



Din Eğitiminin Pedagojik Sınırları ve Maneviyatın Ontolojik Doğası

Gülşen Sayın

<https://orcid.org/0000-0002-9214-7573>

Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye

<https://ror.org/04asck240>

gulsen.sayin@inonu.edu.tr

Atıf Bilgisi:

Sayın, Gülşen. "Din Eğitiminin Pedagojik Sınırları ve Maneviyatın Ontolojik Doğası". *İslami İlimler Dergisi* 42 (Mart 2026), 77-95. <https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1836403>.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Etik Beyan:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Etik Kurul İzni:

Araştırma için herhangi bir etik onay veya bilgilendirilmiş onam gerekmemektedir.

ÜYZ Beyanı:

Bu makalenin hazırlanma sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan Gemini kullanılmıştır. Özet çevirisi için dil kontrolü amacıyla kullanılmıştır. Yazar(lar), makalenin tüm içeriğinin doğruluğundan ve bilimsel/etik uygunluğundan tamamen sorumludur. Yapay zekâ araçları yazar olarak gösterilemez.

Geliş Tarihi:

5 Aralık 2025

Kabul Tarihi:

2 Mart 2026

Yayın Tarihi:

30 Mart 2026

Hakem Sayısı:

Bir İç Hakem - En Az İki Dış Hakem

Değerlendirme:

Çift Taraflı Kör Hakemlik

Benzerlik Taraması:

Yapıldı - intihal.net

Çıkar Çatışması:

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman:

Herhangi bir fon, hibe veya başka bir destek alınmamıştır.

Etik Bildirim:

dergiislamiilimler@gmail.com

Lisans:

CC BY-NC 4.0

Öz: Din ve maneviyat ifadeleri birbirini besleyen ancak birbirinden farklı iki kavramdır. Din ve maneviyatın gelişimi tek boyutlu bir süreç olarak değil bireyin sosyo-pskolojik, bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarını kapsayan çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bu iki kavram, kuramsal düzeyde birbirinden ayrıysa da bireyin yaşam deneyimleri, kimlik oluşumu ve değer sistemi içinde karşılıklı etkileşim halindedir. Güncel literatür, dini ve manevi gelişimi kimlik inşası, öznel iyi oluş, psikolojik dayanıklılık ve etik-ahlaki muhakame gibi değişkenleri dikkate alan incelemeler içermektedir. Dolayısıyla davranışsal eğilimleri ve değer yönelimlerini şekillendiren bu süreçler, eğitim bilimleri ve özellikle din eğitimi alanıyla büyük ölçüde ilişkilidir. Postmodern paradigmanın getirmiş olduğu maneviyat alanındaki çeşitlenmeler bir din özelinde çerçevelendiğinde eğitim süreçlerindeki maneviyat vurgusunun yeterliliğini sorgulatmaktadır. Bununla birlikte spiritüel arayışlar da maneviyatın öznel doğası ile ele alındığında din eğitiminin pedagojik sınırlılığına takılabilmektedir. Din eğitiminin yapısal sınırları dikkate alındığında; maneviyatın öğretilebilirliği ve mevcut pedagojik sisteme entegrasyonu, cevaplanması gereken temel bir sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda çalışmada, din eğitiminin pedagojik sınırlılığı içerisinde din eğitimi ile maneviyat ilişkisi nasıl olmalıdır? sorusu tartışılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, dini ve manevi gelişimi kendi dinamikleri bağlamında ele alarak din eğitimi disiplininin maneviyat gibi çok boyutlu bir yapıyı nasıl destekleyebileceğini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Böylece din eğitiminin yalnızca bilişsel alanla sınırlı kalmayıp, duyuşsal ve varoluşsal alanları da kapsayan bir formasyona sahip olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Araştırma doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Sonuç olarak, maneviyat öznel boyutları ağır basan, bireysel ve deneyim temelli bir kavramdır. Bununla birlikte duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alanları bütünleştiren yöntem ve tekniklerin yanı sıra çağdaş eğitim yaklaşımları, maneviyatın din eğitimi süreçlerine anlamlı biçimde dâhil edilmesine imkân tanımaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrenenlerin içsel farkındalık, anlam arayışı ve değer temelli bir yönelim geliştirmelerine pedagojik olarak güçlü bir zemin sunma potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Maneviyat, Bütüncül Eğitim, Maneviyatın Eğitsel Doğası, Din Eğitimi Sınırlılığı.



The Pedagogical Limits of Religious Education and the Ontological Nature of Spirituality

Gülşen Sayın

<https://orcid.org/0000-0002-9214-7573>

Ass. Prof., İnönü University, Faculty of Divinity, Department of Philosophy and Religious Studies Division of Religious Education, Malatya, Türkiye

<https://ror.org/04asck240>

gulsen.sayin@inonu.edu.tr

Citation:	Sayın, Gülşen. "The Pedagogical Limits of Religious Education and the Ontological Nature of Spirituality". <i>Journal of Islamic Sciences</i> 42 (March 2026), 77-95. https://doi.org/10.34082/islamiilimler.1836403 .
Article Type:	Research Article
Ethical Statement:	It is declared that scientific, ethical principles have been followed while carrying out and writing this study, and that all the sources used have been properly cited.
Ethics committee approval:	The research does not need any ethical approvals or informed consent.
AI Statement:	During the preparation of this article, the AI-assisted tool Gemini was used in a limited capacity for language checking in the translation of the abstract. However, the authors bear full responsibility for the accuracy of the entire content as well as its scientific and ethical compliance. AI tools cannot be listed as authors.
Date of submission:	5 December 2025
Date of acceptance:	2 March 2026
Date of publication:	30 March 2026
Reviewers:	One Internal & At Least Two External Reviewers
Review:	Double-blind
Plagiarism checks:	Yes - intihal.net
Conflicts of Interest:	The Author(s) declare(s) that there is no conflict of interest
Grant Support:	No funds, grants, or other support was received.
Complaints:	dergiislamiilimler@gmail.com
License:	CC BY-NC 4.0

Abstract: Religion and spirituality are two interrelated yet distinct concepts that play a pivotal role in human development. These concepts should not be approached as one-dimensional processes but rather as multi-layered structures encompassing an individual's socio-psychological, cognitive, and emotional growth. While distinct at a theoretical level, they interact dynamically within an individual's life experiences, identity formation, and value systems. Current literature underscores this interaction through studies examining variables such as identity construction, subjective well-being, psychological resilience, and ethical-moral reasoning. Consequently, these processes, which deeply influence behavioral tendencies and value orientations, are intrinsic to educational sciences, particularly the field of religious education. The diversification of spirituality driven by the postmodern paradigm, particularly when viewed through the lens of a specific religion, challenges the adequacy of how spirituality is addressed in educational processes. Furthermore, when approached through its subjective nature, spiritual pursuits can become limited by the pedagogical constraints of religious education. Considering these structural constraints, the teachability of spirituality and its integration into existing pedagogical systems emerge as fundamental issues requiring attention. In this context, this study examines how the relationship between religious education and spirituality should be navigated within these pedagogical limits. It aims to analyze how the discipline of religious education can support the multidimensional nature of spirituality by addressing religious and spiritual development through their inherent dynamics. Consequently, the study emphasizes the necessity for religious education to adopt an approach that encompasses not only the cognitive domain but also the affective and existential domains. This qualitative study, based on document analysis, aims to analyze how religious education can support this multidimensional structure by addressing religious and spiritual development within its own framework. The study highlights the necessity for religious education to transcend the purely cognitive domain and encompass affective and existential dimensions. It concludes that methods integrating affective, cognitive, and behavioral dimensions—alongside contemporary educational approaches—enable the meaningful incorporation of spiritual education. Ultimately, this approach possesses strong pedagogical potential, providing learners with a foundation for developing inner awareness, seeking meaning, and adopting a value-oriented disposition.

Keywords: Religious Education, Spirituality, Holistic Education, The Educational Nature of Spirituality, The Boundaries of Religious.

Giriş

Yapısal açıdan eğitimin bir uzantısı olan ancak herhangi bir kuramsal ya da pedagojik temele dayandırılmadan öğretim sürecine dahil edilen boyutların, etkin ve sistematik biçimde uygulanması çeşitli güçlükler içermektedir. Bu duruma örnek olarak maneviyat, ahlak ve etik kavramları gösterilebilir. Nitekim bu kavramlar, eğitimin yalnızca temel bileşenleri değil aynı zamanda nihai amaçları arasında da yer almaktadır. Ancak söz konusu kavramların epistemolojik doğasından kaynaklanan sınırlılıklar, bu kavramların eğitim ortamında öğretilmesini karmaşıklaştırmakta ve çeşitli kuramsal ve pedagojik güçlükler ortaya çıkarmaktadır.

Bu durum, eğitim programlarının temel unsurları olan hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme boyutları açısından da açıklanabilir. Zira ortak bir nesnellik düzeyine sahip olmayan ve müfredat sınırları ile öğretim adımları net bir biçimde tanımlanamayan eğitim unsurları, programın bu yapısal bileşenleriyle tutarlı biçimde bütünleştirilememekte ve bu nedenle sistematik bir öğretim süreci oluşturmada güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu tartışma konuları din eğitiminde önemli bir yer tutmakla birlikte tercih edilen din eğitimi yaklaşımlarını belirlemede etkilidir.^[1] Bu bağlamda, din eğitimi tartışmaları, teorik temelden yoksun yaklaşımların eğitim süreçlerinde nasıl bir boşluk oluşturabileceğini de gündeme getirmektedir. Farklı ülkelerde benzer biçimlerde yürütülen bu tartışmalar, din eğitiminin yalnızca içerik açısından değil kuramsal temellendirme açısından da sağlam bir zemine oturtulması gerektiğini göstermektedir. Din öğretiminin içeriğini oluşturan bilginin mahiyeti, öğretim yöntemleri üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Bununla birlikte teorik zeminden yoksun bir içeriğin pratikte karşılık bulmasını beklemek eğitim sürecini metodolojik disiplinden koparıp doğaçlama bir uygulamaya indirgeme tehlikesi barındırır.^[2] Dahası din, maneviyat ve ahlak gibi alanların öğretimi yalnızca informal öğrenme ortamlarına bırakılmayacak kadar önemli ve yönlendirme gerektiren alanlardır. Dolayısıyla bu alanların öğretimi bireyin anlam arayışıyla toplumsal değerlerin aktarımı arasında köprü kuran bir eğitim yaklaşımını gerekli kılmaktadır.

Maneviyat kavramı kurumsal dinin sınırlarının ötesine geçerek popüler kültür ekseninde spiritüel arayışların odağı haline gelmiştir. Bu yönelim psikoloji, felsefe, maneviyat, din ve eğitim kavramlarını birbirine daha çok yaklaştırarak bu konuların farklı bağlamlarda değerlendirilmesine zemin sağlamıştır. Dinin insan yaşamına yönelik manevi katkıları ve bireyin karşılaştığı sorunlara sunduğu çözüm önerileri ve baş etme mekanizmaları, tarihsel süreç boyunca olduğu gibi günümüzde de olumlu etkisini sürdürmektedir.^[3] Bu süreçte din, üstlendiği terapötik işlev sayesinde psikolojik iyi oluşu yapılandıran, olumsuz duygu durumlarına karşı ise hem koruyucu hem de sağaltıcı (iyileştirici) etki sunan güçlü bir psikolojik dayanak noktası oluşturmaktadır.^[4] Nitekim son dönemlerde bireyin maneviyatını derinleştirerek psikolojik dayanıklılığını artırmayı

[1] Fides Del Castillo - Philip Joseph Sarmiento, "A Systematic Review on Spiritual Modeling: Opportunities and Challenges in Religious Education", *International Journal of Christianity & Education* 26/1 (Mart 2022), 6-17; Sam Bamkin, "Moral Education in Japan: The Disjoint Between Research on Policy and Research on Practice", *Social Science Japan Journal* 22/2 (11 Eylül 2019), 247-260; Marie-Ève Ouimette, "La Culture Religieuse À l'École: Un Sacrifice Sur L'autel De La Laïcité?", *Studies in Religion/Sciences Religieuses* 54/3 (Eylül 2025), 325-342; Fernand Ouellet, "L'enseignement Du Fait Religieux Dans L'école Publique?": *Carrefours de l'éducation* n° 14/2 (01 Eylül 2002), 40-58; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2023), 121-140; Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988), 41-86.

[2] Gülşen Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024), 212-228.

[3] Halil Ekşi - M. Şerif Keskinöğlü, "Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma Teknikleri", *Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma*, ed. Halil Ekşi (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021), 219-264; Tuğba Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık* (Ankara: Nobel Bilimsel, 2023), 141-163.

[4] James Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, ed. Mustafa Ulu, çev. Metin Güven vd. (Kayseri: Kimlik Yayınlar, 2017), x1-xx1; Pamela Ebstynne King - Chris J. Boyatzis, "Religious and Spiritual Development", *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, ed. Richard M Lerner (Wiley, 2015), 1-48.

hedefleyen manevi yönelimli danışmanlık hizmetlerinin çeşitlenerek artması, maneviyatın bu alanda ne denli önemli bir motivasyon kaynağına dönüştüğünü göstermektedir.^[5]

Maneviyatın ruhsal iyi oluş ve kişilik gelişimine katkısı bir yana, söz konusu öğrenme deneyimlerinin derinleştirilmesi ve süreklilik kazanması da ayrıca önem taşımaktadır. Bu durum, maneviyatın yalnızca bireysel bir farkındalık alanı olarak değil aynı zamanda eğitsel ve rehberlik temelli bir süreç olarak da ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bireysel sorgulama ve manevi arayışlar ekseninde şekillenen din eğitimi süreçleri, öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan etkilemekte ve bu iletişimin niteliğini belirlemektedir. Nitekim örgün din öğretimi bağlamında öğrencilerin din eğitimi öğretmenlerine yönelttikleri soruların zaman zaman manevi ya da dini danışmanlık rolü yüklediği gözlemlenmektedir.^[6] Bu bağlamda din eğitimi öğretmenin rolü, maneviyatın yalnızca pedagojik bir boyut değil aynı zamanda felsefi ve psikolojik temelleri olan bir kavram olarak pedagojinin sınırlılığında yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Konuyla ilgili olarak Reisinger'ın "What Is Spirituality? The Challenges of a Philosophical Definition" adlı çalışması maneviyatı, felsefe ve psikoloji temelinde tanımlayabilmek için üç kriter ortaya koymaktadır;

- I. Dinsel olmayan spiritüel pratikler bu tanımın dışında bırakılmamalı; maneviyat yalnızca dindar insanların tecrübesi olarak görülmemeli,
- II. Maneviyat tanımı Tanrı zorunluluğunu dayatmamakla birlikte dışlamamalı,
- III. Maneviyat, yaygın kullanımının dışında mantıksal açıdan bazı kriterleri içinde barındırmalı ve dairesel bir çıkmaza gitmemelidir.

Bu kriterler ekseninde Reisinger maneviyatı, *yaşamda anlam inşası sanatı* (the art of creating meaning in life) olarak tanımlamaktadır. Reisinger, maneviyatı anlam yaratma (meaning-making) süreci olarak ele alıp metafiziksel boyutların eylem-anlam bütünlüğü içerisinde somutlaştığını ve dönüşüm üzerinden eyleme yön verdiğini savunmaktadır.^[7] Buna karşılık Eade, maneviyatı dinin bir boyutu olarak tanımlamakta ve insan açısından Tanrı ile bağ kurulmadan maneviyatın geliştirilemeyeceğini ileri sürerek maneviyatın öznel niteliğine vurgu yapmaktadır.^[8] Tanrı merkezli olan ve olmayan maneviyat tanımlarının ortak noktası maneviyatın öznel, deneyimsel, mistik ve sezgisel yönünde buluşmaktadır.^[9] Her iki yaklaşımı da din eğitimi derslerinde maneviyatın öğretimine ilişkin tamamlayıcı boyut olarak değerlendirmek mümkündür. Eade'in içsel süreçlerden dışsal yönelim vurgusu ile Reisinger'ın anlam yaratmadaki eylem vurgusu din eğitiminde öğretime konu olan din özelinde sunulabilecek maneviyat için bütüncül eğitime katkı sunan bir çıkış noktası olabilme potansiyeline sahiptir.

İnsan doğası gereği dinamik, çok katmanlı ve birbirine içkin boyutlardan oluşmaktadır. Bu nedenle maneviyat, bireyin varoluş bütünlüğünün belirleyicisi olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, insanın manevi yönünü fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönlerinden ayrı düşünmeyen; bunun aksine bu yönlerinin karşılıklı etkileşiminden doğan psişik bir bütünlük olarak kabul edilen anlayışı temele almaktadır.^[10] Bu kuramlar ışığında çalışmada dini ve manevi gelişim,

[5] Ekşi - Keskinöğlü, "Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma Teknikleri"; Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık*, 97-163.

[6] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 153-163; Gülşen Sayın, *Bireysel Dindarlık ve Gençlik: Lise Öğrencilerinin Din Eğitimi Deneyimleri ve Din Eğitiminden Beklentileri* (Ankara: FCR Yayın, 2025), 163-179.

[7] Doris Reisinger, "What Is Spirituality? The Challenges of a Philosophical Definition", *Sophia* 64/1 (Mart 2025), 117-131.

[8] Tony Eade, "Shining Lights in Unexpected Corners: New Angles on Young Children's Spiritual Development", *International Journal of Children's Spirituality* 8/2 (Ağustos 2003), 151-162.

[9] Drew Chastain, "Becoming a Hollow Bone: Lakota Respect for the Sacred", *The Philosophy of Spirituality*, ed. Heather Salazar - Roderick Nicholls (BRILL, 2018), 164-188.

[10] Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, 318-281.

insanın diğer gelişim alanlarından yalıtılmış özel bir kategori olarak değil psikolojik, sosyal, ahlaki ve fizyolojik gelişimin kesişim noktasında yer alan bütüncül bir varoluş süreci olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım ekseninde maneviyat ve din eğitimi ilişkisi, insanın yalnızca “inanın bir varlık” olarak değil, aynı zamanda kendini anlamaya, aşmaya ve bütünleştirmeye yönelen bir özne olarak gelişimini açıklayan kavramsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Ancak Türkiye’de din eğitiminin mevcut yapısı incelendiğinde sürecin büyük ölçüde bilişsel bilgi aktarımına odaklandığı görülmektedir.^[11] Bu durum maneviyatın özünde yer alan deneyimsel, varoluşsal ve içsel boyutların pedagojik olarak ihmaline yol açabilmektedir.

Maneviyatın özneliği ile örgün din öğretiminin pedagojik sınırlılıkları bir arada düşünüldüğünde ortaya çıkan gerilim “Maneviyatın öğretimi mi yoksa maneviyatla öğrenme mi?” sorusunu merkeze taşımaktadır. Bu anlamda çalışmada, din eğitiminin sınırlılıkları içerisinde, din eğitimi-maneviyat ilişkisi, tartışılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi; dini bilginin öğretim süreçlerinde maneviyatın öğretilirliğinin imkânının, din eğitiminin pedagojik zemininde ne ölçüde gerçekleştirilebileceği ve din eğitimi öğretmenin bu zeminde nasıl bir rol üstlenebileceğidir. Doküman incelemesine dayalı kuramsal bir araştırma niteliği taşıyan bu çalışma; din eğitiminde maneviyatın geliştirilmesi konusunu, felsefi ve pedagojik perspektiflerle irdelemektedir. Araştırma bu yönüyle, maneviyatın sadece bireysel bir tecrübe değil pedagojik bir imkân olarak formel din eğitiminde nasıl konumlanabileceğine dair teorik bir çerçeve sunarak alandaki tartışmaları derinleştirmeyi ve kuramsal bir farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Çalışmada yöntemsel arayışlardan önce “yapısal imkân” sorusuna (mümkün mü?) odaklanılmıştır. Çalışma, maneviyat eğitimi metodolojik bir sorun olarak değil “pedagojik bir sınır problemi” olarak yeniden tanımlamakta ve “içerik aktarımına” değil “pedagojik duruşa” vurgu yapmaktadır.

1. Ontolojik Sınır: Maneviyatın Özünün Aktarılamazlığı

Maneviyat ve din, insan yaşamına anlam kazandırma yönüyle birbirini besleyen iki farklı kavramdır. Her iki olgu da kişinin davranışlarını şekillendirirken içsel süreçler ve kişisel değerlere dayanır ve bu değerleri yaşamın bir rehberi olarak görür. Her ikisinin de temelinde aşkın olana yönelik ve insanın kendisinden daha yüce bir güçle ilişki kurma arzusu ve temayülü yer almaktadır. Bu ilişki, yaratıcı ve evrensel bir güce duyulan inançla beslenir ve bireye kendisini daha büyük bir bütünün parçası olarak hissetmesine imkân tanır.^[12] Bu bağlamda ilahi bir planın varlığına inanmak insanın yaşamında karşılaştığı şeyleri anlamlandırmasında yönlendirici bir unsura dönüşür. Bununla birlikte evrenin düzeni üzerine düşünürken duyulan huşu ve hayranlık duygusu dini ve manevi *duruk deneyimlerin* merkezinde yer alır.^[13]

Maneviyat, özünde psiko-felsefi bir karakter taşımaktadır. İnsanın varoluşu; anlam, bilinç, benlik ve değer boyutlarını da içermektedir. Maneviyat, özünde varoluşsal bir karakter taşımakta psikolojik ve felsefi boyutları birlikte içeren bir anlam dünyasına işaret etmektedir. Maneviyat, hem psikolojinin “öznel deneyim” boyutuyla hem de felsefenin “anlam ve varlık” sorgulamasıyla kesişen bir noktaya sahiptir.^[14] Öyle ki maneviyatın ontolojik eksenini, maneviyat felsefesi gibi alt bir alanı da ortaya çıkarmıştır.^[15] Genelden özele giden bu yapı içerisinde maneviyat ve dinin

[11] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 212-228.

[12] Kenneth I. Pargament - Brian J. Zinnbauer, “Religiousness and Spirituality”, *Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality*, ed. Raymond F. Paloutzian - Crystal L. Park (New York: Guilford Press, 2005), 21-42.

[13] Abraham Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi* (İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2001), 51-55; Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, 302-308.

[14] Reisinger, “What Is Spirituality?”; Philippe Filliot, “L’éducation Spirituelle Ou L’autre de La Pédagogie?”, *Éducation et socialisation* 56 (2020), 117-131.

[15] Chastain, “Becoming a Hollow Bone”, 164-188.

bireysel olduğu kadar toplumsal boyutları da bulunmaktadır. Söz konusu toplumsal düzlemde öne çıkan en belirgin dinamik, bireye manevi bir dayanak noktası sunan, onu kuşatan ve kimlik inşasını destekleyen aidiyet duygusudur.^[16] Bu yönleriyle maneviyat, kişisel deneyimlere dayalı olarak öznel bir nitelik taşımakla birlikte, bireyin gelişimini destekleyen eylemsel boyutları açısından öğretimin bir konusu olabilme ve değerlerin aktarımında bir araç olarak kullanılabilme potansiyeline sahiptir. Bu yaklaşım, din eğitiminin insanı bütüncül bir varlık olarak ele almasını sağlayan bir düşünsel çerçeve de sunmaktadır.^[17] Ancak mevcut eğitim sistemi içerisinde genel eğitimin bir parçası olarak yapılandırılan din öğretiminin ontolojik sınırlılıkları, maneviyatın aktarımına ne ölçüde imkân tanıdığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu soruya verilecek yanıt, esasen maneviyat kavramının nasıl tanımlandığı ve hangi maneviyat anlayışının temele alındığı ile doğrudan ilişkilidir.

Reisinger maneviyatı, yaşamın anlamını inşa eden bir eylem (meaning-making) olarak ele almakta ve anlam dünyası üzerinden derinleşmeyi vurgulamaktadır. Ona göre maneviyat kavramının tanımlanmasında dört temel güçlük ortaya çıkmaktadır. Bunlar; eleştirel aklın ötesine geçme düşüncesi, kavramın genişliği, çeşitli akademik geleneklerin getirdiği önyargılar ve çıkmaza giren maneviyat tanımları, şeklindedir. Maneviyat kavramının rasyonelliğin dışına taşınması ve onun rasyonel aklı aşan deneyimlerine yapılan vurgular eleştirel aklın ötesine geçmesinde paradoksal bir güçlük oluşturmaktadır. Bu da maneviyatın aklın sınırlarının dışında konumlandırılmasına neden olmaktadır. Maneviyatın dinî ve seküler bağlamlara doğru bu denli genişlemesi, kavramsal çerçevenin kontrolsüz bir biçimde büyümesine ve tanımlama güçlüklerine neden olmaktadır.^[18] Bu tanımsal güçlükler, maneviyatın doğasını ya fazla kavramsal (ontolojik) ya da aşırı işlevsel (psikolojik) alanlara hapsedmesi sorununu beraberinde getirmektedir. Dahası bu durum maneviyatın öğretim süreçlerindeki sınırlarını daraltmaktadır.

Maneviyatın fitri yönünü vurgulayarak daha somut hale getiren James, bireysel manevi tecrübeyi tüm dinlerin temel kaynağı olarak ele alırken dinleri ise ikincil birleşik kaynak olarak değerlendirmiştir. James, dini olguyu iki temel boyutta ele almıştır; kurumsal din (institutional religion) ve kişisel din (personal religion). James'e göre dinin asıl ve canlı yönü kurumsal yapılardan ziyade bireyin doğrudan yaşantısına, içsel tecrübesine ve manevi farkındalığına dayanmaktadır.^[19] Bu nedenle, dini anlayışın özünde dışsal dogmalar veya kurumsal otoriteler değil, bireyin kişisel deneyiminde şekillenen inanç yaşantısı, içsel süreçleri ve maneviyat yer almaktadır. Çünkü din, insanın akıl yoluyla doğruladığı bir sistemden çok manevi bir tecrübe aracılığıyla yaşama anlam kazandırır. Dolayısıyla James'in yaklaşımında din, rasyonel cazibesinden çok içsel yaşantının dönüştürücü gücü üzerinden açıklanmaktadır.^[20] Görüldüğü üzere dine yönelim rasyonel gerekçelerle değil kişiliğin derin katmanlarında yer alan duygusal, sezgisel ve varoluşsal ihtiyaçlar üzerinden insanın manevi yönü ile ilişkilendirilmektedir.

Dini yönelimin kökenindeki bu derin duygusal ve bilişsel dinamikler, bireysel gelişim sürecinin ilerleyen aşamalarında manevi tecrübe ve kazanımların bütüncül bir yaklaşımla (holistik) ele alınmasının ve kişilik gelişimine olan katkısının temelini oluşturmaktadır. Kişilik gelişimi açısından öğrencilerin iç yaşam döngüsüne ait merak ve keşfetme arzuları içsel enerjiyi hayatın anlamını aramaya yönlendirmekte ve bir ideal kazandırmayı hedeflemektedir. Böylece kişi

[16] D. R. Hodge, "Working with Muslim Youths: Understanding the Values and Beliefs of Islamic Discourse", *Children & Schools* 24/1 (Ocak 2002), 6-20; King - Boyatzis, "Religious and Spiritual Development", 1-48.

[17] Filliot, "L'éducation Spirituelle Ou L'autre de La Pédagogie ?", 2271-6092.

[18] Reisinger, "What Is Spirituality?", 117-131.

[19] William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Longmans, 1902), 26-53.

[20] Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, 168-173.

kendini arama yolculuğunda bağlantısallık ile kendi konumunu belirlemektedir.^[21] Bu halde holistik eğitim yaklaşımı kişiliği oluşturan tüm öğeleri içeren ve sezgiyi de bir bilgi kaynağı olarak görebileceğimiz bir insan bütünlüğü olarak ortaya koymaktadır. Tecrübenin görünürlüğünün artması ve bireysel boyuta ulaşan dini bilginin yapısı, din eğitiminde yorumlayıcı ve işlevselci anlayışın zemininde gelişmeye daha yakındır^[22]. Manevi gelişimi dini tecrübe ve yorumlayıcı dini bilgiye indirgemek elbette dini bilgi açısından normatif boyutlarının geri plana itilerek subjektif boyutların vurgulanması ve öğretim süreçlerinde bu özelliğin uzlaşmayı zorlaştırması gibi bazı riskleri beraberinde getirmektedir.^[23]

Maneviyat ile dini bilgi arasındaki kurumsal ve pratik etkileşim, bir dinin doğasında bulunan göreceliği ve çok katmanlı yapıyı görünür kılar. Dinin kurumsallaşma süreçlerinde tarihsel ve metafiziksel iddialar genellikle imanın şartları gibi inanç ilkeleri olarak, yani bir tür dogmatik monolog şeklinde ortaya çıkar. Bu doktrinler dinin pratik alanına taşındığında ise bireylerin yorumları ve deneyimleri aracılığıyla karşılıklı bir diyaloga dönüşür. Böylece dini anlam, yalnızca öğretilen değil, aynı zamanda deneyimlenerek yeniden üretilen bir olgu haline gelir. Her ne kadar öznel tecrübeye dayalı yaklaşımlar olarak ele alınsa da maneviyat ve dini tecrübeler özellikle kıssalar, insan yaşamına anlam kazandırmak, deneyimi derinleştirmek ve bilgi aktarımını salt bilişsel bir etkinlik olmaktan çıkararak anlam temelli bir öğrenme süreci haline getirmek açısından önemli bir işlev üstlenir. Bu yönüyle maneviyat zaman zaman natüralist bir temelde insanın varoluşuna ve deneyimsel gerçekliğiyle de ortaya çıkar. Dahası bu yaklaşım, doktrinel bir çerçeve aracılığıyla rasyonel biçimde değil, manevi pratikler yoluyla sezgisel olarak deneyimlenen ve bu yönüyle rasyonel olmayan nitelikte bir anlayış olarak da değerlendirilmektedir.^[24] Bu durumu din eğitimi ve öğretiminin bireysel-insani temeli olarak da açıklamak mümkündür.^[25]

Maneviyatın salt bilişsel bir öğretilen ziyade varoluşsal bir deneyim olarak yaşanması, bireyin içsel dünyasıyla kurduğu ilişkiyi derinleştirerek kendilik inşasına doğrudan yansır. Bu süreçte, başlangıçta monologlar halinde beliren içsel konuşmalar, çevreden gelen ve bireyin hazır bulduğu ortak anlam yapılarıyla etkileşime girerek zenginleşir. İşte bu noktada dil sadece bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek, bireyin iç sesini dış dünyayla harmanladığı ve benliğini sürekli yeniden inşa ettiği canlı bir zemine dönüşür. Eğitimin rehberliğinde yön bulan bu akış, yalnızca bilişsel bir beceri kazanımı değil aynı zamanda varoluşsal, ilişkisel ve manevi bir öğrenme yolculuğudur.^[26] Dolayısıyla kişinin sahip olduğu ifade ve anlamlandırma olanakları eğitsel bağlamda yalnızca bilişsel ve dış dünyaya açılan bir kapı değil kendilik inşası sürecinde benliğini dokuduğu, aynı zamanda varoluşsal, ilişkisel ve manevi bir öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir

İnsanda bilişsel gelişim temelli bir anlamlandırma süreci bulunmaktadır. Bilişsel gelişimde birey için her türlü duyudevinimsel özümleme anlam kazandırmaya dayalıdır. Gelişimin ilkeleri paralelinde somuttan soyuta doğru bir öğrenme ve içselleştirme süreci karşımıza çıkmaktadır. Bireyin gelişiminde önce simgelere anlam verme almaktadır. Anlam verme boşlukta meydana gelmemekte somut bir indis (simge-görüngü) üzerinden gelişmektedir. Somut görüngüler üzerinden

[21] Seyfullah Şahin, *Eğitimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım Kavramsal-Kuramsal ve Felsefi Bir Temellendirme* (Ankara: Sonçağ Akademi, 2021), 214-215.

[22] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 124-152.

[23] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 124-152; Jeff Astley, "What Is Religion and Whose Faith Is It? Some Issues Concerning the Nature and Normativity of Religion and the Risks of Religious Education", *Hermeneutics and Religious Education*, ed. Herman Lombaerts - Didier Pollefeyt, Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium 180 (Leuven Paris: Leuven University press Peeters Peeters France, 2004), 399-417.

[24] Clive Erricker, "Religious Education And Spiritual Development: Pedagogical Insufficiency And Possibility", *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, ed. Marian De Souza (Dordrecht ; London: Springer, 2006), 697-715.; Reisinger, "What Is Spirituality?", 117-131.

[25] Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 95-98.

[26] Jean Piaget - Bärbel Inhelder, *Çocuk Psikolojisi*, çev. Orçun Türkay (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2020), 54.

gelişen anlam, süreç içerisinde bir bağlama oturtulur ve bu indisler de soyut boyutlara ulaşır. Böylelikle anlam verme bir bağlam içerisinde toplum ve kültürel temellerde çevresel etkenler ile gelişmeye ve çeşitlenmeye devam eder.^[27] Bilişsel gelişimde de görüldüğü gibi doğuştan itibaren insanın şeylere yönelme ve onlara anlam yüklemeye dair bir çabası söz konusudur. Bu anlam yükleme somut nesnelere soyuta doğru uzanırken aynı zamanda oyuncak peluş ayıdan varoluşsal sorulara da evrilmektedir. Bu yönüyle insan, elindeki indislerden yola çıkarak görmediği, bilmediği alanlar hakkında bilgi sahibi olmaya çalışır. Bu açıklama çabaları insanı manadan maneviyata uzanan bir yola ulaştırır. Manevi pratikler ve manevi gelişim, dini metinlerin farkındalığını içermekle birlikte doğrudan din diline bürünmeksizin farkındalık, bilinmeyene açık olma ve değeri hissetmeye dayanmaktadır. Nihai olarak manevi gelişim, insanın içsel dini deneyimleri ve kültürel bağlamda manevi hassasiyetleri ile yakından ilişkilidir. Dahası bu süreç bilişsel bir süreç olmanın ötesinde deneyimlere dayalı olarak değer ve anlam dünyasında gelişen duyuşsal boyutları da kapsamaktadır. Bütünüyle biliş dünyasından kopuk bir manevi iklimden bahsedilememekle birlikte manevi tecrübe ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi net bir çerçevede ortaya koymak oldukça zordur.^[28] Bu belirsizliği hakikatin aranişi ve ontolojik sorgulamalar ekseninde değerlendirmek mümkündür.

Bu doğrultuda, maneviyatı merkeze alan bir eğitimin dört temel sorumluluğunun bulunduğu söylenebilir:

- I) Bireylerin açık bir zihinle öğrenmeye hazır hale getirilmesi,
- II) Dünyayı ve kendini “görmenin” farklı yollarının keşfedilmesi,
- III) Kişisel farkındalık ve içsel derinlik konusunda cesaretlendirilmesi ve

IV) maneviyatın sosyal ve politik bağlamlarda kişisel ve toplumsal farklılıklara göre değişkenlik gösterebileceğinin kabul edilmesi, şeklindedir.^[29] Din eğitiminin maneviyatla ilişkilendirme çabalarının rasyonalite yerine duygu ve sezgisel boyutları önceleyerek evrensel bir teoloji söylemine büründüğüne ilişkin eleştiriler mevcuttur. Bu eleştirilerin kökeninde maneviyatın ontolojik yapısının öznelliğe dayanan süreçleri ve bu duyuşsal boyutun aktarımının sınırlılığı yer almaktadır. Din ve maneviyat arasındaki bu derin bağ, manevi deneyimin din öğretimi süreçlerine kendiliğinden ve doğal bir şekilde eklenmesine zemin hazırlar. Bu durum, öğretmenler için bir pedagojik model sunmasa da toplumsal ve sosyolojik boyutlar üzerinden derinleşen bir anlam dünyasına kapı açmaktadır.^[30] Dini bilginin normatif boyutlarının bir öğretim konusu olmasının yanında işlevsel ve yorumlayıcı boyutunun burada görüldüğünü ifade etmek mümkündür. Bu durum, hangi dini bilginin öğretime konu edildiğini daha da önemli kılmaktadır. Nitekim din öğretimi sürecinde dini bilginin işlevsel ve yorumlayıcı yönü ele alınırken aynı zamanda dini bilginin sınırlılığı da maneviyatın öğretilmesinde din eğitimi için pedagojik bir sınırlılık anlamına gelmektedir. Bu yönüyle maneviyatın özü her ne kadar evrensel ve kurumsal dinlerin de üzerinde kapsayıcı bir kavram olsa da sunulan dini bilginin teolojik temelleri de bir diğer sınır belirleyicidir.^[31] Maneviyatın eğitim sistemine entegre olmasının önündeki en temel zorluk, kişisel yorumların sınırının nerede çizileceği ve manevi bilginin nasıl sistemli bir yapıya kavuşturulacağı noktasında belirginleşmektedir.

[27] Piaget - Inhelder, *Çocuk Psikolojisi*, 51-53.

[28] Andrew Wright, “The Spirituel Education Project: Cultivating Spirituel and Religious Literacy Through A Critical Pedagogy of Religious Education”, *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, ed. Michael Grimmitt (Great Wakering, Essex: McCrimmons, 2000), 170-187.

[29] Clive Erricker - Jane Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education* (London ; New York: Routledge, 2000), 56.

[30] Erricker, “Religious Education And Spiritual Developement: Pedagogical Insufficiency And Possibility”, 697-715.

[31] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 124-152.

Felsefe, psikoloji ve din üçgeninde yer alan bu tartışmada ontolojik düzeyde en temel problem, maneviyatın doğasının ne olduğudur. Eğer maneviyat, bir deneyim ve varoluş haline indirgenerek ele alınırsa bu durumda onu bir netliğe kavuşturmak ve dolayısıyla doğrudan öğretim süreçlerine konu etmek zorlaşacaktır. Bu yaklaşım aynı zamanda din eğitiminin pedagojik sınırlılığını da belirleyen bir unsur haline gelecektir. Ancak bu sınırlılıklarına rağmen din eğitimi, ibadetlerden maneviyata doğru uzanan adımlarda beden ve ruh birlikteliğini yakalama şansına en yakın derstir. Dahası anlam dünyasının inşasının temeli bu unsurlarla örüntülenebilir. Dini bilgi eksiklerinin giderilmesi sürecinin, bireyde bütüncül bir yaşantısal dönüşüme kapı aralayacak derinlikte ele alınması bir gerekliliktir. Gazali'ye göre insan, hakikati yalnızca bilerek değil o bilgiyle yaşayarak kavrayabilmektedir. Marifet bilginin varoluşsal bir biçimde benliğe nüfuz ettiği bir dönüşüm sürecidir. Böylece bilgi, sadece aklın ürünü olmaktan çıkarak insanın bütün varlığını kuşatan bir manevi tecrübe olarak karşımıza çıkmaktadır.^[32] Dolayısıyla din eğitimi, hakikate kapı açan anlamın dışsal formunu kazandırma imkânına sahiptir. Bu doğrultuda dini bilgi ve inancın yalnızca aktarılacak bir nesne değil, maneviyatın inşasına aracı olan bir anlam zemini olarak sunulması önem taşımaktadır. Ornstein'in de belirttiği gibi öğretmenlik ruhu doyurmaya odaklı yetenek gelişimini benimseyen ve beyni bilgi ile doldurma hedefinden uzak ruha dokunan bir sanat olarak görülürse maneviyat gelişimi ve eğitimin ruhun gelişimi noktasında buluşması beklenmektedir.^[33]

Maneviyat, epistemolojik yapısı itibariyle bilişsel bir içerik olmaktan ziyade varoluşsal bir deneyim ve içsel bir idrak hali olarak tezahür etmektedir. Bu ontolojik konum, maneviyatın nesnel bilgi kategorisinde doğrudan aktarılabilirliğini yapısal olarak sınırlandırmaktadır. Rasyonel kavrayışın sınırlarını aşan ve sezgisel bir derinlik taşıyan bu fenomen, doktriner çerçevelere veya sistematik pedagojik modellere indirgenememektedir. Öznenin iç tecrübesinde şekillenen ve Gazali'nin kavramsallaştırdığı anlamda benliğe nüfuz eden bir "marifet" süreci olarak maneviyat, dışsal temsil araçları olan dil ve öğretim mekanizmalarıyla yalnızca kısmi bir biçimde ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda kurumsal din eğitimi, manevi hakikatin kendisine değil, ona işaret eden sembolik yapılara ve anlam temellerine aracılık etmekle sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla maneviyatın özü, aktarılabilir bir nesne olmaktan ziyade öznenin yaşayarak inşa ettiği fenomenolojik bir süreç olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle aktarılamaz bir karakter arz etmektedir.

Bu çalışmada "ontolojik sınır", örgün din eğitiminin kurumsal ve bilişsel yapısının, maneviyatın doğasında var olan aşkın, sezgisel ve deneyimsel özü kuşatamaması durumu olarak tanımlanmıştır. Bu sınır bir yetersizlik değil, varoluşsal bir kategori farkıdır. Eğitim "bilmeyi" (epistemoloji), maneviyat ise "olmayı" (ontoloji) hedefler. Dolayısıyla sınır, bilginin bittiği ve halin (deneyimin) başladığı noktadır.

2. Maneviyat Öğretiminde Pedagojik Sınırlılık

Eğitim-öğretim süreçlerine konu olan her olgunun bir öğretim programının temel bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarını kapsayacak şekilde sistematik bir biçimde yapılandırılmış olması beklenmektedir. Bu bütünlük, eğitsel uygulamaların yalnızca aktarım değil, aynı zamanda planlı, ölçülebilir ve değerlendirilebilir bir öğrenme süreci niteliği kazanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bir konunun eğitime dâhil edilmesi onun pedagojik olarak yapılandırılabilir, öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebilir ve değerlendirme ölçütleriyle izlenebilir olmasını gerektirmektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinde ele alınan unsurların daha nesnel, standartlaştırılabilir ve program temelli nitelikler kazanmasını da beraberinde getirmektedir. Böylece eğitimin yalnızca içerik aktarımına dayalı bir etkinlik olmaktan

[32] Gazali, *El-Munkuzu Min-ed-Dalal*, çev. Hilmi Güngör (Ankara: Maarif Basımevi, 1960), 88-92.

[33] Allan C. Ornstein vd. (ed.), *Contemporary Issues in Curriculum* (Boston: Pearson, 2015), 69.

çıkarak amaç-süreç-değerlendirme bütünlüğü içinde işleyen dinamik bir sistem haline gelmesi beklenmektedir.^[34] Ancak öğretime konu edilen her olgunun nesnel, ölçülebilir ve standartlaşmış bir yapıya sahip olduğunu söylemek zordur. Eğitim süreçleri de yalnızca bilişsel ya da davranışsal çıktılarla sınırlı değildir. Aynı zamanda ahlak, etik, değer ve maneviyat gibi doğrudan gözlemlenemeyen fakat insanın düşünme, hissetme ve eyleme biçimlerini derinden etkileyen duyuşsal boyutları da içermektedir. Bu tür soyut ve manevi alanlar maddi bir somutluğa sahip olmamalarına rağmen bireyin tutum ve davranışlarının yönünü belirleyen psiko-sosyal dinamikler olarak işlev görür. Dolayısıyla eğitimin nesnel yönü kadar bu tür öznel ve değer temelli boyutlarının da dikkate alınması bireyin bütüncül gelişimini destekleyen bir yaklaşımın gereğidir.^[35]

Doğası gereği soyut ve öznel nitelikler taşıyan maneviyat, etik ve ahlak eğitiminin değerlendirilmesi belirli güçlükler içermektedir. Öğrenme sürecinin salt bilişsel bir edinimden ziyade dönüştürücü ve deneyimsel bir pratik olarak yeniden tanımlanması, maneviyat öğretimindeki pedagojik sınırlılıkların aşılmasına ve öğretim imkânlarının genişlemesine olanak tanıyabilir. Bu doğrultuda Kolb ve Mezirow'un öğrenme kuramlarında olduğu gibi dönüşüm ve anlam inşasına odaklanan yaklaşımlar, maneviyatın din eğitimi süreçleriyle daha bütüncül bir biçimde ilişkilendirilmesine ve bu süreçlerin derinleştirilmesine olanak sağlayabilir. Bu iki kuramın ortak noktası, öğrenmeyi yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, bireyin yaşantılarıyla şekillenen ve anlamın yeniden inşasını mümkün kılan dönüştürücü bir süreç olarak ele almalarıdır. Kolb, öğrenmeyi bireyin yaşantısından doğan sürekli bir döngü olarak görürken; Mezirow, özellikle yetişkin bireyin eleştirel yansıtma yoluyla anlam anlayışını değiştirmesini vurgular. Her iki yaklaşım da din eğitimi açısından öğrencinin bilgi edinmenin ötesinde anlam kurma ve içsel dönüşüm yaşama sürecine odaklanması gerektiğini göstermektedir.^[36]

Mezirow'a göre anlam şemaları veya anlam yapıları, dönüştürücü teori ve dönüşümsel öğrenmenin bir diğer önemli unsurudur. Perspektifler ve anlam şemaları, anlam yapılarının iki temel unsurudur ve beklentilerimizin durumunu belirleyen yatkınlıklarımız ve varsayımlarımızdır. Bir anlam yapısı, temelde bilginin yorumlanmasını şekillendiren kavramlar, inançlar, yargılar ve duygulardır. Öğrenciler, anlam yapılarını öz yansıtma, öz yönelimli öğrenme ve eleştirel teori yoluyla anlayabilirler. Çocukken anladıklarının yetişkin olduklarında da geçerli olup olmadığını anlamak için varsayımlarını eleştirebilir hale gelirler. Geçmiş öğrenmelerin eleştirel bakış açısıyla yeni öğrenmelere dönüşümünü esas alan Mezirow, geçmiş bakış açımızı anlamak, yeni yapıları ve bakış açılarına sahip olabilmeye becerisi üzerine dönüştürücü öğrenme teorisinin temelini oluşturur. Burada bir dönüşümden öte şemaların dönüştürülmesine odaklanılmıştır.^[37] Çünkü manevi öğrenme dışsal anlatım ile değil bireyin kendi anlam inşasıyla gerçekleşmektedir. Pedagojik olarak din eğitimi öğretilerle bilgi ile öğrenilebilir yaşantı arasındaki sınırlılığa belirginleşmektedir. Goldman din öğretiminin temel hedeflerinin yalnızca dinî bilgilerin aktarımı değil, çocukların düşünsel açıdan gelişimini destekleyen bir gelişim süreci olduğunu vurgulamaktadır. Din öğretiminde oyun, drama ve benzeri öğretim teknikleriyle deneyime dayalı, duygusal ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme sürecinin gerekliliğini savunmaktadır. Bu perspektiften dini deneyimler derin, kişisel ve çoğu zaman gizemli nitelikler taşımaktadır. Bu nedenle bu deneyimlerin katı bir mantıksal çerçevede sınırlılıklarıyla birlikte ifade edilmesi güçtür. Ancak şiir, hikâye, müzik gibi sanatın estetik dili aracılığıyla daha etkili biçimde aktarılmaya müsaittir.^[38]

[34] Dale H. Schunk, *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*, çev. Zeynep Hayal Kaçkar vd. (Kızılay, Ankara: Nobel, 2014), 2-17.

[35] Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık*, 43-157.

[36] Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco, Calif: Jossey-Bass [u.a.], 1991), 99-145.

[37] Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, 99-145.

[38] Ronald Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (London: Routledge and Kegan Paul, 1977), 233-242.

Bu bakış açısı öğrenmenin yalnızca bilişsel bir kazanım değil, aynı zamanda bireyin varoluşsal ve manevi yönlerini besleyen bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. İnsanın manevi gelişiminin dikkate alınarak eğitsel olarak desteklenmesi bireyin aynı zamanda dengeli ve bilinçli bir dindarlık geliştirmesine zemin hazırlayıcı bir işlev görmektedir. Bu yönüyle manevi gelişim kendini gerçekleştirme döngüsünde önemli bir boyutu teşkil etmektedir. Benlik gelişimi, manevi gelişimi içeren bir sürece sahiptir. Kişilik, ahlak ve “ben”in oluşumu kuşkusuz öğrenme süreçleriyle de yakından ilişkilidir. Benlik ve kişilik gelişimine dair var olan teorik yaklaşımlardan Freud’un kişilik kuramı, inanç boyutlarını da kapsayan bir yaklaşım ile inancın kişilikteki izlerine, kasıtlı olmasa da ayrı bir değer kazandırmıştır.^[39] Yine özellikle Maslow’un kendini gerçekleştirme kuramı, Jung’un bireyleşme süreci ve W. James’in dini tecrübe anlayışı ve hatta Frankl’in kendini gerçekleştirme ile manevi gelişimi eş değer ele alması gibi yaklaşımlar benlik oluşumunun yalnızca bilişsel ya da davranışsal değil, aynı zamanda maneviyatın dönüştürücü gücüyle şekillenen dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramlar, bireyin içsel bütünlüğünü sağlamasında maneviyatın psikolojik bir derinlik ve anlam kaynağı olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır.^[40] Manevi gelişimi bir din, inanç özelinde ele almak ve süreçlerini bir dinin temelinde izlemek maneviyatın doğasında yer almaktadır. Ayrıca benimsemiş din bireyin yaşamında anlamlandırma süreçlerine de doğrudan etki etmektedir. Bir diğer deyişle din, yalnızca maneviyatı şekillendiren bir unsur değil aynı zamanda onu derinleştiren ve dönüştüren bir yapı olarak işlev görmektedir.^[41] Nitekim dinin kendi sistematiği de bireyin maneviyatını besleyen bir zemin sunar. Bu bağlamda din, ibadetlere huşu, ihlas ve teslimiyet gibi manevi nitelikler kazandırarak maneviyatın içselleştirilmesini ve bireyin ruhsal gelişiminin desteklenmesini hedeflediği söylenebilir.

Freud’un dinsel illüzyonlardan ayıklayarak rasyonel bir zemine oturtmaya çalıştığı asıl benliği Maslow, metafizik deneyimleri de dahil ederek insanın özündeki bir olgu şeklinde *doruk deneyimler* olarak değerlendirmiştir. Bu özcü yaklaşımı ile Maslow, bireyi doruk deneyimlerde daha masum ve daha doğal olarak tanımlamaktadır.^[42] İnsana dair bu tanımlamaların ve değerlendirmelerin insanın eylemlerine dönük birer anlam arayışı kaygısıyla ortaya çıkmış olduğunu söylemek olanaksız değildir. Elbette bu teorilerde de insan eylemlerinin anlamlandırılması noktasında arayış hep devam etmiştir. Bu yönüyle benlik gelişiminde eylemlerin motivasyon kaynakları üzerinden değerlendirilmesi maneviyat kavramından bağımsız bir benlik ve insan tanımını eksik bırakmaktadır. Benliğin tamamlayıcısı olarak kişilik gelişimini neredeyse bütünüyle anlam arayışları üzerine kurgulayan Erikson içsel gelişimi ömür boyu devam eden sekiz evrede değerlendirir. Erikson, bireyin hayatında sekiz önemli gelişim basamağının aynı zamanda birer kriz dönemi olarak ele alır ve benlik gelişimini dinamik bir süreç içerisinde yaşam boyu anlamlandırmanın devam ettiği bir yaklaşımla inceler.^[43] Sonuç olarak, yaşam boyu süren bu kriz evrelerinin her biri, bireyi salt psikososyal bir uyuma değil, aynı zamanda varoluşsal sorularına yanıt bulduğu ve manevi bütünlüğünü inşa ettiği bir olgunluk seviyesine taşır.

Manevi gelişimin merkeze alındığı programların, bireyin inançla kurduğu ilişkiyi derinleştirip bu ilişkiyi kişisel anlam dünyasında içselleştirmesine aracılık etmesi öngörülmektedir. Bu çerçevede bireyin kendi varoluşunu ve inancını özümleme süreci; yaşam evrelerinin farkına varma, manevi olgunlaşma ve daha bütünleşmiş bir benlik ile değerlere dayalı bir karakter

[39] Adam Phillips, *Freud Olmak: Bir Psikanalistin Gelişimi*, çev. Şahika Tokel (İstanbul: YKY, 2016), 118-152.

[40] Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, 290-342; Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, 5-64.

[41] Pargament - Zinnbauer, “Religiousness and Spirituality”, 21-42.

[42] Maslow, *İnsan Olmanın Psikolojisi*, 108-112.

[43] John W. Santrock, *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi : Life-span development*, ed. Yüksel Galip (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., 2015), 386-389.

gelişimi yönünde ilerlemeyi içermektedir.^[44] Bununla birlikte din eğitiminde öğretmen, manevi bir dönüşümün aktörü olmaktan ziyade yönlendirici ve rehber konumunda olmak durumundadır. Mezirow, dönüştürücü öğrenmenin iki temel odak noktasını araçsal öğrenme ve iletişimsel öğrenme şeklinde açıklamaktadır; araçsal öğrenme, görev odaklı problem çözme ve neden-sonuç ilişkilerinin değerlendirilmesine odaklanırken, iletişimsel öğrenme ise insanların duygularını, ihtiyaçlarını ve isteklerini nasıl ilettiklerine odaklanan bir süreci yürütmektedir. Bu unsurların her ikisi de öğrencilerin farklı anlayış türlerine odaklanabilmeleri ve önceki anlayışlarını sorgulamak için hem mantıksal hem de duygusal yeni bakış açıları görebilmeleri açısından gereklidir.^[45]

Dolayısıyla öğrenmenin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve değer temelli bir yönü bulunduğu dikkate alınırca eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan bireyin bütüncül gelişimini ve toplumsal sorumluluğunu da önceleyen bir sosyal hizmet olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle maneviyat gelişimi değerler üzerinden eğitim özellikle de din eğitimi süreçlerine dâhil olan bir içerik gerektirmektedir. Maneviyatın geliştirilmesi dini bilginin sunulması kadar önemlidir. Nitekim eğitim süreçlerinde yürütülen rehberlik hizmetleri çoğu zaman manevi motivasyonla şekillenmekte ve bu motivasyon öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.^[46] Pedagojik olarak din eğitimi belki maneviyatı öğretmeye olmasa da maneviyat aracılığıyla öğrenmeye zemin hazırlamaya yönelik bir dönüşümü sunabilme potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak, din eğitimi dışsal rehberlik sağlamaya muktedirken içsel dönüşüm bireyin kendi alanında kalmaktadır. Din eğitiminde sunulan dini bilgi pedagojik düzeyde sınırlılığa sahiptir. Nitekim din eğitimi bilgi aktarımı sürecini kontrol edebilirken öğrenenin içsel dönüşümünü yönetememektedir. Bu durum öğretimle öğrenme arasındaki kontrol mesafesinde belirgin hale gelmektedir. Maneviyatın özünün aktarılamazlığı ancak nesnel bir dini bilgi sunumundan öznel özümseme süreçleri ile birlikte içsel dönüşümü yaratması ve anlam şemalarının inşası ile birlikte gelişebilir. Bu durumu inanç ve bilgi ilişkisi üzerinden değerlendirmek mümkündür. Bu yönüyle inanmak felsefi ve bilişsel anlamda bir konfor ve rahatlık değildir. Maneviyatla ilişkili olan inanç ve iman da insanın bilişselliği ile ilgilidir. Bir yerde bilmeye ilişkin bir çaba varsa orada hata veya hakikati bulmaya ilişkin iki nokta ya da bu iki nokta arasında geçişler söz konusudur.^[47] İnanmak ve bilmek arasındaki bu geçişler için Drestke inanmanın kolay bilmenin ise zor olduğunu söyler.^[48] Din öğretimi süreçlerinde sunulan dini bilginin de özümseyerek dışsal aktarımdan içsel bir dönüşüme geçiş göstermesi beklenmektedir. Maneviyatın öğrenilmesi bilişsel değil, duygusal ve varoluşsal bir süreçtir^[49]. Dolayısıyla din eğitimi bireylerin dönüşümü için alan açma işlevi görmektedir. Fowler'a göre bu dönüşümler ve inanç gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmek için inançlar ancak anlamlandırma süreçleriyle desteklenerek zorunlu bir yöneliş değil bilinçli bir tercih olarak seçilmesi durumunda gerçekleşmektedir. Buna göre inançlar anlam kazandıkça bireyselleşmekte ve mana boyutu ön plana çıkmaktadır. İnanmanın da en üst basamağı böyle oluşmaktadır.^[50]

[44] Nel Noddings, "Umursamaya Yönelik Öğretim Temaları", çev. Çakar Özkan, *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* (Ankara Pegem Akademi Yayıncılık, 2016), 47-54.

[45] Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, 99-145.

[46] Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık*, 237-265; King - Boyatzis, "Religious and Spiritual Development", 1-48.

[47] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 35.

[48] Fred Dretske, "The Epistemology of Belief", *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays* (Cambridge University Press, 2000), 400-412.

[49] King - Boyatzis, "Religious and Spiritual Development", 1-48.

[50] James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (Cambridge: Harper & Row, 1995), 332.

3. Din Eğitimi ile Maneviyat Öğretimi Arasındaki Ontolojik Kesişim

Antik, Helenistik ve izleyen medeniyetlerin eğitim anlayışlarında maneviyat, farklı kültürel ve düşünsel bağlamlarda varlığını sürdürmüştür. XIX. yüzyıldan itibaren maneviyat veya din temelli eğitim genel eğitimin merkezinde yer almamaktadır.^[51] Ancak din eğitimi her daim maneviyatla ilişkilendirilme çabalarına sahne olmuştur.^[52] Bununla birlikte, çağdaş eğitim kuramlarında dayandığı felsefi temeller ve yasal düzenlemelerle sınırları daha keskin bir hale gelmiş din ve maneviyat eğitimi, çerçevesi daha belirgin olarak bir alanda sınırlandırılmıştır. Özü itibariyle eğitim tarihi boyunca gerek Doğu gerekse de Batı kültür ve medeniyetlerinin felsefi ve dini düşüncelerinde doğru-yanlış, adalet, iyilik gibi idealler köklü bir şekilde yer almıştır.^[53] Geçmişte olduğu gibi bugün de manevi gelişime destek olan bu kavramların eğitim programlarında yer almaları bütüncül bir gelişim için gerekliliktir.^[54] Çünkü pedagojinin eğitim süreçlerine katkısındaki en büyük iddiası öğrencilerin kendini gerçekleştirme ve bütüncül gelişimlerine destek sağlamasıdır.^[55]

Maneviyat yoluyla gerçekleşen bireysel dönüşüme zemin hazırlayan yapıların başında dini kurumlar ve yaşantı alanları gelmektedir. Maneviyatın özünü teşkil eden varlık ve anlam sorgulamaları, din eğitiminin içeriğiyle örtüşen ortak bir zemine sahiptir. Zira hayatı belirli bir yöntemle ve derinlemesine anlamlandırma çabası, zihinsel bir süreç olmanın ötesine geçerek bireyde inanç gelişimini tetiklemektedir.^[56] Bu nedenle maneviyat kazandırmak, değer ve ahlak eğitimi vermek söz konusu olduğunda ilk ilişkili olan eğitim, din eğitimidir. Çünkü din eğitimi bu alanları da kapsayarak maneviyatı besleyici nitelikte bireyin anlam arayışlarına destek olacak şekilde bütün olarak bireyi eğitmeyi hedeflemektedir.^[57]

İnsanın varoluşsal tekâmül süreci olarak maneviyat ve ahlak gelişiminin kesişim noktasının din eğitimi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ahlaki gelişim, bireyi içsel bütünlüğe ve bilişsel olgunluğa yönelmesini sağlayan maneviyat ise bu sürece anlam ve yön kazandıran bir boyut olarak bireysel aydınlanmanın kapılarını aralar. Dolayısıyla ahlaki olgunlaşma ile manevi derinlik insanın kendini gerçekleştirme yolculuğunda birbirini tamamlayan iki dinamik olarak ortaya çıkar. Zira ahlak, insanın içsel olgunlaşma sürecinde manevi yönelimlerle beslenen kendini gerçekleştirme boyutu taşır.^[58] Bu nedenle ahlaki gelişim, biyolojik ve fizyolojik gelişim süreçlerinde olduğu gibi doğrudan gözlemlenebilen bir ilerleme gösterebilir ancak kimi zaman daha derin, öznel ve sezgisel dönüşümler biçiminde de ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla ahlak, insanın içsel dönüşüm kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir ve manevi olgunlaşmanın da somut yansımalarını içermektedir.^[59]

Din eğitiminin temel amacı bireye doğru bir kişilik kazandırmasıdır. Maneviyat temelli bir din eğitimi de bireye doğru kişiliği buldurma noktasında yardımcı olmaktadır. Bu durumda dini metinler ve dini gelenekler arasındaki dini hakikat hermenötik bilişsel yaklaşım ile ortaya konulmaya muhtaçtır.^[60]

[51] Erricker - Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education*, 36-37.

[52] Erricker, "Religious Education And Spiritual Development: Pedagogical Insufficiency And Possibility".

[53] Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi* (Ankara: Doğubatı, 2009), 19-73.

[54] Ornstein vd., *Contemporary Issues in Curriculum*, 80.

[55] Binnur Yeşilyaprak, *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024), 61-131.

[56] Hasan Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut* (İstanbul: DEM Yayınları, 2015), 89-90; Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık*, 19-38.

[57] M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2018), 115; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 95-98; Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, 272.

[58] Forsyth, *Psikolojik Din Kuramları*, 292-294.

[59] Thomas Wren - Daniel K. Lapsley, "Alanın Tanımı: Tarihsel, Felsefi ve Metodolojik Temeller", çev. Alaaddin Turgut vd., *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*, ed. Larry P. Nucci - Narcia Narvaez (İstanbul: EDAM Yay., 2019), 11-149.

[60] Astley, "What Is Religion and Whose Faith Is It? Some Issues Concerning the Nature and Normativity of Religion and the Risks of Religious Education", 399-417.

Manevi gelişimi eğitimle desteklemek, içsel deneyimlere derinlemesine nüfuz eden ve onları kucaklayan bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu durum, dini tecrübeyi de beraberinde getirmektedir. Manevi gelişime dayalı bir din öğretimi doğrudan bir öğrenme olmayıp sürekli ve periyodik olarak derinleşmeyi hedefleyen eylemler dairesine zemin hazırlamaktadır. Bu derinleşme kişinin sahip olduğu din ile ilişkili olarak bir tasavvur şeklinde kurgulanabilir.^[61] Sonuç olarak manevi gelişim bireylerin bu konudaki kapasiteleri ile yakından ilişkilidir. Günlük yaşamla bunu en iyi ilişkilendirme şekli insanlarda hassasiyet oluşturma ve gündelik yaşamın içerisine değerlerin ve değerlerin bireye kattığı anlama ilişkin bilgilerin serpiştirilmesidir. Gündelik yaşama yönelik bu hassasiyetin ve anlamlandırmanın pedagojik düzleme aktarılması, çağdaş eğitim ve öğrenci merkezli yaklaşımların din eğitimi süreçlerine entegrasyonu ile mümkün olmakta; bu durum, duyuşsal boyutun ve maneviyatın motivasyon kaynağı olarak kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının öğrenci deneyimlerini sınıf ortamlarına taşınmasına imkân sunması din eğitimi açısından bir avantaj olarak belirtilebilir. Bu anlamda davranış değişikliği için ihtiyaç duyulan duyuşsal boyutun bir motivasyon kaynağı olarak sunulması maneviyatın din eğitimi süreçlerine dâhil edilmesine imkân tanımaktadır.^[62] Sonuç olarak eğitimin özellikle rehberlik yoluyla bireye kazandırmak istediği kendi potansiyelini fark ederek ayakları üzerinde durabilen, kendi problemlerini kendisi çözebilen bireyler yetiştirme hedefi, içeriğinde maneviyatı da barındırmaktadır. Bu anlamda genel eğitimin içeriğinde ve din eğitimi ile ilişkili derslerde maneviyatı beslemek ve eğitimde rehberlik hizmetlerinde özellikle de kişisel-sosyal rehberlik alanında duygusal gelişimin bir boyutu olan maneviyat önemli bir rol oynamaktadır.^[63] Maneviyatın eğitim ve rehberlik hizmetleri alanındaki bu kritik rolü, aynı zamanda onun din eğitimi bağlamındaki etik sınırlarını ve öznel boyutlarını gündeme getirirse de doğru rehberlik yöntemleri ile bu manevi deneyimlerin bireye ahlaki ve sosyal yaşam dinamiklerini kazandırma potansiyeli yüksektir.

Maneviyatın öznel boyutları, din eğitiminin etik sınırlarını da belirlemektedir. Ancak manevi deneyimin, din eğitimi içerisinde doğru rehberlik yöntemleriyle yönlendirilmesi, maneviyat aracılığıyla ahlak başta olmak üzere sosyal yaşamdaki önemli dinamikleri bireye kazandırma noktasında maneviyat ve ahlakın yollarını kesiştirmektedir. Bununla birlikte, maneviyatın itaat düzeyine indirgenmesi onu normatif dini bilgiye dönüştürme potansiyelini ortaya çıkarmaktadır.^[64] Bu bağlamda amaç, maneviyatı doğrudan öğretmekten ziyade bireyde maneviyatın farkındalığını geliştirecek ve hassasiyet kazandıracak nitelikte bir din eğitimi sunmaktır. Din eğitimi ile maneviyat arasındaki kesişim noktası da tam olarak bu farkındalık sürecinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen değerleri dayatmak yerine tartışmaya açabilir, inancı aktarmak yerine sorgulatarak ihtiyaç temelinde farkındalık yaratabilir dahası imanın üzerine düşündürterek dönüşümler sağlayabilir ve bir dönüşüm pedagojisi işleyebilir.

Din eğitimi, maneviyatın din öğretimine dâhil edilme sürecinde bilgi ile yaşantı arasında bir geçiş alanı olarak konumlanmaktadır. Bu konumunda din eğitimi ne tamamen bilişsel olup salt öğretime dayalıdır ne de tamamen içsel olup bireyin kendi gelişim ve deneyimlerine bırakılmaktadır. Her ikisi arasında anlam üreten bilgi ile yaşantı arasında geçiş alanı şeklinde konumlandırmak mümkündür. İslam eğitim geleneğindeki te'dib ve talim ifadeleri bu ayrımı yapmaktadır.^[65] Burada maneviyatı geliştiren ve öğrenilecek içerik olan dini bilgi, içsel farkındalıklar ile yansıtma yaparak öğrenmenin manevi sonucu olan anlam üretimine uzanır.

[61] Wright, "The Spirituel Education Project: Cultivating Spirituel and Religious Literacy Through A Critical Pedagogy of Religious Education", 2608-2624.

[62] Meydan, *Din Eğitiminde Manevi Boyut*, 305-306; Bozkaya, *Pozitif psikoloji bağlamında din eğitimi temelli manevi danışmanlık*, 260.

[63] Yeşilyaprak, *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*, 97-131.

[64] Sayın, *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*, 89-97.

[65] Aḥmad Shalabî - Ali Yardım, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (İstanbul: Damla Yayınevi, 1998), 10-62.

En nihayetinde eğitim, yalnızca bilişsel ya da akademik bir etkinlik olmanın ötesinde bireyin bütüncül gelişimini hedefleyen çok boyutlu bir süreçtir.^[66] Mevcut okulların iklimi, teknoloji ve bilgisayar ile oluşmakta ve bu alanlar ve eğitimin kendisi değer yaratma hedefi gözetmemektedir. Dahası öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinden ziyade akademik başarılarına odaklanılmıştır. Bu nedenle eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi, bireylerin empatik gelişimini ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyen içeriklerin kapsamlı bir şekilde düzenlenmesini hayati kılmaktadır.^[67] Montessori hazırlamış olduğu eğitim kuramında her insanın içinde ilahi bir plana göre ilerleyen ve embriyo aşamasından ölene kadar devam eden manevi bir gelişime dikkat çekmektedir. Eğitimin görevinin de insanın bu yönünün gelişiminin önünü açması olduğunu belirtmiştir. Montessori'nin vurgularıyla birlikte eğitimin ayrılmaz bir parçası olan maneviyat farklı eğitim kuramları arasında belirgin ayırım noktası oluşturarak eğitim tartışmalarında merkezi bir yer edinmiştir.^[68]

Maneviyatın öğretimi ile maneviyatla öğrenme arasındaki fark, din eğitiminin ve maneviyatın din eğitimine konu edinilmesi sınırını belirlemektedir. Ontolojik olarak aktarımın, pedagojik olarak yönlendirmenin, etik olarak zorlamanın ötesinde din eğitimi, anlamın üretilmesine destek olan, farkındalık uyandıran ve kişisel deneyime açık bir süreçtir. Bu nedenle din eğitiminin maneviyat ile desteklenmesi maneviyatı “öğretmek” değil; bireyin kendi maneviyatını keşfedebileceği bir öğrenme alanı oluşturmak şeklinde belirtilebilir. Maneviyat bir müfredat konusu (teaching spirituality) yapıldığında nesneleşir ve özünü yitirir. Ancak bir öğrenme zemini (learning through spirituality) olarak kurgulandığında öğrencinin anlam arayışına rehberlik eden pedagojik bir atmosfere dönüşür. Din eğitiminin maneviyatı bilişsel düzeyde öğretme imkânı pek olmasa da maneviyatı eğitimin zemini yapabilme imkânı söz konusudur. Bir yönüyle okul ortamında maneviyatın konu edinilmesi anlam temelli bir yaklaşım olarak ifade edilebilir.

Sonuç

Eğitimin tarih boyunca uygulama biçimi dinsel veya ideolojik farklılıklar gösterse de daima maneviyatı besleyen bir unsur kendi yapısında barındırmıştır. Bu durum, eğitimin evrensel olarak insanın hem bilişsel hem de varoluşsal yönünü geliştirmeyi amaçlayan doğasının bir yansımasıdır. Çünkü insanın anlam arayışı her daim biliş ve bilmek ile süregelmiştir. Manevi alanların öğretim programlarında temsil edilmesi güçlüğü ise daha çok modern eğitimin başlangıcı ile özellikle laik devlet sistemleri içerisinde bir sorun olarak başlamıştır. Eğitim yüzyılı akabinde gelişen farklı kuramsal yaklaşımlar bağlamında dini eğitim ve maneviyat eğitimi eğitimin merkezi olmaktan uzaklaşmış ve genel eğitimin içerisinde bütüncü bir parça olarak yer almaya başlamıştır.

Din eğitiminin iki formu bulunmaktadır; birincisi bilgilendirme ikincisi ise yaşam formu kazandırmadır. Din eğitiminin yaşam formu kazandırma misyonu manevi gelişimi destekleyici bir içerik sunması için yeterli bir zemin sunabilir. İçsel bir yolculuk olan manevi gelişim süreçlerinde din eğitimi bir destek olarak varlık gösterebilir. Maneviyat gelişimi de eğitimsel faaliyetlerle desteklenmesi gereken ve pedagojinin içinde yer alan bir gelişim boyutudur. Örneğin kapsamlı düşünme, farkındalık yaratma, hassasiyet geliştirmeye yoğunlaşarak duyarlılık kazandıran bir sürece dönüşebilir. Özü itibarıyla manevi gelişim temelli din öğretiminde derin bir psikoloji, sağduyu ve inanç sacayağına ihtiyaç duyulmaktadır.

[66] Ornstein vd., *Contemporary Issues in Curriculum*, 71.

[67] Noddings, “Umursamaya Yönelik Öğretim Temaları”, 47-54.

[68] Maria Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, çev. Florence Simmonds (New York: Frederick A. Stokes Company Publishers, 1917), 119-122.

Bu çerçevede maneviyatı merkeze alan din öğretimi bireyin bilişsel öğrenmesinden ziyade duyuşsal ve varoluşsal yönlerin gelişimini hedefleyen bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir. Günümüz eğitim yaklaşımlarını şekillendiren yeni paradigmlar, insan doğasına ilişkin yeni tanımlamaları da beraberinde getirmektedir. Bu yeni anlayışta birey, kendi iç dünyasında anlam arayışına yönelen ve kimliğini bireysel düzeyde inşa eden bir özne olarak konumlanmaktadır. Günümüzde dini aidiyet, kurumsal yapılar aracılığıyla değil bireyin kişisel deneyimlerine ve içsel maneviyat anlayışına dayalı olarak gelişmektedir. Dolayısıyla çağdaş din eğitimi bu bireysel maneviyat yönelimlerini dikkate alan kişisel anlam üretimini destekleyen bir pedagojik duyarlık geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz süreç bizi kurumsal dinden öte bireysel maneviyata doğru sürüklemektedir. Nitekim din hizmetleri içinde gelişen manevi danışmanlık ve rehberlik alanı da bu ihtiyacı karşılamaya yönelik geliştirilmiştir. Ancak maneviyatın doğası ile din eğitiminin pedagojik sınırlılıkları bu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Maneviyatın özneliği ile din öğretiminin amaç, içerik, hedef, ölçme ve değerlendirme boyutları açısından sınırlanmaktadır. Bu şartlar altında din eğitiminin ontolojik sınırı, manevi olanı öğretmekle değil, bireyin maneviyatla kendi deneyiminde buluşmasını kolaylaştırmak olarak belirtilebilir. Öğrenmenin bilgi aktarımı olması yerine anlamlandırma odaklı bir yöntem ve tekniğe dayandırılması maneviyat gelişimini destekleyen bir din öğretimi imkânı sunma potansiyeline sahiptir. Çünkü din eğitimi, bilgi ve eylem ile anlam ve yaşantı arasında köprü kurabildiği ölçüde maneviyatı destekleyebilmektedir. Yeni eğitim modelleri de bilişsel bilgi aktarımını aşarak öğrencinin duyuşsal ve varoluşsal yönlerini merkeze alan bir öğrenme anlayışını teşvik etmektedir. Bu çerçevede maneviyat öğretimi, doğrudan kavramsal bir içerik aktarımından ziyade, bireyin kendi yaşam deneyimlerinden hareketle anlam üretmesini ve içsel bir farkındalık geliştirmesini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı değil, değer ve anlam inşa eden etkin bir özne olarak konumlandırmaktadır.

Bu yaklaşım maneviyatın din öğretimi süreçlerine konu edilmesi için bir zemin oluşturmaktadır. Maneviyatın din öğretimi süreçlerine konu olması inanç bilgi ilişkisi ve inancın öğrenimi ile yakından ilişkilidir. Bu sınırlılıklar içerisinde maneviyatın tek başına din eğitiminin yerini almasının mümkün olmadığı gibi bunun tersinin de olması olası değildir. Ancak din eğitimi maneviyatı düşünsel, duygusal ve ahlaki olarak destekleme potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak din eğitiminin ontolojik çerçevesi, bilgi aktarımı ile maneviyat deneyimi arasındaki boşlukta anlam üretmekle belirginleştirilebilir. Din eğitimi bu açıdan bireylerin anlam arayışlarına imkân tanıyan bir pedagojik zeminde sunulmalıdır.

Kaynakça

- Astley, Jeff. "What Is Religion and Whose Faith Is It? Some Issues Concerning the Nature and Normativity of Religion and the Risks of Religious Education". *Hermeneutics and Religious Education*. ed. Herman Lombaerts - Didier Pollefeyt. 399-417. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium 180. Leuven Paris: Leuven University press Peeters Peeters France, 2004.
- Aydın, M. Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2. Basım, 2018.
- Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğubatı, 2009.
- Bamkin, Sam. "Moral Education in Japan: The Disjoint Between Research on Policy and Research on Practice". *Social Science Japan Journal* 22/2 (11 Eylül 2019), 247-260. <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyz008>
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988.
- Bozkaya, Tuğba. *Pozitif Psikoloji Bağlamında Din Eğitimi Temelli Manevi Danışmanlık*. Ankara: Nobel Bilimsel, 2023.
- Chastain, Drew. "Becoming a Hollow Bone: Lakota Respect for the Sacred". *The Philosophy of Spirituality*. ed. Heather Salazar - Roderick Nicholls. 164-188. BRILL, 2018. https://doi.org/10.1163/9789004376311_011
- Del Castillo, Fides - Sarmiento, Philip Joseph. "A Systematic Review on Spiritual Modeling: Opportunities and Challenges in Religious Education". *International Journal of Christianity & Education* 26/1 (Mart 2022), 6-17. <https://doi.org/10.1177/20569971211038968>
- Dretske, Fred. "The Epistemology of Belief". *Perception, Knowledge and Belief: Selected Essays*. 400-412. Cambridge University Press, 1. Basım, 2000. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625312>
- Eaude, Tony. "Shining Lights in Unexpected Corners: New Angles on Young Children's Spiritual Development". *International Journal of Children's Spirituality* 8/2 (Ağustos 2003), 151-162. <https://doi.org/10.1080/13644360304630>
- Ekşi, Halil - Keskinoglu, M. Şerif. "Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma Teknikleri". *Manevi Yönelimli Psikolojik Danışma*. ed. Halil Ekşi. 219-264. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.
- Erricker, Clive. "Religious Education And Spiritual Development: Pedagogical Insufficiency And Possibility". *International Handbook of The Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*. ed. Marian De Souza. 697-715. Dordrecht ; London: Springer, 2006.
- Erricker, Clive - Erricker, Jane. *Reconstructing Religious, Spiritual, and Moral Education*. London ; New York: Routledge, 2000.
- Filliot, Philippe. "L'éducation Spirituelle Ou L'autre de La Pédagogie ?" *Éducation et socialisation* 56 (2020). <https://doi.org/10.4000/edso.11952>
- Forsyth, James. *Psikolojik Din Kuramları*. ed. Mustafa Ulu. çev. Metin Güven vd. Kayseri: Kimlik Yayınlar, 2017.
- Fowler, James W. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Cambridge: Harper & Row, 17. [print.], 1995.
- Gazali. *El-Munkızu Min-ed-Dalal*. çev. Hilmi Güngör. Ankara: Maarif Basımevi, 2. baskı., 1960.
- Goldman, Ronald. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul, Reprinted., 1977.

- Hodge, D. R. "Working with Muslim Youths: Understanding the Values and Beliefs of Islamic Discourse". *Children & Schools* 24/1 (01 Ocak 2002), 6-20. <https://doi.org/10.1093/cs/24.1.6>
- James, William. *The Varieties of Religious Experience*. New York: Longmans, 1902. <https://archive.org/details/varietiesofrelig00jameuoft/page/n5/mode/2up>
- King, Pamela Ebstyn - Boyatzis, Chris J. "Religious and Spiritual Development". *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. ed. Richard M Lerner. 1-48. Wiley, 1. Basım, 2015. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy323>
- Maslow, Abraham. *İnsan Olmanın Psikolojisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları, 2001.
- Meydan, Hasan. *Din Eğitiminde Manevi Boyut*. İstanbul: DEM Yayınları, 2015.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass [u.a.], 1. ed., 1991.
- Montessori, Maria. *Spontaneous Activity in Education*. çev. Florence Simmonds. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers, 1917.
- Noddings, Nel. "Umursamaya Yönelik Öğretim Temaları". çev. Çakar Özkan. *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. 47-54. Ankara Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
- Ornstein, Allan C. vd. (ed.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Pearson, Sixth edition., 2015.
- Ouellet, Fernand. "L'enseignement Du Fait Religieux Dans L'école Publique?:" *Carrefours de l'éducation* n° 14/2 (01 Eylül 2002), 40-58. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0040>
- Ouimette, Marie-Ève. "La Culture Religieuse À L'École: Un Sacrifice Sur L'autel De La Laïcité?" *Studies in Religion/Sciences Religieuses* 54/3 (Eylül 2025), 325-342. <https://doi.org/10.1177/00084298251346793>
- Pargament, Kenneth I. - Zinnbauer, Brian J. "Religiousness and Spirituality". *Handbook of The Psychology of Religion and Spirituality*. ed. Raymond F. Paloutzian - Crystal L. Park. 21-42. New York: Guilford Press, 2005.
- Phillips, Adam. *Freud Olmak: Bir Psikanalistin Gelişimi*. çev. Şahika Tokel. İstanbul: YKY, 2016.
- Piaget, Jean - Inhelder, Bärbel. *Çocuk Psikolojisi*. çev. Orçun Türkay. İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 5. Basım, 2020.
- Reisinger, Doris. "What Is Spirituality? The Challenges of a Philosophical Definition". *Sophia* 64/1 (Mart 2025), 117-131. <https://doi.org/10.1007/s11841-024-01034-w>
- Santrock, John W. *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi : Life-span Development*. ed. Yüksel Galip. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., 2015.
- Sayın, Gülşen. *Bireysel Dindarlık ve Gençlik: Lise Öğrencilerinin Din Eğitimi Deneyimleri ve Din Eğitiminden Beklentileri*. Ankara: FCR Yayın, 2025.
- Sayın, Gülşen. *Din Eğitiminde Teori ve Pratik - Dinî Bilgi Anlayışları ve Öğretim Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2024.
- Schunk, Dale H. *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. çev. Zeynep Hayal Kaçkar vd. Kızılay, Ankara: Nobel, Gözden geçirilmiş 3. basım : Eylül 2014., 2014.
- Shalabî, Aḥmad - Yardım, Ali. *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*. İstanbul: Damla Yayınevi, 3.baskı., 1998.
- Şahin, Seyfullah. *Eğitimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım Kavramsal-Kuramsal ve Felsefi Bir Temellendirme*. Ankara: Sonçağ Akademi, 2021.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 12.baskı., 2023.

- Wren, Thomas - Lapsley, Daniel K. "Alanın Tanımı: Tarihsel, Felsefi ve Metodolojik Temeller". çev. Alaaddin Turgut vd. *Ahlak ve Karakter Eğitimi El Kitabı*. ed. Larry P. Nucci - Narcia Narvaez. 11-149. İstanbul, 2019.
- Wright, Andrew. "The Spirituel Education Project: Cultivating Spirituel and Religious Literacy Through A Critical Pedagogy of Religious Education". *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. ed. Michael Grim-mitt. 170-187. Great Wakering, Essex: McCrimmons, 1. publ., 2000.
- Yeşilyaprak, Binnur. *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 31. Basım, 2024.

