

Din Eğitiminde İnsanın Temel Yetilerinden Biri Olarak Hayal Gücü

Muzaffer Üzümcü

0000-0002-7181-2351

muzumcu@nku.edu.tr

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Tekirdağ, Türkiye

ror.org/01a0mk874

Öz

Amaç: Bu makale, insanın temel bilişsel yetilerinden biri olan hayal gücünün din eğitimindeki yerini, işlevini ve potansiyelini disiplinler arası bir bakış açısıyla ele almaktadır. Çalışmanın temel problemi, modern din eğitimi yaklaşımlarında hayal gücünün çoğunlukla göz ardı edilmesi ve bilişsel bir yeti olarak potansiyelinin yeterince kullanılmamasıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, akıl ile duyular arasında köprü kuran, soyut dinî kavramların somutlaştırılmasını ve bireyin manevi olarak derinleşmesini mümkün kılan bu merkezi yetinin işlevini analiz etmektir. Çalışmanın özgün yönü, din eğitiminde hayal gücünün sistematik kullanımına yönelik pedagojik bir çerçeve olarak “Tasavvur Modeli”ni geliştirmesidir.

Yöntem: Kuramsal nitel araştırma deseniyle kurgulanan bu çalışmada; felsefe, psikoloji, eğitim bilimleri ve İslam düşünce geleneğindeki ilgili literatür, kavramsal analiz ve karşılaştırmalı sentez teknikleriyle incelenmiştir.

Bulgular: Araştırmanın temel bulguları, hayal gücünün din eğitiminde önemli bir unsur olduğunu, bilginin yapılandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve manevi değerlerin içselleştirilmesi süreçlerinde bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Geliştirilen Tasavvur Modeli, bu rolü etkinleştirmek üzere hikâye anlatımı, drama, metaforlar ve tasavvufi anlatılar gibi somut yöntemler önermektedir. Bu yöntemlerin, öğrencilerin soyut ve metafizik kavramları derinlemesine anlamalarına, onlarla duygusal bağ kurmalarına ve kişisel manevi deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak sunduğu savunulmaktadır. Özellikle İslam düşünce geleneğinin, hayal gücünü hakikatin kavranmasında temel bir araca dönüştürerek din eğitimi için önemli bir teorik zemin oluşturduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, hayal gücüne dayalı yaklaşımların yanlış anlamalara neden olabileceği ve bazı pedagojik riskler barındırdığı söylenebilir. Bu nedenle temel dinî kaynaklar ve aklın rehberliğinde kullanılması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Sonuç: Hayal gücünün din eğitiminin merkezine alınmasının, bireylerin manevi gelişimini ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirerek din eğitimini bir anlam inşası sürecine dönüştüreceği öne sürülmektedir. Bu çerçevenin, günümüz din eğitimi literatüründeki bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bütünleştirilmesine yönelik tartışmalara önemli bir katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, din öğretimi programlarının hayal gücünden faydalanan yaklaşımlarla yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Din eğitimi; İnsanın Yetileri; Hayal Gücü; Manevi Gelişim; Tasavvur Modeli; Yaratıcı Düşünme; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Öne Çıkanlar

- Bu makale, hayal gücünün din eğitimindeki işlevini ve potansiyelini incelemekte, onu merkezi bir yeti olarak konumlandırmakta ve sistematik kullanımına yönelik özgün Tasavvur Modeli'ni sunmaktadır.
- Çalışma, bilginin yapılandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve manevi değerlerin içselleştirilmesi süreçlerinde hayal gücünün rol oynadığını ortaya koymaktadır.
- Tasavvur Modeli (tetikle, aktifleştir, somutlaştır, anlamlandır, vakıalaştır, verimlendir, uygula, rabita kur), hayal gücünün sınıf içinde kullanımına yönelik somut ve aşamalı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır.
- İslam düşünce geleneğinden hareketle hayal gücünün ontolojik ve epistemolojik rolü vurgulanarak din eğitimindeki kullanımı için zengin teorik zemine işaret edilmektedir.
- Hayal gücüne dayalı yaklaşımların pedagojik riskleri de ele alınmakta ve bu yetinin aklın ve temel dinî kaynakların rehberliğinde kullanılması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Atıf Bilgisi

Üzümcü, Muzaffer. "Din Eğitiminde İnsanın Temel Yetilerinden Biri Olarak Hayal Gücü". *Eskiye* 61 (Mart 2026), 585-610.

<https://doi.org/10.37697/eskiye.1801839>

Makale Bilgileri

<i>Geliş Tarihi</i>	12 Ekim 2025
<i>Kabul Tarihi</i>	28 Mart 2026
<i>Yayın Tarihi</i>	31 Mart 2026
<i>Hakem Sayısı</i>	İki İç Hakem - İki Dış Hakem
<i>Değerlendirme</i>	Çift Taraflı Kör Hakemlik
<i>Etik Beyan</i>	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.
<i>Etik Kurul İzni</i>	Bu makale, kuramsal bir çalışma olup literatür taramasına dayandığından etik kurul izni gerektirmemektedir.
<i>Benzerlik Taraması</i>	Yapıldı - intihal.net
<i>Yazar Katkıları</i>	Makale tek yazarlıdır.
<i>Çıkar Çatışması</i>	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
<i>Finansman</i>	Herhangi bir fon, hibe veya başka bir destek alınmamıştır.
<i>Etik Bildirim</i>	eskiyendergi@gmail.com
<i>S. Kalkınma Amaçları</i>	4 Nitelikli Eğitim
<i>Lisans</i>	CC BY-NC 4.0

Imagination as a Fundamental Human Faculty in Religious Education

Muzaffer Üzümcü

0000-0002-7181-2351

muzumcu@nku.edu.tr

Tekirdağ Namık Kemal University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Tekirdağ, Türkiye
ror.org/01a0mk874

Abstract

Purpose: This article examines the role, function and potential of imagination, one of the most fundamental human cognitive faculties, in religious education, adopting an interdisciplinary approach. The study addresses the underutilisation of imagination in modern approaches and the inadequate exploitation of its potential as a cognitive faculty. Against this backdrop, the research aims to analyse the role of this pivotal faculty in building a bridge between intellect and senses, facilitating the concretisation of abstract religious concepts and enabling individuals to deepen their spirituality. The study's novel contribution is the development of the "Tasavvur Model" as a pedagogical framework for systematically utilising imagination in religious education.

Method: This study was designed using a qualitative theoretical research framework. Conceptual analysis and comparative synthesis techniques were used to examine the relevant literature in philosophy, psychology, educational sciences, and the Islamic intellectual tradition.

Findings: The research revealed that imagination plays an important role in religious education by facilitating the construction of knowledge, the concretisation of abstract concepts, and the internalisation of spiritual values. The developed Tasavvur Model proposes concrete methods, such as storytelling, drama, metaphors and Sufi narratives, to activate this role. It is argued that these methods enable students to develop a deep understanding of abstract and metaphysical concepts, form emotional connections with them and enhance their personal spiritual experiences. Notably, the Islamic intellectual tradition is considered to offer a substantial theoretical basis for the discipline by transforming imagination into a key instrument for grasping truth. However, it is also acknowledged that approaches based on imagination can result in misunderstandings and pose certain pedagogical risks. Consequently, it is emphasised that imagination should be employed in accordance with foundational religious sources and reason.

Conclusion: It is suggested that placing imagination at the centre of religious education will transform it into a meaningful process, strengthening individuals' spiritual development and critical thinking skills. This framework is thought to be able to make a significant contribution to contemporary discussions in religious education literature regarding the integration of cognitive and affective processes. Accordingly, instruction curricula should be structured using approaches that utilise imagination.

Keywords

Religious Education; Human Faculties; Imagination; Spiritual Development; Tasavvur Model; Creative Thinking; Türkiye Century Education Model

Highlights

- This article examines the function and potential of imagination in religious education, positioning it as a central faculty and introducing the original Tasavvur Model for its structured application.
- The study demonstrates the role of imagination in knowledge construction processes, concretising abstract concepts and internalising spiritual values.
- The Tasavvur Model (trigger, activate, concretise, construct meaning, contextualise, optimise, apply and establish connection) provides a concrete, progressive pedagogical framework for utilising imagination in the classroom.
- Drawing upon the Islamic intellectual tradition, the study emphasises the ontological and epistemological role of imagination, highlighting its rich theoretical foundation in the field.
- The pedagogical risks of imagination-based approaches are also addressed, emphasising the importance of using this faculty in conjunction with reason and foundational religious sources.

Citation

Üzümcü, Muzaffer. "Imagination as a Fundamental Human Faculty in Religious Education". *Eskiyeni* 61 (Mart 2026), 585-610.

<https://doi.org/10.37697/eskiyeni.1801839>

Article Information

<i>Date of submission</i>	12 October 2025
<i>Date of acceptance</i>	28 March 2026
<i>Date of publication</i>	31 March 2026
<i>Reviewers</i>	Two Internal - Two External
<i>Review</i>	Double-blind
<i>Ethical Statement</i>	Ethical principles have been followed in the preparation of this study.
<i>Ethics committee</i>	This article is a theoretical study based on a literature review and therefore does not require ethics committee approval.
<i>Plagiarism checks</i>	Yes - intihal.net
<i>Author Contributions</i>	This is a single-author article.
<i>Grant Support</i>	No funds, grants, or other support was received.
<i>Complaints</i>	eskiyenidergi@gmail.com
<i>S. Development Goals</i>	4 Quality Education
<i>License</i>	CC BY-NC 4.0

Giriş

İnsan, fiziksel, zihinsel ve manevi boyutlarıyla evrenin en karmaşık varlığı olarak kabul edilmektedir. Beşerî yönüyle biyolojik bir varlık olan insan, zihinsel kapasitesiyle ve aklını kullanarak medeniyet inşa eder. Ancak onu diğer canlılardan ayıran ve varoluşunu sürekli sorgulamasını sağlayan en derin katman, “Ben kimim?” ve “Varoluşun anlamı nedir?” gibi temel soruları sorduğu manevi boyutudur. Bu çok katmanlı yapıdaki insanı anlamak için felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri gibi disiplinlerin yanı sıra tasavvufî bakış açısının da dikkate alınması gerekmektedir.

Eğitim bilimleri literatürü, hayal gücünün bireyin gelişimindeki kritik rolünü ortaya koyan zengin bir birikime sahiptir. Lehrer’in yaratıcı düşüncenin temeli olarak gördüğü,¹ Eckhoff ve Urbach’ın okuryazarlık ve sanatla desteklenmesini önerdiği² hayal gücü, Kim ve Wiehe Beck’in de gösterdiği gibi hikâye anlatımı gibi etkinliklerle empati ve analiz becerilerini geliştirmektedir.³ Bu yetinin önemi, Wu ve Albanese’nin Tayvan örneğinde olduğu gibi ulusal eğitim politikalarına entegre edilmesinden⁴ ve Nielsen’in çalışmasında vurgulandığı üzere öğretmenlerin pedagojik stratejilerindeki belirleyici rolünden⁵ de anlaşılmaktadır. Türkiye özelindeki çalışmalarda Ünveren’in Türkçe öğretimi⁶ ve Gündoğan’ın okul öncesi edebiyat⁷ üzerine yaptığı araştırmalarla bu küresel eğilimi teyit etmektedir.

Eğitim bilimlerindeki bu yoğun ilgiye rağmen, din eğitimi literatüründe hayal gücü, dinî kavramların anlaşılmasındaki ve manevi gelişimi desteklemedeki rolüne rağmen çoğunlukla ikincil bir yeti olarak görülmüş ve sistematik bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Bu akademik ilgisizlik, öğretim programlarına da yansımıştır. Nitekim Aydın’ın belirttiği gibi, hayal gücünü merkeze alan temalara ders içeriklerinde yer verilmemektedir.⁸ Bu durum, yine Aydın’ın ilkokulda çocukların önemli bir kısmının hayal kurmadığını ortaya koyan araştırmasıyla⁹ birlikte düşünüldüğünde, eğitim sisteminin bu temel insani yetiyi beslemede yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu çerçevede hem teorik hem de pratik düzeyde giderilmesi gereken önemli bir boşluk bulunduğu düşünülmektedir.

¹ Jonah Lehrer, *Hayal Gücü: Yaratıcılığın Sırrı Nedir?*, çev. Ferit Burak Aydar (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2016), 11-16.

² Angela Eckhoff - Jennifer Urbach, “Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought”, *Early Childhood Education Journal* 36/2 (Ekim 2008), 179-185.

³ Jeong-Hee Kim - Anna Wiehe-Beck, “Understanding ‘the Other’ through Art: Fostering Narrative Imagination in Elementary Students”, *International Journal of Education & the Arts* 17/2 (Mart 2016), 19-22.

⁴ Jing-Jyi Wu - Dale Albanese, “Asian Creativity, Chapter One: Creativity Across Three Chinese Societies”, *Thinking Skills and Creativity* 5/3 (Aralık 2010), 150-154.

⁵ Thomas William Nielsen, “Towards a Pedagogy of Imagination: a Phenomenological Case Study of Holistic Education”, *Ethnography and Education* 1/2 (Haziran 2006), 247-264.

⁶ Dilek Ünveren, “Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi”, *OPUS International Journal of Society Researches* 15/21 (2020), 378-404.

⁷ Aysun Gündoğan, “Hayal Gücü Kriterleri: Hayal veya Hayal Gücü Konusunda Yazılmış Okul Öncesi Resimli Hikaye Kitaplarının İçerik Analizi”, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 9/1 (29 Şubat 2024), 1-12.

⁸ Yıldırım Aydın, “İlkokul Öğretim Programlarının Hayal Gücü Eğitimi Bağlamında İncelenmesi”, *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi* 4/3 (13 Aralık 2023), 167.

⁹ Yıldırım Aydın, “İlkokul ve Ortaokullarda Hayal Gücü: Öğretmenler Ne Düşünüyor?”, *Temel Eğitim Dergisi* 16 (Kasım 2022), 43.

İşte bu boşluktan hareketle mevcut çalışma, insanın temel bilişsel yetilerinden biri olan hayal gücünün din eğitimindeki yerini ve işlevini soruşturmaya çalışmaktadır. Zira hayal gücünün din eğitimindeki önemi, yalnızca eleştirel düşünme gibi genel becerileri desteklemesinden değil, aynı zamanda alanın temel hedeflerine ulaşmadaki rolünden kaynaklanmaktadır. Allah'ın varlığı ve sıfatları, melekler, ahiret hayatı ve kader gibi doğrudan deneyimlenemeyen soyut ve metafizik konuların öğretiminde geleneksel aktarım odaklı yöntemler sınırlı kalmaktadır. Bu noktada hayal gücü, soyut ile somut arasında bir köprü vazifesi görerek din eğitiminin duyuşsal ve anlamsal hedeflerine ulaşmasında kritik bir yeti olarak öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede makalenin amacı, hayal gücünün din eğitiminde neden kullanılması gerektiğini ve hangi yöntem ve pedagojik araçlarla etkin kullanılabileceğini ve potansiyel risklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla felsefe, psikoloji, eğitim bilimleri ve İslam düşünce geleneğindeki kuramsal birikim, literatür taraması ve karşılaştırmalı analiz yoluyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu disiplinler arası soruşturmanın bir ürünü olarak, din eğitiminde hayal gücünün sistematik kullanımına yönelik özgün bir pedagojik çerçeve olan Tasavvur Modeli geliştirilmiştir.

Tasavvur Modeli, din eğitiminde yer alan soyut kavramların öğrenci zihninde anlamlı bir karşılık bulması ve kalıcı davranışlara dönüşebilmesi amacıyla modern eğitim psikolojisi kuramlarının sentezlenmesi sonucu oluşturulmuştur. Modelin pedagojik altyapısı temel olarak üç ana yaklaşıma dayanmaktadır. Bunlardan ilki Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli olup öğrenme sürecinin başlangıcında dış uyarıcılarla dikkati çekmeyi ve öğrencinin bilişsel süreçlerini harekete geçirerek zihni öğrenmeye hazırlamayı merkeze almaktadır. İkinci olarak Bybee'nin Yapılandırıcı 5E Öğrenme Modeli, bilginin pasif bir şekilde alınması yerine öğrenci tarafından hayal gücüyle keşfedilmesini, anlamlandırılmasını ve farklı bağlamlarda derinleştirilerek inşa edilmesini öngörmektedir. Son olarak Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı, elde edilen bilginin salt teorik düzeyde kalmayarak bireyin somut deneyimleri, varoluşsal kimliği ve günlük yaşam pratikleriyle bütünleşmesini vurgulamaktadır. Bu teorik sentezle ortaya çıkan Tasavvur Modeli, tek yönlü bir bilgi aktarma stratejisi olmayıp inanç ve değerlerin zihinde yapılandığı, aktif yaşantı ve tecrübeyle içselleşerek anlamlı bir hayat felsefesine dönüştüğü çok boyutlu bir eğitim sürecini ifade etmektedir.¹⁰ Makalenin ilerleyen bölümlerinde detaylandırılacak olan bu model, soyut dinî kavramların öğretiminde hayal gücünün yapılandırılması ve kontrollü bir şekilde kullanılabilmesine dair bir öneri sunmaktadır.

1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, kuramsal/kavramsal analiz ve doküman incelemesi desenleriyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan sistematik bir süreçtir.¹¹ Çalışmanın temel problemi olan hayal gücünün din eğitiminde etkin kullanımı, disiplinler arası bir yaklaşımla ele

¹⁰ Robert M. Gagne, *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985); Rodger W. Bybee, *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments* (Arlington: NSTA Press, 2015); David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (New Jersey: Prentice-Hall, 1984).

¹¹ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8. Basım, 2011), 187.

alınmıştır. Kuramsal analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan ilki verilerin toplanması ve kavramsal sınırlandırmadır. Araştırmanın dokümanlarını felsefe, eğitim psikolojisi ve İslam düşünce geleneğinde hayal gücü kavramını ontolojik, epistemolojik ve pedagojik boyutlarıyla ele alan temel eserler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanıyan bir yaklaşımdır.¹² Çalışmada hayal gücünü estetik bir unsur değil, bilgi edinme, soyut olanı somutlaştırma ve anlamlandırma aracı olarak işleyen metinler analize dâhil edilmiştir.

Sürecin ikinci aşamasında toplanan kuramsal veriler, tümdengelsel bir yaklaşımla tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analiz, verilerin içindeki örüntülerin tanınmasını ve ortaya çıkan temaların analiz kategorilerine dönüştürülmesini ifade eder.¹³ Bu süreçte ilk olarak, klasik İslam felsefesi ve tasavvuf geleneğinde hayal gücüne atfedilen “akıl ile duyular arasında köprü kurma” işlevi tespit edilmiştir. Ardından bu işlev, modern öğretim tasarımı kuramlarındaki bilişsel süreçlerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Klasik düşüncenin derinliği ile modern pedagojinin metodolojik imkânları arasındaki kesişim noktaları belirlenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında, elde edilen kavramsal bulgular sentezlenerek din eğitimine özgü bir pedagojik çerçeve olan “Tasavvur Modeli” ortaya çıkmıştır. Sentez sürecinde, modern eğitim kuramlarındaki öğretim adımları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin “Erdem-Değer-Eylem” (EDE) döngüsüyle uyumlu hale getirilerek sekiz aşamalı özgün bir yapıya kavuşturulmuştur. Araştırmanın yöntemsel sınırı, kurgulanan modelin ampirik saha testlerinin bir sonraki çalışmaya bırakılarak kuramsal bir çerçevenin oluşturulmasına odaklanılmasıdır.

2. İnsanın Temel Yetileri

Farklı disiplinlerin yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda bütüncül bir insan tanımı yapmak oldukça güçtür. Felsefi ve psikolojik tanımlamalara odaklanıldığında, bu tanımların ortak noktası olarak insanın düşünen, problem çözen ve sorgulayan yönlerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu tanımlamalar derinlemesine incelendiğinde, insanın doğuştan gelen birçok yetiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’e bakıldığında “yeti” kelimesinin ruh bilimi bağlamında “usa vurma, algılama veya imgeleme gibi insanın doğuştan gelen zihin güçlerinden herhangi biri; meleke.” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Felsefe tarihinde insanın temel yetileri incelendiğinde, Aristoteles tarafından ortaya konulan çerçevenin¹⁴ yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Fârâbî ve İbn Sînâ gibi İslam filozofları da bu çerçeveyi kendi eserlerinde temel almışlardır. Klasik felsefeye göre insanın ruhsal güçleri, algılayıcı ve hareket ettirici olmak üzere ikiye ayrılır. Algılayıcı güçler de kendi içinde dış (zâhire) ve iç (bâtine) algılayıcılar olarak sınıflandırılır. Dış algılayıcılar beş duyu organıyken, iç algılayıcılar beş tanedir: ortak duyu¹⁵, hayal, vehim/sezgi, hafıza ve tasarruf edici güç.¹⁶ Hareket ettirici

¹² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 107.

¹³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 227.

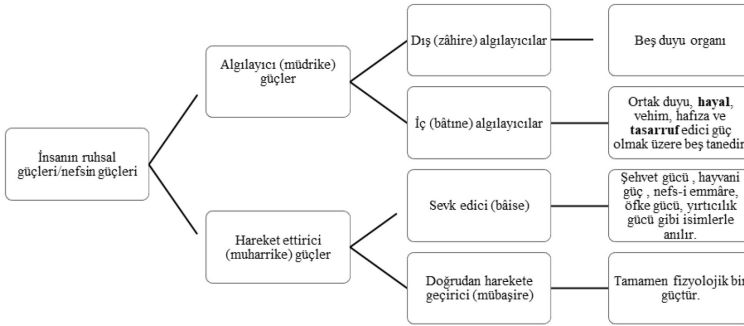
¹⁴ Aristoteles, *Ruh Üzerine*, çev. Ömer Aygün - Y. Gurur Sev (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2019), 13.

¹⁵ Beş duyu gelen bilgileri birleştiren yeti.

¹⁶ İbn Sînâ, *Kitâbü’ş-Şifâ: Nefs*, haz. Mehmet Zahit Tiryaki (Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2021), 105-120, 345-349; Georges Fonsegrive, *İlmü'n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, çev. Babanzâde Ahmed Naîm (İstanbul: İz, 2017), 67-77.

güçler ise sevk edici (bâise) ve doğrudan harekete geçirici (mübaşire) olmak üzere ikiye ayrılır. Sevk edici güç, harekete sebep olan eğilim veya duygu olarak tanımlanabilir. Bu meleke, fayda sağlamak amacıyla kullanıldığında şehvet gücü; zararlardan korunmak amacıyla kullanıldığında ise öfke gücü ismini almaktadır.¹⁷ Doğrudan harekete geçirici güç (kuvve-i mübaşire) ise organlarda fizyolojik hareketler meydana getiren ve kaslarda var olduğu kabul edilen kuvvettir. Bu güç, hareketin doğrudan ve aracısız nedeni sayılırken; hareketin uzak başlangıcı ise hayaldir. Bu iki başlangıç arasında ise arzu (şevk) ve irade bulunur. İnsanın temel yetilerine ilişkin bu klasik tasnif, Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1: İnsanın Yetileri



Klasik felsefede, istemli bir eylemin gerçekleşme süreci, günümüz psikoloji verileriyle de uyum gösteren belirli aşamalardan oluşan bir modelle açıklanır. Bu modele göre süreç, kişinin eylemi zihninde canlandırdığı hayal etme aşamasıyla başlar; bu hayalin doğurduğu arzu (şevk) bilinçli bir isteğe dönüşür ve son olarak sinirler ile kasların harekete geçmesiyle eylem fiilen gerçekleşir.¹⁸ Ancak bu dört aşamalı modelde bağımsız bir karar verme mekanizmasının eksikliği dikkat çektiğinden, bazı düşünürler arzu (şevk) ile eylemi başlatan fiziksel güç arasına “cezm” adını verdikleri bir yeti eklemişlerdir. Kararsızlık hâlini sona erdirerek eylem ile eylemi terk etme arasında bir seçim yapmayı sağlayan bir irade gücü olan cizm, günümüzdeki “irade” kavramına karşılık gelmektedir.¹⁹ İstemli bir eylemin aşamalarını ortaya koyan bu süreç Tablo 2’de görselleştirilmiştir.

Tablo 2: Hareketin Aşamaları



¹⁷ İbn Sînâ, *Kitâbü’ş-Şifâ: Nefs*, 109-112; Fonsegrive, *İlmü’n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, 67-77.

¹⁸ İzzet Gülaçar, “Kuvve-Fiil İlişkisi Bağlamında İbn Sînâ’da Hareketin Temellendirilmesi”, *Eskiye* 56 (Mart 2025), 296.

¹⁹ İbn Sînâ, *Kitâbü’ş-Şifâ: Nefs*, 344-352; Fonsegrive, *İlmü’n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, 67-77.

Algı gücünün bölümlerini anlamak için, algılanan kavramların sınıflandırılması gerekmektedir. Bu kavramlar temel olarak tümel ve tikel olarak ikiye ayrılır. Tikeller de kendi içinde, dış duyuyla algılanan somut form olan suret ve bu suretten zihinsel olarak çıkarılan anlam olarak farklılaşmaktadır. Bu çerçevede, her bir kavram türü için özel bir algılayıcı ve bir de hafıza gücü varsayılmaktadır. Buna göre, tümel kavramları akıl idrak ederken hafızası mebbe-i feyyaz olarak isimlendirilmektedir. Tikel suretleri ortak duyu algılarınca hafızası hayal gücüdür. Tikel anlamları vehim kavrarken hafızası ise “asıl hafıza” (zâkire) olarak adlandırılmaktadır.²⁰ Sonuç itibarıyla bu sistemde hayal gücü, somut şekilleri algılayan ortak duyunun hafızası olarak konumlandırılmaktadır.

İslam felsefesi geleneğinde iç duyu, duyuşal veriyi aşamalı olarak işleyen beş yetiden oluşan bütüncül bir sistem olarak tasavvur edilmektedir. Sistemin giriş kapısı olan ortak duyu, dış duyulardan gelen verileri birleştiren güçtür. Bu duyuşal formları, nesnelere artık mevcut olmasa bile muhafaza eden ve ortak duyunun deposu işlevi gören yeti ise hayal gücüdür. Daha ileri bir idrak katmanında, bu somut formlardan tikel anlamları (Mehmet’in cesareti, Ramazan’ın mutluluğu gibi) çıkaran vehim bulunmaktadır. Vehmin kavradığı bu anlamları saklayan ve onun deposu olarak kabul edilen yeti de hafızadır. Sistemin zirvesinde ise, konuşan ruhun bu depolanmış form ve anlamları birleştirip ayırarak (iki başlı insan gibi) gerçeklikte var olmayan tasavvurlar yaratmasını sağlayan tasarruf edici güç (mutasarrıfa) yer alır. Bu yaratıcı yeti, vehim aracılığıyla duyuşal veriler üzerinde çalıştığında “hayal gücü”, akıl aracılığıyla soyut kavramlar üzerinde çalıştığında ise “düşünce gücü” (müfekkire) olarak isimlendirilmektedir.²¹

Klasik felsefe, insan zihnini hiyerarşik bir yapıda ele almaktadır. Bu yapıda algılayıcı güçler, ruhun duyuşal dünyasından tikel formlar ve anlamlar toplamasını ve bunları işlemesini sağlayan birer araç olarak görülmektedir. Bu sistemde akıl, duyuşal yetilerin ötesinde, tikellerden tümel bilgi üreten üstün bir mertebeye yerleştirilir ve bu temel işlevinin günümüzde de geçerliliğini koruduğu kabul edilmektedir. Buna karşılık, içsel duyuşalın bu şekilde kesin sınırlarla ayrıldığı geleneksel teoriler, modern psikolojinin temel kabulleriyle uyumsuzdur. Modern felsefe, klasik sistemin aksine, ortak duyu ile tahmin gücü ve hayal ile hafıza arasında keskin bir ayrım yapmamaktadır. Bunun yerine bu yetileri aynı temel ilkeler çerçevesinde işleyen, birbiriyle ilişkili süreçler olarak değerlendirmektedir.²²

Bu bölümde insanın temel yetilerine dair yapılan tahlil, konuyu kavramak için bir zemin hazırlamaktadır. Görüldüğü gibi insanın karmaşık yapısını birbirine bağlayan noktada hayal gücü bulunmaktadır. Zira hayal gücü, bir yandan duyuşal verileri işleyerek aklın soyut düşüncesine malzeme hazırlarken, diğer yandan manevi ve estetik deneyimlere kapı aralayarak bu farklı bilgi sahaları arasında doğal bir köprü vazifesi görmektedir.

3. İnsanın Temel Yetilerinden Biri Olarak Hayal Gücü

Bu bölümde hayal gücü kavramı tanımsal ve kavramsal çerçevesiyle ele alınacak, türleri ve işlevleri incelendikten sonra antik Yunan ve İslam düşüncesindeki yeri değerlendirilecektir.

²⁰ İbn Sînâ, *Kitâbü’ş-Şifâ: Nefs*, 109-112; Fonsegrive, *İlmü’n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, 73-74.

²¹ İbn Sînâ, *Kitâbü’ş-Şifâ: Nefs*, 109-112; Fonsegrive, *İlmü’n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, 73-77.

²² Fonsegrive, *İlmü’n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*, 77.

3.1. Hayal Gücünün Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Tahayyül, mütehayyile, teşebbüh kelimeleri ile aynı veya yakın anlamda kullanılan hayal sözcüğü Arapça'da "zannetmek" ve "benzetmek" manalarındaki "hayl" kökünden türemiştir. Bu sözcük, hakikatin bizzat kendisinden ziyade, onun zihindeki aksini, gölgesini veya benzerini temsil etmektedir. Nitekim Türkçe sözlüklere bakıldığında insanın zihninde canlandırdığı şey, bir olay veya eşyanın zihinde kalan izi, gerçekte olmadığı halde görüldüğü sanılan şey, bir nesnenin suya veya aynaya akseden şekli, tam olarak belirlemeyen şekil, aslı olmadığı halde zihinde kurulan şey, geçmişte yaşanan bir şeyi zihinde canlandırma, belli belirsiz görülen şey, gölge, anlamlarının verildiği görülmektedir. Hayal gücü ise var olmayan şeyleri varmış gibi zihinde canlandırma/tasarlama yeteneği, tasavvur etme gücü, muhayyile şeklinde tanımlanmaktadır. Hayal gücü, insanın uyanıkken yahut rüya hâlinde zihninde teşekkül ettirdiği hayaller, hülyalar, vehimler ve kurgusal yapıları ihtiva ettiği gibi, eşyanın zihinde bıraktığı izleri ve henüz tam olarak şekillenmemiş şekilleri de kapsamaktadır. İnsanın zihnî melekelerinden biri olarak hayal gücü, maddî bir varlığı bulunmayan, ancak zihinde teşekkül eden sûretler, izlenimler ve tasavvurlar âlemini ifade etmektedir. Aslında insan, herhangi bir nesneyi zihninde tasavvur ettiğinde, onu hayal âleminde şekillendirmektedir.²³ Hayal gücü, önceden tanınmış olan şeyleri tasarlama ve geçmiş zamana ait unsurların yardımı ile yeni tasavvurlar meydana getirme yetisidir. Sonsuz olanı sonlu dünyada kavrama aracı, yeni olasılıkları keşfetme ve gerçekleştirme yetisi, akıl ve duyu arasında üçüncü bir alan, insan deneyimini dönüştürme potansiyeline sahip yaratıcı bir güç olarak hayal gücü insanın maddi varlığını kuşatan zaman ve mekân sınırlarını aşmasını sağlayan önemli bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır.²⁴ Sonuç olarak hayal gücünün bireylerin anlamlandırma süreçlerini destekleyen temel bir bilişsel işlev olduğu söylenebilir.²⁵

Hayal gücünün kavramsal çerçevesini daha derinlemesine ele aldığımızda, felsefi gelenekte bu terimle ilgili farklı kuramsal yaklaşımlarla karşılaşmaktadır. Bu yaklaşımlar temel olarak iki karşıt kutupta şekillenmektedir. Birincisi Hume'un temsil ettiği yeniden üretici hayal gücü teorileri, ikincisi ise Sartre'in savunduğu üretici hayal gücü anlayışı olarak sıralanabilir. İlk yaklaşım, hayali zayıf bir varlık biçimi olarak algı kalıntılarına indirgerken; ikinci yaklaşım hayali mahiyet olarak yoklukla ilişkili, mevcut olandan köklü bir farklılık gösteren yaratıcı bir güç olarak konumlandırmaktadır.²⁶

3.2. Hayal Gücünün Türleri ve İşlevleri

Hayal gücü, temelde iki farklı şekilde çalışmaktadır. Bunlardan ilki, geçmiş olayların zihinde canlandırılması olan tekrarlayıcı hayal gücüdür. "Muhassal hayal" olarak da adlandırılan bu tür, önceden hafızada depolanmış unsurları hatırlama işleminden ibarettir.

²³ Ali Durusoy, "Hayal", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1998), 17/1-3; D. Mehmet Doğan, *Osmanlıca Yazılı Doğan Büyük Türkçe Sözlük* (Ankara: Yazar Yayınları, 2020), 889; İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, haz. Ahmet Topaloğlu (İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 2006), 1217-1218.

²⁴ Marie Antonios Sassine, *The Cosmos and the Creative Imagination*, ed. Anna-Teresa Tymieniecka - Patricia Trutty-Coochill (Cham: Springer, 2016), 83-92.

²⁵ Sheldon G. Brown - Luca Tateo, *The Method of Imagination* (Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 2019), 1-16.

²⁶ Gillian Robinson - John Rundell, *Tahayyül Gücünü Yeniden Düşünmek*, çev. Ertuğrul Başer (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999), 173.

İkincisi ise yeni hayaller meydana getiren yaratıcı hayal gücüdür.²⁷ Yaratıcı hayal gücünün işleyişi, sadece hafızada var olan imgeleri hatırlamaktan ibaret değildir. Aksine bu süreçte ruh, tamamen kendi iradesini kullanarak, geçmiş deneyimlere doğrudan bağlı olmayan, bütünüyle yeni tasavvurlar yaratmaktadır.²⁸

Söz konusu melekenin işleyiş mekanizmalarını anlamak için onun kaynaklarını ve süreçlerini incelemek gerekmektedir. Bazı psikologlar hayalin maddelerini, görme duyusundan husule gelen temsillere hasretmek istemişlerse de bu doğru değildir. Bütün ruhi safhalar hayalin maddeleri olabilir. Bu tespit, hayal gücünün çok yönlü doğasını vurgulamakta ve onu sadece görsel imgelerle sınırlandırmanın yetersizliğini göstermektedir. Muhayyile gücünün hatıratlara uyguladığı arttırma ve eksiltme, büyütme ve küçültme, yer değiştirme, ayırma ve birleştirme, yeniden inşa etme, bozma ve dağıtma gibi dönüşümler oldukça düzenli bir yapı sergilemektedir. Bu işlemler, hayal gücünün yaratıcı potansiyelinin temelini oluşturup onun sadece pasif bir yeniden üretim değil, aktif bir dönüştürme ve sentez gücü olduğuna işaret etmektedir.²⁹

Hayal gücü, bireylerin gerçek dünyayı anlamlandırmasının ötesinde yeni olasılıkları tasavvur ederek geleceği şekillendirme kapasitelerini ifade etmektedir. Sezgi, hayal gücünün bir yönü olarak bireylerin bilinçli düşünmeye dayanmadan hızlı ve derinlemesine kavrayışlar geliştirmesine olanak tanımaktadır. Hayal gücü ayrıca empatiyi geliştirerek bireylerin başkalarının duygusal ve bilişsel durumlarını anlamalarına, kendilerini başkalarının yerine koyarak farklı bakış açılarını kavramalarına yardımcı olmakta ve böylece sosyal bağların güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra hayal gücü, mevcut bilgilerin yeniden düzenlenmesini ve daha önce var olmayan çözümler üretilmesini mümkün kılarak yenilikçi fikirlerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Kültürel bağlamda dini ritüeller ve mitler hayal gücünün kolektif işleyişini gösterirken, psikolojik bağlamda hayal gücü bireylerin stresli ve karmaşık durumlarla başa çıkmalarını sağlayan bir baş etme mekanizması olarak işlev görmektedir.³⁰

Bu yetinin günlük yaşamdaki vazgeçilmez görevleri arasında istikbal fikri oluşturma, gaye belirleme ve bu gayelere ulaşmak için vasıtalar geliştirme gibi temel faaliyetler yer almaktadır. Bu işlevler, hayal gücünün yalnızca estetik bir yeti değil, pratik yaşamın merkezinde yer alan bir kapasite olduğunu göstermektedir. Bilim alanında ise faraziye kurma, şekillerin ve sayıların icadı gibi faaliyetler hayal gücünün yaratıcı potansiyelini kullanmakta olup bu durum, bilimsel keşfin sadece mantıksal çıkarıma değil, yaratıcı sentez yetisinin katkısına da ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.³¹

Hayal gücünün işlevini daha iyi kavramak için onu diğer bilişsel yetilerle karşılaştırmak açıklayıcı olabilir. Duyusal kavrayış, zorunlu olarak tikel ve hazır olana yöneliktir. Bir elmayı görmek veya bir melodiyi işitmek gibi bu kavrayış biçimi, nesnenin doğrudan mevcut olması şartına bağlıdır. Hayal yoluyla kavrama ise nesnenin hazır olmadığı durumlarda devreye girmektedir. Çocuklukta oynanan bir oyunu zihninde canlandırmak ya da hiç

²⁷ Nurettin Topçu, *Psikoloji* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2003), 177.

²⁸ Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi, *Ruh Hallerinin İlmî* (İstanbul: Büyüyen Ay, 2019), 171.

²⁹ Filibeli Ahmed Hilmi, *Ruh Hallerinin İlmî*, 172.

³⁰ Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira, "Imagination as a Method: Intuition, Empathy, and Innovation Within Qualitative Research Practices", *The Method of Imagination*, ed. Sheldon G. Brown - Luca Tateo (Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 2019), 1-25.

³¹ Filibeli Ahmed Hilmi, *Ruh Hallerinin İlmî*, 174.

gidilmemiş bir şehri gözünde tasavvur etmek buna örnek teşkil eder. Hayal edilen şey olumluysa haz, olumsuzsa elem duygusu doğurmakta olup özellikle sanatçılar ve bilim insanları için yeni fikirlerin ortaya çıkmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Vehim ise ne maddi ne de hazır olan soyut unsurları konu almaktadır. Adaletin terazisi, özgürlüğün kanatları veya matematikte sonsuzluk kavramı gibi soyut tasavvurlar bu idrakin alanına girmektedir. Son olarak akılla kavrama, tüm tikel unsurların ötesinde canlılık, adalet veya güzellik gibi tümel kavramlar aracılığıyla gerçekleşmekte ve düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Sonuç olarak hayal gücü, insanın bilişsel yetileri arasında yalnızca estetik bir güç değil, bilgi üretiminin ve gerçekliği anlamlandırmanın bir boyutudur.

3.3. Antik Yunan ve İslam Düşüncesinde Hayal Gücü

Hayal gücüyle ilgili teorik ayrışmanın kökleri antik felsefe tarihine uzanmaktadır. Eflatun, muhayyileye dayalı bilgiyi algıya benzer fakat ondan daha düşük ve daha az güvenilir bir bilgi formu olarak değerlendirmektedir. Tahayyülü taklidi olarak gören bu yaklaşım, Eflatun'un idealer teorisi çerçevesinde anlam kazanmaktadır. Zira ona göre gerçek bilgi ebedi ve değişmez idealerin bilgisi olup hayal gücü bu gerçeklikten uzaklaştıran bir yeti olarak görülmektedir. Aristo ise muhayyileyi algı ile akıl arasında konumlanan, hafızayla özgün bir ilişkiye sahip bir meleke olarak ele almıştır. Bu yaklaşım, hayal gücünü bilişsel hiyerarşide köprü işlevi gören ara bir konuma yerleştirmesi bakımından önem taşımaktadır.³²

Bu bakış açısı, modern dönemdeki sentez arayışlarının felsefi zeminini hazırlamıştır. Bu tarihsel arka plan göz önüne alındığında, insanın kemale ulaşması ne yalnızca muhayyileye dayalı bir başarı ne de sadece mantıksal bir başarı olarak değerlendirilebilir. İkisinin karışımı, harmanlanması bir şey olmak zorundadır.³³ Bu tutum, hayal gücünün tam potansiyelinin ancak rasyonel düşünceyle birleştiğinde ortaya çıkabileceğini vurgulamakta ve onun ne tamamen reddedilmesi ne de eleştirisiz kabulü gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eflatun'a göre gerçeklik duyularla algılanan somut dünyada değil, değişmez idealer dünyasında bulunmaktadır. Mağara Alegorisi'nde tasvir edildiği üzere insanlar duysal dünyanın yalnızca kusurlu gölgelerini algılamakta, hayal gücü ise gerçek idealara ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte Eflatun, filozofların akıl aracılığıyla bu soyut gerçekliği kavrayabileceğini kabul etmektedir. Aristoteles ise gerçekliği somut nesnelerin form-madde birliğinde aramış ve hayal gücünü bilginin oluşum sürecinde merkeze yerleştirmiştir. Ona göre duysal veriler imgelem aracılığıyla hafızadaki diğer imgelerle birleşerek kavramsal bilgiye dönüşmektedir. Bu süreçte hayvanlar imgelerin içgüdüsel etkisiyle hareket ederken insanlar akli kullanarak imgeleri analiz edebilmektedir.³⁴

İslam düşüncesinde hayal, insanî nefsin idrak güçlerinden biri olup aynı zamanda alemdeki varlık mertebelerinden birinin adıdır. Aristo'ya göre hayal beş duyuya dayanmakta olup duyularla idrak edilemeyen bir şeyin tahayyül edilmesi mümkün değildir. Bu çerçevede tahayyül, duyum ile düşünme arasında bir idrak gücü olarak konumlandırılmaktadır. Farabi ise hayal gücüne duyular ve akıl arasında aracılık yapmasının ötesinde bir işlev yükleyerek soyut ve metafizik varlıkların bu güç sayesinde sembollere dönüştürülebildiğini

³² Edward L. Murray, *Muhayyileye Dayalı Düşünmek*, çev. Yusuf Kaplan (İstanbul: Açılım Kitap, 2008), 39.

³³ Murray, *Muhayyileye Dayalı Düşünmek*, 68.

³⁴ Ahmet Cevzici, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2005), 916.

vurgulamaktadır.³⁵ Ona göre hayal gücü sadece duyumlardan değil metafizik unsurlardan da beslenerek soyut gerçeklikleri somutlaştırabilmektedir. Başka bir deyişle nazari akıl ile ameli akıl arasında köprü işlevi görmektedir. Farabi bu köprü işlevinin vahyin anlam ve içeriğinin bozulmadan herkesin anlayabileceği bir forma dönüştürülmesinde kendini gösterdiğini vurgulamaktadır.³⁶ Nihayetinde zannî³⁷ kabul edilen önermelerden³⁸ biri olan muhayyelât, somut ve objektif bir sebep olmaksızın ruhun hayal edip arzulama veya nefret etme, rahatlama veya sıkıntı duyma şeklinde etkilendiği, doğrulanabilir veya doğrulanamaz, gerçek ya da gerçek dışı hükümlerdir. İbn Sînâ'ya göre, görülmeyen âleme dair algılar kişinin meleke, istidat ve karakterine göre akledilir kavramlar, uyarılar, şiir ya da başka biçimlerde tezahür edebilmektedir.³⁹ Her ne kadar asıl uyulması gereken mantikî tasdikler olsa da insanların çoğu hayalin ürettiklerini takip etmektedir.⁴⁰ Bu durum, İbn Sînâ'nın akli bilginin üstünlüğünü kabul ederken hayal gücünün insan bilişindeki kaçınılmaz rolünü de göz ardı etmediğini göstermektedir.

Hakikatin bilgisine ulaşmada sezgi, ilham ve keşfin rolünü öne çıkaran Sühreverdî, İbnü'l-Arabî ve Molla Sadra gibi düşünürler, hayal gücünün yalnızca zihinsel bir beceri olmayıp ontolojik bir boyut taşıdığına dikkat çekmektedir. Bu düşünürler hayal alemini duyulur ve akledilir alemler arasında bir ara alem olarak değerlendirmektedir. Sühreverdî, hayal gücünü dış dünyada gerçekliği olan bir hayal alemiyle ilişkilendirmiş ve bu alemi duyulur ile akledilir alemler arasında bir ara mertebe olarak tanımlamıştır. Molla Sadra ise hayal alemini benzer şekilde bir ara alem olarak kabul etmekle birlikte hayali suretlerin dış dünyada bağımsız bir varlığı olmadığını, bunların insanın hayal etme gücüyle varlık kazandığını savunmuştur. İbnü'l-Arabî ise hayali varlığın ontolojik temeli olarak ele almış, tüm kâinatın Allah'ın tecellisi çerçevesinde hayali bir gerçekliğe sahip olduğunu ileri sürmüştür.⁴¹ İbnü'l-Arabî'ye göre hayal, sadece zihnin ürettiği basit bir kurgu değil, metafizik hayatın bir uzantısı olan, algılayabilen ve algıladığı şeyleri gerçekliğe dönüştürebilen aktif bir yetidir. Ona göre hayal gücü olmadan, insanın manevi âlemi kavraması ve metafizik gerçekliğe ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle hayal gücünü bilmeyen kişinin hiçbir bilgiye sahip olmadığını söylemektedir.⁴² İslam filozofları, hayali hem psikolojik hem de metafizik bir kavram olarak ele almışlardır. İbnü'l-Arabî ise hayali varlık mertebelerinin bir parçası ve ontolojik bir gerçeklik olarak görerek, bu kavrama mistik bir derinlik kazandırmıştır.

Hayal türüne dahil edilen bazı hallerin zamanla en büyük hakikat olduğu ortaya çıktığına göre, hayal hakkındaki araştırmaların henüz az olduğuna hükmetmek zorunludur.

³⁵ İsmail Erdoğan - Nurşan Nozoğlu, "Farabi'nin Bilgi Teorisinde 'Hiss-i Müsterek' ve 'Hayal' Kavramları", *Farabi Felsefe ve Din Bilimleri Dergisi* 1 (2020), 1-16.

³⁶ Durusoy, "Hayal", 17/1-2.

³⁷ Önermeler "yakiniyyât" ve "zanniyât" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

³⁸ Zannî kabul edilen önermeler şunlardır: Meşhûrât, müsellemât, makbûlât, maznûnât, vehmiyyât, muhayyelât.

³⁹ Dimitri Gutas, "İbn Sînâ Felsefesinde Hayal-Oluşturucu Güç (el-Mütehayyile) ve Aşkın Bilgi", çev. M. Cüneyt Kaya, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/2 (2008), 170.

⁴⁰ Mustafa Çağrı, "Zanniyât", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2013), 44/124-126; Muhammet Özdemir, "Modern Türkçede Hayali Bilgi Sorunu ve İslâm Düşüncesinin Tarih-Dışılığı", *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 1 (2016), 69.

⁴¹ Durusoy, "Hayal", 17/1-3.

⁴² M. Mustafa Çakmaklıoğlu, "Muhyiddin İbnü'l-Arabî'ye Göre Hayal ve Düzeyleri", *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi* 4/10 (2003), 300.

Bu tespit, hayal gücünün epistemolojik değerinin tam olarak keşfedilmediğini ve bu alanda daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu gösterebilir.⁴³ Ne Eflatun'un tamamen şüpheli yaklaşımı ne de çağdaş dönemin aşırı iyimser hayal gücü teorileri tek başına yeterlidir. Bununla birlikte, Aristoteles'in önerdiği dengeli yaklaşımın modern bilimsel verilerle harmanlanması, bu yetinin gerçek potansiyelini ortaya çıkarabilir.

4. Din Öğretiminde Hayal Gücünün Kullanımı ve Tasavvur Modeli

Öğretim anlayışında yaşanan dönüşümler, hayal gücünün din eğitimindeki konumunu pekiştirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği bütüncül eğitim yaklaşımı, insanı sadece zihinsel bir varlık olarak değil; akıl, kalp ve beden bütünlüğü içinde ele almaktadır.⁴⁴ Bu yeni modelin hedeflediği bilgiyi eyleme dönüştüren, soyut kavramları derinlemesine kavrayan ve milli-manevi değerleri içselleştiren erdemli insan profili, hayal gücünün etkin kullanımıyla daha ulaşılabilir hale gelecektir. Zira Maarif Modeli'nin vurguladığı kavramsal beceriler ve anlam odaklı öğrenme süreçleri, öğrencinin soyut dinî bilgiyi hayal gücü yoluyla kendi iç dünyasında inşa etmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla hayal gücü, yeni müfredatın teorik hedeflerini sınıf içi pratiğe taşıyacak en stratejik bilişsel zeminlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.1. Teorik Temeli ve Önemi

İnsan bilme süreçleri yaş dönemlerine göre farklı özellikler göstermektedir. İlk üç yıl duygusal bilme, yedi yaşına kadar esas olarak hayal edilen bilme (duygu ve zihnin oyun formunda bir karışımı), yedi yaş ve üzerinde ise çoğunlukla zihinsel bilme dönemidir. İnsan önce duyularıyla bilir, sonra hayal edilen bilme gelir, ardından zihinsel bilme süreci başlar. Bu bağlamda hayal ile bilme, duyularla bilme ile akıl ile bilme arasında bir köprü vazifesi görür.⁴⁵ Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse duyularla idrak edilmeyen hayal edilemez, tahayyül olunamayan da düşünülemez. Nitekim çocuk, maddi dünyaya ilişkin kendi ilk duyu tecrübesini, eşya ile insanların ayırmaşmadığı bir dünya olarak edinir; daha sonra bu deneyimlere dayandırılan algılar ve kavramları edinir, bunları önce hayalinde, sonra da dili kullanmayı öğrendiğinde sözel imgeler ve kelimelerle sembolize eder. Bu çerçevede hayal ile bilme din eğitimi uygulamalarında zorunlu bir evre olarak karşımıza çıkmaktadır.⁴⁶

Hayal gücü genellikle düşsel, gerçek dışı ve kullanışsız bir yeti olarak algılanmakta ve bu olumsuz bakış açısının etkisiyle eğitim sistemlerinde ya da müfredatlarda kendisine yeterli yer bulamamaktadır. Oysa hayal gücü, bireyin düşüncelerini, duygularını ve yorumlarını yansıtan, iç dünyasına açılan önemli bir penceredir. Bu güç, insanlığın yaşamını kolaylaştıran sayısız gelişmenin kaynağı olduğu kadar, toplumu tehdit eden ciddi sorunların da temelini oluşturmaktadır.⁴⁷ Bu denli yüksek bir dönüştürücü güce sahip olan hayal gücü, eğitim süreçlerinde karakter inşası ve istendik davranış değişikliği oluşturma noktasında etkin bir pedagojik araç olarak değerlendirilmelidir.

⁴³ Filibeli Ahmed Hilmi, *Ruh Hallerinin İlmî*, 177.

⁴⁴ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2024), 12.

⁴⁵ Çakmaklıoğlu, "Muhyiddin İbnü'l-Arabi'ye Göre Hayal ve Düzeyleri", 304.

⁴⁶ Ronald Goldman, "Düşünme ve Dine Tatbiki", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/11 (Aralık 2001), 436.

⁴⁷ Martin L. Rossman, *İmgelemenin İyileştirici Gücü*, çev. Tufan Göbekcin (İzmir: Ege Meta Yayınları, 2004), 32-33.

Bu yeti, bireyin hem kendi inanç dünyasını derinlemesine keşfetmesine hem de dinî kavramları daha iyi anlamasına olanak sağlar. Hayal gücü dinî gelişimde önemli bir yere sahip olmasına rağmen⁴⁸ dinî konularda hayal gücünü ve yaratıcı düşünceyi kullanma gerekliliğinin yeterince takdir edilmediği söylenebilir. Oysa hayal gücü, bireylerin dinî kavramları daha derinlemesine anlamalarına ve bu kavramları kendi yaşamlarına uyarlamalarına imkân tanımaktadır. Bilim eğitiminde olduğu gibi, din eğitiminde de estetik ve hayal gücü unsurlarının müfredata eklenmesi gerektiği savunulabilir. Bu bağlamda Pugh ve Girod'un "Sanat, estetik unsurlar, hayal gücü ve yaratıcılık bilim eğitimine entegre edilirse ne olur?" sorusu⁴⁹, benzer şekilde din eğitimi için de sorulmalıdır. Hayal gücü din eğitimine dahil edilirse ne olur? Örneğin, hayal gücü temelli bir din eğitimi yaklaşımı⁵⁰, kutsal metinlerin hikâye anlatımı yoluyla sunulmasını içerebilir.⁵¹ Hikâye anlatımı, öğrencilerin metinlerdeki mesajları daha kolay anlamalarını ve bu mesajları kendi hayatlarına uyarlamalarını sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı kılabılır.

Hayal gücünün problem çözme, yaratıcı düşünme ve kendini ifade için vazgeçilmez bir araç olarak tanımlanması⁵², din eğitiminin temel hedefleriyle örtüşmektedir. Din eğitiminde karşılaşılan kavramsal zorlukların çözümü, dini içeriklerin çağdaş yaklaşımlarla yorumlanması ve öğrencilerin dini kimliklerini ifade etmeleri açısından hayal gücü temel bir rol oynayabilir. Bireylerin dünyayı farklı bir gözle görmelerini, alışılmışın dışında düşünmelerini ve özgün bakış açıları geliştirmelerini sağlayan bu yeti⁵³, öğrencilerin dini metinleri çok yönlü değerlendirmelerini mümkün kılabılır. Hayal gücünün geliştirilebilir bir beceri⁵⁴ olması, din eğitiminde öğrencilerin üretici potansiyellerini arttırmada önemli bir olanak sunabilir.

Hayden V. White'ın geliştirdiği tarihsel hayal gücü kavramı din eğitimi için de ilham verici bir çerçeve sunmaktadır.⁵⁵ White, tarih yazımını bir bilim dalı olduğu kadar bir sanat formu olarak da ele almakta ve tarihçilerin geçmişi yalnızca belgelemekle kalmayıp hayal güçlerini kullanarak olayları anlamlandırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde din eğitimcileri de kutsal metinleri ve dini gelenekleri öğrencilere aktarırken hikâye anlatıcılığı, metaforik düşünme ve sembolik yorumlama gibi tekniklerden yararlanabilmektedir. Bu yaklaşım, din eğitimi salt bilgi aktarımının ötesine taşıyarak öğrencilerin dini deneyimleri kendi yaşam hikâyeleriyle bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır.

⁴⁸ Mustafa Köylü - Cemil Oruç, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Basım, 2020), 55; Cemil Oruç, "Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimine Çoğulcu Bir Yaklaşım: 'Gift to the Child'", *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (Aralık 2013), 239.

⁴⁹ Kevin J. Pugh - Mark Girod, "Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy From Dewey's Aesthetics", *Journal of Science Teacher Education* 18/1 (Şubat 2007), 10.

⁵⁰ Gloria Durka, "Keyfini Sürmekten Kurtarmaya: Şiddetin Sona Ermesi için Eğitim", çev. Muzaffer Üzümcü, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (Aralık 2014), 165; Gloria Durka, "Değerleri Sanat Aracılığıyla Öğretmek", çev. Hatice Kübra Kula, *Değerler ve Eğitimi - II*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Dem Yayınları, 2015), 57-68.

⁵¹ Sümeyra Bilecik, "Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 14/1 (Nisan 2014), 24; Yusuf Batar, "Kur'an Kıssalarının Bazı Eğitsel Özellikleri", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (Şubat 2017), 89-90.

⁵² Mary Stewart, *Launching the Imagination: A Comprehensive Guide to Three-Dimensional Design* (McGraw-Hill Higher Education, 2019); Brown - Tateo, *The Method of Imagination*, 7-15.

⁵³ Stewart, *Launching the Imagination*; Brown - Tateo, *The Method of Imagination*, vii-xv.

⁵⁴ Stewart, *Launching the Imagination*; Brown - Tateo, *The Method of Imagination*, 7-15.

⁵⁵ Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (JHU Press, 2014), 1-41.

Bu meleke, din eğitiminde öğrencileri salt taklit eden bireyler olmaktan çıkarıp derin düşünme becerisi kazandıran temel bir işlev görmektedir. Bu yeti sayesinde öğrenciler, dini metinleri ve sembolleri yalnızca yüzeysel anlamlarıyla değil derin boyutlarıyla da kavrayabilmektedir. Örneğin bir öğrenci Hz. İbrahim'in ateşe atılma hikâyesini zihninde canlandırırken olayın sadece tarihsel yönünü değil, imanın zorluklar karşısındaki gücünü ve anlamını da sorgulayabilmektedir. Bu yaklaşım, dini kavramların çok boyutlu yorumlanmasını teşvik ederken manevi duyarlılığın gelişmesine de zemin hazırlamaktadır. Dini semboller, sanat eserleri ve mekânlar gibi unsurların hayal gücüyle ilişkilendirilmesi soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olmakta, nihayetinde öğrencilerin öğrendikleri dini kavramları kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamayı hedeflemektedir.⁵⁶

Hayal gücü, bireylerin soyut kavramları zihinsel olarak görselleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede cennet ve cehennem gibi metafizik kavramlar edebî tasvirler aracılığıyla öğrencilerin hayal dünyasında canlandırılabilir. Söz konusu süreç, dini kavramları somut ve anlamlı kılarak öğrencilerin konuları derinlemesine kavramalarını sağlamakta, aynı zamanda kutsal metinlerdeki anlatıların, özellikle peygamber kıssalarının, öğrencilerin zihninde canlanmasına imkân tanıyarak bu hikâyelerden çıkarılan derslerin kalıcılığını artırabilir. Kur'an-ı Kerim'deki cennet tasvirleri bu yaklaşımın örneklerini sunmaktadır. Ayetlerde yer alan betimlemeler öncelikle hayal gücünü harekete geçirir, ardından bu nimetlerin hayal gücünün bile kavrayamayacağı boyutta olduğu vurgulanarak⁵⁷ insanın ölümden sonraki durumla ilgili bir anlayış geliştirmesi hayal gücü aracılığıyla mümkün kılınır ve böylece hem somut bir kavrayış hem de bu kavrayışın sınırlılığına dair farkındalık yaratılır.

Burada şunu da ifade etmek gerekmektedir. Din eğitiminde cennet ve cehennem tasvirleri ile meleklerin görsel temsillerine yer verilip verilemeyeceği meselesi önemli bir tartışma konusu oluşturmaktadır. Cennet, cehennem, melek ve şeytan kavramlarıyla ilgili her anlatıda insanın hayal gücü doğal olarak harekete geçmekte ve bu kavramların anlamlandırılmasında hayal gücünden istifade edilmektedir. Ancak İslam düşünce tarihinde bu tür kavramların hayal gücüne dayanan görsel çizimlerine mesafeli yaklaşıldığı görülmektedir. Bu mesafeli tutum, hayal gücünün hiç kullanılmadığı anlamına gelmemekte, aksine hayal gücüne dayanan tasvirlerin bireysel bir karakter taşıdığı ve diğer bireyleri bağlayıcı olmadığı gerçeğini yansıtmaktadır. Nitekim ibadet yerlerinin Hristiyanlıkta olduğu gibi görsellerle süslü olmaması, belirli bir tasvirin herkese dayatılmasını engelleyerek bireysel hayal gücünün özgürce çalışmasına alan bırakmıştır. Dolayısıyla din eğitiminde hayal gücünün kullanımı, görsel dayatmalar yerine bireysel düşünce ve tasavvur süreçlerini destekleyen bir yaklaşımla gerçekleştirilebilmektedir.

4.2. Bir İmkân mı, Yoksa Risk mi?

Din eğitiminde Allah'ın varlığı, ahiret hayatı, melekler ve vahiy gibi doğrudan gözlemlenemeyen metafizik kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar öğrencilerin ilgisini çekse de somutlaştırılması güç olmaktadır. Günlük hayatta deneyimlenemeyen bu kavramların birey tarafından anlaşılması, kutsal metinlerdeki betimlemelerin

⁵⁶ Brown - Tateo, *The Method of Imagination*, vii-xv.

⁵⁷ Secde 32/17.

rehberliğinde hayal gücünün devreye girmesiyle mümkün olabilmektedir.⁵⁸ Öğrenciler, cennetin huzur ve güzellik dolu bir yer olarak tasvir edilmesini ya da cehennemin acı ve pişmanlıkla ilişkilendirilmesini zihinsel imgelerle somutlaştırabilmekte, böylece bu kavramları yalnızca bilgi düzeyinde değil duygusal ve manevi bir derinlikle de kavrayabilmektedir. Cennet ve cehennem kavramlarında olduğu gibi mucizenin anlaşılmasında da hayal gücü önemli bir işlev üstlenmektedir. Din eğitimcileri, mucize gibi kavramları ele alırken hayal gücünü merkeze alan yöntemlerden yararlanarak öğrencilerin bu konuları daha derinlemesine kavramalarına katkı sağlayabilmektedir. Bu çerçevede bazı dini kavramların anlaşılmasında yalnızca aklın değil, sezgisel ve yaratıcı hayal gücünün de gerekli olduğu ifade edilebilir.⁵⁹

Din eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki gelişimini desteklemeyi amaçlarken sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmamalı, hayal gücünü de devreye sokarak öğrencilerin dini kavramları ve hikâyeleri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanımalıdır. İnsan zihni, duyularla elde edilen eksik bilgileri hayal gücüyle tamamlamaktadır. Bu çerçevede dini metinler ve hikâyeler hayal gücü sayesinde öğrencinin hayatında daha anlamlı bir hale gelebilmektedir. Örneğin bir peygamber kıssası anlatıldığında öğrencinin bu hikâyedeki ahlaki mesajı kendi hayatında nasıl uygulayabileceğini düşünmesi hayal gücünün devreye girmesiyle mümkün olabilmektedir. Benzer şekilde şefkat ve adalet gibi soyut değerlerin günlük yaşama yansıtılması konusunda da hayal gücünün önemli bir işlev üstlendiği ifade edilebilir.

Tasavvuf, din eğitiminde hayal gücünün kullanılması açısından benzersiz imkanlar sunan zengin bir kaynak olarak öne çıkmaktadır. Tasavvufun sunduğu semboller, hikâyeler ve estetik unsurlar, bireylerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren güçlü araçlardır. Mevlana'nın alegorik anlatımlardan Yunus Emre'nin metaforik şiirlerine, İbn Arabî'nin sembolik tasvirlerinden halk hikâyelerindeki tasavvufi öğelere kadar uzanan bu geniş yelpaze, soyut dini kavramların somutlaştırılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Kalbin "Allah'ın evi", nefsin "eğitilmesi gereken vahşi hayvan" ya da manevi arınmanın "aynadan kiri silme" metaforları gibi tasavvufi semboller, öğrencilerin zihinlerinde canlı imgeler oluşturarak kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu bağlamda tasavvuf, pedagojik bir araç olarak din eğitiminde hayal gücünün aktif kullanımını mümkün kılan bir kaynak niteliği taşıyabilir.

Eğitim uygulamalarının geleceğe dair belirsizliklerle dolu olduğu göz önünde bulundurulduğunda din eğitiminin bireylerin bu belirsizliklerle başa çıkma becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Hayal gücü, farklı kültür ve inanç sistemlerini anlamada ve dini kavramları toplumsal, kültürel ve ekolojik bağlamlarda değerlendirmede temel bir araç olarak işlev görmektedir. Geleceğe dair senaryolar oluşturmak, dini kavramları tartışmak ve dini sembollerle ilgili yaratıcı projeler geliştirmek gibi etkinlikler,

⁵⁸ Muhyiddin İbnü'l-Arabî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*, çev. Ekrem Demirli (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2006), 3/12-26.

⁵⁹ David N. Gellner - D. P. Martinez, *Re-Creating Anthropology: Sociality, Matter, and the Imagination* (London: Routledge, 2022), 108-126.

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunabilmektedir.⁶⁰

“Hayaletlik” kavramı, geçmişte yaşanan dini ve toplumsal olayların bugünkü inanç ve davranışlarımız üzerindeki görünmez etkilerini vurgulayarak, din eğitiminde hayal gücü sayesinde geçmişle bağlantı kurmanın önemine işaret etmektedir. Din eğitimi, yalnızca dini metinlerin ezberlenmesini değil, bu metinlerin öğrencilerin yaşamlarına uygulanmasını ve geçmişteki dini deneyimlerle ilişkilendirilmesini de hedeflemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin geçmişteki dini ve kültürel olaylarla empati kurmalarını ve tarihsel travmalarla yüzleşmelerini sağlamak, onların hem kendi inanç sistemlerini hem de farklı kültürleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin hayal gücünü ve yaratıcı yöntemleri kullanarak ders içeriklerini öğrenciler için daha anlamlı ve bağlantılı hale getirmesi, dini hikâyelerin güncel etik sorunlarla ilişkilendirilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, duygusal ve manevi boyutların eğitimde ihmal edilmemesi, öğrencilerin manevi anlayışlarının gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin hayal güçlerini de kullanarak geçmişteki toplumsal adaletsizlikleri anlamaları, günümüzde benzer sorunlarla başa çıkabilmelerini ve toplumsal barışa katkı sunmalarını sağlayabilir. Hayal gücü sayesinde geçmişin “hayaletleri” kabul edilip yaratıcı, eleştirel yollarla işlendiğinde din eğitimi daha kapsayıcı ve anlamlı hale gelebilir.⁶¹

Hayal gücünün din eğitiminde kullanılması, yaratıcı ve zenginleştirici bir öğrenme ortamı sunarken, yanlış anlamalar ve öznel yorumlar gibi riskleri de beraberinde getirebilir. Bireyler, kendi algı ve deneyimlerinden yola çıkarak dini kavramları yeniden inşa edebilir ve bu süreçte kavramların özünden sapmalar yaşanabilir. Bu nedenle, din eğitiminde hayal gücünün temel dini kaynakların ve aklın rehberliğinde ve kontrollü biçimde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde yanlış dini inançlar gelişebilir. Örneğin hayal gücüyle kötü veya inkârcı düşünceler zihinde canlanabilir, elbette bu, kişinin onları benimsediği anlamına gelmemektedir. Buna karşılık, bu tür düşüncelere sürekli dalmak, zamanla onları benimseme riskini arttırabilir. Bu nedenle, hayal gücü ile tasdik (bilinçli kabul) arasındaki fark gözetilmeli ve hayal gücü din eğitiminde kontrollü şekilde kullanılmalıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencilerin hayal güçlerini doğru yönlendirerek hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları oldukça önemlidir. Böylelikle öğrenciler, dini kavramları hem kendi iç dünyalarında anlamlandırabilir hem de bu anlamların toplumsal ve kültürel bağlam içindeki yerini sorgulayabilirler.

4.3. Tasavvur Modeli

Eğitimciler için hayal gücü, daha etkili ve yaratıcı bir öğretim ortamı oluşturmanın temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir.⁶² Hayal gücü ve yaratıcılık

⁶⁰ Gellner - Martinez, *Re-Creating Anthropology*, 1-17, 163-195.

⁶¹ Barbara Regenspan, *Haunting and the Educational Imagination* (Rotterdam: SensePublishers, 2014), 1-12.

⁶² Natalia Gajdamaschko, “Vygotksy on Imagination: Why an Understanding of the Imagination is an Important Issue for School Teachers”, *Teaching Education* 16/1 (Mart 2005), 13-22.

becerilerinin geliştirilmesi hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek hem de eğitimde yenilikçi yaklaşımlar benimsemek açısından önem taşımaktadır.⁶³ Bu bağlamda din eğitiminde hayal gücünün pedagojik bir araç olarak kullanımı, öğrencilerin dinî kavramları daha derinlemesine anlamlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Hayal gücü insanın sahip olduğu diğer yetiler arasında köprü işlevi gördüğünden din eğitiminin başlangıç noktası olan Allah'ı tanıma ve O'nunla iletişim kurma sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir.

Bu çalışma kapsamında, din eğitiminde hayal gücünün etkin kullanımı için Tasavvur Modeli⁶⁴ geliştirilmiştir. Bu model, din eğitiminde hayal gücünü merkeze alan, sekiz aşamalı pedagojik bir yaklaşımdır. Model, soyut dinî kavramların öğrenilmesini, bilgi aktarımından çıkarıp bireyin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal katılımını sağlayan bir anlam inşası sürecine dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen bu model, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretim programlarında esas aldığı EDE döngüsüyle⁶⁵ örtüşmektedir. Maarif Modeli, değerlerin sadece bilişsel düzeyde bilinmesini değil, duygu ve davranışla bütünleşerek eyleme dönüşmesini, yani karakter inşasını şart koşmaktadır. Bu hedefin pedagojik düzeyde hayata geçirilmesinde Tasavvur Modeli'nin özellikle “anlamlandırma”, “vakıalaştırma” ve “rabita kurma” aşamaları, öğrencinin dinî bilgiyi pasif bir alıcı olarak değil, aktif bir katılımcı olarak işlemesine olanak tanımaktadır.

Tasavvur Modeli'nin adımları şu şekilde açıklanabilir:

Merak Uyandırma (Tetikle)

Bu ilk aşama, öğrencinin zihninde konuya dair bir merak ve ilgi uyandırmayı hedefler. Öğretmen, dersin başında soyut bir kavramı doğrudan tanımlamak yerine, o kavrama işaret eden duyuşsal bir uyaran kullanır. Bu, kısa bir hikâye, düşündürücü bir soru, bir metafor, bir resim, bir ses veya hatta bir nesne olabilir. Amaç, öğrencinin hayal gücünü harekete geçirecek bir kıvılcım çakmaktır.

Zihinsel Canlandırma (Aktifleştir)

Tetiklenen merak, rehberli bir zihinsel canlandırma sürecine yönlendirilir. Öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve öğretmenin yönergeleri doğrultusunda zihinlerinde belirli bir sahneyi, duyguyu veya durumu hayal etmeleri istenir. Bu süreç, soyut kavramın öğrencinin zihin dünyasında ilk imgelerini oluşturmasını sağlar ve öğrenmeyi kişisel bir deneyime dönüştürür.

Hayali Görünür Kılma (Somutlaştır)

Aktifleştirilen hayallerin zihinde kalmayıp dışa vurulduğu aşamadır. Öğrenciler, zihinlerinde canlandıkları imgeleri ve hisleri çeşitli somut çıktılara dönüştürürler. Bu, bir resim çizmek, kısa bir metin yazmak, bir kavram haritası oluşturmak veya drama yoluyla

⁶³ Morwenna Griffiths, “Encouraging Imagination and Creativity in the Teaching Profession”, *European Educational Research Journal* 13/1 (Şubat 2014), 117-129.

⁶⁴ Modelin isimlendirilmesinde, sürecin sekiz aşamasını temsil eden kelimelerin ilk harflerinden hareketle akrostiş bir yapı (Tasavvur) oluşturulmuştur. Kelimenin sözlük anlamı olan “zihinde canlandırma” ile modelin işlevi arasında anlamsal bir bütünlük bulunmaktadır.

⁶⁵ MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, 35-36.

bir sahneyi canlandırmak gibi etkinliklerle yapılabilir. Böylece soyut olan, öğrenci için görünür ve üzerinde düşünülebilir hale gelir.

Dinî Referanslarla Temellendirme (Anlamlandır)

Somutlaştırılan hayallerin ve üretilen fikirlerin dinî metinlerle (ayet, hadis) ilişkilendirildiği aşamadır. Öğrencinin öznel hayali, bu aşamada vahyin ve geleneğin rehberliğinde nesnel bir zemine oturtulur. Öğretmen, konuya ilişkin dinî referansları sunarak öğrencilerin kendi tasavvurları ile metinler arasında anlamlı köprüler kurmasına yardımcı olur.

Güncel Hayatla İlişkilendirme (Vakıalaştır)

Anlamlandırılan dinî kavramın, öğrencinin kendi gerçekliği ve güncel yaşamıyla ilişkilendirildiği aşamadır. “Bu kavram benim hayatımda ne anlama geliyor?”, “Günümüzdeki hangi soruna çözüm olabilir?” gibi sorularla, öğrenilenler teorik bir bilgidен yaşamsal bir ilkeye dönüştürülür. Etik ikilemler ve gerçek hayat senaryoları üzerinden yapılan tartışmalar bu aşamanın temelini oluşturur.

Aktif Uygulama ve Deneyim (Verimlendir)

Bu aşamada bilgi aktif olarak kullanılır. Öğrenciler, öğrendikleri kavramı pekiştirmek için iş birlikli öğrenme, proje tabanlı çalışmalar veya grup tartışmaları gibi etkinliklere katılırlar. Amaç, bilginin farklı bağlamlarda kullanılarak daha verimli ve kalıcı hale getirilmesidir.

Davranışa Dönüştürme (Uygula)

Öğrenilen ve içselleştirilen bilginin davranışsal bir çıktıya dönüştürülmesinin hedeflendiği aşamadır. Öğrencilerden, öğrendikleri değer veya ilkeyi kendi hayatlarında nasıl uygulayacaklarına dair kişisel bir eylem planı oluşturmaları istenir. Bu, bir hafta boyunca belirli bir davranışı deneme, bir sosyal sorumluluk projesine katılma veya bir taahhütte bulunma şeklinde olabilir.

Bağlantı ve İlişkilendirme (Rabıta Kur)

Modelin son ve bütünleştirici adımındır. Rabıta kurma, öğrenilen kavram ile öğrencinin duyguları, düşünceleri, sosyal çevresi ve manevi boyutu arasında kalıcı ve anlamlı bir bağ oluşturma sürecidir. Bu aşama, öğrenme döngüsünü tamamlayarak bilgiyi, bireyin kimliğinin ve hayat felsefesinin bir parçası haline getirir. Böylece Tasavvur Modeli, din eğitimini bir anlam ve bağ kurma yolculuğuna dönüştürmektedir.

Tasavvur Modeli, geniş bir dinî kavramlar yelpazesine uygulanabilecek genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmanın kapsamı dâhilinde, modelin pedagojik işleyişini ve uygulanabilirliğini somutlaştırmak amacıyla “merhamet” kavramı üzerinden örnek bir sınıf içi öğretim tasarımı senaryosu kurgulanmıştır. Gerçek bir sınıf ortamındaki ampirik uygulamanın adımlarını gösteren bu kuramsal senaryonun işleyişi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3: Tasavvur Modeli Uygulama Örneği: “Merhamet” Kavramı

Tetikle	Öğretmen, susuzluktan ölmek üzere olan bir köpeğe ayakkabısıyla su veren kişinin Allah tarafından bağışlandığını anlatan hadisi paylaşır. Ardından öğrencilere, “Sizce küçük bir iyilik, bu kadar büyük bir karşılığı nasıl getirebilir?” sorusunu yöneltir.
Aktifleştir	Öğrencilerden gözlerini kapatmaları, yardıma muhtaç bir canlıyı (yaralı bir kuş, ağlayan bir çocuk, yalnız bir yaşlı) hayal etmeleri istenir. O an yanına yaklaştıklarında ne hissedeceklerini, ona nasıl yardım edeceklerini ve yardım ettikten sonraki duygularını zihinlerinde canlandırmaları istenir.
Somutlaştır	Sınıfça ortak bir “Merhamet Panosu” hazırlanır. Her öğrenci, hayalinde canlandırdığı veya günlük hayatta şahit olduğu bir merhamet eylemini küçük bir not kâğıdına yazar veya çizer ve bu panoya ekler.
Anlamlandır	“Biz seni ancak âlemlere rahmet olarak gönderdik” ayeti ve “Merhamet etmeyene merhamet olunmaz” hadisi üzerinden merhametin Allah’ın sıfatlarından (Rahman, Rahim) bir yansıma olduğu ve tüm varlığı kuşattığı anlamlandırılır.
Vakıalaştır	Okulda dışlanan bir öğrenci, sokaktaki sahipsiz bir hayvan veya bakıma muhtaç bir bitki gibi güncel yaşamdan örnekler üzerinden merhametli davranışın nasıl ortaya konulabileceği tartışılır
Verimlendir	Öğrenciler gruplara ayrılarak Hz. Peygamber’in hayatından merhamet örneklerini (Taif’te kendisine taş atanlara dua etmesi, çocuklara ve yetimlere şefkati vb.) kısa drama sahneleriyle canlandırırılar.
Uygula	Her öğrenciden, merhamet göstereceği bir canlı (insan, hayvan veya bitki) belirleyip ona yönelik bir eylem planı hazırlaması istenir. Örneğin bir öğrenci için bu eylem planı okulun bahçesindeki kedilere su vermek olabilir.
Rabıta Kur	Öğrenciler, hafta boyunca yaptıkları merhamet eyleminin kendilerinde ve karşı tarafta oluşturduğu duygusal etkileri günlüklerine yazar ve deneyimlerini sınıfta gönüllülük esasına göre paylaşarak duygularını ortaklığı kurarlar.

Yukarıda somutlaştırılan bu süreç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin temel yapıtaşı olan EDE döngüsüyle tam bir örtüşme içerisinde. Maarif Modeli’nde “merhamet”, sadece bilişsel olarak bilinmesi gereken bir kavram değil, eyleme dönüşerek erdeme evrilmesi gereken bir değerdir.⁶⁶ Tasavvur Modeli’nin “tetikle” ve “anlamlandır” aşamaları, EDE döngüsünün değer boyutunu inşa ederken; “vakıalaştır” ve “uygula” basamakları bu değerini eyleme dönüşmesini sağlamaktadır. Son aşama olan “rabıta kur” ise eylemin içselleştirilerek kalıcı bir erdem haline gelmesini yani karakterleşmesini hedeflemektedir. Dolayısıyla bu Tasavvur Modeli, Maarif Modeli’nin hedeflediği değerlerin eylemle bütünleşmesi ilkesini sınıf ortamında hayata geçirebilecek niteliktedir.

⁶⁶ MEB, *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, 35-36.

Din eğitiminde hayal gücünün kullanımına yönelik geliştirilen Tasavvur Modeli, literatürdeki yaklaşımlarla karşılaştırıldığında bazı benzerlikler ve ayrışma noktaları olduğu görülmektedir. Batı literatüründe Jerome Berryman'ın geliştirdiği “Godly Play” yaklaşımı, hikâye anlatımı ve hayal gücünü merkeze alması bakımından bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Ancak Godly Play, daha çok çocuğun varoluşsal sorgulamalarına oyun yoluyla alan açmaya odaklanmaktadır.⁶⁷ Tasavvur Modeli ise bilgi-duygu-davranış bütünlüğünü esas alarak hayal edilenin eyleme (vakıalaştırma) ve manevi bir hale (rabita) dönüşmesini hedeflemesiyle ondan ayrışmaktadır.

Kieran Egan'ın “Hayal Gücüne Dayalı Eğitim” yaklaşımına bakıldığında öğrenme süreçlerini öyküsel ve romantik evreler üzerinden kurguladığı görülmektedir.⁶⁸ Tasavvur Modeli ise gelişimsel evreleri dikkate almakla birlikte, süreci bilişsel bir gelişimden ziyade bir anlam inşası ve manevi derinleşme olarak yapılandırmaktadır. Ayrıca “rabita kur” basamağıyla sürece aşkın bir boyut eklemekte ve eğitimi ontolojik bir zemine oturtmaktadır.

Türkiye literatüründe Ünveren ve Gündoğan gibi araştırmacıların çalışmaları, hayal gücünü genellikle dil becerileri ve okul öncesi yaratıcılık bağlamında⁶⁹ ele almıştır. Din eğitimi alanında ise çalışmaların materyal geliştirme⁷⁰ veya kısa anlatımı⁷¹ gibi bağlamlar üzerine odaklandığı görülmektedir. Tasavvur Modeli hayal gücünü sadece bir öğretim materyali veya dil becerisi olarak görmemektedir. Bu model hayal gücünü hakikatin kavranmasında ve soyut dini kavramların içselleştirilmesinde epistemolojik bir araç olarak konumlandırmaktadır. Dolayısıyla bu modelin Batı kökenli yaklaşımların yaratıcı yönü ile İslam düşünce geleneğinin anlam ve eylem odaklı yapısını sentezleyen, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin EDE döngüsüyle uyumlu bir pedagojik çerçeve sunduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırma, modern din eğitimi yaklaşımlarında çoğunlukla göz ardı edilen hayal gücünün insanın temel bilişsel yetilerinden biri olarak din eğitiminde merkezi bir işlev üstlenebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Felsefe ve İslam düşünce geleneğini kapsayan disiplinler arası inceleme, hayal gücünün akıl ile duyular arasında köprü kurma işlevinin hem klasik kaynaklar hem de çağdaş kuramsal yaklaşımlar tarafından desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın kavramsal analizi, hayal gücünün yalnızca estetik veya düşsel bir yeti olmadığını, bilginin yapılandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve manevi değerlerin içselleştirilmesi süreçlerinde epistemolojik bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Aristoteles'in hayal gücünü algı ile akıl arasında konumlandırın yaklaşımından Fârâbî'nin metafizik varlıkların sembolleştirilmesindeki rolüne, İbn Sînâ'nın bilişsel süreçlerdeki kaçınılmaz varlığına ilişkin tespitinden İbnü'l-Arabî'nin ontolojik bir gerçeklik olarak hayal alemine kadar uzanan bu zengin düşünce birikimi, din eğitimi için güçlü bir teorik zemin oluşturmaktadır. Bu teorik zemin, hayal gücünün din eğitimindeki

⁶⁷ Jerome Berryman, *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education* (Minneapolis: Fortress Press, 1995).

⁶⁸ Kieran Egan, *An Imaginative Approach to Teaching* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005), 15-18, 43-46.

⁶⁹ Ünveren, “Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi”, 378-404; Gündoğan, “Hayal Gücü Kriterleri”, 1-12.

⁷⁰ Bilecik, “Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri”, 9-30.

⁷¹ Batar, “Kur'an Kıssalarının Bazı Eğitsel Özellikleri”, 81-103.

kullanımının felsefi bir temele dayandığını ve bilinçli bir pedagojik tercih olması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın özgün katkısı olan Tasavvur Modeli, bu teorik birikimi sınıf içi uygulamaya dönüştüren sekiz aşamalı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Model, merak uyandırma ile başlayan ve rabita kurma ile sonuçlanan süreciyle dinî kavramların yalnızca bilişsel düzeyde bilinmesini değil, duyuşsal olarak hissedilmesini, davranışsal olarak yaşanmasını ve varoluşsal olarak bireyin kimliğiyle bütünleşmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle Tasavvur Modeli, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin EDE döngüsüyle yapısal bir uyum göstermekte ve yeni müfredatın teorik hedeflerini sınıf ortamında hayata geçirebilecek bir araç niteliği taşımaktadır.

Bununla birlikte bu çalışma, hayal gücünün din eğitimindeki kullanımının risklerini de göz ardı etmemektedir. Bireysel algı ve deneyimlerden kaynaklanan öznel yorumların dinî kavramların özünden sapmalara yol açabileceği, hayal gücü ile tasdik arasındaki farkın gözetilmemesi durumunda yanlış inançların gelişebileceği tespit edilmiştir. Bu nedenle hayal gücünün temel dinî kaynakların ve aklın rehberliğinde, eleştirel düşünme ilkeleriyle bütünleştirilerek kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırmanın temel sınırlılığı, Tasavvur Modeli'nin kuramsal düzeyde geliştirilmiş olması ve henüz ampirik saha testlerinin gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Bu sınırlılık aynı zamanda gelecek araştırmalar için yol haritası sunmaktadır. Modelin farklı yaş grupları, okul türleri ve din eğitimi içeriklerinde test edilmesi, öğrenci kazanımları üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerinin ölçülmesi ve öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, sonraki çalışmaların konularını oluşturabilir.

Sonuç olarak hayal gücü, din eğitimini tek yönlü bilgi aktarımının ötesine taşıyarak öğrencilerin soyut dinî kavramları kendi yaşam deneyimleriyle bütünleştirdikleri, manevi duyarlılıklarını geliştirdikleri ve öğrendiklerini kalıcı davranışlara dönüştürdükleri çok boyutlu bir anlam inşası sürecine dönüştürebilecek temel bir yetidir. Eğitim programlarının ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin hayal gücünü merkeze alan yaklaşımlarla yapılandırılması bireylerin manevi gelişimine ve toplumsal barışın inşasına katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Aristoteles. *Ruh Üzerine*. çev. Ömer Aygün - Y. Gurur Sev. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2019.
- Aydın, Yıldırım. “İlkokul Öğretim Programlarının Hayal Gücü Eğitimi Bağlamında İncelenmesi”. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi* 4/3 (Aralık 2023), 162-169. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1395089>
- Aydın, Yıldırım. “İlkokul ve ortaokullarda hayal gücü: Öğretmenler ne düşünüyor?”. *Temel Eğitim Dergisi* 16 (Kasım 2022), 42-51. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.16.4>
- Ayverdi, İlhan. *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. haz. Ahmet Topaloğlu. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 2. Basım, 2006.
- Batar, Yusuf. “Kur’an Kıssalarının Bazı Eğitsel Özellikleri”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (Şubat 2017), 81-103.
- Berryman, Jerome. *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education*. Minneapolis: Fortress Press, 1995.
- Bilecik, Sümeyra. “Bir Din Eğitimi Materyali Olarak Çocuk İncilleri”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 14/1 (Nisan 2014), 9-30.
- Brown, Sheldon G. - Tateo, Luca (ed.). *The Method of Imagination*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 2019.
- Bybee, Rodger W. *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. Arlington: NSTA Press, 2015.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 6. Basım, 2005.
- Çağrı, Mustafa. “Zaniyyât”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 44/124-126. İstanbul: TDV Yayınları, 2013.
- Çakmaklıoğlu, M. Mustafa. “Muhyiddin İbnü’l-Arabî’ye Göre Hayâl ve Düzeyleri”. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi* 4/10 (2003), 299-329.
- Doğan, D. Mehmet. *Osmanlıca Yazılışlı Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları, 2020.
- Durka, Gloria. “Değerleri Sanat Aracılığıyla Öğretmek”. çev. Hatice Kübra Kula. *Değerler ve Eğitimi II*. ed. Recep Kaymakcan vd. 57-68. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.
- Durka, Gloria. “Keyfini Sürmekten Kurtarmaya: Şiddetin Sona Ermesi İçin Eğitim”. çev. Muzaffer Üzümcü. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6 (Aralık 2014), 161-167.
- Durusoy, Ali. “Hayal”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/1-3. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.
- Eckhoff, Angela - Urbach, Jennifer. “Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Conceptions of Creativity and Imaginative Thought”. *Early Childhood Education Journal* 36/2 (Ekim 2008), 179-185. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0261-4>
- Egan, Kieran. *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- Erdoğan, İsmail - Nozoğlu, Nurşan. “Farabi’nin Bilgi Teorisinde ‘Hiss-i Müşterek’ ve ‘Hayal’ Kavramları”. *Farabi Felsefe ve Din Bilimleri Dergisi* 1 (2020), 1-16.
- Filibeli Ahmed Hilmi, Şehbenderzâde. *Ruh Hallerinin İlmî*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları, 2019.

- Fonsegrive, Georges. *İlmü'n-Nefs Tercümesi Felsefe Açısından Psikoloji Meseleleri*. çev. Babanzâde Ahmed Naîm. İstanbul: İz Yayıncılık, 2017.
- Gagné, Robert M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- Gajdamaschko, Natalia. "Vygotsky on Imagination: Why an Understanding of the Imagination Is an Important Issue for Schoolteachers". *Teaching Education* 16/1 (Mart 2005), 13-22. <https://doi.org/10.1080/1047621052000341581>
- Gellner, David N. - Martinez, D. P. (ed.). *Re-Creating Anthropology: Sociality, Matter, and the Imagination*. London: Routledge, 2022. <https://doi.org/10.4324/9781003273615>
- Goldman, Ronald. "Düşünme ve Dine Tatbiki". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/11 (Aralık 2001), 419-448.
- Griffiths, Morwenna. "Encouraging Imagination and Creativity in the Teaching Profession". *European Educational Research Journal* 13/1 (Şubat 2014), 117-129. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.1.117>
- Gutas, Dimitri. "İbn Sînâ Felsefesinde Hayal-Oluşturucu Güç (el-Mütehayyile) ve Aşkın Bilgi". çev. M. Cüneyt Kaya. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35/2 (2008), 159-174.
- Gülaçar, İzzet. "Kuvve-Fiil İlişkisi Bağlamında İbn Sîna'da Hareketin Temellendirilmesi". *Eskiyei* 56 (Mart 2025), 285-308. <https://doi.org/10.37697/eskiyei.1599631>
- Gündoğan, Aysun. "Hayal Gücü Kriterleri: Hayal veya Hayal Gücü Konusunda Yazılmış Okul Öncesi Resimli Hikâye Kitaplarının İçerik Analizi". *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 9/1 (Şubat 2024), 1-12.
- İbnü'l-Arabî, Muhyiddîn. *Fütuhât-ı Mekkiyye*. çev. Ekrem Demirli. İstanbul: Litera Yayıncılık, 2006.
- İbn Sînâ. *Kitâbü'ş-Şifâ: Nefs*. haz. Mehmet Zahit Tiryaki. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 2021.
- Kim, Jeong-Hee - Wiehe-Beck, Anna. "Understanding 'the Other' through Art: Fostering Narrative Imagination in Elementary Students". *International Journal of Education & the Arts* 17/2 (Mart 2016). <http://www.ijea.org/v17n2/index.html>
- Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Basım, 2020.
- Lehrer, Jonah. *Hayal Gücü: Yaratıcılığın Sırrı Nedir?* çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Millî Eğitim Bakanlığı. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni". Erişim 04 Ekim 2025. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Murray, Edward L. *Muhayyileye Dayalı Düşünmek*. çev. Yusuf Kaplan. İstanbul: Açılım Kitap, 2008.
- Nielsen, Thomas William. "Towards a Pedagogy of Imagination: a Phenomenological Case Study of Holistic Education". *Ethnography and Education* 1/2 (Haziran 2006), 247-264. <https://doi.org/10.1080/17457820600715455>

- Oruç, Cemil. “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitime Çoğulcu Bir Yaklaşım: ‘Gift to the Child’”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (Aralık 2013), 227-258.
<https://izlik.org/JA86WZ93GS>
- Özdemir, Muhammet. “Modern Türkçede Hayali Bilgi Sorunu ve İslâm Düşüncesinin Tarih-Dışılığı”. *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 1 (2016), 59-82.
<https://izlik.org/JA56NS73TY>
- Pugh, Kevin J. - Girod, Mark. “Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy From Dewey’s Aesthetics”. *Journal of Science Teacher Education* 18/1 (Şubat 2007), 9-27.
<https://doi.org/10.1007/s10972-006-9029-0>
- Regenspan, Barbara. *Haunting and the Educational Imagination*. Rotterdam: SensePublishers, 2014. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-818-3>
- Robinson, Gillian - Rundell, John. *Tahayyül Gücünü Yeniden Düşünmek*. çev. Ertuğrul Başer. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999.
- Rossmann, Martin L. *İmgelemenin İyileştirici Gücü*. çev. Tufan Göbekcin. İzmir: Ege Meta Yayınları, 2004.
- Santos Lopes de Oliveira, Maria Claudia. “Imagination as a Method: Intuition, Empathy, and Innovation Within Qualitative Research Practices”. *The Method of Imagination*. ed. Sheldon G. Brown - Luca Tateo. 1-25. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., 2019.
- Sassine, Marie Antonios. *The Cosmos and the Creative Imagination*. ed. Anna-Teresa Tymieniecka-Patricia Trutty-Coohill. Cham: Springer, 2016.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-21792-5>
- Stewart, Mary. *Launching the Imagination: A Comprehensive Guide to Three-Dimensional Design*. McGraw-Hill Higher Education, 6. Basım, 2019.
- Topçu, Nurettin. *Psikoloji*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2003.
- Ünveren, Dilek. “Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi”. *OPUS International Journal of Society Researches* 15/21 (2020), 378-404.
<https://doi.org/10.26466/opus.656984>
- White, Hayden. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: JHU Press, 2014.
- Wu, Jing-Jyi - Albanese, Dale. “Asian Creativity, Chapter one: Creativity Across Three Chinese Societies”. *Thinking Skills and Creativity* 5/3 (Aralık 2010), 150-154.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.10.002>
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8. Basım, 2011.