu niteliğin kitabî bir kökeninin olmaması, süreç içerisinde pek çok değişkenin devreye girmesini sağlamış gibidir. Denilebilir ki kişisel, toplumsal ve ilkesel değişimin öznesi olan bir din, özellikle dinsel grupların vermiş olduğu eğitim anlayışı üzerinden muhafazakâr bir karaktere büründürülmüştür. Bu husus, genel olarak bütün Müslüman toplulukların değişmez kaderi gibidir. Ne olursa olsun tarihsel mirasın korunması ve kutsanması üzerinden işleyen bu anlayış, bugün itibariye değişik görüşlerin sahibi olanları ana bünyeden dışarı atmayı hedeflemiş gibidir. Kurumsal bir ötekileştirme eğitiminin çekirdek inancı olan *fırka-i naciye* anlayışı, hemen hemen bütün dinî grupların ortak algısı gibidir. İlginç bir durumdur ki, ötekileştirmeden en büyük nasibini almış olan ve tarih boyunca dışlanmanın her türlü sancısını çekmiş olan ekollerin başında gelen Mu'tezile bile aynı eğilimi destekler bir tarzda kendisini fırka-i naciye olarak tanımlamaktadır.(Altıntaş, 2012:66). Bu algının süreç içerisindeki en büyük götürüsü ise, kendi sığ anlayışını dinin genel kabulleri yerine koymuş ve mezhebî bilgiyi din olgusuyla aynileştirmiş olan hakikat havarilerinin zuhur etmiş olmasıdır.

Geniş halk katmanları nezdinde mezhep algısının din algısı üzerinde bir kavrayış biçimi olduğu gerçeğini bazı örnekler üzerinden temellendirebiliriz. Bu konuya verebileceğimiz en güzel örnek, genellikle sünnet kavramı içerisinde değerlendirilmiş olan *müekked* ve *gayr-i müekked* algısıdır. Denilebilir ki ilgili tanımlamaların kitaplarda yazılan şekli ile, belleklere kazınanın şekli arasındaki uçurum bizler için daha açıklayıcı olacaktır. Yukarıdaki kavramların içerikleri hakkında popüler dindarlığın kaynak eserlerinden olan ilmihâllerde yazılanlarla, kürsülerde ve sınıflarda belletilenlerin bütünüyle farklı olması, esasında bir ön alma çalışmasını içerdiği görülmektedir. Nitekim Türk Müslümanlığının kaynak eseri mesabesinde olan Ömer Nasuhi Bilmen'in *Büyük İslâm İlmihâli* adlı eseri, müekked ve gayr-i müekked sünnet tarifi, (Bilmen, ts:45), kitabî olanla şifahî olanın



farklılığını açıkça ortaya koymaktadır. Aynı şekilde geleneksel dindarlığın merkez kurumu olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın basmış olduğu bir başka ilmihâlde ise tanım şu şekildedir: “*Sünnet-i Müekkede: “Peygamberimizin çoğu zaman yaptığı-devam edip- bazen de-pek az- terk ettiği sünnete denir. Sabah, öğle ve akşam namazlarının sünnetleri gibi. Sünnet-i Gayr-i Müekkede: “ Peygamberimizin ibadet maksadıyla ara sıra yaptıkları sünnete denir. İkinci namazının sünnetiyle yatsı namazının ilk sünneti gibi.”* (Şentürk-Yazıcı, 2009: 72).

Klâsik algının takva ölçekleri arasında gösterilen ikinci namazının sünnetini kaçırmama ilkesi, İstanbul'un fethi esnasında Ayasofya'da geçen ve bilindiği şekliyle padişahın üstün takvası hakkında pek çok efsaneye de dönüştürülmüş olan kurgusal hikâye üzerinden de tedâvüle sürülmektedir. İstanbul'un fethinden sonra Sultan Fatih'in Ayasofya'daki ilk imamlık görevi için bu şartı öne sürmesi, ardından da oradaki zevat içerisinde bu şartı tamamlayan birisinin olmaması üzerine kendisinin öne geçmesi, sünnet algısının çarpıklığından öte bir şey değildir. Mamafih bu hikâye üzerinden Yüce Allah'ın kutlu elçisinin bizler için örnek olan ve bağlayıcı sünnetine uymayan bir dindarlık ölçeğiyle karşı karşıyayız. Bu eğilimden daha kötüsü ise iş bu algının geleneksel Müslümanlığın anlatım modelleri içerisinde bütünüyle bir takva ölçüsü olarak ileri sürülmüş olmasıdır.

Müslüman coğrafyanın geneli için söyleyecek olursak, İslâmcı grupların, organik manada sistemle iç içe olmaları hasebiyle devletçi ve muhafazakâr bir yapıda teşekkül etmiş olduklarını ifade edebiliriz. Öyle ki onların dinsel anlayışlarının şekillenmesinde etkin rol oynayan devlet algısı, devlet aygıtının karşısında bütünüyle sivil bir yapılanma olmalarını da engellemektedir. Nitekim ilgili toplumsal geleneğin süreç içerisindeki siyasî ve dinî yapılanmasına bakacak olursak, grupların devlet aygıtına bakışlarının eleştirel değil, devlet aygıtının kimin yönetiminde olmasına göre değişmekte olduğu görülmektedir. Genel olarak sivil toplum örgütleri şeklinde yapılanamayan bu kuruluşlar, devleti ele geçirdiklerinde kurgulayacakları eğitim anlayışı ütopyasıyla varlıklarını devam ettirmektedir. O nedenledir ki yalnızca Osmanlı'da değil, bütün İslâm coğrafyasında uzun zamandan beri zaman zaman devlet aygıtı ile Müslüman gruplar arasında derin sürtüşmelerin olması kaçınılmaz olmuştur. Paylaşılmayan değer olan dinin hakikat üzere öğrenimini öncelemek şöyle dursun, sadece ait olduğu mezhebin tanidik kurallarını öğreten bu yapı, sonuçta büyük bir ötekileştirme faaliyetinin de içinde olmuştur denilebilir. Sünnilik ve Şîilik algısının aynı kaynaktan beslendikleri hâlde geliştikleri coğrafyalarda bu denli farklılaşmış olmaları, konunun anlaşılması için yeterli bir örneklem sayılabilir.

Din eğitiminin kişileri özgürleştirici bir yönünün olduğu bilinmektedir. Kanaatimizce onun bu niteliği eğitimini vermiş olduğu dinin ilkesel tutarlılığından

kaynaklanmaktadır. Zira sağlıklı bir dinsel birikim, öncelikli olarak müntesiplerini Allah'ın dışındaki her varlığa kul olmayı dışarıda bırakan bir niteliğe sahiptir. Bu yüzdendir ki din olgusunun hem zihinsel, hem de bedensel köleliğe karşı duran devrimci bir yönü de vardır denilebilir. Belki de bu yüzdendir ki ilâhî dinlerin neşvünema bulmuş olduğu coğrafyalarda öncelikli olarak devrimci şahsiyetin gelişiminde ilerlemeler görülmüştür. Ancak bu devrimin aksine işlerlik kazanan zihinsel durumlar da yol değildir. Tarihsel süreçlerde açık seçik bir şekilde görüldüğü gibi herhangi bir toplumda zihinsel köleliğin yeşermesi için evveleimde bu zihniyeti içselleştiren bir kişiliğin bulunması gerekmektedir. Bu noktada artık teorik ve metodik bir zihin karmaşasının üretilmiş olduğu görülmektedir.

Dinsel simgeler üzerinden sömürüye kalıcılık sağlayan hurafenin taşınır bir unsur olması durumu ise, sömürge zihniyetinin yöresel kültürle olan bağına açıklar niteliktedir. Mamafih *sömürgeci yapılar, ancak sömürge altında bulunanlar üzerinde sömürgeciler tarafından yüklenen talepleri kabullendiği sürece gelişir.*"(Clignet,1991:125). O yüzdendir ki *sömürgeciler, sömürülenin bir kültürü olduğunu gördüğünde kendi çıkarlarına hizmet eden bu kültürün unsurlarına ayrıcalık tanır.* (Clignet, 1991:133). Haddizatında onlar bilirler ki sömürgecinin bekâsı ancak böyle bir kültürün varlığı üzerinden temin edilmektedir. Öyle ki bekâ sorununu aşmak için icad edilmiş olan bir yöntem göze, sömürülen her değer, sahte bir kutsallık formu sayesinde yerel niteliğine has bırakılarak, evrenselliğinin önüne geçilmiş olur. Klâsik sömürgecilerin sömürdükleri ülkelerin bazı geleneklerini oryantal kültür şeklinde kendi ülkelerine taşımaları bu hususu yeterince açıklamaktadır.

Din-toplum ilişkilerinin en güçlü ayağı eğitim fonksiyonudur denilebilir. Bu itibarladır ki ülkemizdeki dinî grupların eğitim anlayışı, devlet örgütünden bütünüyle bağımsız olarak ele alınamamıştır. Belki de bu durum, dinsel algı konusunda kitabilik üzere kalma becerisinin geliştirilmesinde fayda bile sağlamıştır denilebilir. Ancak toplumun gelişen eğitim anlayışlarını etkilemesi hususu, gelenek ve göreneğin zaman zaman dinsel algının içerisine dercedilmesini de sağlamıştır. Toplumsal değerlerle dinsel değerlerin bu ilişkisine değinmiş olan şu pasaj, esasında kültürel değerlerle dinsel değerlerin kesiştiği alanlar hakkında bizlere ipuçları da vermektedir: *"Toplumda din ile eğitim karşılıklı olarak fonksiyonel bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Bu ilişkiler birbirini etkilemekte, bazen de birbiri içine girmektedir. Toplumda din ve eğitim iki önemli kültürel unsur olup, kaynağını bu iki unsurdan alan kültürel normlar, değerler ve kurallar vardır. Toplum, dinin ve eğitimin ortaya koyduğu normlar etrafında bütünleşebilmektedir. Bu bütünleşme din ile eğitim arasında ortak normlar olduğu zaman büyük ölçüde olmaktadır. Dinin ve eğitimin ortaya koyduğu normlar ülkemizde hem üzerinde büyük bir çoğunluğun*

*anlaştığı, hem de tartıştığı normlardır. Özellikle din ve eğitimin ortak alanlarını oluşturan din eğitiminde bu uzlaşma ve ayrılma kendisini daha belirgin bir biçimde hissettirmektedir.”* (Göçeri, 2004:309). Konunun bu aşamasında tartışmaya açık olan yön, bu ilişkinin hiçbir durumda bilinemez oluşu değil, dinsel algılar üzerinde hangisinin daha baskın olduğunu tespitinin yapılamamasıdır. Kanaatimizce geleneksel dindarlığın kitabî dindarlığı etkileme ivmesi, geniş halk yığınları nezdinde daha bir görüner karakterdedir.

### SONUÇ

Eğitimin amacı kendini bilen, dolayısıyla da yaratıcısını tanıyan bir kişiliğin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amacın insan nesli için ortak bir hedefi içerdiği de söylenebilir. O nedenledir ki *‘kendini bilen Rabbini bilir’* özdeyişi, hem Antik Yunan filozofu Sokrates’e, hem de Resûlullah’a atfedilerek insanlığın ortak hafızasına vurgu yapılmış gibidir. Öncelikli olarak eğiticilerin eğitime muhtaç olduğu her aşamada onların yardımına koşan bir tebliğ paketinin olması, insanın dünya serüveninde yalnız bırakılmadığını, aksine olarak mütemadiyen desteklendiğini ifade etmektedir. Bilinir ki herkes bilmediğinin öğrencisi, bildiğinin de hocasıdır. Bu yüzden de kişisel ve toplumsal gelişimi hakikat üzere yasallaştıracak olan bir din öğretiminden evveleminde farklı düşüncelere saygı çıkan bir eğitim-öğretim anlayışı beklenmelidir. Ezberlerin değişmesi ve çaresizliklerin izalesi için bu mantalitenin yakalanması gerekmektedir. İnsan zihnini esir eden baskın bir atalar kültünün insan eğitimini değil, insan alışkanlıklarını öne çıkardığı göz önüne alınırsa, ilkesel dönüşümün öncelikli olarak olumlu yöndeki her türlü değişimin önündeki engellerin başında gelen tarihsel bagajlardan kurtulmakla mümkün olduğu ileri sürülebilir.

Din eğitiminin esasında değişim ve dönüşümün aslı unsuru olması gerekirken, tarihsel manzaranın pek de iç açıcı olduğu söylenemez. Diğer bir deyişe, kişisel ve toplumsal değişimin motor gücü olan din olgusu, süreç içerisinde muhafazakâr bir karakter kazanarak, tenzil amaçlarıyla bütünüyle ters bir yapıda değişim ve dönüşümün en büyük handikapı hâline getirilmiştir. Bu durumun değişim iddiasında olan modern ideolojiler bazında kendi antitezini de doğurduğu söylenebilir. Bu cümleden olarak dünya geneli için söyleyecek olursak, Marksist ve evrimci antropologların, bazı önyargılı kişi ve kuruluşların din eğitimi ve din olgusu hakkındaki önyargılı adımları, batıda din olgusunun gerçek manasıyla anlaşılmasını engellemiştir.(Jackson, 2005:54). Din olgusunun gelişen hayatın bütün unsurlarının dışına itilmesi süreci, batıda bu yönden kıvam almışsa bile, benzer yaklaşımla doğuda ise hayatın gerçeklerinden koparılarak yaşanabilir ilkesellik olmaktan çıkarılmıştır denilebilir. Öyle ki amacından saptırılan dinsel hakikatler, yalnızca ibadet süreçlerindeki kısacık zaman dilimine hasredilerek, değişim ve dönüşümün başat unsuru olması gereken işlevsellik oranlarıyla oynanmış, bilerek ya da

bilmeyerek bu şekliyle dinin ahlâk üretmesinin de önüne geçilmiştir. Nitekim ilgili algının temerküz ettiği şekliyle tarihin herhangi bir döneminde mevcut olan bir uygulamanın herkes için bağlayıcı evrensel değer olarak sunulması, zaman içerisinde o değeri taşıyan kap mesabesindeki şekilsel unsurların kutsanmasını da beraberinde getirmiştir. Örneğin, mikro ölçekte ülkemizin siyasal tecrübesi anlamında ifade edecek olursak, İslâmî yönetimin olmazsa olmazı gibi gösterilen halifelik kurumunun iptali, batılılaşma ihaneti olarak görülmektedir. (Doğan, 1986:156). Hâlbuki Müslüman siyasal geleneğinde halifelik makamının dinsel bir değer olarak görülmüş olması, vahyin desteklediği gerçek bir durum değil, şartların ortaya koymuş olduğu bir zorunluluk idi. İlgili örneklemede de açıkça görüldüğü gibi, tarihsel süreç içerisindeki bazı siyasal ve idarî tecrübelerin hakikat olarak sunulması, *'kurumsal yapıların kendileri değil, nitelikleri önemlidir'* anlayışını bertaraf etmektedir denilebilir.

Ülkemiz eğitim-öğretim anlayışı için dile getirecek olursak ifade edebiliriz ki, özellikle de yakın zamanlar içerisinde Türk toplumunun din anlayışı üzerinde yapılan nitelikli araştırmaların olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu alandaki araştırmalar, özellikle de dinin kişisel ve toplumsal gelişimin her türlü aşamasına olan ilgisi, büyük bir literatür oluşturmuş gibidir. Günümüz Türk toplumunda ilk, orta ve lise tahsiline kazandırılmış olan din eğitim ve öğretiminin dışında, yaygın eğitim ve öğretim organlarının başında gelen kuran kursları, vaazlar ve TV programları ile yüksek din eğitiminin başlıca kurumları olan onlarca ilâhiyat ve eğitim fakültesi, bu algının yerleşik kazanımları üzerinde etkin ve de bilimsel çalışma yapmaktadır. Yapılan çalışmaların niteliksel yönünden eleştirisi saklı kalmak kaydıyla, insanımızın dinsel algı üzerinden değişimine fırsat tanıyacak bu imkânın hâlen kullanılabilir olduğu söylenebilir. Üstelik bu imkânların sunulmuş olması, halkın din anlayışının kaynakları ve beklentileri konusunda da belirgin ipuçları vermektedir.

Dinsel algının ilkesel öğretilerden uzak geleneksel kabuller üzerinde yükselmesi durumu, o dinin müntesipleri için boş bir alanın doğmasını da tazammum etmektedir. Kişiler için bütünüyle boş bırakılmış olan bu alanda başka kültürlerden transfer edilen yeni değerlerin dolaşması normal karşılanmalıdır. Başka dinlerin sembollerini taşıyan kişiler, bunu bir dinsel beklentiyle değil, moda tabirle kültürel etkileşimle yapmaktadırlar. Dahası, onların Tanrı ve dinden beklentileriyle kitabın ortaya koydukları arasında büyük farklılıklar vardır. Aynı şekilde muhafazakâr bir kitlenin kabulleri de temsili bir değeri ifade etmektedir. Bunlar da kültürel birikimleri üzerinden dinsel kabulleri şekillendirmişlerdir. İki kesimde de ortak olan vasıf, yaşanan hayatın baskın formunun kitabî bir nitelikten değil, kültürel tevârüsten neşet etmiş olmasıdır. Öyleki ilgili kümelenmelerde kabul edilmiş olan

her olgu, laik kesimde olduğu veçhile kardeşlik, barış, eşitlik, evrensellik vb. gibi öğeler üzerinden olurken, bu kesimde cemaat ve cemiyetlerini ilgilendiren örtünme, sakal, farklılıklar üzerinden olmaktadır. Her iki bölümde de öncelikli olarak kabul edilen şey, dinsel olgunun ilkesel yapısının değil, yaşanan gerçekliklerle paralellik arzeden kültürel yapısının tercih edildiği maksimalist bir eğilimin beslenmiş olmasıdır. Bu yüzdendir ki esasında taklit eğilimi üzerinde tesis edilmiş olan ilgili eğitim-öğretim sürecine mâruz bırakılmış olan kişiliklerin, kişisel ve toplumsal değişimi destekleyecek yeni değerleri üretebilmesi de mümkün görünmemektedir.

Denilebilir ki, geleneksel eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olan dayak olgusu, yalnızca Müslüman toplumların eğitim-öğretim süreçlerinde değil, bunun gibi beşerî grupların neredeyse tamamında görülen klâsik bir eğitim-öğretim formudur. (Ay, 1993:27). İnsanlığın genetik rahatsızlığı mesabesinde olan bu sakat anlayış, öncelikli olarak geleneksel eğitim anlayışımızın baskın olduğu yaygın ve örgün eğitim sahalarında hâlâ geçer akçe durumundadır. Diğer bir ifadeyle, ne eğitim-öğretim süreçlerimiz, ne de ailevî ve toplumsal hayatımız, insanlığın yüz karası konumundaki eğitim aracı olan dayak olgusundan kurtulabilmiş değildir. Bu eksikliği nedeniyle Cennetten kovulmuş bir eğitim aracı olan dayak seçeneği, hukukî anlamda cezalandırmanın bir aracı unsuru olması gerekirken, ne yazık ki dinsel eğitimin bir aracı konumuna getirilmiştir. Mamafih gelinen nokta itibariyle ileri sürülebilir ki, özellikle de dinî eğitsel süreçlerin ayrılmaz bir vasfı olan dayak atma seçeneği, her türlü dinsel eğitim-öğretim ortamlarında büyük oranda diskalifiye edilmiş olsa da, zaman zaman hortlayan niteliği sayesinde, Müslüman eğitim anlayışının hâlâ alternatif eğitim enstrümanı olarak kabul edilmektedir. O yüzdendir ki, ara ara basına da yansıdığı şekilde okullarımızda, Kur'an kurslarımızda ve camilerimizde dayak olayıyla ilgili olumsuz haberler gelmektedir. Hatta dayak olgusunun hiçbir şekilde yan yana getirilemeyeceği bir alan varsa o da, din eğitiminin icra edildiği alanlar olmalıdır.

Bugün itibariyle büyük oranda azalmış olsa da, esas olarak şiddetli bir eğitim aracı olarak görenler ve bu yüzden de öğrenci dövme davranışını tercih edenler, genelde muhafazakâr nitelikleriyle tanınan ve eğitim kurumlarındaki tesmiye edilmiş şekilleriyle bilinen dinciler veya dinci idarecilerin olduğu konusundaki algının da kırılması gerekmektedir. Eğitimin insanî vasıflarını taşıyan her model, çocuğa sağlıklı bir şekilde yaklaşmasını becerebilecek erdemi de gösterebilmelidir. Mükâfatın şımarma olarak algılandığı bir eğitim modeli, çocuğun benliğini tanıyamadığı için öncelikli olarak öğretmek istediğini öğretemez duruma gelmektedir. Dinini öğrenmek için bin bir zorlukla Kur'an kurslarına gidip de dayak yemediğini veya hangi şekilde olursa olsun şiddet görmediğini iddia edenler, ilgili eğitim kurumu içinde ne kadar yekûn tutmaktadır? Kanaatimizce ilgili eğitim-

öğretim ortamlarımızdan dayağın kaldırılmasının birincil unsuru diğergamlık duygusunun verilmesi ise, ikincil unsuru da şiddetin bir seçenek olarak kullanılabilmesi algısının değişmesidir. İnsanı bütünüyle günahkâr bir varlık olarak gören bu anlayışın ivedilikle değişmesi gerekmektedir. Zira bireysel ve toplumsal gelişimimizin başat bir unsuru olan disiplin olgusu, geleneksel algıda olduğu gibi insanın psiko-sosyal gelişimini engelleyen bir unsur şeklinde değil, kişilerin kendine ve çevresine zararı olan adımlarının önlenmesi şeklinde anlaşılmalıdır. Bu sürecin başarılı olduğu her ortamda ise, genel olarak eğitimden, özel olarak da dinî eğitim ve öğretimden arzulanan kazanımların maksimum seviyede gerçekleştiği görülecektir.

Ana bünyeye zarar verdiği tarihî deneyimlerle sabit olan grupçuluk anlayışının bizatihi İslâm toplumu için yeterince bölünme aracı olduğu bilinmektedir. Bu yüzdendir ki, her dönemde sistemli bir şekilde çeşitli grupların kendi yanlarında olanı hak olarak kabul etmiş olduğu bir dinsel hakikat değeri, ne olursa olsun kendi dışındakini elimine edeceğinden ortak bir Müslüman kültürünü geliştirilmesine engel bir durumu da teşkil edecektir. Dahası, süreç içerisinde İslâm medeniyeti adı altında öğretilen bazı bilgilerin de hakikat değerini taşıdığına inanılan grupların süzgecinden geçtiği şekliyle mevzî bir hususiyet taşıdığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Oysaki Müslümanım diyen herkes için va'z edilmiş hâkem eser olan Kur'an vahyinin yerine, kişi ve grupların ellerinde olmasıyla övünç duydukları çeşitli eserlerin kutsallaştırılması, ümmeti bir arada tutan ortak paydaların sönmüşlüğüne neden olmaktadır. Cemaatten ayrılmama uyarısını makro ölçekte İslâm cemaati olarak değil de mikro ölçekte kendi aidiyetleri için dile getirenler, dün olduğu gibi bugün de ümmetin bölünmesinin önündeki en büyük etken durumuna geçmişlerdir. Kanaatimizce tarihsel olarak uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen hâlâ birlik ve bütünlükten bahsedilememesinin nedeni ise, *'size bir emanet bırakıyorum ki ona sınıksız sarıldıkça yolunuzu asla şaşırmasınız, o emanet de Allah'ın kitabı Kur'an'dır'* (Müslim, 1981, İmare:36, Tirmizî, 1981, Cum'a:8) diyen bir elçinin, ümmete olan son vasiyetinin hiçbir şekilde ciddiye alınmamış olmasıdır. Bu algıyı desteklemek için *'herkesin yöneldiği bir kiblesinin olduğunu'* (Bakara, 2:148) ifade eden Kur'an, deyim yerindeyse şu an içerisinde bulunduğumuz hâl-i pürmelâlimizi anlatır niteliktedir.

Mevcut din eğitiminin insan odaklı veçhesinin daha da geliştirilebilmesi için eğitim faaliyetlerinin merkezine insan olgusunu kaymak gerekmektedir. Zira öncelikli olarak insan ve onun ihtiyaçlarından hareket etmeyen bir eğitim modelinin, insanın yararına sonuçlar üretebilmesi de pek mümkün görünmemektedir. İnsan yetiştiriciliği düzenimizde geleneksel eğitimin öncelediği şeyin insan ve onun kazanımları değil, geleneksel model ve bu modelin sürdürülebilir olması olduğu düşünülürse, çağımızda insan eğitiminin merkezinde yer alması gereken din

eğitiminin de format değiştirip insan odaklı hâle getirilmesinin lüzumu açık bir şekilde görölmektedir. Klâsik eğitim tarz ve modellerinin kutsiyeti üzerindeki diskurların tamamı *bitpazarına nur yağar* cinsinden şeyler mesabesinde kabul edilmelidir. Bireysel ve toplumsal değişimin eğitim-öğretim faaliyeti üzerinden olması gerektiği kabulü, vahyin desteklediği bir kazanım olması gerekirken, bedensel ve kültürel hazır bulunuşlukların daha baskın olduğu bir eğitim anlayışının üretimi olan her değerin değişmesinin zamanı gelmiş ve geçmektedir. Hâsılı, eğitilenin kazanılabildiği sağlıklı bir eğitim anlayışına kavuşabilmemiz için zihinsel kapalılığı destekleyen bazı önyargıların da kırılması gerekmektedir. Bu minvâlde ileri sürülebilir ki, eğitim ve öğretimin kazanımlarının içselleştirilmesinin önünde kültürel bariyer mesabesinde duran her çeşit algı, yerini gelişim ve değişimin olabirliği inancına terk etmelidir. O nedenledir ki: '*Çocuk şeyinden belli olur*', '*İnsan, yedisinde neyse yetmişinde de odur*', '*Kişi, kendisinde ne varsa onu verir*', '*Vermeyince Mâbûd ne yapsın Sultan Mahmud*'... gibi insanın çabasını devre dışı bırakan ve gelişim psikolojisiyle de bütünüyle ziddiyet arzeden negatif yaklaşımların temizlenmesi gerekmektedir.

Hâlihazır din anlayışımızın, genel hatlarıyla ilkesel tutarlılık üzerinde kurumsallaşmadığı ve mevcut din eğitimi geleneğimizde öncelikli olan şeyin geleneksel algıların kutsanmış olduğu bir öğretimin yapılmakta olduğu ileri sürülebilir. Bu iddiamızı destekleyen pek çok olgusal verinin olması, gerek öğrenim çıktılarının izlenmesi üzerinden, gerekse de geleneksel değerlerin kutsandığı din eğitiminin irdelenmesi üzerinden yakın hâle getirilmiştir. Konunun hassasiyeti düşünülerek ileri sürülebilir ki, mevcut kültürel formların içerik analizlerinin yapılması, olan değil, olması gereken din eğitim ve öğretiminin karakteristiği hakkında bizler için yeterli kanıtları sağlayacaktır kanaatindeyiz. Nitekim bu araştırmaların birisinde ölkemiz insanının din algısının kitabî formlar içermediği, bilâkis kültürel formların zaman ve zeminle olan ilişkisinden çıktığı görölmüştür.(Bayrak-Gencil, 1986:105-115). Bu tespitin evveleminde sosyal gerçeklik üzerinden işleyen bir din anlayışının olmasını deruhte etmiş olması ise, tarihsel ve toplumsal kazanımların önde olmadığı ideal bir din eğitiminin de yaslanması gereken ana kaideleri hakkında bizlere umut vermektedir. Sağlıklı bir din eğitim-öğretim anlayışı için destek kıtası mahiyetindeki her kazanım, ilkesel tutarlılığı gözettiği ölçüde, ilkesel bütünlüğü de gözetmelidir. İşte o zaman, süreç içerisindeki yol almalarda, zaman ve zeminin değişmesiyle kişisel ve toplumsal hakikatlerin değişmediği ve Müslüman kişilik için ortak nitelik olan değerleri vasfeden evrensel bir din algısının yerleştiği görölebilecektir.

#### KAYNAKÇA

- Acuner, Yusuf, *Gençlik Dönemi Ahlâk Eğitimi*, Ekdağ Yayınları, Van 2007.
- Adler, Alfred, *İnsanı Tanıma Sanatı*, çev. Şelale Başar, Dergâh Yayınları, İstanbul 1985.
- Akdemir, Salih, *Son Çağrı Kur'an*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2009.
- Akdeniz, Sabri, *Çocuklarımızı Dine Başlatma*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 33, Ankara 1992.
- Akdoğan, Ali, *Kur'an ve Sünnetten Örneklerle Sosyal Ahlak-Sosyal İlişkiler ve Ahlaki Değerler*, Pınar Yayınları, İstanbul 2011.
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi-Doğruluk Kavramı Örneği*, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- Altbach, Philip G.-Kelly, Gail P., *Sömürgecilik ve Eğitim*, çev. İbrahim Kalın, İnsan Yayınları, İstanbul 1991.
- Altıntaş, Ramazan, *Sistemik Dönem Kelam Okulları Mu'tezile: Önemli İsimler, Temel İlkeler ve Ana Eserler*, edt. Şaban Ali Düzgün, “Kelam” Kitabı içinde, Grafiker Yayınları, Ankara 2012.
- Alves, Colin, *Niçin Din Eğitimi*, çev. Mualla Selçuk, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 33, Ankara 1992, ss.20-26.
- Arıkan, Münir, *Konferans Notları*, Rize, 24. 3. 2013.
- Arslantürk, Zeki, *Moda ve Yaşlılık*, “Yaşlılık Dönemi ve Problemleri”, (9-10 Aralık 2006), Ensar Neşriyat, İstanbul 2007.
- Ay, Mehmet Emin, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Mükâfat ve Ceza*, Uludağ Üniv. Yayınları, Bursa 1993.
- Aydın, Mehmet Zeki, *Din Derslerinin Gelişimi ve Teorik Yapısı*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 37, Ankara 1992.
- Ayhan, Halis, *Din Eğitimi ve Öğretimi (İman-İbadet)*, DİB Yayınları, Ankara 1985.
- .....*Temel ve Orta Öğretimde Din Eğitimi*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 36, Ankara 1992.
- Ayhan, Halis-Hökelekli, Hayati-Mehmedoğlu, Yurdagül-Öcal, Mustafa-Ekşi, Halil, *Din ve Ahlâk Eğitim ve Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Dem Yayınları, İstanbul 2004.



Bayrak, Mustafa-Gencil, Adnan, *Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Etkinliđiyle İlgili Bir Araştırma*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 8-9, Ankara 1986.

Bilgin, Beyza, *Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi Özel Öğretim Yöntemleri Üzerine*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988). DİB Yayınları, Ankara 1991.

.....*Eğitimin Temellerinden Biri Olarak Din Eğitimi*, “ MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 33, Ankara 1992, ss. 9-14.

.....*İslâm ve Çocuk*, DİB Yayınları, Ankara 1991.

Bilmen, Ömer Nasuhi, *Büyük İslam İlmihali*, Bilmen Basım ve Yayınevi, İstanbul ts.

Buhârî, Ebu Abdullah, *el-Camiu's-Sahih*,(1-8), Çağrı Yayınları, İstanbul 1981.

Burhan, Haluk, *Ahlâk Ayaklanması*, Pınar Yayınları, İstanbul 1999.

Clignet, Remi, *Uysanız da Mahkumsunuz Uymasanız da: Sömüren-Sömürülen İlişkilerinin Çıkmazları*, “Sömürgecilik ve Eğitim” İçinde, çev. İbrahim Kalın, İnsan Yayınları, İstanbul 1991.

Davudoğlu, Ahmet, *İslâm ve Batı Medeniyetlerinde Meşruiyyet ve Çoğulculuk Meselelerinin Değer Boyutu*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 35, Ankara 1992.

Doğan, D. Mehmet, *Batılılaşma İhaneti*, Beyan Yayınları, İstanbul 1986.

Ekerim, Esmâ Sayın, *Namaz ve Karakter Gelişimi*, İnsan Yayınları, İstanbul 2006.

Ersoy, Mehmet Akif, *Safahat*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul 1986.

Geylanî, Abdulkadir, *Kitabu'l-Ganiyye li Tâlibi Tariki'l-Hakk*, Mısır 1332.

Göçeri, Nebahat, *Dini Grupların Eğitim Anlayışı*, Karahan Kitabevi, Adana 2004.

Gökalp, Ziya, *Terbiyenin Sosyal ve Kùltürel Temelleri-I*, haz. Rıza Kardař, MEB Yayınları, İstanbul 1992.

Gölcük, Şerafeddin, *Akaid ve Kelâm Dersleri*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara 1991.

Gözütok, Şakir, *Eğitim ve Dinin Kavramsal Yapısı ve Din Eğitimi İle İlişkisi*, “Kuram ve Eylem Yönüyle Din Eğitiminin Teolojik ve Felsefi Temelleri”, (8-9 Mayıs 2009), Konya 2010.

.....*Tasavvufta Şahsiyet Eğitimi*, Seha Neşriyat, İstanbul 1996.

Gündüz, Turgay, *İslâm, Gençlik ve Din Eğitimi*, Düşünce Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003.

Güngör, Erol, *Ahlâk Psikolojisi ve Soysal Ahlâk*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 1997.

Güngörmez, Bengül, *Modern Mesihler, Gezi Hadisesinin Politik Teolojisi-1*, Yeni Şafak, 14. 12. 2013.

Hatiboğlu, Mehmet, *İmam Hatip Liselerinde Sünnet Kültürü Nasıl Verilmeli?*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara 1991.

İbn Mace, Muhammed, *Sünen*, (1-2), Çağrı Yayınları, İstanbul 1981.

İbn-i Haldûn, Abdurrahman b. Muhammed, *Mukaddime*, (1-2), çev. Halil Kendir, Yeni Şafak Yayınları, İstanbul 2004.

Illich, Ivan, *Okulsuz Toplum*, çev. Mehmet Özay, Şule Yayınları, İstanbul 1998.

Jackson, Robert, *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, çev. Üzeyir Ok-M. Ali Özkan, Dem Yayınları, İstanbul 2005.

Kara, İsmail, *Röportaj*, Yeni Şafak Pazar, 15. 12. 2013.

Kasapoğlu, Abdurrahman, *Kur'an'da İman Psikolojisi*, Konya 1996.

.....*Kur'an-ı Kerim'de İnsan Psikolojisi*, Samsun 1993.

Kılıç, Recep, *Din ve İnsan*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 39, Ankara 1993.

Kırıkçı, Recep, *Abderi'nin Eğitim Düşüncesi*, Binbirdirek Yayınları, İstanbul 1992.

Kısakürek, Necip Fazıl (Adıdeğmez), *Büyük Doğu Dergisi*, Sayı, 15, İstanbul 1946.

Koç, Ahmet, *İhvan-ı Safa'nın Eğitim Felsefesi*, MÜİFV Yayınları, İstanbul 1999.

- Kula, M. Naci, *Kimlik ve Din*, Ayışığı Kitapları, İstanbul 2001.
- Kurt, İhsan, *Bir Toplumun Eğitim Felsefesinin Oluşmasında Din ve Ahlâkın Etkisi*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 35, Ankara 1992.
- Maalouf, Amin, *Ölümcül Kimlikler*, çev. Aysel Bora, YKY Yayınları, İstanbul 2000.
- Malik b. Enes, *el-Muvatta*,(1-2), Çağrı Yayınları, İstanbul 1981.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyin Haccâc, *Camii's-Sahih*, (1-3), Çağrı Yayınları, İstanbul 1981.
- Nesefî, Azizüddin, *Tasavvufta İnsan Meselesi-İnsan-ı Kâmil*, çev. Mehmet Kanar, Dergâh Yayınları, İstanbul 1990.
- Okumuşlar, Muhiddin, *Fıtrattan Dine-Din Fıtrat Eğitim İlişkisi*, Yediveren Kitap, Konya 2002.
- Özbek, Abdullah, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed*, Esra Yayınları, Konya 1994.
- .....*Vaazların Fonksiyonelliği*, “Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu”, (28-29 Mayıs 2002), İBAV Yayınları, Kayseri 2003.
- Peker, Hüseyin, *Dini İnanç ve Stres İlişkisi*, MEB Din Öğretimi Dergisi, Sayı, 38, Ankara 1993.
- Selçuk, Muallâ, *İlköğretimde Din Dili ve Sembolik Anlatım*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara 1991.
- Şanver, Mehmet, *Kur'an'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi*, Pınar Yayınları, İstanbul 2004.
- Şemin, Refia, *Çocukta Ahlâkî Davranış ve Ahlâkî Yargı*, İÜEF Yayınları, İstanbul 1979.
- Şentürk, Lütfi-Yazıcı, Seyfettin, *İslâm İlmihali*, DİB Yayınları, Ankara 2009.
- Tirmizî, Muhammed b. İsa, *es-Sünen*,(1-5), Çağrı Yayınları, İstanbul 1981.
- Topçu, Nurettin, *İsyan Ahlâkı*, çev. Mustafa Kök, Musa Doğan, Dergâh Yayınları, İstanbul 2010.
- .....*Türkiye'nin Maarif Davası*, Dergâh Yayınları, İstanbul 1998.
- Tosun, Cemal, *Din ve Kimlik*, TDV Yayınları, Ankara 1993.

---

Tunç, Cihad, *İmam-Hatip Liselerinde Akaid ve Kelam Öğretimi*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara 1991.

Turgut, İhsan, *İmgeleme ve Nitelikli Eğitim*, “MEB Din Öğretimi Dergisi”, Sayı, 33, Ankara 1992.

Yayla, Atilla, *Fakirlik Bitiyor Mu?*, Yeni Şafak, İstanbul 05. 12. 2013.

Yılmaz, Hasan Kâmil, *Eğitimde Gönül Faktörü-Mevlânâ Örneği*, “Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri”, Ensar Neşriyat, İstanbul 2006.

Yüksel, Emrullah, *İmam-Hatip Liselerinde Akâid ve Kelâm Öğretimi*, “Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri”, (8-10 Nisan 1988), DİB Yayınları, Ankara 1991.

Zengin, Zeki Salih, *Tarihî Süreç İçerisinde Kur'an Öğretimi*, “Yaygın Din Öğretimi Bağlamında Yaz Kur'an Kursları Sempozyumu”, (09-11 Temmuz 2010), Tortum Müftülüğü, Erzurum 2010.