

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında
Dinî OkuryazarlıkReligious Literacy in the Context of the Century of Türkiye
Education Model

Sorumlu Yazar

Ahmet CoşkunBaşakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürü,
İstanbul/Türkiye

ahmetcoskun6134@hotmail.com

orcid: 0000-0001-9880-9921

Atıf Citation

Coşkun, A. (2025).
Türkiye Yüzyılı Maarif
Modeli Bağlamında Dinî
Okuryazarlık. *BABUR
Research*, 4(1), 1–21.Gönderim Submitted
05.04.2025Revizyon Revision
10.05.2025Kabul Accepted
29.05.2025Yayın Tarihi Publication Date
19.06.2025

Öz

Bu çalışma, dinî okuryazarlığı yalnızca bilgi edinme süreci olarak gören geleneksel yaklaşımları aşarak anlam üretimi, bireysel değer inşası ve kültürel bağlamla kurulan çok katmanlı ilişkileri odağına alan alternatif bir model sunar. Dinî bilgi, sadece ezberlenecek bir içerik değil; öğrencinin düşünsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bütünleşen, yaşayan bir yapı olarak ele alınır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) temelinde şekillenen bu yaklaşım, öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısından çıkararak; sorgulayan, düşünen ve içselleştiren bir bireye dönüştürmeyi amaçlar. Eleştirel dinî okuryazarlık; bireyin anlam arayışı, kimlik gelişimi, ahlaki yönelimleri ve öğretmenin rehberliği gibi çok boyutlu unsurları dikkate alarak kapsamlı bir perspektif sunar. TYMM'nin "bütüncül öğrenme", "kültürel uyum kapasitesi" ve "değerle bütünleşmiş birey" ilkerleriyle uyumlu biçimde yalnızca neyin bilindiği değil; bilginin nasıl kavrandığı, yaşandığı ve dönüştürüldüğü önem kazanır. Bu noktada öğretmen, bilgi aktarıcısı olmanın ötesine geçerek, öğrencilerle birlikte anlam üreten ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir rehber konumuna gelir. Sonuç olarak bu model, dinî eğitimi bilgi merkezli bir aktarım süreci olmaktan çıkarıp değer odaklı, ilişki temelli ve kültürel açıdan duyarlı bir öğrenme deneyimine dönüştürmeyi önerir. Böylece dinî okuryazarlık; bireyin içsel dünyasıyla toplumsal yaşamı arasında köprü kuran, anlamı çoğaltan ve birlikte yaşama kültürünü destekleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak yeniden tanımlanır.

Anahtar Sözcükler: dinî okuryazarlık, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eleştirel pedagoji, anlam kurma, özneleşme

Abstract

This study challenges traditional approaches that regard religious literacy merely as a process of acquiring information, and instead proposes a model centered on meaning-making, individual value construction, and complex relationships within cultural contexts. Religious knowledge is not simply content to be memorized, but a dynamic structure that must be integrated with the student's intellectual, emotional, and social dimensions. Structured around the Türkiye Century Education Model (TYEM), this approach aims to transform the student from a passive recipient of knowledge into a reflective, questioning, and internalizing individual. Critical religious literacy offers a multidimensional perspective by addressing themes such as the search for personal meaning, identity formation, moral orientation, and the guiding role of the teacher. In alignment with TYEM's principles of "holistic learning," "cultural adaptability," and "value-integrated individuals," the focus shifts from merely what is known to how knowledge is conceptualized, experienced, and transformed. At this point, the teacher is not simply a transmitter of content but becomes a guide who co-constructs meaning with students and supports critical thinking. Ultimately, this model advocates for a shift in religious education from a content-centered process to one that is value-oriented, relationship-based, and culturally responsive. In this way, religious literacy is redefined as a holistic educational journey—one that builds a bridge between the individual's inner world and their social connections, enriches meaning, and fosters a culture of coexistence.

Keywords: religious literacy, Century of Türkiye Education Model, critical pedagogy, meaning-making, subjectification

1. Giriş

Modern eğitim sistemlerinin en çetin meselelerinden biri, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil; aynı zamanda değerlerle, anlamla ve çok katmanlı toplumsal bağlarla ilişki kurabilen bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu bağlamda “dinî okuryazarlık” kavramı hem pedagojik hem de toplumsal yönleriyle dikkat çekici bir çözüm önerisi sunar. Dinî okuryazarlık yalnızca dinî bilgilere erişim sağlamak değil bu bilgileri anlamlandırmak, eleştirel biçimde tartışmak ve çokkültürlü bir toplumda etkili diyalog kurabilmek için gerekli olan beceri ve anlayışı içerir (Wright, 1993: 47; Dinham ve Francis, 2015: 3). Bu noktada Mahir İz’in şu vurgusu anlamlıdır: “Din, sadece bilgi değil; bir irfan ve idrak meselesidir” (1982: 42). Benzer şekilde Cemil Meriç de bilginin mahiyetine dair şu çarpıcı ifadeyi kullanır: “İlim, malumat yığını değil; şuurun aydınlığıdır” (1978: 112). Her iki yaklaşım da dinî bilginin salt aktarılan içeriklerden ibaret olmadığını, bireyin düşünsel ve ahlaki gelişimini beslemesi gereken bir yapı taşıdığını ortaya koyar. Dolayısıyla dinî okuryazarlık, sadece öğrenilen bilgilerin zihinde biriktirilmesini değil; bu bilgilerin hikmete, hikmetin ise ahlâki bir yönelime dönüşmesini sağlayacak entelektüel ve etik bir derinlik gerektirir.

Okuryazarlık kavramı tarihsel olarak yazılı metinleri okuyabilme becerisiyle sınırlanmışsa da Goody ve Watt (1963) ile başlayan yaklaşımlar yazılı kültürün sosyo-kültürel yapılar üzerindeki dönüştürücü etkisini ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlar daha sonra “Yeni Okuryazarlık Çalışmaları” (New Literacy Studies) olarak tanımlanan alanla evrilmiş ve okuryazarlığın çoklu toplumsal pratikleri kapsayan bir yetkinlik olduğunu savunmuştur (Street, 1997). Collins ve Blot (2003: 33), okuryazarlığın birey-toplum etkileşiminde oynadığı rolün altını çizerek bireyin sosyal varlık olarak dönüşümünü destekleyen bir araç olduğunu ifade eder. Bu çerçevede dinî okuryazarlık, yalnızca bireyin kendi inanç dünyasını tanımasına hizmet etmez; aynı zamanda başkalarının hakikat arayışlarını anlayabilmesini sağlayan çok katmanlı bir beceri alanıdır. Wright (2000), dinî okuryazarlığı bireyin aşkın olanla ilişkisini ve bu ilişkinin toplumsal düzlemdeki yansımalarını kavrama çabası olarak tanımlar. Ona göre dinî eğitim yalnızca tarafsız bilgi aktarımı değil; hakikati sorgulama ve anlamlandırma sürecinin pedagojik biçimlerde yapılandırılmasıdır (Wright, 1996). Bu yaklaşım, dinî eğitimi fenomenolojik ya da yalnızca görelî perspektiflerle sınırlandırmak yerine bireyi hakikatin çok yönlü boyutlarıyla yüzleştirecek şekilde tasarlamayı savunur. Kur’ân-ı Kerim’de geçen “Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” (Zümer, 39/9) ayeti, bilgi ile idrakin insan hayatındaki ayırt edici etkisini güçlü biçimde vurgular. Aynı doğrultuda İbn Haldun’a göre dinî bilgi yalnızca nakledilen verilerin ezberlenmesinden ibaret değildir; aklın süzgecinden geçirilerek tecrübeyle harmanlanıp içselleştirilmesi gereken bir kavrayış biçimidir (İbn Haldun, 2014). Bu yönüyle dinî okuryazarlık, bireyi yalnızca bilgilendiren değil; aynı zamanda hakikati sorgulayan, tefekkür eden ve bu tefekkürü eyleme dönüştürebilen bir özneye dönüştürür. Din eğitimi ise, salt içerik aktarımıyla sınırlı olmayan; insanın

varoluşsal derinliğini keşfetmesine imkân tanıyan bir irfan yolculuğu olarak yeniden tanımlanmalıdır.

Amerikan yaklaşımının bir temsilcisi olan Prothero (2007: 15), dinî okuryazarlığı kültürel okuryazarlığın bir parçası olarak ele alır ve bireylerin demokratik topluma katılımında din bilgisinin önemini vurgular. Moore (2010: 1) ise dinî okuryazarlığın dinin toplumsal, kültürel ve politik yapılarla kesişimindeki karmaşıklığı kavrayabilme kapasitesi olduğunu savunur. Her iki yaklaşım da dinin yalnızca bireysel inanç meselesi değil aynı zamanda kamusal tartışmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koyar.

Dinham ve Francis (2015: 3, 14) ile Dinham (2015b: 110), özellikle eğitimciler için din üzerine kamusal alanda konuşabilme becerisinin gerekliliğini savunur. Dinham ve Shaw (2015: 257, 266) ise dinî okuryazarlığı, korkuya veya klişeye dayalı tepkilere karşı gelişmiş bir anlayış ve duyarlılık biçimi olarak tanımlar. Bu yaklaşım, dinin modern toplumdaki çoklu formlarını ele alma yeteneğini geliştirmek için eğitimin dönüştürücü gücünü kullanmayı önerir.

Barnes (2006), din eğitiminin sosyal uyumu güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu ve bu sürecin dinî çeşitliliği daha kapsayıcı biçimde yansıtacak yaklaşımlarla desteklenebileceğini vurgular. Kendisine göre gençlerin farklılıklarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, dinî eğitimin hakikat iddialarını açık ve çok boyutlu biçimde ele alan bir pedagojik yaklaşımla mümkün olabilir. Bu çerçevede Cooling, Erricker, Bowie ve Hannam (2000) gibi araştırmacılar da müfredatın geliştirilerek öğrencilerin farklı inanç sistemlerini anlamlandırmalarına imkân tanıyacak şekilde zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Biesta (2009: 35; 2012: 3) dinî okuryazarlık bağlamında okuryazarlığın iki temel biçimi arasında ayrım yapar: işlevsel ve eleştirel okuyazarlık. İşlevsel okuryazarlık belirli bir alanı tanımak ve içinde hareket edebilmekken; eleştirel okuryazarlık, bu alanın nasıl tanımlandığını, kimler tarafından kurulduğunu ve hangi amaçlara hizmet ettiğini sorgulamayı gerektirir. Bu düşünceden hareketle Freire de (1970: 72) eğitimi, “dünyayı okumaktan” çok “dünyayı yeniden adlandırma” çabası olarak konumlandırır.

Johnson’ın (2009) belirttiği gibi eğitim yalnızca “faydalı bilgi” sağlamakla kalmamalı, “gerçekten faydalı bilgi”yle bireyleri özgürleştirmelidir. Bu noktada Kant’ın “eğitim paradoksu” devreye girer: özgürlüğe zorlama yoluyla nasıl ulaşılır? Bu tartışmalar, din eğitiminin bir sosyalleşme mi yoksa özgürleşme biçimi mi olduğu sorusunu da beraberinde getirir. Söz konusu soru Biesta’nın (2015) özneleştirme (subjectification) olarak adlandırdığı süreçle ilişkilidir olup bu yazının ilerleyen bölümlerinde dikkatle ele alınmaktadır.

Aldridge (2015) dinî okuryazarlıkta “alanı tanıma” becerisi kadar bu alanın nasıl kurulduğuna ilişkin yansıtıcı düşüncenin de kritik olduğunu savunur. Ona göre din eğitimi yalnızca hakikat iddialarını ele almak değil aynı zamanda bu iddiaların sunulduğu

çerçeveyi de sorgulatmalıdır. Hannam (2018) ise dinin yalnızca bilişsel değil varoluşsal bir mesele olduğunu; bireylerin bu nedenle dinle kurdukları ilişkinin pedagojik olarak inşa edilmesi gerektiğini belirtir.

Söz konusu görüşler bir arada düşünüldüğünde dinî okuryazarlık kavramı yalnızca bir beceri değil; aynı zamanda etik ve politik bir duruş olarak şekillenmektedir. Din eğitimi bağlamında bu durum öğrencilerin farklı geleneklere karşı duyarlı ve bilgili bir şekilde yaklaşmalarını sağlamanın ötesinde onların bu geleneklerle ilişkili söylemleri sorgulamalarını da teşvik etmeyi gerektirir. Dinî okuryazarlık hem içerik hem de biçim olarak din eğitiminin merkezine yerleştirilmeli; yalnızca bilgi aktaran değil aynı zamanda anlam kuran, eleştiren ve dönüştüren bireyler yetiştirmeye odaklanmalıdır. Aksi halde din eğitimi, dinin toplumsal işlevini ve birey-toplum ilişkilerindeki rolünü kavrayamayan bir yüzeyselliğe hapsolacaktır.

2. Dinî Bilginin Doğası ve Anlamlandırılması: Bilgiye Ulaşmak mı, Bilgiyi Anlamak mı?

Dinî okuryazarlık çoğu zaman kavramsal düzeyde bilginin aktarımıyla sınırlandırılmış; öğrencinin temel inanç esaslarını öğrenmesi ya da kutsal metinlere aşinalığı yeterli görülmüştür. Oysa günümüzün çağdaş eğitim anlayışları, bireyin bilgiyle kurduğu ilişkiyi sadece ezber ve tanıma üzerinden değerlendirmeyi yetersiz bularak bilginin işlevselleşmesi için birey tarafından düşünsel ve yaşamsal bağlamda anlamlandırılması gerektiği fikrine daha yakındır. Zaten bu çalışma da dinî bilginin öğrenci için yalnızca öğretilecek bir içerik değil aynı zamanda değer ve kimlik gelişimini besleyen; davranışa dönüşmesi gereken dinamik bir yapı olduğunu öne sürmektedir. Benzer biçimde Wright (1993) da dinî okuryazarlığın yalnızca bilgi düzeyine indirgenmemesi gerektiğini savunur. Ona göre bilgi, bireyin iç dünyasında karşılık bulduğunda ve yaşantılarına yön verdiğinde gerçek anlamına ulaşır. Moore (2010) ise dinî bilgiyi çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak değerlendirir; öğrencinin inanç, gelenek ve değer sistemlerine farklı açılardan yaklaşabilmesini, bu içerikleri yeniden yorumlayabilmesini önerir. Bu yorum bilginin aktarılmasından öte öğrencinin kişisel anlam üretme sürecine katılımını esas alır. Zaten Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de yukarıda dile getirilenlerle paralel olarak sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele almakta; kültürü yalnızca aktaran değil aynı zamanda kültürü geliştiren bireyler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin salt bilgiye ulaşması yeterli görülmemekte, o bilgiyi içselleştirip değerle bütünleştirerek davranışa dönüştürmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgiye ilişkin söz konusu durumu TYMM, “bütüncül öğrenme” kavramıyla ifade eder. TYMM’ye göre öğrenci, sadece içeriği öğrenen biri olmamalı; bilgiyi düşünsel, ahlaki ve toplumsal düzeyde yeniden inşa edebilmeli; duygu, düşünce ve davranışlarıyla bütünleştirebilmelidir (2024). Yani öğrenci sadece kavramları tanınamalı; bu kavramların kendi değer sistemi ve sosyal gerçekliği

içindeki yerini fark edebilmelidir. Örneğin öğretmen sınıf ortamında “zekât” konusunu işlerken öğrencilere şu soruyu ders senaryosu çerçevesinde yöneltebilir: “Günümüzde paylaşma ihtiyacını en çok nerede hissediyoruz? Sadece parayla mı paylaşıyoruz yoksa başka biçimleri de var mı?” Öğrenciler okulda yürütülen yardım projeleri, sosyal sorumluluk projeleri, sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma, dayanışma etkinlikleri, komşuluk yardımlaşmaları veya sosyal medya üzerinden yapılan destek kampanyaları gibi örnekler getirir. Bu konuşma akışı içinde öğretmen; zekâtın yalnızca mali bir yükümlülük olmadığını aynı zamanda bireyin toplumsal sorumluluğunu ortaya koyan bir değer taşıdığını aktarır. Allah’a yakınlaşmanın ve toplumsal dayanışmayı güçlendirmenin, yardıma ihtiyaç duyanların yanında olarak onların yaralarını sarma yolu olduğu açıklanır. Böylece öğrenciler, bir dinî kavramı soyut bir içerik olarak değil; kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri bir bağlamda kavrarlar. Bu yaklaşım, Moore’un (2010) önerdiği “yaşantıyla ilişkili dinî öğrenme” modeliyle birebir örtüşmektedir. İmam Şâfi’nin “Amelsiz ilim, meyvesiz ağaç gibidir.” sözü de bu anlayışa güçlü bir dayanak oluşturmaktadır.

Bu türden öğrenme süreçleri yalnızca bilgiyi pekiştirmekle kalmaz; öğrencinin düşünsel derinliğini, ahlaki duyarlılığını ve değer bilincini de geliştirir. TYMM’nin sunduğu öğrenen birey modeli de bu yöndedir: Öğrenci yalnızca “bilgiye ulaşan” biri değil; o bilgiyle düşünen, karar veren ve toplumsal bağ kuran bir kişi olarak yetiştirilmelidir. Bu yaklaşımda öğretmen de bilgiyi aktaran değil; öğrencinin anlam üretim sürecine rehberlik eden bir eğitici olarak konumlanır. Yani dinî bilgi bireyin yaşamıyla bütünleştiğinde, onun değerleriyle şekillendiğinde ve düşünsel süzgecinden geçtiğinde gerçek anlamını bulur. Bu nedenle etkili bir din eğitimi, öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp; temel kök değerlerinden yola çıkarak düşünen, sorgulayan ve kendi düşünce ve inanç çerçevesini anlamlandırabilen bir birey hâline getirmeyi hedeflemelidir.

3. Eleştirel Dinî Okuryazarlık: Sorgulama, Bilgiye Mesafe ve Düşünsel Gelişim

Dinî okuryazarlık yalnızca bilgiye sahip olmakla sınırlı görüldüğünde bireyde sorgulama ve düşünsel özgürlük gibi temel becerilerin gelişimi sekteye uğrar. Oysa günümüzde din eğitimi, öğrencinin sadece belirli dinî kavramları öğrenmesini değil; bu kavramların nasıl oluştuğunu, hangi tarihsel ve kültürel bağlamda anlam kazandığını ve bireysel yaşantılarla nasıl ilişkilendiğini kavrayabilmesini de kapsamak zorundadır.

Dinî bilgi, kaynağı itibarıyla kutsallık taşısa da öğrenme süreci içinde öğrencinin anlam dünyasına açıldığında yorumlanabilir ve farklı şekillerde içselleştirilebilir bir nitelik kazanır. Hannam vd. (2020), bireyin dinî alandaki öğrenmesinin yalnızca doğru bilgiye ulaşmakla sınırlı kalmaması gerektiğini; bu bilginin üretim süreçlerini kavrama ve bilgiye karşı eleştirel bir farkındalık geliştirme kapasitesinin eğitimde merkezi bir rol oynaması gerektiğini ifade eder. Nitekim İmam Gazâlî, el-Munkız mine’-dalâl adlı eserinde “Taklitle yetinen, ilmin hakikatine ulaşamaz.” diyerek (2014: 52) dinî bilginin

anlamli olabilmesi için yalnızca nakille değil; şüpheyle, düşünceyle ve iç muhasebeyle birlikte gelişmesi gerektiğine işaret eder. Ona göre ilim ancak tahkikî bir zeminde akıl ve araştırmayla inşa edildiğinde gerçekliğe ulaşabilir. Bu bağlamda eleştirel dinî okuryazarlık; bireyin inanç sistemleriyle yüzleşmesinden ziyade inancın taklidî değil tahkikî olarak yani araştırma ve düşünceye dayalı biçimde gelişmesini; dinî içeriklerin tarihsel ve kültürel çerçevede değerlendirilmesini ve bilgiyi mutlaklaştırmadan çok boyutlu olarak düşünebilme ve anlamlandırabilme kapasitesini içerir. Bu yaklaşım TYMM'nin değerler eğitimi anlayışıyla da örtüşmektedir. Model, bilgiyi sorgulanabilir ve yeniden değerlendirilebilir bir alan olarak sunar. Bu doğrultuda öğrenciye sunulan bilgi, kutsal ya da tarihsel fark etmeksizin anlamlandırma, tartışma ve bağlam içinde değerlendirme süreçlerine açılmalıdır. Bu hem öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir hem de bilgiyi pasif biçimde alma yerine aktif şekilde sorgulama yetisi kazandırır. Bu bilgiler ışığında dinî okuryazarlık bir karşı çıkış ya da inkâr değil; bir anlam arayışı ve farkındalık biçimidir. Öğrenci bilgiyi olduğu gibi almak yerine o bilginin anlam sınırlarını, yönlendirmelerini ve toplumsal etkilerini değerlendirmeye başlar. Bu durum öğrencinin inanç öğelerinde uzaklaşması olamayıp aksine inancına daha bilinçli ve derinlikli bir şekilde yaklaşmasının yolunu açar. Freire'in (1970) de ifadesiyle bireyin dünyayı yeniden adlandırma süreci, dinî alanda da anlam üretimi ve sorgulamayla karşılık bulmalıdır. Kur'an-ı Kerimde yer alan "İkra!" (Oku!) fiili yalnızca lafzî bir okumayı değil; varlık, zaman, insan ve hakikat üzerine düşünmeyi; yaratıcıyı, varlığı, kâinatı anlamayı ifade eder. Sınıf ortamında bu yaklaşım somut örneklerle desteklendiğinde öğrencinin bilgiyi içselleştirme biçimi önemli ölçüde değişebilir. Örneğin öğretmen, "kader" kavramını işlerken öğrencilere şu tür bir soru yöneltebilir: "Hayatımızda gerçekleşen olaylar tamamen ilahî irade doğrultusunda mı ortaya çıkar yoksa insanın kendi tercihleri de bu süreçte etkili olur mu?" Bu tür bir soru, öğrencileri hem kişisel inançları üzerine düşünmeye hem de İslam düşüncesindeki farklı yaklaşım biçimlerini keşfetmeye teşvik eder. Bazı öğrenciler Cebriyye mezhebinin görüşlerini inceler, bazıları Ehl-i Sünnet'in irade-kaza dengesi anlayışını benimseyebilir. Diğerleri ise Mâtürîdî ya da Mu'tezilî düşüncenin insan iradesine verdiği ağırlığı fark ederek konuyu yeniden değerlendirme fırsatı bulur. Son olarak Ehl-i Sünnet anlayışı, kaderin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu vurgulanır. Allah'ın ilmi, iradesi ve kudretiyle her şeyin önceden takdir edilmiş olması (kaza ve kader), bununla birlikte insanın da cüzî iradesiyle tercih yapma sorumluluğuna sahip olması açıklanır. Böylece bu düşünüş biçimi öğrencilerin tek boyutlu bir aktarım sürecinden çıkarak kader konusunu farklı açılardan değerlendirebilmesine imkân tanır. Bu değerlendirme biçimi de öğrencilerin İslam düşünce tarihinde ortaya çıkan farklı görüşleri tanıyarak kendi inanç sistemlerini daha bilinçli temellendirebilmelerine imkân tanır. Böylece öğrenci, Ehl-i Sünnet'in ana çizgisini daha sağlam bir zeminde kavrayabilir; farklı yaklaşımlarla yüzleşirken kendi itikadi duruşunu güçlendirebilir. Bu süreç hem sahih inancı koruma hem de ilmi ve tarihî

farkındalık geliştirme açısından önemlidir.” Hannam ve Biesta’nın (2020) vurguladığı üzere bu tür pedagojik örnekler, dinî okuryazarlığı yalnızca bilgi edinme süreci olarak görmenin ötesine taşır; öğrencinin dinî kavramlar üzerinden düşünce üretmesine, karşılaştırma yapmasına ve anlam kurmasına zemin hazırlar.

Eleştirel dinî okuryazarlık; bireyin dinî bilgileri sadece ezberlemekle yetinmeyip anlamlandırma, sorgulama ve hayatla ilişkilendirme becerisi kazanmasını amaçlar bu kapsamda öğrencinin toplumsal farklılıklara saygılı, inanç çeşitliliğine açık, ortak yaşama kültürünü benimseyen ve kendi değerlerini sorgulayıp geliştirebilen bir birey olarak yetişmesine katkı sunar. Bu anlayış, TYMM’nin kültürel farklılıklara saygıya dayalı eğitim vizyonuulla doğrudan ilişkilidir. TYMM, öğrencinin tek tip doğruya değil değerler arasında düşünsel bağ kurma becerisine sahip olması gerektiğini savunur. Bu, bireyin dinî bilgiye körü körüne bağlı kalmak yerine o bilgiyi anlamak ve yaşamla bağdaştırmak için zihinsel çaba göstermesini teşvik eder.

4. Dinî Okuryazarlıkta Anlam Arayışı ve Bireysel Yolculuk

Dinî bilgi, yalnızca kavramsal bir birikim sunmakla kalmaz; bireyin yaşamını anlamlandırmasına da imkân tanıyan derin bir yönelim oluşturur. Öğrenciyle kurulan dinî içerikli etkileşimler, onun inanç sistemini tanımasının ötesine geçerek kendini tanıma ve varoluşa ilişkin temel sorulara cevap arama çabasını da besler. Böylece din eğitimi sadece öğretici bir işlev görmekle kalmayıp aynı zamanda dönüştürücü bir karakter kazanır. Bu yönüyle klasik İslam düşüncesi ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar arasında dikkat çekici bir paralellik kurmak mümkündür. İmam Gazâlî, *el-İktisâd fi’l-İtikâd* adlı eserinde tasdikın en yüksek düzeyini “tasdik-i burhanî” olarak nitelendirir. Ona göre iman sadece geleneksel kabullere dayanmamalı; delil, akîl muhakeme ve içsel sorgulamayla temellendirilmelidir (1962: 19). Benzer bir görüşü modern din eğitimi anlayışında Moore dile getirir. Öğrencilerin dinî metinlerle ilişkisini salt bilgi edinimiyle sınırlı tutmanın öğrenmeyi yüzeysel ve etkisiz hâle getirdiğini vurgular (Moore, 2010: 37). Öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için dinî içeriğin bireyin değerleri, sevgileri ve yaşantısıyla bütünleşmesi gerekir. Bu bütünleşme gerçekleştiğinde dinî okuryazarlık, yalnızca bilişsel bir faaliyet olmaktan çıkar; öğrencinin benliğiyle temas eden etkili bir öğrenme biçimine dönüşür. Bu yaklaşımın güçlü bir örneği Hz. Âişe’nin, Hz. Muhammed’in (s.a.v.) ahlâkı sorulduğunda verdiği “Onun ahlâkı Kur’an’dı” cevabında görülür (Müslim, *Müsâfırın*, 139; Nesâî, *Kıyâmü’l-Leyl*, 2). Buradaki ifade dinî bilginin teorik düzeyde aktarımının yeterli olmadığını, onun bireyin davranışlarına ve ahlaki tutumlarına yansımaları gerektiğini açıkça ortaya koyar.

TYMM’nin “kendini tanıyan birey” anlayışı, dinî eğitimin öznel ve bütüncül niteliğine işaret eden önemli bir çerçeve sunar. Model, öğrencinin bilgiye sadece zihinsel düzeyde yaklaşmasını yeterli görmez. Bu yaklaşım bağlamında bireyin inançla bilişsel ve akademik bir bağ kurarak kişisel bir yönelim geliştirmesini model çıktıları açısından

daha etkin olacaktır (TYMM, 2024: 26). Böylece ortaya çıkan öğrenme süreci yalnızca bilişsel kazanımı değil; bireyin iç dünyasına seslenmeyi ve aynı zamanda dış dünyayı anlamlandırma çabasını da içeren derinlikli bir yapıyı beraberinde getirir.

Bu çalışmanın önerdiği yaklaşım da dinî eğitimin bireyin benlik gelişimine katkı sunan çok katmanlı bir süreç olması gerektiğini savunur. Bu anlayışta öğrenciye yalnızca bir inanç sistemi sunulmaz; onun bu sistemi sorgulaması, hissetmesi, anlamlandırması ve sahiplenmesi de teşvik edilir. Örneğin öğretmenin “dua” kavramını işlerken öğrencilerden dua etmenin kendileri için ne anlam ifade ettiğini düşüncelerini istemesi, kavramsal bilgiyle sınırlı kalmayan bir öğrenme ortamı sağlar. Böyle bir etkinlik, öğrencilerin dua ile kurduğu kişisel ve manevi ilişkiye alan açar. Kimisi dua aracılığıyla Allah’a yakınlık hisseder; kimisi zorluk anlarında ilahî kudrete yönelmenin verdiği sükûneti fark eder. Bazıları içinse dua; içsel muhasebenin, tevekkülün ve teslimiyetin sembolü hâline gelir. Kişinin bütün benliğiyle Allah’a yönelerek içten bir niyet ve dilekte bulunması, duanın yalnızca edilgen bir beklenti değil; aynı zamanda eyleme dönük bir irade ve kararlılık ifadesi olduğunu gösterir. Bu doğrultuda dua, bireyin hedeflerine ulaşmasına yönelik içsel motivasyonunu artıran; sorumluluk bilincini pekiştirip iradeyi eyleme dönüştüren bir manevi pratik olarak değerlendirilebilir. Böylece hem Allah’a yöneliş hem de dünyevî çaba, dua aracılığıyla bütünleşmiş olur. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmen de yalnızca ibadet bilgisi aktaran biri değil; kalbî bağ kurmaya, iç dünyayı arındırmaya ve Allah ile anlamlı bir ilişki kurmaya rehberlik eden bir konumda yer alır. Böyle bir pedagojik duruş, öğrencilerin dinî kavramlarla sahici ve derinlikli bir bağ kurmalarına imkân tanır; aynı zamanda iman ile ihsan boyutunu birlikte işlemeye olanak sağlar. Bu çerçevede iman, salt zihinsel bir kabul olarak değil; ihsan bilincini de kuşatan bir varoluş hâli olarak ele alınır. İmanın ihsan boyutuna taşınması, bireyin Allah’ı her an görüyormuşçasına bir bilinç hâlinde yaşamasına ve davranışlarını bu bilinç doğrultusunda denetlemesine zemin hazırlar. Bu farkındalık, içsel denetim mekanizmalarını güçlendirerek sorumluluk ve ahlaki hassasiyet temelinde bir otokontrol becerisinin gelişmesine katkı sunar.

Moore (2010), bu tür deneyimsel temasların öğrencinin bilgiyle kurduğu bağı derinleştirdiğini ifade eder. Öğrenmenin yalnızca “ne bilindiğiyle” sınırlı kalmaması aynı zamanda bu bilginin nasıl yaşandığı ve hissedildiğine de odaklanması gerektiğini vurgular. Dinî okuryazarlık, bu bağlamda bireyin sadece zihinsel değil; sezgisel ve duygusal yönlerini de harekete geçiren çok boyutlu bir öğrenme biçimi sunar. İmam Gazâlî’nin dinî eğitime yüklediği anlam da bu bakış açısını destekler. Ona göre bilgi, sadece zihinsel bir edinim değil; aynı zamanda kalbî ve duygusal bir bağlılıkla içselleştirilmesi gereken bir değerdir. Başkan’ın (2018) “Din Eğitimi Açısından Gazâlî’de ‘Bağlanma’ Kavrayışı” başlıklı çalışmasında da bu yaklaşım dikkat çekici biçimde açıklanır. Başkan’a göre bağlanma; insanın Allah ile diğer insanlarla ve tüm yaratılmış varlıklarla karşılıklı muhabbet, kurbîyet, maiyet, ülfet ve ünsiyet ilişkileri kurarak varoluşsal bir anlam ağı örmesidir. Tüm bunlar pedagojik bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Tam bu noktada Freire'in (1970) "dünyayı adlandırma" yaklaşımı, bu tür bir pedagojik anlayışı derinleştiren önemli bir çerçeve sunar. Ona göre birey, bilgiyi içselleştirdiğinde yalnızca hazır anlamları tekrarlayan biri olmaktan çıkar; dünyayı kendi sözcükleriyle, duygularıyla ve bakışıyla yeniden tanımlayan özneye dönüşür. Dinî bilgiyle sahici temas kuran öğrenci, böylece ezberleyen değil; anlam inşa eden bir birey olur. Kur'an'da yer alan "Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?" (Zümer, 39/9) ayeti, bilginin yalnızca edinilmekle kalmayıp bilince ve davranışa dönüştürülmesi gerektiğine işaret eder. Bu anlayış, İslam medeniyetinin bilgiye yüklediği anlamı da yansıtır. Çünkü İslam, bireyi sürekli olarak tefekkür (Bakara, 2/219; Âl-i İmrân, 3/190; En'âm, 6/50), tezekkür (Bakara, 2/221; Nahl, 16/90; Müzzemmil, 73/19) ve tedebbür (Yûsuf, 12/26–27; Muhammed, 47/24) etmeye davet eder; bu üç kavramla düşünsel, duygusal ve ahlaki gelişimi teşvik eder (Çetin, 1994: 43–59).

Dinî okuryazarlığın anlam arayışına dayalı boyutu; bireyin içsel derinliğini besleyen, hayatın temel sorularına karşı duyarlılığını artıran ve inançla düşünce arasında güçlü bir bağ kurmasına olanak sağlayan bir eğitim alanı oluşturur. Böyle bir yaklaşım, öğrenciyi yalnızca bilen biri olmaktan çıkarır; bilgiyi anlamlandıran ve inancını hayatına tercüme eden bir özneye dönüştürür. Dinî bilgi de bu bağlamda, kavramsal bir içerikten öte, bireyin yol arkadaşına dönüşür.

5. Kimlik ve Toplumsal Bağlamda Dinî Okuryazarlık

Dinî okuryazarlık, bireyin sadece inanç bilgisine hâkim olmasıyla değil; aynı zamanda kendini nasıl tanımladığı, başkalarıyla ilişkisini nasıl kurduğu ve toplumsal dünyada nerede durduğuyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle din eğitimi yalnızca bireysel bir içsel süreç değil; bireyin kimliğini ve sosyal aidiyetlerini şekillendiren kültürel bir etkileşim alanı olarak ele alınmalıdır. Dinî bilginin nasıl sunulduğu, hangi bağlamda işlendiği ve hangi tartışma alanlarına açıldığı bireyin kimlik inşasını doğrudan etkiler.

Wright (2000), dinî eğitimin bireyin kendisini konumlandırmasına yardımcı olması gerektiğini vurgular. Ona göre öğrenci, dinî okuryazarlık yoluyla yalnızca kutsal metinleri tanımakla kalmaz; aynı zamanda bu metinler üzerinden kendi yaşamına, değer sistemine ve kimliğine dair bir farkındalık da geliştirir. Moore (2010) da dinî bilginin birey-toplum ilişkisi bağlamında incelenmesi gerektiğini belirtir; çünkü inanç sistemleri yalnızca bireysel yönelimler içermez; aynı zamanda kolektif kültürün birer taşıyıcısıdır.

Dinî okuryazarlığın kimlik oluşumuna katkısı bu çalışmada çift yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır. Öğrenci hem kendini tanıır hem de kendisi dışındakileri anlamaya yönelir. Bu anlamda dinî eğitim; bireyin ötekiyle olan ilişkisini dönüştüren, empatiyi ve karşılıklı anlayışı destekleyen bir öğrenme alanına dönüşebilir. TYMM de bu çerçevede öğrencinin sadece kendi inanç sistemini değil; farklı inanç ve değer kümelerini de tanımasını, bu çeşitliliğe karşı açık ve saygılı bir yaklaşım geliştirmesini hedefler (TYMM, 2024).

Sınıf ortamında bu anlayış somut pedagojik uygulamalarla desteklendiğinde öğrencinin hem bireysel hem toplumsal farkındalığı gelişir. Örneğin öğretmen, “Ramazan” kavramını işlerken sadece oruç ibadetini değil; toplumsal yardımlaşma, aile içi ilişkiler, sosyal dayanışma gibi geniş bir kültürel bağlamı da tartışmaya açabilir. Bu sırada öğrencilerden ailelerinde veya mahallelerinde yaşanan uygulamaları paylaşımları istenebilir. Sivil toplum örgütlerinin yardım çalışmalarında aktif görev almaları, yardım kuruluşlarında hizmet vermeleri de istenebilir. Böyle bir etkileşim, öğrencinin hem kendi inanç pratiğini tanımasını hem de bu pratiğin toplumsal dokudaki işlevini görmesini sağlar.

TYMM’nin öngördüğü “kültürel duyarlılıkla öğrenen birey” profili burada öne çıkar. Öğrenci yalnızca kendi kimliğini inşa etmekle kalmaz; bu kimliğin başkalarıyla nasıl temas ettiğini, nasıl dönüştüğünü ve nasıl birlikte yaşam alanları oluşturduğunu da sorgular. Bu durum da dinî okuryazarlığın kültürel bağlamla olan ilişkisini pekiştirir. Dinî bilgi artık bir “inanç nesnesi” değil; bir “toplumsal iletişim aracı” olarak da anlam kazanır. Söz konusu çalışmamızın olası özgün katkısı da dinî eğitimi bireysel içselleştirme süreciyle sınırlı görmemesi; kimlik, aidiyet ve kültürel farklılıklar gibi toplumsal boyutları da doğrudan kapsayan bir yaklaşımla ele almasıdır demek yanlış olmayacaktır. Bu noktadan bakıldığında Freire’in (1970) eğitim anlayışı burada yine önemli bir temel sağlar. Freire, bireyin kendini özgürce tanımlayabilmesi için yaşadığı sosyal bağlamı çözümleyebilmesi gerektiğini savunur. Bu bağlam çözümlemesi; inançla toplum, bireyle kültür, eğitimle kimlik arasındaki sınırları geçirgen hâle getirir.

Toplumsal bağlamın dinî okuryazarlık üzerindeki etkisi sadece teorik değil; pratik boyutta da dikkatle ele alınmalıdır. Öğrenci farklı inanç pratikleriyle karşılaştığında savunmacı ya da dışlayıcı bir refleks geliştirmemeli; bu karşılaşmaları anlama ve empati kurma fırsatı olarak değerlendirebilmelidir. Bu noktada öğretmenin görevi, bilgi aktarıcılığından çok bir çeşit “kültürel tercümanlık” yapmak; öğrencinin anlam haritasını genişletmesine yardımcı olmaktır.

Kimlik ve toplumsal bağlam, dinî okuryazarlığın etkili biçimde işlemesi için ihmal edilemeyecek iki temel eksendir. Bireyin kendini tanıması ancak başkasını anlayabildiği ölçüde derinleşir. Din eğitimi, bu anlayışı güçlendirecek biçimde yeniden yapılandırıldığında hem bireysel gelişimi hem de toplumsal uyumu destekleyen güçlü bir öğrenme yöntemi ortaya çıkar.

6. Dinî Okuryazarlıkta Öğretmenin Rolü: Rehberlik, Anlam Üretimi ve Düşünme Ortamı Kurma

Dinî okuryazarlığın etkin biçimde gelişmesi yalnızca içeriğin niteliğiyle sınırlı kalmaz aynı zamanda bu içeriği sunan öğretmenin pedagojik donanımı, değer yaklaşımı ve rehberlik kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen bu süreçte yalnızca bilgi aktaran bir figür değil öğrencinin düşünsel, duygusal ve ahlaki gelişimini yönlendiren rehber

bir özne olarak konumlanır. Özellikle dinî içeriklerle ilişkili öğrenme deneyimlerinde öğretmenin yaklaşımı, öğrencinin inançla kuracağı ilişkinin niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynar.

Freire'in (1970) "*bankacı eğitim*" eleştirisi, öğretmenin edilgen bir öğrenciye bilgi yüklediği modellerin yetersizliğine dikkat çeker. Dinî eğitimin doğası, bu eleştirinin tam karşısında yer almalıdır. Öğrencinin yalnızca öğrenmesi değil; sorgulaması, anlam üretmesi ve kendi deneyimiyle ilişki kurması teşvik edilmelidir. Bu noktada öğretmen, bilgiyi nihai ve tartışmasız bir gerçek olarak sunmak yerine öğrencinin kendi düşünsel yolculuğunu başlatabileceği bir ortam sağlar. Bu, öğretmenin sadece anlatan değil; dinleyen, yönlendiren ve birlikte düşünen biri olmasını gerektirir. TYMM (2024), öğretmeni "düşünme ortamı tasarlayan", "öğrenmeyi ilişkilendiren" ve "değeri buluşturan" bir figür olarak tanımlar. Bu yaklaşım, öğretmenin görevini sadece içeriği seçip aktarmaktan çıkarır; öğrencinin bireysel gelişimine rehberlik eden bir değer eğitici kimliğiyle bütünleştirir. Öğretmen artık öğrencinin zihinsel katılımını artırmak, duygusal tepkilerini dikkate almak ve her bireyin anlam üretim sürecine eşlik etmekle sorumludur.

Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde bu çalışmanın önerdiği öğretmen, özellikle dinî içeriklerin sunumunda açıklık, esneklik ve sezgisel duyarlılık taşımalıdır. Öğrencilerin sorularını teşvik eden, farklı yorumları birlikte değerlendiren ve cevaplardan çok yeni düşünme alanları açan bir öğretmen tutumu, dinî okuryazarlığın derinleşmesini sağlar. Örneğin öğretmen, "iman" konusunu işlerken öğrencilere hazır tanımlar sunmakla yetinmek yerine onları tefekküre yönlendiren sorularla süreci başlatabilir. "İnsan neye ve neden inanır?", "İnanç zamanla nasıl derinleşir ya da sınılanır?", "İman, bireyin hayatını nasıl şekillendirir?" gibi sorular, öğrencilerin hem aklî hem kalbî boyutta bağ kurabilecekleri düşünsel zeminler oluşturur. Bu tür bir yaklaşım, sadece bilgiyi aktarmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencinin kendi inanç deneyimini anlamlandırmasına ve Kur'an'daki iman kavramının varoluşsal derinliğini fark etmesine imkân tanır. Wright (1993), öğretmenin yönlendirici ve anlam kurdurucu işlevine özel bir vurgu yapar. Ona göre öğrenci, öğrenme sürecine kendi sesiyle katıldığında içerikle sahibi bir bağ kurma imkânı elde eder. Bu bağlamda öğretmenin görevi, öğrencinin sorularını bastırmak ya da hazır cevaplarla sınırlamak yerine o soruları derinleştiren ve birlikte düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı sunmaktır. TYMM'nin önerdiği yaklaşım da bu anlayışı destekler. Öğretmen yalnızca bilgi sunan bir aktör olmaktan öte öğrenciyi değerlerle buluşturan ve öğrenme sürecini ahlaki bir zemine taşıyan bir rehber olarak görülür. Dinî bilgi, içerik aktarımının ötesinde öğrencinin etik olgunluğunu destekleyen bir inşa süreci olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğretmenin pedagojik yaklaşımı, kullandığı yöntemlerle sınırlı düşünülmez; öğrenciyle kurduğu ilişki, dil tercihi, örnekleme biçimi ve oluşturduğu sınıf atmosferi bütüncül biçimde ele alınmalıdır.

Bu çalışmada önerilen pedagojik model, öğretmenin merkezine içeriği değil öğrenciyi

yerleştiren bir anlayışı öne çıkarır. Bilgi aktarımı sırasında öğrencinin yaşantısı, sosyal çevresi ve bireysel değer dünyası dikkate alınmalı; anlam kurma süreçlerine öncelik tanınmalıdır. Bu sayede öğrenci hem kendi inanç sistemine derinlikli bir bakış geliştirebilir hem de farklı dinî ve kültürel yaklaşımlar karşısında düşünsel esneklik ve etik duyarlılık kazanabilir.

Yukarıda yazılanlar bir arada düşünüldüğünde öğretmenin dinî okuryazarlık sürecindeki rolü, salt bilgi aktarımıyla sınırlı düşünülemez. Öğrenciye düşünsel alan açan, empatiyi destekleyen, değerle teması canlı tutan ve birlikte anlam üretmeyi amaçlayan bir öğretmen profili, din eğitiminin niteliğini doğrudan yükseltir. Bu profil hem TYMM'nin önerdiği öğretmen idealine hem de çağdaş din eğitimi yaklaşımlarının merkezî ilkelerine güçlü bir biçimde karşılık gelir.

7. Ahlakî Yönelim ve Dinî Okuryazarlık: Değerle Düşünmek, Değerle Yaşamak

Din eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan ahlaki gelişim yalnızca doğruyu öğretmekten ibaret değildir. Gerçek anlamda bir ahlak eğitimi öğrencinin değerleri içselleştirebilmesini, onları yaşamla ilişkilendirebilmesini ve bu değerleri kendi düşünce ve davranış dünyasında yeniden üretebilmesini gerektirir. Dinî okuryazarlık bu bağlamda ahlakın sabit kuralları değil; bireyin dünyayı anlamlandırma biçimi içinde şekillenen bir yönelim olduğunu vurgulayan bir yaklaşıma dönüşmelidir.

TYMM; ahlakî gelişimi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla birlikte ele alır. Modelin “değerle yaşayan birey” anlayışı, ahlaki bilgi ile ahlaki davranış arasında kurulması gereken bağı merkeze alır (TYMM, 2024). Bu da değer öğretimini yalnızca neyin doğru olduğuna dair bilgi vermekten uzaklaştırarak öğrencinin bu doğruları sorgulaması, hissetmesi ve yaşaması süreci olarak yeniden tanımlar. Bu çalışma da ahlaki eğitimi ezberlenen normlar yerine anlamlandırılan ilkeler üzerinden yürütmeyi savunması açısından bir farklılık oluşturmayı hedeflemektedir. Ahlakî yönelim, bireyin dinî içerikle kişisel temas kurarak kendi etik çerçevesini inşa etmesini sağlayan bir süreçtir. Öğrencinin adalet, dürüstlük ya da merhamet gibi kavramlarla karşılaştığında bu kavramların sadece tanımını değil; yaşamla ilişkisini, tarihsel arka planını ve toplumsal etkilerini de kavrayabilmesi gerekir. Örneğin öğretmen, “emanet” kavramını işlerken bunu yalnızca bir “verilen şeyi koruma” tanımına indirgemez. Bunun yerine sınıf ortamında şöyle bir tartışma açar: “Size göre insanların birbirine olan güveni bir emanet midir? Bir söz verdiğinizde bu da bir emanet sayılır mı?” Öğrenciler bu sorulara yaşantılarından örnekler getirerek yanıt verir. Ardından öğretmen, bu kavramın hem dinî hem ahlakî bağlamda nasıl anlamlar taşıdığını, birey-toplum ilişkileri içinde nasıl bir sorumluluk alanı doğurduğunu açıklar. Bu noktada tarihsel ve ahlaki bir model olarak Hz. Muhammed'in (s.a.v.) emanet anlayışı, öğrencilere bu kavramın soyut anlamının ötesinde yaşanmış bir sorumluluk biçimi olarak aktarılabilir. Peygamber Efendimiz, daha peygamberlik görevi başlamadan önce bile “*el-Emin*” (güvenilir) lakabıyla anılmış

hem Müslümanlar hem de İslam'a karşı olan Mekke müşrikleri tarafından mallarını gönül rahatlığıyla teslim ettikleri bir şahsiyet olmuştur. Emaneti sadece maddi bir nesne olarak değil; sır, bilgi, görev ve insani sorumluluk alanlarında da üstün bir sadakatle koruyan bir örnek sunmuştur. Kur'an-ı Kerim de bu yüksek sorumluluk bilincini destekler niteliktedir: “Şüphesiz Allah size emanetleri ehline vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emrediyor.” (Nisâ, 4/58). Bu ilahî ilke hem birey hem toplum düzeyinde adalet ve güvenin temeli olarak görülmektedir. Peygamber Efendimizin hicret öncesi davranışı da bu bağlamda dikkat çekicidir. Mekke'yi terk edeceği gece, yanında bulunan müşriklere ait emanetleri sahiplerine ulaştırmak üzere Hz. Ali'yi görevlendirmiştir. Bu durum, onun düşmanlarına karşı bile ahlaki sorumluluklarını ihmal etmediğini ve emanet bilincini bir inanç ilkesi olarak yaşadığını gösterir. Bu tür tarihsel örneklerin sınıf ortamında tartışılması, Jackson'ın (2004) yorumlayıcı din eğitimi anlayışını destekler niteliktedir. Öğrenci, dini bir değeri sadece tanımsal düzeyde değil tarihsel ve insani bağlamıyla birlikte düşünerek anlamlandırır. Böylece değer bilgisi, kişisel yaşantıyla birleşir; bilgi, içselleştirilebilir bir bilinç hâline gelir. Wright (2000) bu süreci “ahlakın özneleşmesi” olarak tanımlar. Ona göre birey, ancak kendi inanç ve anlam dünyasında temellendirebildiği değerleri davranışa dönüştürebilir. Aksi hâlde ahlak, sadece dışsal bir kurallar bütünü olarak kalır. Peygamber Efendimizin emanet anlayışı, bu içsel temellendirme süreci için zengin bir ahlaki model sunar. Onun şu hadisi, bu anlayışı açıkça ifade eder: “Emaneti olmayanın imanı da yoktur.” (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 3/135). Dolayısıyla din eğitimi sadece ahlaki ilkeleri öğretmekle sınırlı kalmamalı; bu ilkelerin tarihsel ve örnek şahsiyetler üzerinden tartışıldığı, öğrencinin değerleri sorgulayarak özümselediği çok katmanlı bir öğrenme ortamı sunmalıdır.

TYMM'nin sunduğu ahlak yaklaşımı; empati, saygı, hakkaniyet ve sorumluluk gibi değerlerin bireyin yaşam pratiğine taşınmasını esas alır. Bu noktada öğretmenin rolü de yalnızca değerleri öğretmek değil; bu değerlerin nasıl yaşanabileceğine dair düşünme ortamları kurmaktır. Öğrencinin bir değeri anlaması kadar o değeri kendi dünyasında nasıl var ettiği, karşılaştığı durumlara nasıl uyguladığı ve farklı bakış açılarıyla nasıl yeniden değerlendirdiği önemlidir. Zaten biz de ahlakî yönelimi dinî okuryazarlığın içinden çıkan bir bilinç süreci olarak tanımlamaktayız. Bilginin yaşantıya, değerlerin eyleme, inancın sorumluluğa dönüşmesi ancak bireyin kendi anlam dünyasında geçirdiği düşünsel ve duygusal süreçlerle mümkün olur. Öğrenci, böyle bir ortamda sadece “ahlaklı olmak gerektiğini bilen” bir birey değildir; ahlaki ilkeleri düşünsel olarak tartan, onlara duygusal bağ kuran ve yaşam pratiğinde bu değerlerle hareket etmeye çalışan bir özne hâline gelir.

8. Dinî Okuryazarlığın Kültürel ve Küresel Bağlantıları

Günümüz dünyasında dinî okuryazarlık yalnızca belirli bir inanç sisteminin bilgisini edinme süreci olarak tanımlanamaz. Küresel ölçekte dinî çeşitlilik artmakta bireyler

farklı inanç sistemleriyle her zamankinden daha fazla karşı karşıya gelmektedir. Bu durum, dinî okuryazarlığın yeni bir boyut kazanmasını zorunlu kılar: bireyin sadece kendi inancını bilmesi yeterli değildir; aynı zamanda başkalarının inançlarını anlamaya açık olması, farklı yorumlara karşı düşünsel esneklik geliştirmesi ve kültürel farklılıkla uyumlu bir anlayış inşa etmesi gerekmektedir.

Wright (2000), çağdaş din eğitiminin artık tek bir doğrular sistemi üzerinden yürütülemeyeceğini, bunun yerine öğrencilerin dinî çeşitlilik karşısında düşünsel bir farkındalık geliştirmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, bireyin hem kendi inanç sistemini derinlemesine tanımasını hem de ötekini anlamaya çalışan bir zihin yapısı geliştirmesini hedefler. Jackson (2004) da bu durumu “yorumlayıcı din eğitimi” çerçevesinde değerlendirir: Öğrenci yalnızca öğretileni öğrenmekle kalmaz, metinlerin ve inançların anlamlarının yüzeysel kabulünün ötesinde üzerinde çalıştığı materyalin yapıcı bir eleştirisini yaparak yorum sürecine sürekli eleştiri geliştirir. Metodolojik olarak özeleştirel bir yaklaşım, öğrencinin kendi yaşam tarzına ilişkin anlayışını yeniden değerlendirmesini sağlarken aynı zamanda öğretilen bilgilerin farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini ve bu bağlamlarda ne tür anlamlar kazanabileceğini kavramaya yönelik bir farkındalık da geliştirmeyi amaçlar. İslami literatürde bu tür yorumlayıcı yaklaşım, *Te’vil* kavramıyla örtüşmektedir. *Te’vil*, Kur’an ve diğer dinî metinlerin zahiri (görünür) anlamının ötesine geçerek derin, içsel veya metaforik anlamlarını keşfetme sürecidir. Bunun yanında tefekkür kavramı da dinî okuryazarlığın düşünsel derinliğini besleyen başka bir boyuttur. Tefekkür; yaratılış, varlık ve dinî mesajlar üzerinde derin düşünme, muhakeme ve anlamlandırma eylemi olarak tanımlanır. Kur’an-ı Kerim, insanı bu düşünsel çabaya açıkça davet eder. Nitekim Cenab-ı Hak, Allah’ın varlığını, kudretini ve yaratılışın düzenini anlamamız için bizleri doğaya ve kâinata bakmaya, yaratılıştaki ayetleri gözlemlemeye ve düşünmeye (tefekkür) yönlendirir. Bu bağlamda “Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün art arda gelişinde aklîselim sahipleri için elbette ibretler vardır” (Âl-i İmrân, 3:190) ayeti dikkat çekicidir. İslam düşünce tarihinde İbn Sina, Farabi ve Gazali gibi filozoflar da bu yaklaşımı benimsemiş; doğa olaylarını, evrenin düzenini ve insanın varlık içindeki yerini inceleyerek hem Allah’ın birliğini hem de varlık felsefesini anlamaya çalışmışlardır. Bu arayış, sadece entelektüel değil aynı zamanda ruhsal bir yöneliş olarak da değerlendirilebilir.

Jackson’ın (2024) yorumlayıcı din eğitimi modeli, bu yaklaşımı somutlaştıran etkili bir örnektir. Öğrenci, sadece öğretileni kabullenen pasif bir alıcı değil; anlamı kendi deneyimiyle ilişkilendirerek sorgulayan, eleştiren ve yorumlayan bir özneye dönüşür. Bu, onun hem bireysel gelişimini destekler hem de toplumsal ilişkilerde karşılaştığı inanç çeşitliliğini anlayışla karşılayabilmesini mümkün kılar. Öğrenci, kendi yaşam dünyasıyla dinî metinler arasında ilişki kurdukça bu ilişkileri tarihsel ve kültürel bağlam içinde yeniden değerlendirerek daha derin bir anlama ulaşır. Dinî okuryazarlık da bu çerçevede yalnızca bilişsel bilgi edinimiyle sınırlı kalmaz. Kültürel etkileşim kurabilme, farklı inanç

ve kimliklerle sağlıklı iletişim geliştirme, empati kurma ve toplumsal sorumluluk gibi becerilerle bütünleşerek çok boyutlu bir yeterlilik hâline gelir. Bireyin dinî metinlerle kurduğu anlam ilişkisi yalnızca kişisel bir inşa değildir; bu ilişki, tarih boyunca İslam medeniyetinde ortaya konan hoşgörülü ve adil toplumsal düzenlerin düşünsel temelini de oluşturmıştır.

Türk-İslam medeniyeti, yalnızca askerî ve siyasi başarılarla değil aynı zamanda farklılıkları kuşatan hoşgörüye dayalı, adil bir toplumsal düzen inşa etme yönüyle tarih boyunca dikkat çekmiştir. Bu medeniyetin temelinde adalet, merhamet, kul hakkına saygı, inanç özgürlüğü ve birlikte yaşama iradesi gibi evrensel ilkeler yer alır. Bu anlayış yalnızca teorik bir ideal olmakla kalmayıp İslam tarihinde ve özellikle Hz. Peygamber'in uygulamalarında doğrudan karşılık bulan bir yaşam biçimi olarak hayata geçirilmiştir. Nitekim Hicret sonrasında Medine'de farklı dinî ve etnik grupların birlikte yaşadığı çok kültürlü bir toplumda hazırlanan *Medine Sözleşmesi*, bu yaklaşımın ilk kurumsal örneklerinden biri olmuştur. Sözleşme; Müslümanlar, Yahudiler ve diğer topluluklar arasında bir barış toplumu inşa etmeyi amaçlamış; dinî, kültürel ve hukuksal çeşitliliğe rağmen birlikte yaşamı güvence altına almıştır. Aynı anlayışın en güçlü tezahürlerinden biri ise Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Mekke'nin fethi esnasındaki tutumudur. Yıllarca kendisine zulmeden, onu yurdundan çıkaran ve canına kasteden Mekkelilere karşı gösterdiği affedicilik, barışın ve bağışlamanın yüce bir örneğidir. Bu sırada Hz. Yûsuf'un kardeşlerine söylediği “Bugün size kınama yoktur, Allah sizi affetsin. O, merhametlilerin en merhametlisidir” (Döner & Aldanma, 2021) ifadesini tekrarlayarak intikam yerine bağışlamayı; düşmanlık yerine toplumsal uzlaşmayı tercih etmiştir. Hz. Peygamber'in bu yaklaşımı, sonraki dönemlerde İslam toplumlarının siyasal ve yönetsel uygulamalarına da ilham vermiştir. Osmanlı Devleti bu geleneği kurumsallaştırarak sürdürmüş; özellikle farklı din ve etnik grupların bir arada yaşadığı coğrafyalarda adalet ve hoşgörüye dayalı bir yönetim anlayışı benimsemiştir. Bu çerçevede Fatih Sultan Mehmed'in Bosna'yı fethettiğinde Latin papazlara verdiği ferman büyük önem taşır. Fermana Hristiyan din adamlarının ve kiliselerinin tam güvenlik altında olacağı belirtilmekte; kimsenin onlara müdahale edemeyeceği açıkça ifade edilmektedir. Fatih, yalnızca siyasi otoritesiyle değil, aynı zamanda inanç ve ibadet özgürlüğüne verdiği önemle de dikkat çeker: “...ve yüce hazretimden ve vezîrlerimden ve kullarımdan ve reâyalarımın ve cemi'-i memleketim halkından kimse mezbûrelere dahl ve ta'arrûz edip incitmeyeler... Yeri, göğü yaratan Perverdigâr hakkıçün... bu yazılanlara hiçbir fert muhâlefet etmeye.” (T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 1992: 9) Bu tarihsel belge yalnızca bir yönetim kararını değil aynı zamanda Osmanlı'nın farklılıkları bir tehdit değil toplumsal zenginlik olarak gördüğünün açık göstergesidir. Bu yönetim felsefesi yalnızca büyük şehirlerle sınırlı kalmamış; Anadolu'nun çok dinli ve çok kültürlü yapısını da şekillendirmiştir. Nitekim Mardin, Hatay ve Diyarbakır gibi şehirlerde farklı inançlara mensup topluluklar yüzyıllar boyunca barış içinde bir arada

yaşamıştır. Mardin’de cami, kilise ve manastırların aynı sokakta yer alması; Hatay’da Müslüman, Hristiyan ve Musevi toplulukların bayramlarda birbirlerini ziyaret etmeleri, bu toplumsal dokunun günlük hayata nasıl yansıdığını gösteren önemli örneklerdendir. Anadolu Ajansı’nın (e-Adl, 2015) haberine göre Ramazan Bayramı’nda Hatay’da farklı din ve mezheplerden insanlar bir araya gelerek bayramı birlikte kutlamakta; sevinç ve dayanışma duygularını paylaşmaktadırlar. Bu uygulamalar, tarihsel bir sürekliliğin ve ortak yaşama kültürünün canlı tanıklarıdır. İşte bu tarihsel arka plan, Türk-İslam medeniyetinin dinî ve kültürel farklılıklara dayalı güçlü bir birlikte yaşam modeline sahip olduğunu göstermektedir. Farklılıkları tehdit değil, zenginlik olarak gören bu yaklaşım yalnızca geçmişin bir uygulaması değil; günümüz toplumları için de dinî hoşgörü, kültürel anlayış ve toplumsal uyum açısından ilham verici bir örnek oluşturmaktadır.

TYMM’nin “kültürel uyum kapasitesi yüksek birey” tanımı da bu yaklaşımla örtüşmektedir. Model, bireyin dinî ve kültürel çeşitlilikle karşılaştığında çatışma üretmek yerine anlam arayışını önceleyen, farklı yorumlara açık, değer temelli bir toplumsallaşma süreci yaşamasını hedefler (TYMM, 2024). Böylece din eğitimi, bireyin yalnızca kendi inanç sistemini değil aynı zamanda farklılıkları kavrayarak ortak yaşam alanlarını inşa etme sorumluluğunu da üstlendiği çok katmanlı bir öğrenme deneyimine dönüşür (Cush, 2007). TYMM de bu yapıya duyarlıdır. Model, “kültürel uyum kapasitesi yüksek birey” tanımını öğrencilerin farklı inanç, değer ve yaşam biçimleriyle karşılaştığında empati kurabilen, saygı geliştiren ve çatışma üretmek yerine anlam arayışına yönelen bireyler olarak tanımlar (TYMM, 2024). Dinî okuryazarlığın bu çok katmanlı yapısı yalnızca entelektüel bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda toplumsal barış ve birlikte yaşam ideali açısından da son derece önemlidir.

Bu çalışmanın sunduğu yaklaşım, dinî okuryazarlığın küresel ölçekte yalnızca bilgi düzeyine indirgenemeyeceğini; etik ve iletişimsel boyutlarda da sorumluluk içerdiğini vurgular. Kültürlerarası iletişimde bireyin dinî kavramlara yönelik esnek, açık ve eleştirel bir duruş geliştirmesi hem kendi kimliğini korumasına hem de başkasının varoluşunu anlamasına katkı sunar. Bu çerçevede öğretmenin görevi yalnızca kendi dinî geleneğini öğretmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencinin karşılaşabileceği farklı inanç ve kültürel pratiklere karşı duyarlı bir düşünce geliştirmesine zemin hazırlamak olur.

Örneğin öğretmen, “ibadet” kavramını işlerken İslam’daki temel ibadet biçimlerini açıklamakla birlikte bu ibadetlerin tarihsel, toplumsal ve bireysel bağlamlarını da ele almalıdır. İbadetin yalnızca şekilsel değil aynı zamanda bireyin Allah ile olan ilişkisini derinleştiren bir kulluk bilinci olarak kavranması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrencilere bu kavramın farklı İslamî yorumlar ve mezhepler içindeki uygulamalarını karşılaştırmalı olarak sunmak, onların kendi anlayışlarını daha bilinçli biçimde konumlandırmalarına yardımcı olur. Bunlara ek olarak öğretmen, temel düzeyde

diğer dinlerdeki ibadet anlayışlarına da değinerek öğrencinin farklılıkları dışlayıcı bir bakışla değil; anlamaya yönelik düşünsel bir açıklıkla değerlendirmesini teşvik edebilir. Ardından öğrencilere kendi ailelerinde ibadetlerin nasıl tecrübe edildiğini düşünmeleri, bu uygulamaların bireysel ve toplumsal hayatlarındaki anlamlarını tartışmaları yönünde fırsatlar sunulabilir. Bu tür pedagojik yaklaşımlar, öğrencide yalnızca bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda duygusal derinlik ve ahlaki farkındalık düzeyinde de gelişim sağlar. Bu yaklaşım Freire'in (1970) "öğrenmenin özgürleştirici potansiyeli" anlayışıyla da örtüşür. Dinî okuryazarlık, bireyin yalnızca mevcut bilgileri öğrenmesini değil; aynı zamanda dünya üzerinde bu bilgilerin nasıl çeşitlendiğini, nasıl çatıştığını ya da uzlaştığını anlamasını sağlar. Bu ise öğrencinin hem kendi inancına derinlemesine sahip çıkmasını hem de başkasının inancına saygı duymasını mümkün kılar.

TYMM'nin kültürel farklılıklara dair yaklaşımı, dinî bilginin öğrenimini sosyal uyumla ilişkilendirilmesine ortam tanımaktadır. Bu modelde öğrenci yalnızca içerik öğrenmekle kalmaz; farklılıklarla iletişim kurma becerisi de kazanır. Bu beceri, bireyin yalnızca toplumsal ilişkilerinde değil; küresel düzeyde de karşılıklı anlayış geliştirebilmesini destekler. Böylece din eğitimi, bireyin sadece bireysel kazanımlarla sınırlı kalmadan, kültürel ve evrensel bir bilinçle hareket etmesine katkı sunar.

9. Yeni Eğitim Modelleri ve Dinî Okuryazarlığın Geleceği: Dijital Kuşak, Değer Yönelimi ve Dönüşen Öğrenme

İnsanoğlunun tarihsel serüveni incelendiğinde, toplumsal yapıların avcılık ve toplayıcılıkla başlayıp sırasıyla tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu ve nihayetinde dijital topluma evrildiği görülmektedir. Bu dönüşüm, Herakleitos'un "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" sözüyle örtüşecek biçimde özellikle 21. yüzyılın dijital gerçekliğinde daha da belirginleşmiştir. John McCarthy tarafından ilk kez ortaya atılan yapay zekâ kavramı bugünlerde, toplumsal, kültürel, ekonomik ve pedagojik yapıları öngörülemez bir hız ve derinlikle dönüştürmektedir. Bu bağlamda Hz. Ali'nin "Çocuklarınızı kendi zamanınıza göre değil onların yaşayacağı zamana göre yetiştirin" sözü, çağın gereklerine uyum sağlayan esnek ve dinamik bir eğitim anlayışının ne kadar zaruri olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital toplumun koşulları, özellikle günümüz ve sonrasındaki nesillerin öğrenme eğilimlerini derinden etkilemektedir. Günümüz kuşağı; klasik anlatıma dayalı öğretimden çok deneyime dayalı, etkileşimli ve dijital araçlarla zenginleştirilmiş öğrenme süreçlerine daha yatkındır. Bu durum, dinî okuryazarlığın da klasik bilgi aktarımının ötesine geçmesini; anlam üretimi, kültürel bağlamı kavrama, eleştirel düşünme, dijital farkındalık ve etik sorumluluk gibi bileşenlerle yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM, 2024) bu değişim karşısında "ilişkisel öğrenme"

ve “bütüncül gelişim” ilkelerini temel alan yeni bir eğitim modeli geliştirmiştir. Bu modele göre öğrenci yalnızca bilgiye ulaşan bir nesne değil; bilgiyi düşünen, sorgulayan, dönüştüren ve toplumsal yaşamla ilişkilendirerek anlamlandıran aktif bir özne olarak kabul edilir. TYMM’nin tanımladığı “ilişkilendiren öğretmen” figürü ise bilgiyi yalnızca aktarmakla kalmayıp öğrenciyle birlikte düşünen, rehberlik eden ve öğrenmeyi yaşantıya dönüştüren çok işlevli bir rol üstlenir. Bu doğrultuda öğretmenin misyonu da değişmektedir. Artık öğretmen, yalnızca sınıfta anlatan değil; yeni öğrenme ortamları kuran, dijital içerikler üreten, öğrencinin dikkatini bilgiye değil anlama yönlendiren, eleştirel düşünceyi teşvik eden bir rehber konumundadır. Bu anlayış, Nurettin Topçu’nun “maarif davasının en büyük meselesi öğretmensizliktir” vurgusunu hatırlatmaktadır (Topçu, 1961). Topçu’nun da ifade ettiği gibi, öğretmen yalnızca bilgi veren değil maarifin manevî mimarıdır.

Dijitalleşme bilgi üretimini demokratikleştirirken aynı zamanda bilgi kirliliği, dezenformasyon, subliminal (bilinçaltı) mesajlar, dogmatik içeriklerin yaygınlığı ve eleştirel düşünme eksikliği gibi çoklu riskleri de beraberinde getirmektedir. Dinî içeriklerin dijital mecralarda hızla yayıldığı bu dönemde öğrencinin yalnızca doğru bilgiye ulaşma becerisi değil; bilgiyi analiz etme, kaynak güvenilirliğini değerlendirme, farklı görüşleri kıyaslama, etik süzgeçle değerlendirme ve çok yönlü düşünme becerileriyle donatılması gerekmektedir. Bu noktada Paulo Freire’in (1970) “*özgürleştirici eğitim*” yaklaşımı yeniden anlam kazanmaktadır. Freire’e göre birey, bilgiyi dışarıdan alan pasif bir alıcı değil; kendi deneyimlerinden hareketle bilgiyi dönüştüren ve yeniden anlamlandıran aktif bir öznedir. Öğrenme süreci bireyin kendi yaşam dünyasıyla bağlantı kurduğu, anlam merkezli, çok katmanlı bir deneyim olmalıdır. İslam düşüncesinde de bilgiye ulaşım ancak tefekkür (derin düşünme) ve tahkik (eleştirel sorgulama) yoluyla hakiki bir değere ulaşır. Kur’an’ın birçok ayetinde akletme, düşünme ve sorgulama eylemleri yüceltilmiş; inanç körü körüne bir kabulleniş değil araştırılarak içselleştirilen bir hakikat olarak tanımlanmıştır (Âl-i İmrân, 3:190–191; En’âm, 6:50, 6:76–79). Hz. İbrahim’in yıldızları, ayı ve güneşi gözlemleyerek geçici olduklarını fark etmesi ve “Ben batıp yok olanları sevmem” (En’âm, 6:76–79) demesi, tahkikî imanın en özgün örneklerindendir. Tefekkür; insanın varlık, hayat ve hakikat üzerine derin düşünmesidir. Tahkik ise bu düşünce sürecini bilgiyle ve delille temellendirerek inanç sistemine dönüştürmesidir. Bu iki süreç, bireyin zihinsel gelişimiyle birlikte ahlaki ve ruhsal olgunluğunu da besler. Freire’in anlam merkezli eğitim anlayışı ile İslam düşüncesindeki tefekkür-tahkik öğretisi, bireyin sadece bilişsel değil; varoluşsal olarak da dönüşmesini sağlayan ortak bir pedagojik zemini paylaşmaktadır. Bu dönüşümün sürdürülebilirliği ise öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı bu amaçla öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmış ve dijital çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek Millî Eğitim Akademisi’ni kurmuştur. TYMM bu noktada öğretmenlerin yalnızca pedagojik

becerilere değil; aynı zamanda dijital yetkinlik, iletişim, problem çözme, eleştirel okuryazarlık ve ahlaki rehberlik gibi alanlarda da donanımlı olmalarını öngörür.

Sonuç

Bu çalışma, dinî okuryazarlığı sadece bir bilgi edinim süreci olarak değil; bireyin anlam üretme, değerle bağ kurma ve kültürel dünyasında kendine yer açma çabası olarak yeniden tanımlamayı amaçlamıştır. Girişten itibaren ele alınan her başlık, bu bütüncül çerçevenin bir yönünü temsil etmiştir: dinî okuryazarlığın epistemolojik niteliği, bireysel anlam arayışı, kimlik inşası, ahlakî yönelim, öğretmen rolü, kültürel bağlam ve gelecek vizyonu. Ancak bu başlıklar yalnızca kavramsal farklılıklarla değil; düşünsel bağlarla birbirine bağlıdır. Çünkü din eğitimi, bölünemez bir bütünlük içinde var olan bir insan etkinliğidir.

Çalışma boyunca ulaşılan temel çıktılardan biri dinî okuryazarlığın özne merkezli, ilişki temelli ve anlam odaklı bir öğrenme süreci olduğudur. Bilgi burada bir amaç değil; bireyin kendisini, ötekini ve dünyayı anlamlandırmasına imkân tanıyan bir araç hâline gelir. Bu anlayışa göre öğrencinin sadece “ne bildiği” değil; “nasıl düşündüğü”, “ne hissettiği” ve “hangi değerlerle hareket ettiği” önemlidir. Bu yaklaşım, öğrenciyi sabit bir inanç sistemi değil; kendi inanç dünyasını kurabileceği, sorgulayabileceği ve yaşayabileceği bir zemin sunar.

Öğretmen bu zeminde yalnızca anlatan değil; öğrenciyi anlamın kıyısına davet eden bir rehberdir. Onun asıl işlevi, öğrencinin zihinsel etkinliğini tetiklemek, duygusal bağ kurmasını sağlamak ve değerlerle düşünmesini kolaylaştırmaktır. Bu noktada öğretmen, hazır tanımlar vermek yerine sorular yönelten, ezber yerine yorum geliştiren ve inancı dogmatik değil; yaşantı ile ilişkilendiren bir pedagojik duruşa sahip olmalıdır. Öğrenci ise bu süreçte pasif bir dinleyici değil; anlam arayan, tartışan, sorgulayan ve inancıyla bağ kuran bir özneye dönüşür. Bu özne, kendi yaşam deneyimini dinî kavramlarla ilişkilendirirken aynı zamanda farklı bakış açılarını tanır, kültürel çeşitlilikle temas eder ve çok boyutlu düşünme becerisi geliştirir. Bu süreç sadece inancı öğretmekle kalmaz; empatiyi güçlendirir, etik farkındalığı artırır ve birlikte yaşama kültürünü destekler. Ahlakî yönelim bu çerçevenin omurgasını oluşturur. Dinî bilgi, ancak değerle buluştuğunda içselleşir. Öğrencinin vicdanı yalnızca kuralları değil; bu kurallara neden ihtiyaç duyulduğunu, bu değerlerin hayatla nasıl buluştuğunu ve toplumsal sorumlulukla nasıl bütünleştiğini kavradığında olgunlaşır. Ahlak burada dışsal bir norm değil; bireyin anlam dünyasında şekillenen içsel bir tutumdur.

Gelecek çalışmalara yönelik şu öneriyi getirmek muhtemelen yerinde olacaktır: Dinî okuryazarlık; dijital çağın gereklilikleriyle entegre edilmiş, çokkültürlü duyarlılıkla yeniden şekillendirilmiş ve öğrenci merkezli yapılarla güçlendirilmiş bir modele dayanmalıdır. Bu modelde teknolojik araçlar, bilgi aktarmanın ötesinde anlam üretiminin parçası hâline gelir. Yeni kuşakların düşünme biçimlerine duyarlı öğretim stratejileri,

din eğitiminin etkisini derinleştirir. Ancak bu dönüşüm yalnızca teknik değil; felsefî bir yenilenmeyi de zorunlu kılar. Eğitim, bilgi vermek değil; anlam kurdurmak için vardır. İnanç ise bu anlamın en kişisel, en derin ve en etkili kaynağıdır. Bu çerçevede TYMM'nin sunduğu değer merkezli, çok yönlü ve kültürel uyuma açık eğitim anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak bu modeli daha ileriye taşıyacak olan şey öğretmenin pedagojik sezgisi, öğrencinin katılımı ve öğrenme süreçlerinin yaşayan, değişen, dinamik bir yapıda tasarlanmasıdır.

Sonuç olarak dinî okuryazarlık yalnızca bir öğrenme alanı değildir; bireyin içsel dünyası, toplumsal aidiyeti ve evrensel duyarlılığı arasında kurulan bir anlam yolculuğudur. Bu yolculukta eğitimci, yol gösteren; öğrenci, anlam arayan; içerik ise bu iki öznenin birlikte şekillendirdiği bir dünya görüşünün parçasıdır. Eğer din eğitimi bu anlamda yeniden yapılandırılırsa sadece inancı öğretmekle kalmaz; düşünmeyi, değer üretmeyi ve birlikte yaşamayı da mümkün kılar. Bu da dinî okuryazarlığı yalnızca bir beceri değil, insan olma hâlinin derin bir ifadesi hâline getirir.

Kaynakça

- Aldridge, D. (2015). *Religious education, hermeneutics and the pursuit of truth*. London: Routledge.
- Başkan, F. (2018). Din eğitimi açısından Gazzâlî'de "bağlanma" kavrayışı. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(40), 457–471.
- Barnes, L. P. (2006). The misrepresentation of religion in modern British (religious) education. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 395–411.
- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146–158.
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. (2015). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Çetin, M. (1994). Kur'an'da düşünmeye sevk eden kavramlar (tefekür, tezekür, tedebbür). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (8), 43–59.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dinham, A. (2015). *Religious literacy in policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Dinham, A., & Francis, M. (2015). *Religious literacy in policy and practice: A briefing*. Religious Literacy Leadership Programme, University of Kent.
- Dinham, A., & Shaw, M. (2015). Religious literacy through religious education: The future of teaching and learning about religion and belief. In A. Dinham & M. Francis (Eds.), *Religious literacy in policy and practice* (pp. 257–266). Bristol: Policy Press.
- Döner, E., & Aldanma, H. (2021). Nüzûl-sîret ilişkisi bağlamında Yûsuf kıssası. Çukurova

- Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21(2), 565–589.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gazâlî, E. H. M. b. M. b. Ahmed. (1962). *el-İktisâd fî'l-İ'tikâd* (İ. A. Çubukçu & H. Atay, Eds.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gazzâlî, *el-Münkız mine'd-dalâl* (nşr. Cemîl Salîbâ – Kâmil Ayyâd), Dımaşk 1358/1939, s. 65-164, ayrıca bk. neşredenlerin girişi, s. 8-62; *a.e.: Dalâletten Hidâyete* (trc. Ahmed Subhi Furat), İstanbul 1972, tercüme edenin takdimi, s. 17-18.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345.
- Hannam, P. (2018). *Philosophy for children: Reawakening the educational imagination*. London: Routledge.
- Hannam, P., Biesta, G., & Aldridge, D. (2020). *Religious education and the public sphere: Reimagining the subject for pluralistic societies*. London: Routledge.
- İz, M. (1982). *Yılların izi*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Meriç, E. (1978). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moore, D. L. (2010). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prothero, S. (2007). *Religious literacy: What every American needs to know—and doesn't*. New York: HarperOne.
- Smith, G., Pearce, N., & Nixon, G. (2014). Faith and schools: Muslim students' perspectives on religious education in state secondary schools. *British Journal of Religious Education*, 36(3), 256–276.
- Street, B. (1997). The implications of the “New Literacy Studies” for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45–59.
- Topçu, N. (1997). *Maarif dâvâmız*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (1992). *Bosna-Hersek ile ilgili arşiv belgeleri (1516–1919)*. Ankara: Devlet Arşivleri Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [TYMM]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Wright, A. (1993). Religious and spiritual development: Some educational and theological issues. *British Journal of Religious Education*, 15 (2), 45–54.
- Wright, A. (1996). *Reason, revelation and religious education*. London: Routledge.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. London: RoutledgeFalmer.