ISSN 2149-9845
E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

Sayı 19 / Number 19

Yalova - 2025

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.
Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.
Sayı/Number 19 ● Haziran/June 2025 ● ISSN 2149-9845 ● E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer
Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI

Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI (Yalova Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0002-1204-3177
mehmetbahcekapili@gmail.com

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Doç. Dr. Recep Emin GÜL (Balıkesir Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0002-0976-650X
emingul08@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ali İNAN (Yalova Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0001-8527-3654
inan.ali@hotmail.com

Alan Editörleri / Field Editors

Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK (Sakarya Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0003-2832-3445
abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK (Kocaeli Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0002-4351-156X
ahmet.cakmak@kocaeli.edu.tr

Doç. Dr. Münir ECER (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0002-0486-1460
m.ecer@yyu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Samet YAĞCI (Kâtip Çelebi Üniversitesi)
https://orcid.org/0000-0001-9394-5801
sametyagci45@gmail.com

Dil Editörleri / Language Editors

Muhammed Abdullah GÜL (Yalova Üniversitesi) – Türkçe
https://orcid.org/0000-0002-2152-3420
muhammed.gul@yalova.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ali İNAN (Yalova Üniversitesi) - İngilizce
https://orcid.org/0000-0001-8527-3654
inan.ali@hotmail.com

Sekreterya

Arş. Gör. Rümeysa ZOR, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-6980-3130
rumeysa.zor@yalova.edu.tr

Arş. Gör. Ayşenur IŞIKER, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-2683-3110
aysenur.yildirim@yalova.edu.tr

Kapak Tasarımı / Cover Design
Furkan Selçuk Ertargin
Tasarım / Graphic Design
Mehmet BAHÇEKAPILI
Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date
Limit Ofset – 28.06.2025

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ednan ASLAN, Universität Wien, (AUSTRIA)
https://orcid.org/0000-0002-9259-6141
ednan.aslan@univie.ac.at

Prof. Dr. Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-5671-2769
muhsin.akbas@ikc.edu.tr

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0003-4179-7645
altas68@gmail.com

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0003-4109-7665
ibaskurt@iuc.edu.tr

Prof. Dr. Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-9668-4563
rdogan@divinity.ankara.edu.tr

Prof. Dr. Christopher G. ELLISON, The University of Texas (USA)
https://orcid.org/0000-0002-6585-5160
christopher.ellison@utsa.edu

Prof. Dr. Muhammet Fatih GENÇ, Kocaeli Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-5387-0534
mfgencc@hotmail.com

Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN, Millî Eğitim Müşaviri (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-6342-1246
rkaymakcan@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet KOÇ, 29 Mayıs Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-2345-6789
akoc@29mayis.edu.tr

Prof. Dr. Siebren MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
https://orcid.org/0000-0001-6889-4598
s.miedema@vu.nl

Prof. Dr. Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
https://orcid.org/0000-0003-4759-9252
mnielsen@georgiasouthern.edu

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-6902-8242
muhiddinokumuslar@gmail.com

Prof. Dr. Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)
https://orcid.org/0000-0003-1701-1147
friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Dina SİJAMHODŽİĆ-NADAREVİĆ, Saraybosna Üniversitesi (BOSNA-HERSEK)
https://orcid.org/0009-0000-3677-5746
dina.sijamhodzic-nadarevic@fin.unsa.ba

Prof. Dr. Murat ŞİMŞEK, Marmara Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-3496-7872
murat.simsek@marmara.edu.tr

Prof. Dr. Mohammad THALGİ, Yermük Üniversitesi (ÜRDÜN)
https://orcid.org/0000-0002-8753-4878
mohammed.t@yu.edu.jo

Prof. Dr. Cemal TOSUN, Ankara Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-9941-4769
tosun@divinity.ankara.edu.tr

Prof. Dr. Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
https://orcid.org/0009-0002-5032-5041
bucar@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Mustafa USTA, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
mustafa.usta@yalova.edu.tr

Prof. Dr. Edmund WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
e.weber@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Mahmut ZENGİN, Sakarya Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-9042-7379
zengin@sakarya.edu.tr

Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0003-2354-8899
zszengin@aybu.edu.tr

Doç. Dr. Hamza AKTAŞ, Düzce Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-5059-2671
hamzaaktas@duzce.edu.tr

Doç. Dr. Sümeyra ARICAN, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0003-3158-1840
sumeyra.arican@yalova.edu.tr

Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0001-6200-2763
aa_canakci@yahoo.com

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman GÜMÜŞ, Kırklareli Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0003-2202-5121
suleymangumus@yahoo.com

Arş. Gör. Ayşenur IŞIKER, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-2683-3110
aysenur.yildirim@yalova.edu.tr

Arş. Gör. Nazlı YILMAZ, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0009-0007-2155-2217
nazli.karabulut@yalova.edu.tr

Arş. Gör. Mahiyenur OĞUZ, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-8919-3421
mahiyenur.oguz@yalova.edu.tr

Arş. Gör. Rümeysa ZOR, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
https://orcid.org/0000-0002-6980-3130
rumeysa.zor@yalova.edu.tr

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Worldview Education in A (Post-)Secular Age
(Post-)Seküler Çağda Dünya Görüşü Eğitimi
SIEBREN MIEDEMA / 1-21

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kur'an Tilavetinin Önemi
Importance of Quran Recitation in the Education of Students with Mental Disabilities
RUKİYE GÖGEN, SELAHATTİN CENGİZ, DÜRDANE BULUT / 23-50

Kendini Gerçekleştirme Sürecinde Din Eğitimi ve Dindarlığın Etkileşimi
The Interaction of Religious Education and Religiousness in the Process of Self-Actualization: A Qualitative Approach
YASEMİN ÇOBAN / 51-80

İmam-Hatiplerin İletişim Becerileri, Problem Çözme ve Kriz Yönetimiyle İlgili Yeterlikleri
A Case Study on the Competencies of İmams in Communication Skills, Problem Solving and Crisis Management
ÇETİN DOĞRU / 81-127

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Beyin Fırtınası Tekniği
Brainstorming Technique in the Turkish Century Education Model Secondary Education Religious Culture and Ethics Course Teaching Program
NAZIM BAYRAKDAR / 129-157

Sivil Toplum Kuruluşlarının Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan Beklentileri
Expectations of Non-Governmental Organizations from the Presidency of Religious Affairs
AKİF SAVAŞ / 159-184

Tarihi Seyrinde Değişen Aile ve Postmodern Babalık
The Changing Family in Historical Perspective and Postmodern Fatherhood
İSMAİL ÇEVİK / 185-216

Erken Ergenlikte Allah Anlayışı ve Din Eğitimi İlişkisi Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma
A Phenomenological Study on the Relationship Between the Understanding of God and Religious Education in Early Adolescence
ASLIHAN ATİK & ARZU BÜTÜN / 217-251

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Aşlamacı, İ. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım, İstanbul: DEM Yayıncılık, 1. Baskı, 288 s.

Aşlamacı, İ. (2023). 21st Century Skills and Religious Education: A Critical Approach, Istanbul: DEM Publishing, 1st Edition, 288 p.

NURSENA DEMİRKOL / 255-260

ARAŞTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 1-21
DOI: 10.53112/tudear.1729905

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

WORLDVIEW EDUCATION IN A (POST-)SECULAR AGE

Siebren MIEDEMA[a]

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 11.03.2025
Accepted: 25.06.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Miedema, S. (2025). Worldview education in the (post-)secular age. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 1-21. https://doi.org/10.53112/tudear.1729905

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

This study reconsiders the role of religion in the public sphere and the position of worldview education in the context of a post-secular era. It emphasizes that religion cannot be entirely excluded from public life; rather, it occupies a central place in individual and collective quests for meaning. Drawing on the contributions of contemporary thinkers such as Habermas, Taylor, De Vries, and Joas, the article argues that religions and worldviews serve not only individual development but also contribute significantly to the shaping of social life and democratic participation. In particular, Charles Taylor's tripartite definition of secularity offers insight into the extent to which individuals' faith trajectories have become detached from institutional frameworks. The article asserts that worldview education should be integrally connected to citizenship education, emphasizing that such integration can support students in constructing their personal identities. In this regard, the current dual structure of the Dutch education system -dividing public and denominational schools- is critically examined. The need for a more inclusive, pluralistic, and formation-oriented educational approach is highlighted. Promising developments are also noted, including the implementation of pluralism-based educational models in some Islamic schools, the emergence of collaborative school models, and the renewed attention to the concept of personal formation in education policy debates. These developments underscore the importance of an education that goes beyond cognitive achievement alone, supporting students' meaning-making and identity development through pluralistic and inclusive frameworks. Encouraging personal growth grounded in worldviews should be seen not merely as an individual right but as a pedagogical responsibility that contributes to the common good in democratic societies. Education systems must foster dialogue and mutual understanding among individuals from diverse religious and value-based backgrounds, thereby playing a vital role in achieving social cohesion within contemporary multicultural societies.

Keywords: Religious education, Secularism, Worldview education, Citizenship

[a] Professor Emeritus, Vrije Universtat Amsterdam, Faculty of Behavioural and Movement Sciences, Educational Sciences. **e-mail:** s.miedema@vu.nl **ORCID:** 0000-0001-6889-4598

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 1-21
DOI: 10.53112/tudear.1729905

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

(POST-)SEKÜLER ÇAĞDA DÜNYA GÖRÜŞÜ EĞİTİMİ

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 11.03.2025
Kabul Tarihi: 25.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Miedema, S. (2025). (Post-)Seküler çağda dünya görüşü eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 1-21. https://doi.org/10.53112/tudear.1476203

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

Çalışmada, sekülerlik-sonrası çağda dinin kamusal alandaki rolü ile dünya görüşü eğitiminin konumunu yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Dinin kamusal alandan tamamen dışlanamayacağını, aksine bireysel ve toplumsal anlam arayışlarında önemli bir yer tuttuğunu vurgulanır. Habermas, Taylor, De Vries ve Joas gibi düşünürlerin katkılarıyla, dinin ve dünya görüşlerinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal yaşam için de anlam taşıdığı savunulur. Özellikle Taylor'ın sekülerlik kavramına getirdiği üçlü ayrım, bireylerin kendi inanç yollarını oluştururken kurumsal yapılardan ne ölçüde uzaklaştığını anlamamıza yardımcı olur. Makalede, dünya görüşü eğitiminin vatandaşlık eğitimi ile bütünleştirilmesi gerektiği, bu sayede öğrencilerin kişisel kimliklerini oluşturmalarına destek olunabileceği ifade edilir. Hollanda'daki eğitim sisteminde yaşanan ikili yapı (kamusal ve mezhepsel okullar) eleştirilerek, daha kapsayıcı, çoğulcu ve formasyona dayalı bir eğitim yaklaşımının gerekliliği vurgulanır. Son olarak, umut veren gelişmeler olarak bazı İslami okulların çoğulculuğa dayalı eğitim modelleri, "işbirlikçi okullar" ve kişisel formasyon kavramının tekrar gündeme gelmesi örnek gösterilir. Çalışma, çağdaş idealizm olarak nitelediği yaklaşımıyla, çocukların dünya görüşüne dayalı kişisel gelişimlerinin desteklenmesini ve bunun kamusal faydaya hizmet etmesini hedefleyen bir eğitim vizyonu ortaya koyar.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Sekülerizm, Dünya görüşü eğitimi, Vatandaşlık eğitimi.

[a] Emeritus Profesör, Vrije Universtat Amsterdam, Davranış ve Hareket Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri.

Introduction: On Religion in the Public Domain

In my 2003 inaugural lecture *The Impossible Possibility of Worldview Education* (Miedema, 2003), I concluded that the debate on the place of religion in the public domain erupted in full force after the dramatic events of September 11, 2001, both nationally and internationally. In my view, this called for a renewed positioning of worldview education. For that positioning, I used the threefold distinction of the public, the social, and the private domains that had already proved fruitful for practical theology in Gerben Heitink's analyses.

One of my conclusions at the time was: "In my opinion, but by no means uncontroversial, there is sufficient political-philosophical and (religious)pedagogical space in the public domain to offer all students in all schools worldview education as an integral part of their personal development. If this opportunity is fully exploited, fossilized and no longer accommodated views on denominational education (education based on a particular religion, worldview and/or pedagogical view) sand public education will have to clear the public field. That will be quite a job and... will require a change from habitual action to intelligent or reflexive action" (Miedema, 2003, p. 21). I discuss this system of public and denominational education explicitly in the second part of my lecture.

The debate on religion's position in the public domain has not grown silent since 2003. I note that even earlier defenders of a strict version of the secularization theory, such as Peter Berger, have meanwhile nuanced this theory (Berger, 1999; Berger et al., 2008). Apparently, religion is not easily expelled from the public domain into the private domain.

A host of thinkers have each in their own way expressed positive views on this repositioning of religion in the public domain. For instance, De Vries (1999; 2008; 2010) emphasized the return of religion to (political) philosophy and argued in favor of a worldview canon for Europe that goes beyond passive tolerance and, on the contrary, focuses on active appreciation of differences in worldviews. Just 'knowledge of religion' for example in education, as advocated in France by Debray (2002, 2008), is insufficient. According to De Vries, self-development should also be considered.

The great German philosopher Jürgen Habermas, already beginning with his high-profile speech at the awarding of the Peace Prize of the German Book Trade in 2001 (Habermas, 2001), has been shedding light on the place of religion in the public sphere in a post-secular age in his well-known, thorough way since 2005 (Habermas, 2005; Habermas & Ratzinger, 2005). He emphasizes that in liberal-democratic societies, mutual political-democratic learning and dialogues should occur between religious and secular citizens. Unlike Rawls, Habermas believes that religious people can freely bring their arguments into the public domain without first having to translate them into a generally accessible, non-religious language. Within the framework of the secular state, secular persons must be aware of the limits and constraints of the secular reasons that accompany their collective or personal arguments. However, when making laws and at the government, court, and parliament levels, according to Habermas, religious language needs to be

translated into secular language. Through such a translation into a more generally accessible language, religious intuitions, which demonstrate a great sensitivity to a humane society and which have also been at the root of many human rights in earlier times, can indeed become politically influential. Habermas thus uses the notion of 'post-secularity' to indicate that the secular state should adopt a different attitude towards the contribution of religious communities and individuals in the public domain, because otherwise secular society might be deprived of important sources of meaning for its shaping.[1] It is his contention that this input is not merely functional for society, but is in particular important as a necessary substantive contribution (Habermas & Ratzinger, 2005, p. 33).

Finally, unlike Habermas, Joas (2002; 2004; 2006) does not want to make demands on the input of religious and secular individuals but allows dialogue to flourish in politics, social forums, and within the education system. He focuses on the worldview and religious experiences of individuals as forms of self-transcendence that are helpful in giving meaning to their human existence. This individual level is often much less strongly connected to or bound by the discourse on a particular institutional worldview.[2]

These thinkers all agree that the religion or worldview of collectives and individuals should be explicitly addressed in the public domain and can contribute to discussions about and shaping of a good life. Such contributions are certainly needed now that, amid a neoliberal 'Zeitgeist', certain financial, economic, technical, and scientific developments are not infrequently utterly deprived of a substantial ethos, and thus are liable to have adverse or even catastrophic effects in this or that society, and sometimes with effects on a global scale.

Of course, opposing voices are always heard from so-called secularists such as in the Netherlands, Cliteur (2006),[3] and new atheists such as Dawkins (2009), who want to ban religion from the public domain, or at least curb its influence in the public domain. Interestingly, they tend to doubt whether the secularity thesis in the strict sense should indeed be viewed as obsolete as a descriptive theory. In any case, secularists start from the normative position that morality is enough for us as a social unifier, and that religion

1 Henk de Roest writes in the Ouderlingenblad, June 2011, issue 1016 on page 10: "With Jürgen Habermas, sometimes called the greatest living German philosopher, we find the conviction that a man without God ultimately lives without comfort. In the cosmos, he must live 'fundamentally comfortless'. Even philosophy does not provide comfort, even if it sometimes argues that it does. For Habermas, in particular, contact with a number of Jewish friends, like several years ago, has led to a great openness to religion. He sees religion's strength as its ability to comfort. Judaism and Christianity, he says, also emphasise in their beliefs and practice the irreplaceable value of the individual human being. The language of faith, he writes, prevents the individual from submerging into systems, in which people are expendable. Justice and mercy are about the individual, who matters."

2 We make the distinction between organised and personal worldview. Joas also makes such a distinction with a strong preference for personal worldview as well (van der Kooij, de Ruyter & Miedema, 2013).

3 Meinema: Zoetermeer. In it, Cliteur makes it clear that while he favours a 'teaching about religions' approach in public education, he rejects any form of denominational education.

as a phenomenon should only be paid attention to in an objective, factual way, partly in view of violent, fundamentalist, and sometimes even terrorist variants of religious faith (Cliteur, 2010, p. 3 ff).

1. A Nuanced View of Secularity

In my 2003 inaugural lecture, I began with the question that formed the title of Canadian philosopher Charles Taylor's book *Wat betekent religie vandaag?* (Taylor, 2003). I made clear that Taylor fully recognizes the highly individualized nature of individuals' spiritual paths. However, he first doubts that this also lacks any connection - albeit looser in the sense of an absolute, own free choice - with religious communities. Second, he doubts a view in which there is no longer any connection to the public and political realms in people's actual existence. In addition, he points out that an initial religious experience in the sense of inspiration, conversion, and feeling can continue and develop further through spiritual discipline (Taylor, 2003, pp. 97-101).

After this small booklet, Taylor published his magnum opus on religion in 2007, *A Secular Age* (Taylor, 2007), which was later released in Dutch under the title *Een seculiere tijd* (Taylor, 2009). Besides, he has made numerous other contributions in this field (e.g., Taylor, 2011). What is important here is that Taylor provided the concept of 'secularization' with further and necessary nuances. These nuances make it possible to understand what it means to live in a secular age and what is needed to shape worldview education.

In the introduction of *A Secular Age*, Taylor clarifies what in his opinion is the defining characteristic of secularism in contemporary North Atlantic societies. To explain this, he distinguishes between three forms of secularism. The first refers to removing God or any reference to the ultimate reality from the public sphere. The second form of secularism consists of distancing oneself from religious beliefs and practices, turning away from God, and no longer attending the church. These two forms of secularism have consistently been recognized, but the core of Taylor's contribution lies particularly in the third form. This third form of secularism implies that belief in God, even for the most devout believer, has become just one human choice among many other possible choices (Taylor, 2009, pp. 42-43).

What he means by this third form, and what its consequences are, he makes clear once again in the LUX series 'Great thinkers about the future,' broadcast by IKON in 2010. Recently, interviews with these great thinkers were also published in book form under the title *World Citizens. Great thinkers about the future* (Jacobs & Overdijk, 2011).

At some point in the interview, Charles Taylor is asked the following question:

Interviewer: "I do not hear you using the word God. Is it not necessary to talk about God in this context [it is about religion, SM] as well?

Taylor: We are talking at different levels. We are talking about our own path to finding. In my case, then God comes into question as well. However, I have mostly been talking now

about the general situation of unbound spiritual hunger. *A Secular Age*, the book I wrote, is based on interesting sociological research on the current religious situation. All of these studies show that people are searching worldwide; they are pilgrimizing.

This search also applies to people who have renounced their religion. They try to find something in philosophy or ethics that satisfies them. In short, spiritual needs are high. At this analytical level, this necessity does not yet have to translate into a theistic faith, such as Christianity, Judaism, or Islam.

However, quite often this occurs to, but sometimes it does not. There are also people who embrace some form of Hinduism or Buddhism or something entirely new and not yet rooted in history. The latter phenomenon is another characteristic of a world where the search for meaning no longer follows a clear structure. Thus, the range of possible solutions has expanded.

So, if you ask whether that search leads to God, I personally answer affirmatively. On the other hand, I find it intolerable that many church leaders have no real respect for the honest search by people who do not end up with God. In contrast, they are too quick to dismiss people as *relishoppers*.

One of the biggest mistakes made by religious leaders is that they do not take people's genuine searches seriously. However, you cannot expect people to listen to you unless you take their questions seriously. In this regard, a movement like that in Taizé is remarkable. There, young people can come with all their questions without pre-prepared answers being imposed on them. They encourage the search because they recognize its significance, which must be approached respectfully" (Jacobs & Overdijk, 2011, pp. 311-312).

(...) (I) maintain that it is extremely important for people to be encouraged to complete their own search entirely to the end. This is part of what it means to be human, and it demonstrates how deeply religion is embedded in the soul. You must facilitate these personal searches. (...) We live in a time when it is essential to respect others in their search, even if you do not agree with where their journey leads them" (Jacobs & Overdijk, 2011, pp. 311-312).

Taylor thus strongly emphasizes the emergent breadth of meaning-seeking and meaning-making. A multitude of worldview choices can be made. Those choices for a spiritual path that individuals want to take tend to have a highly individualizing character today.

In addition, the distinction between what I refer to as the analytical level and personal level is important. For example, it is crucial for a school to clearly understand this distinction. What objectives do teachers, as professionals, pursue in the worldview development of all their students, and what is the relationship between their professional commitment as teachers and their own personal worldview or religious commitment?

Taylor's view also relates to the plurality of religions and worldviews. In the theology of religions, there is a clear difference in truth claims between the concepts of inclusiveness

and plurality. With the inclusiveness concept, for example, the Christian tradition recognizes that signs of God's revelation can also be found in other religions, and genuine experiences of God are possible, but the revelation associated with Jesus Christ is held for the ultimate path of salvation. The plurality concept emphasizes the relational nature of the truth of religions and worldviews. The truth itself is pluralistic and is established in substantial dialogue only through mutual worldview or religious communication. Such a view naturally includes personal choice, with the belief that this worldview or religion is seen as the best for a person (Miedema, 1997, pp. 164-166). Taylor's view can be adequately characterized as a plurality concept. Here, non-God-believers need not feel excluded from the outset, or perhaps even more strongly, have the experience that their view of life is positioned within, or annexed to, a Christian, God-believing framework in an admittedly sympathetic manner. You are religious or non-believing or no longer religious, but being 'religious' in the Christian sense is the defining framework.

Since 1997, I have taken this view of plurality (Miedema, 1997). In doing so, I was strongly inspired by the pioneering work of Vrije Universiteit Amsterdam's philosopher of religion Henk Vroom, who, based partly on insights gained in the extensive research program 'Encounter of religions,' called for the organization of worldview pluralism in Dutch society. He himself did so partly in his chairmanship of the 'Council for Religions and Worldviews' (Vroom, 1996). I have always taken Vroom's plea serious for an adequate religious and worldview education.

2. Hopeful Signs

Taylor's remark that the personal quest of individuals must be naturally facilitated also raises the question what role education can play in this regard. This, in turn, explicitly brings me to the domain of worldview education. Therefore, in the final part of this lecture, I will focus on the present and future of worldview education in an era that, as previously indicated, is referred to as post-secular or secular.

Where do we currently stand regarding worldview education in schools, particularly with an eye toward the future? I would like to begin by highlighting some promising developments. Following this, I will conclude with a critical perspective on what I believe remain significant obstacles and pitfalls within our educational system, barriers that continue to hinder the optimal flourishing of personal worldview development among children and young people in education, and that persistently obstruct alternative approaches to structuring our educational system in a disruptive manner.

The first concerns citizenship education. Since 2000, I have advocated both nationally and internationally to integrate worldview education with citizenship education (Miedema, 2002). Additionally, I have argued for the inclusion of worldview education for all students in all public and denominational schools (Miedema, 2000). I therefore experienced the coming into force on February 1, 2006, of the Act "Promoting Active Citizenship and Social Integration" as a true blessing. Since then, schools are obliged to provide citizenship

education. It is up to the schools themselves (relative autonomy as a great good)[4] to implement this, either as separate subject-matter or as a broader educational and formative domain. A supporting brochure developed by the Dutch Institute for Curriculum Development (SLO) clarifies that, in shaping their approach, schools are also encouraged to establish a connection with their specific school identity. Furthermore, they were asked to consider the relationship between citizenship and worldview education. Key concepts in this regard include recognizing and acknowledging different perspectives, tolerance, and openness to encounters with those who hold different views and opinions and act out different practices (Bron, 2006).

Building on these foundations, my colleagues and I further conceptualized "worldview-based citizenship education" and "interreligious citizenship education." In this approach, citizenship education is intrinsically linked to worldview education, both of which are regarded as constitutive elements of the overarching pedagogical concept of "personal formation" (Miedema, 2006a, 2006b; Miedema & Bertram-Troost, 2006, 2008; Miedema, 2010; Miedema & ter Avest, 2011). The reception of our conceptualizations, both nationally and internationally, is encouraging.

At the same time, vigilance is required, as Anne Bert Dijkstra, both in his capacity as an inspector and as a scholar, has recently emphasized because significant progress still needs to be made in the practical implementation of citizenship education in schools. This, both in terms of its design and its internalization by students (Dijkstra, 2012). A similar concern was expressed by the Education Council in August that year. Notably, the Council called for a renewed focus on the objectives of citizenship education: learning to function in a democratic society, and the personal identity development of each student. Regarding identity development, the council made the following observations:

"Citizenship education implies that students learn to develop their own worldview, understand the values and norms they uphold, strive to live by them, and seek to convey them. In this way, a connection can be established between the school's worldview or pedagogical conviction (offering a specific framework of values and norms), the formative role of education (helping individuals develop and clarify their personal sense of meaning), and citizenship education" (Onderwijsraad, 2012a, p. 14).

Fortunately, we acknowledge this point. However, once again, and I feel compelled to state this publicly in my capacity as the Chair of the Dutch Association for Religious Education (NGPG), there is a complete lack of reference to the work of Dutch religious and worldview education scholars in this regard. Unfortunately, this seems to have become a standard practice in publications of the Education Council regarding religious or worldview education.

4 On that, see what I wrote in my 1994 inaugural lecture: yes, that relative autonomy is a great good, but nobility also obliges one to take responsibility for giving pedagogical hands and feet to that autonomy (Miedema, 1994).

Previously, I mentioned the concept of personal formation. A second hopeful sign is the gradual reemergence of the term 'formation' in discussions on education and education policy. That, indeed, is a significant achievement! In a 2010 column for the NVO Bulletin, the journal of the Dutch Association of Pedagogues and Educationalists, I wrote the following:

"Recently, I spoke with the Chair of the Education Council, my colleague, Fons van Wieringen. He informed me that the Education Council was in the process of forming a project group on the theme of 'Formation.' Senators from the Upper House had inquired about this, as they believed that the formative aspect of education had faded too much out of the picture and required renewed attention.

I spontaneously responded that, as a philosopher of education, this sounded like music to my ear. Theoretical and historical pedagogues, together with educational pedagogues and university teacher educators, have consistently emphasized the role of education in shaping students' personal identities. As NVO and VELON, we reaffirmed this in 1998 with the book *Formative Teacher Education* (de Bekker-Ketelaars et al., 1998) and again in 2004 with *Pedagogical Education: The Pedagogical Task of Teacher Training Programs* (ten Dam et al., 2004). In these works, we stressed once more that pedagogy and didactics are two sides of the same coin, a coin called 'education.'

On my way back to the station, I reflected on Van Wieringen's promising announcement. My second thought, however, was of a different nature from my initial spontaneous reaction. How did we reach this point I asked myself? It is striking that such a distinguished body of senators, who, in their deliberations, rose above the fleeting concerns of the day, felt compelled to conclude that the theme of 'formation' must be reinstated on the educational agenda.

Does this not also indicate that the tradition of Von Humboldt has been buried by many policymakers, managers, and practitioners in education? Let's be honest: bureaucratization, output quantification, and performance-driven approaches, supported by reductionist visions of evidence-based education (the 'E-beast'), have already claimed countless casualties in education. Over the past few years, governance based on measurable outcomes has become the dominant paradigm in educational policy and many educational practices.

Continuous attention to formation has clearly been reduced to an undercurrent, or perhaps even a narrow side stream, under the pressure of this seemingly all-crushing neoliberal education steamroller. However, with the initiative of the Education Council, a new pedagogical spring appears to be dawning in education policy. Perhaps the financial and banking crisis awakened many people from the neoliberal daze. Suddenly, in education as well, the formation and holistic personal development of students is back on the agenda. With an eye toward equipping both current and future students, this is an urgent necessity" (Miedema, 2010, p. 5).

This advice from the Education Council came in March 2011 (Onderwijsraad, 2011a), together with a flanking brochure with essays on personal formation in education (Onderwijsraad, 2011b): an excellent resource providing clear guidelines. However, a significant obstacle emerged: the Rutte I government, in which the Christian Democratic Appeal (CDA) Minister of Education completely lost direction by prioritizing numeracy and literacy. When confronted with the question of how this policy aligned with the Education Council's recommendations on formation, she asserted that the primary objective of education, contributing to the knowledge economy or securing a position in the labor market, could itself be regarded as formation.

This stance provoked a storm of criticism within the educational sector, with nearly all educational organizations expressing strong opposition. In particular, the Besturenraad in Woerden deserves recognition for its role in the discourse. In response, counter-movements emerged spontaneously, such as the action committee *Red het Basisonderwijs* ("Save Primary Education"). This coalition brought together educational organizations, administrative bodies, teacher training institutes, and professors of pedagogy, educational sciences, and developmental psychology from both national and international contexts, collectively rejecting this reductionist interpretation of pedagogical objectives. Fortunately, under the Rutte II administration, even within the ranks of the VVD (the liberal party) awareness began to grow that formation is constituting the core mission of education. This shift in perspective was evident in the late November publication by the Telderstichting, the VVD's scientific office titled *Education: The Third Dimension* (Telderstichting, 2012).

I now turn to my third hopeful sign, which has significantly influenced my academic insights in respect to religious and worldview education. Over the past ten years, Islamic schools have frequently been subjected to unwarranted criticism in public debates on religion---criticism that, in 95% of the cases, was later proven to be groundless. On October 8, this year, I had the opportunity to speak on the Study and Inspiration Day organized by the SIMON Schools Foundation (*Stichting voor onderwijs op islamitische grondslag in Midden- en Oost-Nederland*), which provides education based on Islamic principles in the central and eastern regions of The Netherlands. Addressing an audience of 200 staff members, from school directors to custodial staff (a commendable example of inclusive personnel policy), I responded to an impressive identity document authored by Erdal Akaran and titled *Becoming Who You Are: Frameworks for Identity Policy in SIMON Schools* (Aktaran, 2012).

I only point out a few things here but recommend that you take notice of that document. These Islamic schools want to be at the heart of Dutch society and have an open admission policy for the various sub-denominations within Islam and for non-Islamic students, who are asked to respect the uniqueness of the schools. Therefore, nothing like segregation in these schools. Schools want to serve students and society with a clear identity policy and are openly socially accountable. Comprehensive identity formation and development are at the core of their educational mission and are supported by a development-oriented

educational approach (Ontwikkelingsgericht Onderwijs, OGO). One aspect that pleasantly surprised me was their teacher recruitment policy, a 50/50 approach. Schools strive for an equitable balance between teachers who are practicing Muslims and those who are not, thereby representing diverse worldviews. Naturally, these teachers are expected to respect the unique identities of the schools. For students, this diversity in worldviews and perspectives among their peers and teachers create valuable opportunities for acquaintances and encounters. These Islamic primary schools, which also employ younger, highly educated religious men and women who have recently come from teacher-training colleges and universities, will thus become Islamic encounter schools. Schools, which also explicitly seek cooperation with other schools and civil society organizations and will further develop into comprehensive schools.

3. Notes for Further Consideration: The Challenges of the Dual Dutch Educational System

Now, let us turn to the dual Dutch education system of public and denominational schools, which has been a persistent source of concern for me since the late 20th century, and continues to be so in the early 21st century.

Since 2000, as I have previously mentioned, I have advocated in various forums for worldview education to be integrated into the core curriculum for all students in all schools and being closely linked to citizenship education. This would allow for the abolition of optional and segregated Christian or Islamic religious education, as well as humanist education within public schools---subjects that currently fall outside the pedagogical responsibility of the school itself (Miedema, 2000). In principle, as I stated in an interview for the magazine on public education (Barendse, 2001), I do not particularly mind whether this takes place in which could be named public or denominational schools. My primary concern lies elsewhere: namely, ensuring that worldview education is approached both as 'knowledge and understanding of' and in conjunction with 'worldview-oriented self-responsible self-determination.' As long as this is achieved, the structure of the educational system is of secondary importance. However, given that each school is a *school-in-context* with its own unique institutional biography, my preference would be for a national denominational school governed either as an association or a foundation.

This perspective led Henk Vroom and me to title a volume, compiled with contributions from school leaders representing various religious and worldview traditions, *All Education is Denominational* (Miedema & Vroom, 2002). Incidentally, this phrase has gained considerable traction in discussions on this subject. In striving to realize this pedagogical ideal, I have not regarded freedom of education as a core issue. Rather, I consistently viewed the untouchable status of the dual education system of denominational and public schools as a primary pedagogical obstacle.

One of the obstacles arising from rigid legal adherence to the *dual education system* concerns the collaborative school. On the National Pedagogues' Day on May 21, 2011, I

provided a detailed account of the complex history of the collaborative school, which originated shortly after World War II with the socio-political *Breakthrough Movement*, but now I will limit my discussion to developments over the past two years. On February 1, 2011, the Dutch House of Representatives debated the *Collaborative School Act*. The core principle of this proposal was that a collaborative school would offer both public and denominational education, yet still be positioned within the existing dual system. A key limitation was that such schools could only be established under exceptional circumstances, specifically if one of the partnering schools fell below the minimum student threshold for closure within six years. Additionally, the governance structure must take the form of a separate foundation.

This last point - a separate and independent foundation for just this case - does, of course, make such a stand-alone organization very vulnerable, especially in areas where student decline continues. I followed that debate with increasing amazement and later watched it again in its entirety on the Internet to ensure that I had really seen and heard it all correctly. What struck me most was the exclusive reliance on legal arguments, with no pedagogical considerations brought into the discussion. Owing to the strict legal framework of the dual education system, collaborative schools are permitted only under the aforementioned exceptional circumstances.

Why, I asked myself then, and why, I ask again today, are schools not allowed, based on pedagogical and educational arguments, due to their social context and integration, or from the perspective that plural dialogue and encounters offer valuable opportunities for students' personal development to voluntarily merge and form a collaborative school?

After approval by the Upper House, the Collaborative School Act became operational in September 2011, and it has now been functioning for over a year. On 8 November last year, I spoke at an Identity Day in Garijp for 160 teachers of the association of Protestant-Christian Elementary Schools Tytsjerksteradiel. Unsurprisingly, one of the key themes introduced by the chairman of the board was the issue of declining student enrollment, a challenge that many schools are already facing or will soon have to face. Following my presentation on *identity formation* in this region of the Friese *Wouden*, and considering the interests of schools, villages, and rural communities, one of my discussion group questions was:

"Imagine that your school must merge with a public school due to declining enrollment. What is the defining characteristic, the distinctive value, of your school's identity that you would want to preserve and emphasize? And why precisely that aspect?"

Within the education sector, people are now finding out too: that "Collaborative School Act is a monstrosity", as the headline reads in a September article published in SBM, the magazine of the Besturenraad. In that article, it became clear that the restrictions imposed by the law go against what the public and denominational schools themselves want: just a merger of those parties that want to join, and not in the straitjacket of only that exception or in the form of a stand-alone school. These are some of the comments:

"The law was only invented to discourage cooperation"; it is considered absurd that a merger is only possible for schools that fall over: "I feel much more in favor of leaving schools the space"; and against the argument that merging leads to loss of identity: "I actually see strengthening of identity through cooperation. For example, a collaborative school provides more justice to the composition of the population in the villages in our area. It allows parents more freedom of choice than if there is only one Christian or one public school in the village, and parents are forced to travel daily to a neighboring village."

This intriguing phenomenon has been described as *'a mild form of civil disobedience.'* School organizations are establishing collaborative schools without explicitly presenting them as such to the outside world. "Externally, the school remains formally identified as Catholic or public, while internally, the collaborative model is implemented according to the intended framework."

Alternatively, some institutions create an umbrella educational organization with a single executive board and a single supervisory board, yet maintain three separate foundations: one for public education, one for denominational education, and one for the merged component (Mulder, 2012). It is evident that the dual education system, which has been declared sacrosanct, particularly within the *House of Representatives*, has become a significant constraint for public and denominational schools seeking autonomy to determine their own pathways to merger.

A remarkable example of a *collaborative school* that has already been functioning effectively in practice, perhaps even demonstrating a mild form of civil disobedience, is *DE Brede School* in Amsterdam Zuidoost. Since 2001, the principals of *Bijlmerhorst Public Primary School*, *As-Soeffah Islamic Primary School*, and *De Polsstok Primary School*, originally a Christian school now operating as a worldview-oriented school, chose to establish *DE Brede School* together in the *D and E neighborhoods* of Amsterdam. Their decision to collaborate, rather than allowing themselves to be pitted against each other by (local) government authorities, led to the realization of a shared new school building.

This cooperation also resulted in the establishment of a *joint preschool and early childhood education center*, further strengthening their collaborative educational framework.

Very briefly, some mottos of THE Broad School: 'The plural of together is future,' 'Thinking in terms of opportunities. ' 'We don't exclude anyone unless you exclude yourself.' The basic principle: 'We do it together, which means collective responsibility; from competitors to colleagues; cohesion between individual, environment, and social partners; institutional and identity cultures meet; wanting to see and develop joint opportunities and solutions; and pursuing common goals' (Commissaris, 2012). At this school, theoretical pedagogues and religious education scholars conduct research (Sissing Meijer, 2006; ter Avest & Clement, 2008; Miedema & ter Avest, 2011) in collaboration with the *Vrije Universiteit Amsterdam (VU)* and *Utrecht University (UU)*, which directly benefits the school. Meanwhile, interest in this school model has been growing both

nationally and internationally, with inquiries coming from cities, such as Oss in the Netherlands and Brussels in Belgium.

The undergraduate students in the Honors Course *'Educating for the good life'* offered by the Department of Educational Sciences and Theoretical Pedagogy - all non-pedagogy students from the University of Amsterdam and Vrije Universiteit Amsterdam - go on an afternoon excursion to DE Brede School every year. They are deeply impressed by what happens here to benefit the children and the neighborhood. They also notice the important input from the neighborhoods, for example the role of external partners (employees of the nearby ING and ABN/AMRO bank branches who offer their services as reading help during their lunch break), external participants (a music school that makes musical instruments available and gives lessons to all students who want to take these), and the way they all have committed themselves to DE Brede School.

After addressing the obstacles imposed by the dual education system on collaborative school, I now turn to the Education Council's Advisory Report of the Education Council published this spring: Article 23 of the Constitution in Societal Perspective: New Directions for Freedom of Education (Onderwijsraad, 2012a). The central question I pose is: Does this Advisory Report provide a satisfactory response for theoretical pedagogues and religious education scholars regarding the role of worldview education in today's post-secular/secular era?

As has often been the case, I observe that this Advisory Report primarily emphasizes the legal aspects of freedom of education. The main focus is on defining the concept of 'denominational orientation', as it applies to denominational schools, and on the unwavering preservation of the dual education system, which maintains the distinction between public and denominational education.

In preparing this report, the Minister of Education sought advice from four education law specialists, Huisman, Laemers, Mentink, and Zoontjes, who argued that the concept of 'denominational orientation' could be interpreted more broadly than current legislation allows (Huisman et al., 2011). This perspective was subsequently adopted in the *Education Council's Advisory Report*.

The core recommendation of the *Education Council* is the introduction of the concept of '*non-denominational school planning*', which expands the definition of 'denominational orientation' for *denominational schools*. This expansion allows for the establishment of schools that accommodate a *plurality of religious and worldview orientations*, including relatively new ones in The Netherlands. For example, under this new framework, the establishment of a *Buddhist school*, previously not permitted, is now possible. Schools based on pedagogical missions and visions may also be recognized as denominational schools.

However, the term '*non-denominational school planning*' is conceptually misleading, as it is not merely a school that manages to attract enough students is the criterion, but rather

the concept of 'denominational orientation' which may admittedly include a bit more than before. However, the dual system remains firmly in place and is characterized by the Council as "a great good" (Onderwijsraad, 2012a, p. 35). Rather triumphantly, the Collaborative Schools Act is thereby hoisted on the shield as "the first substantive amendment to Article 23 since 1917" (Onderwijsraad, 2012a, p. 20). Not really something to be particularly proud of, as I have shown.

With regard to freedom of education - and in my opinion this is indeed a great good (Miedema & de Ruyter, 1999)[5] - the Council itself recalls: "that through 'Article 23, public schools too have a certain freedom to organize education according to their own convictions" (Onderwijsraad, 2012a, p. 10); that " The neutrality of Dutch public education does not mean that religion and worldview are absent from education, but rather that they are addressed in a general, impartial manner" (Onderwijsraad, 2012a, p. 18); " It is an unwritten rule that public education also enjoys a certain level of protection from government interference in matters of pedagogical autonomy. For instance, public schools have the freedom to select teaching materials independently. Furthermore, they may implement specific educational-pedagogical concepts within their curriculum (Onderwijsraad, 2012a, p. 20). Additionally, it is noted that "public education has been widely decentralized from municipal governance, predominantly adopting the foundation model" (Onderwijsraad, 2012a, p. 18). As a side remark, I want to point to the fact that this foundation model, alongside the association model, is also functioning in denominational schools and appears to have become more prevalent in that context as well.

Why the Education Council has not elaborated further on these differentiations within public education is a great mystery for me. These differentiations directly pertain to the pedagogical-didactic structuring of public education and the position of worldview education and citizenship education, as formulated once again by the Council itself in its objectives for citizenship education; a purpose to which I have previously referred with approval. I repeat this objective once more, as it applies to all schools: Learning to function in a democratic society and fostering the personal identity development of each student.

According to the Council, identity development implies that students learn to develop their own worldview, are aware of the values and norms they themselves uphold, strive to practice them, and seek to communicate them in encounter with others.

Consequently, a connection can emerge between the school's worldview-related or pedagogical convictions (the provision of a specific framework of values and norms), the formative role of education (supporting individuals in developing and clarifying their

5 This theme issue was one of the outcomes of the NWO project "Educational Freedom and Social Cohesion", a collaboration between scholars from the Vrije Universiteit Amsterdam and the Radboud University Nijmegen. The theme issue brought together the contributions of theoretical-pedagogues, historical-pedagogues, educational sociologists, political philosophers, educationalists, and educational lawyers. Reception in political and public debate was nil.

personal sense of meaning and purpose), and citizenship education (Onderwijsraad, 2012a, p. 14).

In my view, it has become sufficiently clear that the dual education system constitutes a significant obstacle to developing constructive education policy and effectively structuring education in Dutch schools within a post-secular/secular era.

All schools should be encouraged to shape their educational offerings with relative autonomy (acknowledging that central regulations will remain necessary in certain areas) (Miedema, 2010),[6] while ensuring a commitment to high-quality education (de Bekker-Ketelaars et al., 1998; ten Dam et al., 2004; Biesta, 2012; Roebben, 2011), including citizenship and worldview education. In my view, the freedom of education and liberation from the often-restrictive framework of the dual system should be placed high on the educational policy agenda.

4. The Balance Sheet

You have undoubtedly noticed that at this stage in my academic career, pausing briefly with a semicolon (;)--- I am not consumed by cynicism. Instead, I would characterize my position regarding Gabriël van den Brink as contemporary idealism (van den Brink, 2012). I encountered similar forms of idealism during a remarkable inaugural lecture delivered by my theological colleague Manuela Kalsky on November 12, upon assuming the *Edward Schillebeeckx Chair for Theology and Society*. Her lecture, titled *Make the Difference! On Religious Diversity and the Desire for a New We*resonated deeply with this vision (Kalsky, 2012). This is precisely what is at stake: Do we genuinely aspire to make a difference with an eye on worldview education now and in the future, truly aspire to make a difference? Are we willing to commit ourselves to the res publica for the common good? Are we prepared to support children and young people in their worldview-oriented personal development while simultaneously fostering connections among them?

6 To those who immediately start shouting 'state pedagogy': in my view, schools have a pedagogical-political task vis-à-vis students and society, but a government which is not completely outsourcing its responsibility has a politico-pedagogical task vis-à-vis the education provided by those schools in relatively-autonomous design.

Kaynakça

Aktaran, E. (2012). *Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen*. SIMON.

Barendse, J. (2001). Allemaal bijzonder. Het nieuwe onderwijsstelsel volgens Miedema. *Inzicht. Onderwijsmagazine van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, 135*(5), 7-9.

Berger, P. L. (Ed.). (1999). *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*. William B. Eerdmans Publishing Company.

Berger, P., Davie, G., & Fokas, E. (2008). *Religious America secular Europe? A theme and variations*. Ashgate Publishing Limited.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Boom/Lemma Uitgevers.

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. SLO.

Cliteur, P. (2006). Zin en onzin van levensbeschouwelijke vorming. In S. Miedema (Ed.), *Religie in het onderwijs: Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming* (pp. 33-54). Meinema.

Cliteur, P. (2010). *The secular outlook: In defence of moral and political secularism*. Wiley Blackwell.

Commissaris, B. J. (2012, November). DE Brede School [Power point presentation].

Dawkins, R. (2009). *God als misvatting*. Nieuw Amsterdam.

de Bekker-Ketelaars, N., Miedema, S., & Wardekker, W. (Eds.). (1998). *Vormende lerarenopleidingen*. SWP.

de Roest, H. (2011). [Untitled article]. *Ouderlingenblad*, *1016*, 10.

de Vries, H. (1999). *Philosophy and the turn to religion*. The John Hopkins University Press.

de Vries, H. (Ed.). (2008). *Religion beyond a concept*. Fordham University Press.

de Vries, H. (2010, December 7-9). *A religious canon for Europe? Policy, education, and the post-secular challenge*[Keynote address]. Conference on Religion, Beliefs, Philosophical Convictions and Education: From Passive Toleration to Active Appreciation of Diversity, College of Europe, Bruges, Belgium.

Debray, R. (2002). *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Odile Jacobs.

Debray, R. (2008). Teaching religious facts in secular schools. In H. de Vries (Ed.), *Religion beyond a concept* (pp. 415-431). Fordham University Press.

Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam University Press.

Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Suhrkamp.

Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze*. Suhrkamp.

Habermas, J., & Ratzinger, J. (2005). *Dialektik der Säkularisierung*. Verlag Herder.

Huisman, P. W. A., Laemers, M. A. T. B., Mentink, D., & Zoontjes, P. J. J. (2011). *Vrijheid van stichting*. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Jacobs, W., & Overdijk, I. (Eds.). (2011). *Wereldburgers: Grote denkers over de toekomst*. Lemniscaat.

Joas, H. (2002). On articulation. *Constellations, 9*(4), 506-515.

Joas, H. (2004). *Braucht der Mensch Religion? Űber Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Verlag Herder.

Joas, H. (2006). Religion in the age of contingency. In W. B. H. J. van de Donk, A. P. Jonkers, G. J. Kronjee, & R. J. J. M. Plum (Eds.), *Geloven in het publieke domein: Verkenningen van een dubbele transformatie* (pp. 55-63). Amsterdam University Press.

Kalsky, M. (2011). Nabeschouwing: De hartenklop van een nieuw wij. In W. Jacobs & I. Overdijk (Eds.), *Wereldburgers: Grote denkers over de toekomst* (pp. 330-352). Lemniscaat.

Kalsky, M. (2012). *Maak het verschil! Over religieuze diversiteit en het verlangen naar een nieuw wij*. Vrije Universiteit Amsterdam.

Miedema, S. (1994). *Identiteit tussen inspiratie en engagement* (pp. 14-19). VU Publishers.

Miedema, S. (1997). Institutionele en persoonlijke identiteit in pluralistisch perspectief: Over de speelruimte voor confessioneel georiënteerd basisonderwijs. In C. A. M. Hermans & J. P. A. van Vugt (Eds.), *Identiteit door de tijd: Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een geseculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 150-168). ABKO/Katholiek Studiecentrum.

Miedema, S. (2000). Gewoon...levensbeschouwing. In *Toekomende tijd: Over de toekomst van het onderwijs*. *Bulletin. Het Tijdschrift voor Christelijk Onderwijs, 29*(4/5), 32-33.

Miedema, S. (2000). Levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen. In H. Alma, J. Janssen, J. van Lier, S. Miedema, & J. van Spaendonck, *Zin op school: Zingeving in het voortgezet onderwijs* (pp. 72-87). KSGV.

Miedema, S. (2002). The making of religious citizens. *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values, 14*(2), 91-97.

Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. VU Uitgeverij.

Miedema, S. (2003). Ze hebben het geloof al: Over jongeren, jongvolwassenen en de kerk. In G. Heitink & H. Stoffels (Eds.), *Niet zo'n kerkganger: Zicht op buitenkerkelijk geloven* (pp. 113-129). Ten Have.

Miedema, S. (2005). Religious identity formation for all students and in all schools: A private or/and public role for religion and the positioning of the school. *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values, 16*, 50-55.

Miedema, S. (2006). Educating for religious citizenship: Religious education as identity formation. In M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson, & A. McGrady (Eds.), *International handbook of the religious, spiritual and moral dimensions of education* (Vol. 1 & 2, pp. 967-976). Springer.

Miedema, S. (2006). Levensbeschouwelijk leren samenleven: een godsdienstpedagogische balans. In S. Miedema & G. D. Bertram-Troost (Eds.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven: Opvoeding, identiteit & ontmoeting* (pp. 7-23). Meinema.

Miedema, S. (2010). Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming als pedagogisch-maatschappelijke bijdrage aan het publieke en sociale domein. In S. Raemakers, Th. Storme, P. Verstraete, & J. Vlieghe (Eds.), *De publieke betekenis van pedagogisch denken en handelen* (pp. 66-73). SWP.

Miedema, S. (2010). Stopt de neoliberale onderwijswals? *NVO Bulletin, 11*(4), 5.

Miedema, S. (2010, May 21). *De moeizame geschiedenis van de samenwerkingsschool* [Lecture]. 15e National Pedagogical Day, University of Amsterdam, Amsterdam.

Miedema, S. (2010). Can we learn from France? Even the secular school offers students space for self-reflection. *Narthex: Journal of Philosophy of Life and Education, 10*(6), 20-24.

Miedema, S. (2012, November 12). *Over de identiteit van de scholen van PCBO Tytsjerksteradiel* [Invited lecture]. Identity Day of PCBO Tytsjerksteradiel, Garijp.

Miedema, S., & Bertram-Troost, G. D. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education, 30*(2), 123-132.

Miedema, S., & de Ruyter, D. (1999). Onderwijsvrijheid: een groot goed. *Pedagogisch Tijdschrift, 24*(1), 17-33.

Miedema, S., & ter Avest, I. (2011). In the flow to maximal interreligious citizenship education. *Religious Education, 106*(4), 410-424.

Miedema, S., & Vroom, H. M. (Eds.). (2002). *Alle onderwijs bijzonder: Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Meinema.

Mulder, L. (2012). 'Wet samenwerkingsschool is een gedrocht.' *SBM: Magazine van de Besturenraad voor managers, bestuurders en toezichthouders, 1*, 22-23.

Onderwijsraad. (2010). *Hoe vormt het onderwijs jongeren? Goede voorbeelden uit de praktijk - Jaarboekje 2010*. Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2011). *Essays over vorming in het onderwijs*. Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2011). *Onderwijs vormt*. Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2012). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2012). *Vrijheid maakt het verschil: Artikel 23 in het hedendaagse onderwijs - Jaarboekje 2011*. Onderwijsraad.

Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven*. Acco.

Sissing Meijer, Q. (2006). *"Het meervoud van samen is toekomst": Een oriënterend onderzoek naar het samengaan in één gebouw door drie basisscholen in de Bijlmer, elk met een andere levensbeschouwelijke visie* [Research internship report]. Department of Theoretical and Historical Pedagogy, Vrije Universiteit Amsterdam.

Taylor, Ch. (2003). *Wat betekent religie vandaag?* Pelckmans/Klement.

Taylor, Ch. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Taylor, Ch. (2009). *Een seculiere tijd*. Lemniscaat.

Taylor, Ch. (2011). *Dilemmas and connections: Selected essays*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Telderstichting. (2012). *Onderwijs: de derde dimensie*. Telderstichting.

ten Dam, G., Veugelers, W., Wardekker, W. L., & Miedema, S. (Eds.). (2004). *Pedagogisch opleiden: De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. SWP.

ter Avest, I., & Clement, D. (2008). *'Samen School Maken in De Bijlmer: Culturele diversiteit en/in schoolcultuur*. Vrije Universiteit Amsterdam/University of Utrecht.

van den Brink, G. (2012). *Eigentijds idealisme: Een afrekening met het cynisme in Nederland*. Amsterdam University Press.

van der Kruk, B. (2012). "Er is niet één waarheid, er zijn er wel dertig". *SBM: Magazine van de Besturenraad voor managers, bestuurders en toezichthouders, 2*, 12-13.

van de Donk, W. B. H. J., Jonkers, A. P., Kronjee, G. J., & Plum, R. J. J. M. (Eds.). (2006). *Geloven in het publieke domein: Verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam University Press.

van Haaften, A. W., & Snik, G. L. M. (Eds.). (1999). Onderwijsvrijheid: voor en tegen [Theme issue]. *Pedagogisch Tijdschrift, 24*(1), 1-160.

van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2013). Worldview: the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education, 108*(2), 210-228.

Vroom, H. (1996). *Religie als ziel van cultuur: Religieus pluralisme als uitdaging*. Meinema.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 51-80
DOI: 10.53112/tudear.1668429

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KUR'AN TİLAVETİNİN ÖNEMİ

Rukiye GÖGEN [a]
Selahattin CENGİZ[b]
Dürdane BULUT[c]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 13.03.2025
Kabul Tarihi: 11.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Gögen R., Cengiz S. & Bulut D. (2025). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde Kur'an tilavetinin önemi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 23-50. https://doi.org/10.53112/tudear.1656785

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur. Çalışma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 09.08.2024 tarih ve 2024/6 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Yazar Katkıları
Rukiye Gögen: %50
Selahattin Cengiz: %35
Dürdane Bulut: %15

Öz

Bu çalışmanın amacı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Kur'an tilavetine verdikleri tepkiyi ortaya koymak ve değerlendirmektir. Araştırmada, bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Niğde Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademede yer alan ve on dört ile yirmi bir yaş aralığında bulunan 53 zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere Şuara Suresi'nin 69-104. ayetleri dinlettirilmiştir. Kur'an tilaveti öğrencilere dinletilirken sadece ses cihazı kullanılmış ve öğrencilerin verdiği cevapların görsel çağrışımlardan etkilenmemesi için onlara herhangi bir dinî içerikli görsel izlettirilmemiştir. Öğrencilerin Kur'an tilaveti dinlerken sergiledikleri davranışlar her sınıftaki iki özel eğitim öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yazılı kayda alınmıştır. Tilavet sonrasında sınıftan çıkarılan çocuklar teker tekrar içeri alınmış ve dinledikleri tilavetten kısa bir yeri tekrar dinlemeleri sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere "Dinlediğin ne?", "Aklına ne geldi, ne hissettin?" soruları yöneltilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin verdiği cevaplar ile özel eğitim öğretmenlerinin yazılı ve sözlü kayıtları birlikte değerlendirilerek Kur'an tilavetinin zihinsel yetersizliğe sahip bireyler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda zihinsel engel grubuna giren otizmli öğrencilerin Kur'an tilavetinin dinî içerikli bir unsur olduğunu fark edebildikleri ve olumlu tepki verdikleri, down sendromlu öğrencilerin sakinleşerek duygusallaştıkları, orta ve ağır zihinsel engelli öğrencilerin ise çok dikkatle dinleyerek sakinleştiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bu veriler Kur'an tilavetinin zihinsel engelli bireyler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Zihinsel engel, Kur'an, Tilavet, Öğrenci.

[a] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, **e-mail:** rukiye@cumhuriyet.edu.tr **ORCID:** 0000-0002-0725-4578
[b] Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, **e-mail:** selahattincengiz@gmail.com **ORCID:** 0009-0001-2288-4236
[c] Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, **e-mail:** dbulut5851@gmail.com **ORCID:** 0009-0007-1473-4178

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 51-80
DOI: 10.53112/tudear.1668429

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

THE IMPORTANCE OF QURAN RECITATION IN THE EDUCATION OF MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 13.03.2025
Accepted: 11.06.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Gögen R., Cengiz S. & Bulut D. (2025). The importance of Quran recitation in the education of mentally handicapped students. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19,* 23-50. https://doi.org/10.53112/tudear.1656785

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study. For the study, ethics committee approval was received from Sivas Cumhuriyet University Social Sciences Scientific Research Proposal Ethics Evaluation Board dated 09.08.2024 and numbered 2024/6.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Author contributions
Rukiye Gögen: %50
Selahattin Cengiz: %35
Dürdane Bulut: %15

Abstract

The aim of this study is to reveal and evaluate the reactions of mentally disabled students to Quran recitation. A case study was used in the study. The sample group consists of 53 mentally disabled students between the ages of fourteen and twenty-one, who are in the 3rd stage of Niğde Special Education Practice School. The study was carried out in the classroom and the students listened to verses 69-104 of Surah Shuara. The behaviors of the students while listening to the Quran recitation were recorded in writing by two special education teachers in each class independently. After the recitation, the children who were taken out of the classroom were taken back in one by one and made to listen to a short part of the recitation they had listened to again. Afterwards, the students were asked the questions "What did you listen to?" and "What came to your mind, what did you feel?" The answers given by the students and the written and verbal records of the special education teachers were evaluated together. As a result of the research, it was seen that students with autism could realize that the recitation of the Quran had a religious content and reacted positively, students with Down syndrome calmed down and became emotional, and students with moderate and severe mental disabilities calmed down by listening very carefully. These data obtained reveal that the recitation of the Quran has a positive effect on individuals with mental disabilities.

Keywords: Religious education, Mental disability, Quran, Recitation, Student.

[a] Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Philosophical, Social and Historical Foundations of Education.
[b] Master's Student, Nigde Omer Halisdemir University, Institute of Social Sciences, Department of Fundamental Islamic Sciences.
[c] Master's Student, Sivas Cumhuriyet University, Institute of Social Sciences, Department of Islamic History and Arts.

Giriş

Eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesinde, toplumsal hayata dâhil olabilmesinde, kendine ait haklarını tanıyıp bu haklara erişebilmesinde çok önemli bir unsurdur. Eğitimde fırsat eşitliğinin bir gereği olarak toplumun bütün bireyleri eğitim alma hakkına sahiptir. Bireyin yaşamına değer katan bu önemli haktan özel gereksinimi olan bireylerin yararlanabilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Din eğitimi alanındaki eğitim öğretim ihtiyaçları ise hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından karşılanmaktadır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim hakkı ülkemizde anayasal olarak güvence altına alınmıştır. T.C. Anayasası'nın 42. Maddesinde temel öğretimin bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu ve devletin özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için tedbirler alacağı ifade edilmiştir. Hatta 15. Maddesinde *"Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır."* ifadesiyle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin engel durumlarının eğitim hakkından mahrum bırakılmaları için bir sebep olamayacağı ve uygun şartlar sağlanarak eğitim imkânlarından yararlanacakları net bir şekilde vurgulanmıştır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24. Maddesi'ne göre engelli bireylerin kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin en üst derecede gelişiminin sağlanması; topluma etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması, engelleri nedeniyle eğitimden dışlanmamaları, genel eğitim sistemi içerisinde ihtiyaç duydukları desteği almaları ve eğitime tam ve eşit katılabilmeleri için gerekli destek ve tedbirin sağlanması vurgulanmıştır.

Özel eğitim ihtiyacı bulunan bireyler arasında önemli bir grubu zihinsel engele sahip olan kişiler oluşturmaktadır. Zihinsel engel doğumdan önce, doğum sırasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerden dolayı bireyin zihin, sosyal, olgunluk, psikodevimsel gelişim ve fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme görülmesi durumudur. Bunun neticesinde birey yaşıtlarına göre 1/4 ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizlik yaşayarak normal eğitim programından yararlanamamaktadır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, s. 156). Tıbbi, sosyolojik, psikolojik ve eğitim bilimleri açısından farklı tanımlamaları yapılan zihinsel engellilik tanımlarının ortak noktası bireyin akranlarına göre sosyal uyumda, psikodevinimsel gelişimde ve zihin gelişiminde gerilik yaşaması durumudur (Enç, Çağlar & Özsoy, 1981, s. 230).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik farklı alanlarda oldukça fazla sayıda araştırma bulunmaktadır (Yükselen, 2007, ss. 43-52; Kumcağız, Bozkurt & Kurtoğlu, 2018, ss. 1-9; Demir, Özcan ve Kızılırmak, 2010, ss. 53-58; Ayyıldız, Şener, Kulakçı & Veren, 2012, ss. 1-

12; Şahin & Şahin, 2020, ss. 236-242; Çağlayan, 2014, ss. 91-101; Karaca, Sarı & Ağca, 2017, ss. 21-33; Güldenoğlu, 2008, ss. 51-63). Ancak din eğitimi alanında özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik çalışmalar sınırlı olduğu gibi özellikle zihinsel engelli bireylerin din eğitimine yönelik araştırmalar daha da kısıtlıdır. Bu çalışmalardan biri "Orta-Ağır Zihin Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" başlıklı makaledir (Polat & Acuner, 2024). Araştırmada, özel eğitim uygulama okulunda okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Özel eğitim ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu makale Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programının, program geliştirme süreçlerine katkı sağlayacak önemli bir araştırmadır.

Din eğitimi alanında doğrudan zihinsel engelli bireylerin eğitimini ele alan önemli bir diğer çalışma "Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma- Destek Eğitim Odası" başlıklı makaledir. Yarı deneysel yürütülen bu araştırmanın örneklem grubunu kaynaştırma yoluyla eğitim alan altı zihinsel engelli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bireysel eğitim programının zihinsel engelli öğrencilerin din eğitimi başarılarına etkisi ve bu öğrencilerin dini öğrenme düzeylerini incelemek hedeflenmiştir (Karasu & Şimşek, 2018, ss. 1579-1606).

Özel eğitim alanında kapsamlı bir kitap çalışması olarak *Özel Eğitimde Din Eğitimi* (Özdemir & Başkonak, 2018) başlıklı eser sayılabilir. Bu eserde farklı engel grubundaki bireylerin din eğitimi ele alınmış ve "Zihinsel Engelli Bireylerde Din Eğitimi" başlıklı bir bölüme de yer verilmiştir (Demir, 2018). Bu eser, alanında ilk olması hasebiyle büyük önem taşımaktadır.

Bir diğer çalışma "Özel Eğitim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Çeşitli Açılardan İncelenmesi" başlıklı makaledir (Demir, 2017). Makalede Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı içerik, görsel biçim, anlatım, etkinlikler ve değerlendirme çalışmaları açısından çok yönlü olarak incelenmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi kitabının daha işlevsel olabilmesi için yapılan önemli bir çalışmadır.

Engelli bireyler üzerinde kapsamlı yapılan çalışmalardan biri de *Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezidir (Başkonak, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada; Türkiye'nin farklı illerinde bulunan 25 işitme engelli birey ve 25 eğitimci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda işitme engelli bireylerin kendilerine sunulan din eğitiminden memnun oldukları; ancak hem örgün hem yaygın din eğitimi veren kurumlarda bu öğrenciler için hazırlanmış olan kitapların eğitim seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya konan önemli sonuçlardan biri de işitme engelli bireylerin ebeveynlerinin genellikle Türk

işaret dilini bilmemelerinden kaynaklı olarak çocukların dinî gelişimlerine yeterince katkı sağlayamamalarıdır.

Bu makalede ele alınan araştırma konusuna yakın bir çalışma olarak *Dini Musiki Uygulamalarının Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Çocukların Öz Saygısına Olan Etkisi* başlıklı tez örnek gösterilebilir (Özsağır, 2017). Araştırma 8-15 yaş aralığında özel eğitim ve rahabilitasyon merkezinde eğitim gören zihinsel yetersizliği olan 33 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında farklı makamlarda ilahiler öğrencilere dinlettirilmiştir. Araştırmada dinî musiki uygulamalarının hafif zihinsel engelli çocukların benlik saygısı düzeylerinde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kur'an okumanın birey üzerindeki etkisini ele alan çalışmalardan bir diğeri de *Kur'an Okumanın Ergenlik Dönemi Bireyler Üzerindeki Etkileri (Sakarya ve İzmit Kur'an Kursları Örneği)* başlıklı yüksek lisans tezidir (Kılıç, 2010). 305 kişi üzerinde uygulanan anket formu ile araştırma verileri toplanmış ve araştırma sonucunda Kur'an okumanın ergenlerin Allah ile bağını güçlendirdiği, onlarda ahlaki duyguları geliştirdiği, hayata olumlu bakma alışkanlığı kazandırdığı, ibadetleri yerine getirmede daha hassasiyet oluşturduğu ve maddi ve manevi hastalıklara şifa olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerine dair çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında önemli bir araştırma olarak *Zihinsel Engelli Çocuklara Sahip Ailelerde Problem Çözme ve Dini Başaçıkma* başlıklı yüksek lisans tezi örnek verilebilir (Kaya, 2014). Yaşları 19-65 arasında değişen 150 ebeveyn üzerinde Problem Çözme Envanteri ve Dini Başaçıkma Ölçeği'nin kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Din eğitimi alma durumunun hem olumlu hem olumsuz dini başaçıkma tarzını etkileyen, algılanan dindarlık düzeyinin ise olumlu dinî başaçıkma tarzlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda zihinsel engelli bireylerin Kur'an okumaları, dinlemeleri ya da ezberlemeleri ve bu eylemlerin onlar üzerindeki etkilerine dair bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysa ses vurgularına dikkat edilerek gerçekleştirilen bir Kur'an tilaveti okuyan üzerinde olduğu kadar dinleyenlerde de derin etki uyandırarak bireyin huzurlu olmasına katkı sunmaktadır (Keleş, 2013, s. 178). Kur'an-ı Kerim' de geçen *"Biz Kur'an'dan öyle bir şey indiriyoruz ki, o müminler için bir şifa, bir rahmettir…*" (Kur'an, 17:82) ayeti Kur'an'ın şifa ve rahmet oluşunun manevi anlamda olduğu gibi, tıbbî tedavi ile ya da tıbben tedavi imkânının kalmadığı durumlarda Kur'an'ın bedenî ve psikolojik hastalıklara şifa verici tesirinin olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Karaman, Dönmez, Çağrıcı & Gümüş, 2012, s. 515). Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkarak bu araştırmada Kur'an tilavetinin zihinsel engelli bireyleri nasıl etkilediğini ortaya koymak hedeflenmiştir.

1. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmayı yapan kişinin gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da

belli bir zaman içerisindeki çoklu durumlar hakkında çeşitli bilgi kaynakları (gözlem, mülakat, görsel-işitsel materyaller, doküman ve raporlar) aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 97). Bu yöntem sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2015, s. 40). Durum çalışması gerçek olaylara dayandığı için bir olguyu bütüncül ve zengin bir biçimde ortaya koyar. Aynı zamanda farklı bakış açıları sunar ve okuyucuların deneyimleriyle daha da genişleyen anlamları aydınlatır (Merriam, s. 50). Durum çalışmasında duruma ilişkin etkenler (ortam, olaylar, bireyler, süreçler vb.) bütüncül bir biçimde ele alınarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 77). Çalışma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 09.08.2024 tarih ve 2024/6 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

1.1. Örneklem Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu Niğde Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe Müdürlüğü'nde eğitim alan ve 14-21 yaş aralığında bulunan toplam 53 engelli öğrenci oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda örneklem grubunun engel grubuna ve cinsiyete göre dağılımları gösterilmiştir:

Tablo 1. Engel grubuna göre uygulama yapılan öğrenci sayısı

Engel Grubu	Kız	Erkek	Toplam
Otizm	-	10	10
Down Sendromu	4	3	7
Orta ve Ağır Zihinsel Engel	15	21	36
Toplam	**19**	**34**	**53**

Tablo 1'e göre; öğrencilerden 10'u otizm, 7'si down sendromu, 36'sı orta ve ağır zihinsel rahatsızlığına sahiptir. Araştırmaya dâhil edilen toplam 53 öğrencinin 19'u kız, 34'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 53 öğrenci içerisinde 13 kişinin konuşma yetisi bulunmamaktadır. Bu nedenle uygulama yapılırken onların görüşleri sorulamamış ve özel eğitim öğretmenlerinin onları gözlemlerken kaydettiği notlar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma öncesi Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 30.10.2023 tarihinde E-61900286-605.01-88408347 sayılı karar ile gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun kısıtlı bireylerden oluşması nedeniyle öğrenci velilerinden veli izin dilekçesi istenmiştir. Aynı zamanda Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden 2024/6 sayısı ile 09.08.2024 tarihinde etik kurul izni alınmıştır.

1.2. Verilerin Toplanması

Araştırma öncesi okulun özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmede okulun öğrencilerine okuldaki hiçbir derste Arapça Kur'an tilaveti dinletilmediği tespit ve teyit edilmiştir. Çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin teklifi üzerine öğrencilerin kendilerini

daha güvenli ve rahat hissedecekleri düşüncesiyle kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir sınıf dışında tüm sınıflarda iki özel eğitim öğretmeni bulunmuştur.

Araştırma kapsamında öğrencilere sesinin güzel oluşu, okuduğu ayetlerin anlamını tilavetine yansıtabilmesi ve duru, berrak bir okuyuşa sahip olması nedeniyle Kari Erhan Mete'nin tilavetiyle Şuara Suresi'nin 69-104. ayetleri dinlettirilmiştir. Kur'an'ın temelini oluşturan Allah'a iman konusunu ele alması ve kısa ayetlerden oluşması sebebiyle araştırmada Şuara Suresi tercih edilmiştir. Araştırmada öncelikle Kur'an tilaveti yalnızca ses cihazı kullanılarak girilen sınıflarda açılmıştır. Tilavet sonrası öğrenciler sınıflarından çıkarılmış ve sonrasında tek tek içeri alınarak dinledikleri tilavetten birkaç saniye tekrar onlara dinlettirilmiş ve dinledikleri şeyi hatırlamaları sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin birbirlerinin söylediklerini duyup tekrar etmeleri önlenmiştir. Ardından öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları yöneltilmiştir. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu din eğitimi alanından bir uzmanın ve iki özel eğitim öğretmeninin eleştirisine sunulmuştur. Uzman eleştirisi ve önerileri doğrultusunda öğrencilerin özel durumlarından kaynaklı olarak soruların az ve kısa olmasına özen gösterilmiştir. Eleştiriler doğrultusunda son hali verilen form, üç sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere; "Dinlediğiniz şey nedir?" "Dinlediğinizde aklınızdan neler geçti?", "Dinlediğinizde ne hissettiniz?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların özel bireyler olması sebebiyle uygulama için ailelerinden veli izin formu alınmış ve toplanan verilerin gizli kalacağı belirtilerek karşılıklı güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra, bu form görüşme öncesi katılımcıların ailesi ve özel eğitim öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara uygulanırken katılımcıların ailelerinin izinleri ile verilen cevaplar kaydedilmiştir.

Verilerin toplanma sürecinde ikinci aşama olarak doğal gözlem tekniği ile araştırma verileri toplanmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin en önemli amaçları, gözlemlenen olayı, olay içerisinde yer alan etkinlikleri, bu etkinliklere katılan bireyleri ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemektir. Doğrudan gözlemleme yoluyla araştırmacı, insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi yakalayabilmekte ve anlayabilmektedir. Bağlamın anlaşılması ise bütüncül bakış açısının ortaya konmasının temel şartıdır (Patton, 2014, s. 262). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan bireylerin Kur'an tilavetine verdikleri tepkiyi daha bütüncül bir biçimde betimleyebilmek amacıyla her sınıfta bulunan özel eğitim öğretmenlerine yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan gözlem formu verilmiştir. Öncelikle gözlem tarihi, süresi, yeri, gözlem konusu, gözlemcinin isim ve soy isim bilgilerinin istendiği formda özel eğitim öğretmenlerinin tilavet esnasında her bir öğrencinin duygularını, davranışlarını, tepkilerini gözlemleyerek kendilerine yöneltilen sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Gözlem formunda yer alan bilgilerin bu bilimsel araştırma dışında hiçbir yerde paylaşılmayacağı ve öğretmenlerin kimlik bilgisine yer verilmeyeceği taahhüt edilmiştir. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu

sorularına verdikleri cevaplarla özel eğitim öğretmenlerinin gözlem formunda tuttuğu kayıtlar her bir öğrenci için birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla hazırlanan görüşme formları dört öğrenciye pilot uygulama çerçevesinde uygulanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerine öğrencilere yöneltilen soruların açık ve anlaşılır olması ile ilgili düşünceleri sorulmuş ardından yapılan eleştiriler dâhilinde formun son hali oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında dış geçerliği sağlamak amacıyla, öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar ve katılımcı öğretmenlerin gözlemleri direk alıntı yapılarak sunulmuş, yapılan yorumlarda tarafsızlık ilkesi göz önüne alınmıştır.

1.3. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada öncelikle yazıya aktarılan verilerin kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen yazılı kayıtlar neticesinde öncelikle öğrenciler zihinsel yetersizlik türüne göre gruplandırılmıştır. Öğrencilerin kimlik bilgilerini gizlemek amacıyla engel grubuna göre öğrencilere kod adı verilmiştir. Örneğin otizmli öğrenciler O1, O2; down sendromlu öğrenciler D1, D2; bunlar dışında kalan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ise Z1, Z2 biçiminde kodlanmıştır. Öğrencilerin zihinsel yetersizliğinin nasıl tespit edildiğini anlamak için Niğde RAM'da görevli bir özel eğitim öğretmeni ile yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme neticesinde öğrencilerin zihinsel yetersizlik türünü hastane heyetinin belirlediği, RAM'ın ise öğrencilerin hastaneden gelen rapor doğrultusunda öğrencilerin alacağı eğitim seviyesine karar verdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin temaları belirlenerek temalar ve kodlamalar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonucu elde edilen temalar, ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile özel eğitim öğretmenlerinin tuttukları kayıtlar araştırmanın tutarlılığı için karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrudan okuyucuya sunularak, görüşmeler üzerine neden-sonuç ilişkisi kapsamında yorumlamalar ve açıklamalar getirilmiştir.

2. Bulgular

2.1. Otizmli Öğrenciler

Uygulama Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ağır otizm "*Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey";* orta otizm *"Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey"* olarak tanımlanmıştır. Erken çocukluk döneminde kendisini gösteren, sosyal-iletişimsel alanda yetersizliğe, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlara yol açan otizm spektrum bozukluğu nörogelişimsel bir bozukluktur. Sosyal

etkileşimde sınırlılık ve sözel iletişimde yetersizlik bu rahatsızlığın öne çıkan belirtileridir (Alver & Gümüş, 2020, s. 1437).

Araştırma kapsamında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden ilk grubu otizmli bireyler oluşturmaktadır. Toplamda bu engel grubundan 10 öğrenciye Kur'an tilaveti dinlettirilmiştir. Bu öğrencilerden 6'sının konuşma yetisi bulunmamaktadır. Konuşma yetisi bulunmayan öğrenciler öğretmen gözlem raporundan ve ailelerinin verdiği cevaplardan toplanan verilere göre değerlendirilmiştir. Otizmli öğrencilerde Kur'an tilavetinin etkisine dair oluşturulan tema ve kodlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 2. Otizmli bireylerde Kur'an tilavetinin etkisine dair tematik kodlar ve katılımcılar

Tema	**Açıklama**	**Katılımcılar (Kod)**
Dinî İçeriği Tanıma	Tilaveti "İlahi", Kur'an, Ezan" olarak tanımlama	O1, O5, O6
Davranışsal Tepki	Sessizce dinleme, sallanma, mırıldanma, sakinleşme, Matematik hesabı yapma, tilavete eşlik etme, sessizleşme	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8
Duygusal Tepki	Beğenme	O1
Anlamsız Cevaplandırma	Çiğ Köfte	O6
Tepki Göstermeme	Davranışlarda değişiklik olmaması	O9, O10
Müzikle Farkını Algılama	Tilavete, müzik dinlerken verdiği tepkiden farklı tepki verme	O1, O4
Müzik ile benzerlik kurma	Müzik dinlerken verilen tepkiye benzerlik	O2, O3, O5, O6, O7, O8
Ev Ortamının Etkisi	Evde Kur'an ya da ilahi dinleme, dua okuma	O1, O2, O4,O5, O6, O8, O9

Tablo 2' de görüldüğü üzere otizmli öğrencilerden 3'ü dinlediği Kur'an tilavetini dinî içerikli bir unsur olarak algılamıştır. Dinlediği tilavete öğrencilerden 8'i davranışsal, 1'i duygusal tepki göstermiş, 2 öğrenci ise hiçbir tepki vermemiştir. 2 öğrenci dinlediği tilavete diğer müzik türlerine (türkü, şarkı vb.) verdiği tepkilerden farklı, 6 öğrenci diğer müziklere verdiği tepkilere benzer tepkiler göstermiştir. Tabloya göre 7 öğrencinin ev ortamında Kur'an'ı Kerim, dua ya da ilahi gibi dinî içerikli unsurlar dinlenilmektedir. Otizmli öğrencilerin verdiği cevaplardan ve öğretmen gözlem raporlarından örneklere aşağıda yer verilmiştir:

O1 kodlu öğrenciye Kur'an' ı Kerim'den ilgili bölüm dinlettirilmiş ve ardından dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuştur. Öğrenci *"ilahi"* cevabını vermiştir. Kur'an'ı dinlediğinde aklından neler geçtiği ve ne hissettiği sorulduğunda ise *"Çok güzel, bizim evde televizyonda*

ilahi çalıyor." şeklinde yanıt vermiştir. Çok güzel yanıtı üzerine, neden çok güzel olduğu sorulmuş; öğrenci, *"Canım istedi."* yanıtını vermiştir.

> *"O1 kodlu öğrenci dinlediği tilavetin dinî bir şey olduğunun farkındadır. Çünkü Kur'an tilavetini çok iyi bir şekilde dinledi. Kur'an tilaveti O1'in hoşuna gitti. O1 müzik çalarken müziğe katılır, sesli ve hareketli davranış sergiler hatta sakin müziklere bile eşlik etmeye çalışır. Burada ise sessizce dinledi. Ayrıca O1'in "canım istedi" yanıtını vermesi Kuran tilavetini beğendiğini göstermektedir." (O1 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

> *"O1 YouTube'dan kendisi ilahi bulup evde sık sık ilahi dinler. Kur'an-ı Kerim'i ise denk geldikçe dinler ama özellikle evde Kur'an tilaveti açılmaz." (O1'in annesi)*

Uygulama yapılan bir diğer otizmli öğrenci O3'tür. O3 kodlu öğrencinin konuşma yetisi bulunmamaktadır.

> *"O3 gergin durumlarda tırnağını ağzına alır ve saçıyla oynar. Tilavetin başlarında da gerginliğine işaret eden bu hareketleri yapmıştır. Ancak tilavetin ortalarına doğru gerginliği azalmış ve sakinleşmiştir. O3 genelde öne ve arkaya sallanan bir çocuktur. Ancak tilavetin ortalarından sonuna kadar sallanma davranışı göstermemiştir. O3 müzik dinlerken normalde sakin biridir. Ancak Kur'an dinlemeye başlarken ilk dakika gerginlik belirtileri sergilemiştir." (O3 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

> *"O3 Kuran dinletisinin ilk dakikalarında gerginlik belirtileri göstermiştir. O3'ün sakinleşmesi yaklaşık bir dakika sürmüş ve bir dakikanın sonrasında Kur'an tilavetine türkü dinlerken verdiği tepkiyi vermiştir. O3 türküleri sever ve türküler onu sakinleştirir." (O3 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

> *"O3 evde türkü dinler ve türküleri sever. Ben evde Kur'an okurken O3 dinlemek istemez, hatta ağzımı kapatmak ister. Belki de benim okuyuşumu beğenmiyor." (O3'ün annesi)*

Konuşma yetisi olmayan öğrencilerden bir diğeri de O7'dir. Bu öğrenciyle ilgili öğretmen raporlarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"O7 tilavetin ortalarından sonra dinlemeye başladı ve sakinleşti. O7 normalde sabah saatlerinde sakin olur ve ancak ilerleyen saatlerde hareketlenmeye başlar. Tilavet dinlediği saatin hareketli olduğu saatlere denk gelmesine rağmen O7 sakin kalmıştır. O7 için bu enteresan bir durumdur. O7 müzik dinlerken de kısa süre dinleyip tepki vermeyen bir öğrencidir." (O7 öğretmen gözlem raporu)*

> *"O7'nin dinleme becerisi olan bir öğrencidir. Bir şeyden sıkıldığında ağlar. O7'nin Kur'an tilavetini dinlerken ağlamaması Kur'an tilavetinden sıkılmadığını*

göstermektedir. O7'nin Kur'an tilavete tepkisi müzik dinlerken verdiği tepkiye benzerlik göstermektedir." (O7 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"O7'ye evde Kur'an ve ilahi dinletmiyoruz. Sevmediğini düşündüğümüz için müzik de dinletmiyoruz." (O7'nin annesi)

2.2. Down Sendromlu Öğrenciler

Araştırmanın örneklemini oluşturan bir diğer grup down sendromlu öğrencilerdir. Zihinsel yetersizlik kategorisinde yer alan down sendromu, genetik bir farklılıktır. Kromozomal bir bozukluk olan bu durum pek çok sağlık sorununu da beraberinde getirmektedir. Zihinsel yetersizlik, fiziksel gelişimde problem yaşama, kalp hastalıkları, sindirim bozuklukları ve ortopedik sorunlar bu problemlerin başında gelmektedir (Yüzügüldü, 2023, s. 233).

Araştırmanın yapıldığı okulda down sendromlu öğrenciler için okulda ayrı sınıflar oluşturulmamıştır. Çalışmaya katılan 7 down sendromlu öğrenci ve on öğretmen bulunmaktadır. Bu öğrencilerden sadece 1 kişinin konuşma yetisi bulunmamaktadır. Öğrenci ve ailelerinden alınan cevaplar ve öğretmen gözlem raporları değerlendirilerek oluşturulan tema ve kodlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 3. Down sendromlu bireylerde Kuran tilavetinin etkisine dair tematik kodlar ve katılımcılar

Tema	Açıklama	Katılımcılar (Kod)
Dinî İçeriği Tanıma	Tilaveti "Kur'an", "Hoca", "Kâbe", "Dua", "Ezan", olarak tanımlama	D1, D2, D3, D4, D5
Davranışsal Tepki	Sessizleşme, elini yüzüne götürme, dikkatle dinleme, sakinleşme, dua eder gibi elleri açma,	D1, D3, D4, D5, D7
Duygusal Tepki	Hüzünlenme, gözlerin dolması, ruhsal rahatlama, beğenme	D1, D2, D4, D6
Müzikle Farkını Algılama	Tilavete, müzik dinlerken verdiği tepkiden farklı tepki verme	D3, D4, D5, D6, D7
Ev Ortamının Etkisi	Evde Kur'an ya da ilahi dinleme, dua okuma	D3, D5

Tablo 3'e göre down sendromlu öğrencilerden 5'i dinlediği Kur'an tilavetini dinî içerikli bir unsur olarak algılamıştır. Dinlediği tilavete öğrencilerden 5'i davranışsal, 4'ü duygusal tepki göstermiştir. Down sendromlu öğrenciler arasında tilavete hiç tepki göstermeyen ya da anlamsız cevaplar veren öğrenci bulunmamaktadır. 5 öğrenci dinlediği tilavete diğer müzik türlerine (türkü, şarkı vb.) verdiği tepkilerden farklı tepkiler göstermiştir. Tabloya göre 2 öğrenci ev ortamında Kur'an'ı Kerim, dua ya da ilahi gibi dinî içerikli öğeleri dinlemektedir. Down sendromlu öğrencilerin verdiği cevaplardan ve öğretmen gözlem raporlarından örneklere aşağıda yer verilmiştir:

D1 olarak kodlanan öğrenciye Kur'an tilaveti dinlettirilmiş ve öğrenciye dinlediği şeyin ne olduğu, dinlerken aklına ne geldiği ve ne hissettiği sorulduğunda cevap vermemiştir. Öğretmeni D1'e dinlediği şeyin şarkı mı olduğunu sorması üzerine öğrenci *"Kur'an"* diye cevap vermiştir.

"D1 kodlu öğrenci Kur'an tilaveti esnasında duygusallaştı, sessizleşti ve elini yüzüne götürdü. D1 sevmediği şeyler olunca yatıp dinlemeyen bir öğrenci. Bu nedenle sevmediği şeylere verdiği tepkiyi Kur'an tilavetine göstermedi." (D1 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D1 tilavet esnasında hüzünlendi ve tilaveti dikkatli dinledi. Kur'an tilaveti esnasında öğrenci duygusal bir atmosfere girdi."(D1 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

D4 olarak kodlanan öğrenciye dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuş ve öğrenci "*dua*" cevabını vermiştir. "Nasıl hissettin, aklına ne geldi?" sorularına ise *"Ruhuma rahatlık verdi."* cevabını vermiştir.

"D4 Kur'an tilaveti dinlerken direkt ellerini açtı ve dikkatli bir şekilde dinledi. Öğrencinin tilavet boyunca odaklanmayı korumasının nedeni dinlediği şey hakkında bilgisi olmasıdır." (D4 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D4 tilavet esnasında ellerini dua eder gibi açtı ve tilaveti dikkatle dinledi. Öğrenci dinlediği tilavetin dinî içerikli bir şey olduğunun farkındaydı." (D4 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

D5 olarak kodlanan öğrenciye dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda öğrenci *"Ezan okunuyor."* cevabını vermiştir. "Nasıl hissettin, aklına ne geldi?" sorularına ise *"Kur'an. Kulağımı sese verdim, Kur'an dinledim."* demiştir.

"D5 tilaveti dikkatle dinledi ve tilavet esnasında ellerini dua eder gibi açtı. Bu öğrenci herhangi bir müzik açıldığında hemen oynayan biridir. Kur'an tilaveti esnasındaki sakinliğine bakılınca dinlediği şeyi müzik gibi değerlendirmediği anlaşılmaktadır." (D5 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D5 tilaveti bitene kadar dinlediğini ve tilavet esnasında sakindi." (D5 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Sabah namazını kıldıktan sonra genelde Kur'an tilaveti açarız ve beraber dinleriz." (D5'in babası)

D6'ya dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuş ve o da "*müzik*" cevabını vermiştir. "Nasıl hissettin, aklına ne geldi?" sorularına ise *"Güzeldi."* cevabını vermiştir.

"D6 Kur'an tilavetini dinledi. Bu öğrenci her müziği sevmeyen biridir. Sevmediği zaman bunu belli eder. Eğer tilaveti dinlemek istemese bunu belli ederdi." (D6 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D6 Kur'an tilavetinin müzik olmadığını fark etti. Tilaveti duyunca sakince dinledi. Bunun dışında öğrencinin ekstra bir tepki vermedi." (D6 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D6 evde Kur'an ya da ilahi dinleyen biri değildir." (D6'nın annesi)

D7 konuşma yetisi olmayan bir öğrencidir. Bu nedenle tilavet sonrası kendisine soru sorulamamıştır.

"D7 müzik çaldığında sesli ve davranışsal olarak tepki veren bir öğrencidir. Hatta müzik çaldığında bazen kalkıp oynar. Ancak tilavet esnasında sakince tilaveti dinledi ve müziğe verdiği tepkileri burada sergilemedi." (D7 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"D7 tilaveti sessizce dinledi. Öğrenci Kur'an tilavetini müziğe benzetmedi. Çünkü bu öğrenci çalan müziğin türüne göre davranış sergileyen birisi. Duygusal müziklerde sallanır, hareketli müziklerde oynar. Burada ise sessizce dinledi." (D7 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

2.3. Orta ve Ağır Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün zihinsel yetersizliği olan bireylerin aileleri için hazırlamış olduğu rehber kitapçıkta zihinsel yetersizlik tanısının hangi şartlarda uzmanlar tarafından konulduğu açıklanmıştır. Buna göre "*Zihinsel yetersizlik tanısı, çocuğun ortalamanın altında zihinsel işleve sahip olması, zekâ testleri ile ölçülen zekâ puanının 70 ZB altında olması, buna ek olarak en az iki uyumsal becerisinde anlamlı sınırlılıkların olması iletişim, öz bakım, günlük yaşam, kendini yönetme ya da kişiler arası ilişkiler gibi beceri alanlarında en az iki ya da daha fazlasının sınırlı olması ve bu sınırlılıkların 18 yaşından önce ortaya çıkması ile konulur*."

Araştırma kapsamında uygulama yapılan son grubu orta ve ağır zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Toplamda orta ve ağır zihinsel yetersizliği bulunan 36 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden 6'sının konuşma yetisi bulunmamaktadır. Her bir öğrenci ile ilgili iki özel eğitim öğretmeni gözlem raporunu doldurmuş ve katılımcıların ailelerinden ulaşılan kişilere ev ortamında Kur'an tilaveti ya da dinî içerikli bir öğe dinletilip dinletilmediği sorulmuştur. Alınan cevaplar ve tutulan gözlem raporlarına göre oluşturulan kodlar ve temalara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 4. Orta ve ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerde Kuran tilavetinin etkisine dair tematik kodlar ve katılımcılar

Tema	Açıklama	Katılımcılar (Kod)
Dinî İçeriği Tanıma	Tilaveti "Cami", "Kur'an", "Kâbe", "Allah", "Ezan", "İlahi", "Müzik", "Dua", "Ezan", "Bismillah", "Yasin", "Namaz", "Hz. Muhammed" olarak tanımlama	Z1, Z2, Z3, Z4, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z15, Z16, Z17, Z18, Z21, Z22, Z23, Z24, Z25, Z27, Z31, Z32, Z34, Z36
Davranışsal Tepki	Eşlik etme, sakince dinleme, dikkatle dinleme, esneme/uyuklama, dua etme, öğretmenlerinin tepki vermesini bekleme, elleriyle ritim tutma, başını kaldırıp gülümseme, elleriyle yüzünü kapatma, sağa sola bakınma	Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z9, Z10, Z11, Z14, Z16, Z20, Z21, Z22, Z23, Z26, Z27, Z28, Z30, Z32, Z33, Z34, Z35, Z36

Duygusal Tepki	Mutlu hissetme, iyi hissetme, beğenme, hüzünlenme, utanma, şaşırma, gözlerin dolması	Z3, Z4, Z7, Z9, Z11, Z16, Z19, Z23, Z25, Z27, Z28, Z30, Z31
İlgi/Tepki Göstermeme	Davranışlarda değişiklik olmaması	Z8, Z12, Z13, Z15, Z17, Z18, Z24, Z25, Z29
Müzikle Farkını Algılama	Tilavete, müzik dinlerken verdiği tepkiden farklı tepki verme	Z2, Z4, Z7, Z10, Z19, Z23, Z27, Z31, Z32, Z33, Z35, Z36
Ev Ortamının Etkisi	Evde Kur'an ya da ilahi dinleme, dua okuma	Z2, Z3, Z4, Z8, Z13, Z14, Z15, Z20, Z23, Z24, Z27, Z28, Z33

Tablo 4'e göre zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerden 25'i dinlediği Kur'an tilavetini dinî içerikli bir unsur olarak algılamıştır. Dinlediği tilavete öğrencilerden 25'i davranışsal, 13'ü duygusal tepki göstermiş, 9 öğrenci ise hiçbir tepki vermemiştir. 12 öğrenci dinlediği tilavete diğer müzik türlerine (türkü, şarkı vb.) verdiği tepkilerden farklı tepkiler göstermiştir. Tabloya göre 13 öğrenci ev ortamında Kur'an-ı Kerim, dua ya da ilahi gibi dinî içerikli öğeleri dinlemektedir. Orta ve ağır zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin verdiği cevaplardan ve öğretmen gözlem raporlarından örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Z1 olarak kodlanan ilk öğrenciye Kur'an dinletisinin ardından dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuş, öğrenci *"Cami. Namaz kılıyorduk. Allah diyoruz, dua ediyor. Allah bizi korusun, âmin."* şeklinde cevap vermiştir. Dinlerken ne hissettiği ve aklına neler geldiği sorulduğunda *"Kâbe, hacılar"* demiştir.

> *"Z1 Kur'an tilavetini işittiğinde eşlik etmeye çalıştı. Ellerini masa üzerine koyup gözlerini kapattı ve tilaveti sakince dinledi." (Z1 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

> *"Z1 tilaveti duyduğunda o da tekrar etmeye çalıştı. Bu öğrencinin sınıfta ilk defa dinlediği bir şeyi tekrar etmeye çalışması olumlu bir davranıştır." (Z1 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

Z2 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"Kur'an"* cevabını vermiştir. Dinlerken aklına ne geldi, ne hissettin sorularına *"İyiydi."* yanıtını vermiştir.

> *"Z2 tilavetin ilk saniyesinden itibaren sese dikkat kesildi. Öğrencinin tilavet esnasında dikkat kesilip sakince dinlemesini tilavetin ne olduğunu anlamaya yönelik bir çaba olarak değerlendiriyorum. Z2 normalde müzik çaldığında eşlik eden bir öğrencidir. Ancak burada tilavet süresince sessizce dinlemesi bana çok enteresan geldi. Normalde bu öğrenci bu kadar uzun süre bir şeye eşlik etmeden, hareketsel tepki vermeden durabilen biri değil" (Z2 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)*

"Z2 dikkat dağınıklığı çok olan bir çocuktur. Bu nedenle genelde sağa sola bakmadan duramaz. Bu öğrencinin bu kadar uzun süre sessizce sesin kaynağına odaklanmasını dikkat çekici buldum." (Z2 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Ben evde Kur'an okuyorum. O esnada Z2 beni dinliyor, cumaya gitmek istiyor. Evde olduğunda Cuma namazını kaçırmaz." (Z2'nin babaannesi)

Z4 kodlu öğrenciye Kur'an tilaveti dinlettirildikten sonra dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"Kâbe, Allah"* olarak yanıt vermiştir. Ne hissettiği ve aklına ne geldiği sorularını ise cevapsız bırakmıştır.

"Öğrencim herhangi bir müzik çaldığında hemen oynayıp dans etmeye çalışır. Ancak tilavet sesini işittiğinde tamamen sessiz kaldı ve sakince dinledi." (Z4 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z4 ders esnasında odaklanan bir öğrencidir. Aynı odaklanmayı Kur'an tilavetini dinlediği sırada da sürdürdü. Ancak öğrencim tilaveti müzik gibi algılamadı." (Z4 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z4 genellikle uyumadan önce ilahi söyler, babasıyla namaza durur." (Z4'ün annesi)

Z9 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında kendisine dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"cami"* cevabını vermiştir. Ayrıca ayağa kalkıp elleriyle tekbir alıp doğruca secdeye kapanmıştır. "Aklına ne geldi, nasıl hissettin?" sorularına ise yalnızca *"iyi"* cevabını vermiştir.

"Z9 tilavet esnasında sağa sola bakarak elleriyle ritim tutmaya başladı. Elleriyle ritim tutma davranışını, müzik çalmasa bile mutlu olduğu zamanlarda ve hoşuna giden bir şey olduğunda yapar." (Z9 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z9 tilavet esnasında elleriyle ritim tuttu. Bu davranışı mutlu olduğu zamanlarda yapar. Bu nedenle Kur'an dinlerken de elleriyle ritim tutmasını olumlu buluyorum." (Z9 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Z9 kodlu öğrenci devlete ait özel bir kurumda kalmaktadır. Kurumla gerçekleştirilen iletişimde Z9'a Kur'an ve ilahi dinletilmediği ifade edilmiştir. Ancak öğretmeni, Z9'u ortaokuldan beri tanıdığını ve o dönemde sınıf öğretmeniyle Cuma namazına gittiğini bildirmiştir.

Z12 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında kendisine dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"dua"* cevabını vermiştir. Dinlerken aklına ne geldiği ne hissettiği sorusuna ise cevap vermemiştir. Z12'nin ailesine ulaşılamamış ve bu nedenle onlardan bilgi alınamamıştır.

"Z12 Kur'an tilavetini işittiğinde tepkisiz kaldı. Genelde sınıfta diğer müzikleri de işittiğinde tepki vermiyor." (Z12 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z12 Kur'an tilavetine herhangi bir tepki göstermedi. Sınıf içindeki genel hali de böyle. Genelde tepkisiz bir öğrenci" (Z12 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Z19 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuştur. Ancak öğrenci konuşma yetisi olmasına rağmen soruya cevap vermemiştir. "Dinlerken aklına ne geldiği ve ne hissettin" sorusunu da yanıtsız bırakmıştır.

"Öğrencim Kur'an tilavetini ilk duyduğunda önce tam algılayamadı. Tilavetin ilerleyen dakikasında dinlemeye başladı. Z19 sınıf ortamında dinlediği şarkılara sallanarak tepki verir. Ama Kur'an tilaveti esnasında sallanmadı." (Z19 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Öğrenci tilavetin ilk dakikasında tepkisiz kaldı. Ardından durgunlaştı ve son dakikada ise hüzünlendi. Öğrencim normalde sağa sola bakıp gülümseyen bir karaktere sahiptir. Ancak tilavet esnasında bu davranışlarını sergilemedi ve durgun bir hal aldı. Kur'an tilaveti esnasında sınıfta sanki hüzünlü bir atmosferin oluştu. Belki öğrenci bu atmosfere ayak uydurmuş olabilir." (Z19 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Z25 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"dua"* şeklinde yanıtlamış, dinlerken aklına ne geldiği ve ne hissettiği sorusuna *"güzel, iyi"* şeklinde cevap vermiştir.

"Bu öğrenci dikkati çok dağınık olan biridir. Bu nedenle öğrencinin tilavet esnasında özel bir tepki verdiğini görmedim." (Z25 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z25 normalde sınıfta dikkatinin çok dağınık olan bir öğrencidir. Kur'an tilaveti esnasında da bu dikkat dağınıklığı devam etti." (Z25 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z25 evde Kur'an tilaveti dinlemek istemez. Biz camiye götürmek istediğimizde de ayıp diyerek gitmek istemediğini ifade eder." (Z25'in annesi)

Z27 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"namaz"* cevabını vermiştir. Dinlerken aklına ne geldiği ve ne hissettiği sorusuna *"Kur'an'ı hatırlatıyor, iyiyim."* cevabını vermiştir.

"Öğrenci tilavet esnasında sakinleşti. Bu öğrenci sınıfta bir şeyler dinlediğinde ya da izlediğinde muhakkak araya girer ve bir şeyler söylemeye çalışır. Genelde bir şey dinlerken "Bunu dinledim." ya da "Dinlemedim." şeklinde yorum yaparak duygularını ifade eder. Ancak tilavet esnasında öğrencinin sakince dinledi. Bu sakinliğini enteresan buldum." (Z27 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z27 Kur'an tilavetine sınıfta başka bir şey dinlerken verdiği tepkiden bambaşka bir tepki verdi. Bu öğrenci sınıfta müzik açıldığında hemen kalkıp oynar. Ancak

Kur'an tilavetini sakince dinledi. Bu durum önceden Kur'an tilavetine alışkın olmasıyla ilgili olabilir. (Z27 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Oturduğumuz apartmanda ayda iki kez kadınlar Kur'an okumak için toplanıyorlar. Bu toplantılara çocuğum da geliyor ve sessizce dinliyor." (Z27'nin annesi)

Z31 kodlu öğrenciye Kur'an tilaveti dinlettirildikten sonra dinlediği şeyin ne olduğu sorulmuş, öğrenci *"ilahi, tekrar dinlemek isterim"* cevabını vermiştir. Z31 tilavet esnasında ağlamaklı bir hal aldığı için "Dinlerken aklına ne geldi, ne hissettin?" sorusu yöneltilmemiş ve bunun yerine "Neden ağlayacaktın?" denilmiştir. Öğrenci cevap *olarak "Daha önce ilahi dinledik."* yanıtını vermiştir.

"Öğrencim normalde müzik dinlerken sallanır. Tilavet esnasında da sallanmaya başladı. Ancak öğrenci müzik dinlerken güler. Kur'an tilaveti esnasında ise ağlamaklı bir hal aldı. Hatta bu esnada Z31 duygulandı ve gözleri doldu." (Z31 ile ilgili öğretmen gözlem raporları)

Z32 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"İlahi, güzeldi."* cevabını vermiştir. Dinlerken aklına ne geldiği ve ne hissettiği sorusunu *"Masal gibi, masal dinledim gibi."* şeklinde yanıtlamıştır.

"Z32 sınıfta bir şeyler izlerken ya da dinlerken genelde konuşup bölmeye çalışır. Ancak tilavet esnasında hiç konuşmaması bana ilgi çekici geldi. Hatta öğrencinin tilavet esnasındaki sakin ve sessizliğini anlamlandıramadım." (Z32 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Z32'nin Kur'an tilavetini işittiğinde konuşarak kesin böleceğinden emindim ancak yanıldım. Tilavet esnasında hiç konuşmadı. Bu dikkat çekici bir durumdu." (Z32 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Z35 kodlu öğrenciye dinlediği şeyin ne olduğu sorusu yöneltildiğinde cevap vermemiştir. Dinlerken aklına ne geldiği ne hissettiği sorusuna *"Sakinleştim."* yanıtını vermiştir.

"Bu öğrenci en sakin müzikte bile konuşup fiziksel davranışlarda bulunan biridir. Ancak tilavet boyunca sakin kaldı ve tilavete odaklandı. Bu durum bana enteresan geldi." (Z35 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Öğrencim tilavete odaklandı ve sessizce dinledi. Bu öğrencinin tilavet boyunca sessiz ve sakin olmasını dinlediği şeyin bilincinde olmasına bağlıyorum." (Z35 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Z36 kodlu öğrenciye tilavet sonrasında dinlediği şeyin ne olduğu sorulduğunda *"Hz. Muhammed, anneme atacağım."* cevabını vermiştir. Aklına ne geldiği, ne hissettiği sorusuna *"Allah bir"* demiştir.

"Öğrenci tilavet esnasında sakindi ve tilaveti dinledi. Z36 her müziğe sözlü ya da fiziksel olarak tepki veren bir öğrencidir. Ancak tilaveti dinlerken sözlü ya da fiziksel bir davranışta bulunmadı. Bu durum bana şaşırtıcı geldi." (Z36 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

"Öğrenci tilavetin ilk başladığı anlarda dikkatli dinlemedi. Ancak ilerleyen saniyelerde dikkatini topladı. Tilavet esnasında öğrencilerin sakince Kur'an dinlemelerini enteresan buldum açıkçası. Dinledikleri şey yabancı bir dilde olduğu için mi öğrenciler farklı bir sakinlik gösterdi anlayamadım." (Z36 ile ilgili öğretmen gözlem raporu)

Tartışma ve Sonuç

Kur'an tilavetinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma 10'u otizm, 7'si down sendromu, 36'sı orta ve ağır zihinsel engelli öğrenci olmak üzere toplamda 53 kişiye uygulanmıştır. Araştırmaya hem kız hem erkek öğrenciler dâhil edilmiş ve Kur'an tilaveti sırasında öğrencilerin davranışları iki özel eğitim öğretmeni tarafından gözlemlenerek onlar hakkında rapor tutulmuştur. Araştırma sonunda öğrencilere sorulan sorulara onların verdiği cevaplar, özel eğitim öğretmenlerinin tuttuğu raporlar ve katılımcıların ailelerin görüşleri birlikte değerlendirilerek Kur'an tilavetinin zihinsel engelli öğrenciler üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk uygulama yapılan öğrenciler otizmli bireylerden oluşmaktadır. Uygulama yapılan otizm rahatsızlığına sahip on bireyin tamamı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden altı kişinin konuşma yetisi bulunmamaktadır. Konuşabilen öğrencilerden biri sorulara cevap vermemiştir. Öğrenci cevapları, öğretmen gözlem raporları ve ailelerin görüşleri birlikte değerlendirilerek otizmli bireylerde Kur'an tilavetinin etkisine dair oluşturulan temalar; *"Dinî içeriği Tanıma"*, *"Davranışsal Tepki"*, *"Duygusal tepki", "Anlamsız Cevaplandırma", "Tepki Göstermeme", "Müzikle Farkını Algılama", "Müzik ile Benzerlik Kurma", "Ev Ortamının Etkisi"* olarak belirlenmiştir.

Araştırmada konuşma yetisi bulunan otizmli öğrencilerden alınan verilere göre katılımcılar dinledikleri tilaveti dinî içerikli bir unsur olarak algılamıştır. 10 otizmli öğrencinin 2'si Kur'an tilavetine hiçbir tepki vermemiş; ancak kalan 8 öğrenci davranışsal tepki göstermiştir. Bu davranışsal tepkiler genellikle sessizce dinleme, sakinleşme ve tilavete eşlik etme biçiminde gerçekleşmiştir. Katılımcıların ailelerinden edinilen bilgilere göre; sadece bir öğrencinin evinde Kur'an ya da ilahi dinlenilmemekte ama diğer sekiz öğrencinin ailesinde hem Kur'an hem de ilahi dinlenilmekte ve okunmaktadır. Otizmli öğrencilerin Kur'an tilavetine davranışsal olarak tepki vermeleri ve bu tepkinin olumlu olmasının nedeni, çocukların ev ortamında Kur'an tilavetine alışkın olmalarından kaynaklı olabilir. Karaca vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada da zihinsel yetersizliği olan bireylerde müziğin olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada

zihinsel yetersizliği olan bireylerin hoşlandığı müzikler tespit edilmiştir ve bu müzikler arasında öğrencilerin %20'si ilahiden hoşlandığını ifade etmiştir. Araştırmaya göre; grupla müzik dinleyen bu öğrencilerin % 40'ı grupla şarkı söylerken gruba uyum sağlayabilmekte, % 90'ı müzik dinlerken rahatlamakta ve %80'inin arkadaş ilişkileri müzik sayesinde gelişmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerinde dinî içerikli olan ya da olmayan müziklerin olumlu etkisi Kur'an tilavetinin de özellikle grup çalışmalarında olumlu bir etki bırakacağı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle kısa dua ve surelerin grup halinde tekrarı öğrencilerde davranışsal ya da duygusal olarak olumlu tepkiler geliştirebilir.

Araştırma kapsamında uygulama yapılan ikinci grup down sendromlu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 4'ü kız, 3'ü erkek olmak üzere toplamda 7 down sendromlu öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerden sadece 1 kişinin konuşma yetisi bulunmamaktadır. Öğrenci cevapları, öğretmen gözlem raporları ve ailelerin görüşleri birlikte değerlendirilerek down sendromlu bireylerde Kur'an tilavetinin etkisine dair *"Dinî içeriği Tanıma"*, *"Davranışsal Tepki"*, *"Duygusal tepki", "Müzikle Farkını Algılama", "Ev Ortamının Etkisi"* olarak toplamda beş tema belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 7 down sendromlu öğrencinin 5'i tilaveti dinî içerikli bir kavram olarak tanımlamış, 5'i davranışsal, 4'ü duygusal tepki göstermiştir. 5 öğrenci de Kur'an tilavetine farklı tepkiler göstererek diğer müziklerden tilaveti ayırt etmiştir. Tilavet down sendromlu öğrencilerde de otizmli bireylerde olduğu gibi özellikle sessizleşme, sakinleşme, dikkatle dinleme gibi davranışsal tepkilere neden olmuştur. Ancak down sendromlu öğrencilerde otizmli öğrencilerden farklı olarak dikkat çekici olan durum, otizmli bireylerin tilavete gösterdikleri duygusal tepkidir. Öğrencilerin tilaveti dinlediklerinde rahatlamaları, hüzünlenmeleri, gözlerinin dolması Kur'an tilavetinin onlarda önemli bir tesir bırakması olarak yorumlanabilir. Down sendromlu öğrencilerin ailelerinden görüşme yapılan beş öğrenci velisi evde Kur'an dinlemediklerini ifade etmiştir. Down sendromlu öğrencilerin Kur'an tilavetinden bu kadar çok etkilenmesinin nedeni tilavete aşina olmamaları ya da tilaveti ilk kez duyuyor olmalarıdır. Kılıç (2010) tarafından yapılan araştırmada Kur'an okumanın ergenlik döneminde yer alan bireylerin dini duygu, düşünce ve tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ve ergenler tarafından maddi ve manevi şifa olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç tarafından (2010) ve Karaca vd. (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonucu Kur'an'ın hem sağlıklı hem de engelli bireyler üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında uygulama yapılan son grup orta ve ağır zihinsel engelli öğrencilerdir. 36 kişiden oluşan bu öğrencilerin 15'i kız, 21'i erkektir ve bu öğrencilerden 6'sı konuşma yetisine sahip değildir. Öğrenci cevapları, öğretmen gözlem raporları ve ailelerin görüşleri birlikte değerlendirilerek orta ve ağır zihinsel yetersizliği olan bireylerde Kur'an tilavetinin etkisine dair *"Dinî içeriği Tanıma"*, *"Davranışsal Tepki"*, *"Duygusal tepki", "Tepki Göstermeme", "Müzikle Farkını Algılama", "Ev Ortamının Etkisi"* olmak üzere beş tema belirlenmiştir. 36 öğrencinin 25'i Kur'an tilavetini dinî bir içerik olarak tanımlamış,

25'i davranışsal, 13'ü duygusal tepki vermiş, 9'u ise hiçbir tepki göstermemiştir. 12 öğrenci Kur'an tilavetine diğer müziklere verdiğinden farklı bir tepki vermiştir. 36 öğrenciden 13'ü evde Kur'an ya da ilahi dinlemiştir.

Orta ve ağır zihinsel engelli öğrencilerle ilgili verilerden elde edilen bilgiler Kur'an tilavetinin orta ve ağır zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerinde önemli bir etki bıraktığını göstermektedir. Çünkü bu gruptaki katılımcıların yarısından çoğu Kur'an tilavetine davranışsal ve yarıya yakını da duygusal bir tepki vermiştir. Bu grupta davranışsal olarak en fazla verilen tepki eşlik etme ve sakince/dikkatle dinlemedir. Ev ortamında Kur'an ya da ilahi dinleyen 13 çocuktan 10'u tilavet davranışsal ya da duygusal tepki vermiş; ancak 3 çocuk böyle bir tepki vermemiştir. Bu veriler aile ortamında Kur'an ya da ilahi dinleyen çocukların Kur'an tilavetine tepkisiz kalmadığını ve bu tepkilerin de olumlu olduğunu göstermektedir. Yeprem ve Özsağır (2017) tarafından yapılan araştırma bu sonucu desteklemektedir. Bu araştırmaya göre dini musiki uygulamaları hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların "özsaygısına" olumlu tesir etmektedir.

Araştırma sonucunda çeşitli zihinsel engel türlerine sahip olan çocukların büyük çoğunluğunun dinledikleri Kur'an tilavetini çeşitli dinî kavramlarla ifade ettikleri görülmüştür. Bu da çalışmaya konu olan bireylerin zihinlerinde dinî bir kavram haritası olduğunu açığa çıkarmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin birçoğunun Kur'an tilavetine verdikleri sözlü tepkiler ve tilavet başlaması ile susup dinleme eylemini gösterdikleri ve özellikle down sendromlu öğrencilerin daha duygusal tepkiler verdiği saptanmıştır. Bu Kur'an tilavetinin bireyde olumlu bir etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tilavet esnasında gözlenen sakinlik halini daha iyi analiz edebilmek ve eğitim açısından katkılarını anlayabilmek için çalışmanın genişletilmesi gerekmektedir. Kur'an tilavetinin zihinsel engelli bireylerde uzun süreli olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın gözlemlerinin daha sıhhatli değerlendirilmesi için sonuçların özel eğitim uzmanları, psikologlar ve zihinsel engel alanına ilişkin diğer bilim dallarınca da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma beyin görüntüleme yöntemi eşliğinde yapılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

İnsan ruhunu ve zihnini derinden etkileyen müziğin tedavi edici bir yönü olduğu bilinmektedir. Türkler de dâhil olmak üzere birçok millet tarafından müzik tedavi edici bir unsur olarak sağlık alanında kullanılmıştır. Özellikle psikolojik rahatsızlıkların giderilmesinde müzik önemli bir rol almıştır. Kur'an tilavetinin sakinleştirici, huzur verici yönü engelli bireylerin eğitiminde kullanılabilir. Selçuklu ve Osmanlı devleti döneminde müzik akıl hastalıklarının tedavisinde kullanılmış hatta bu şekilde bir tedaviye katkı sağlayacak tarzda hastaneler-darüşşifalar yapılmıştır (Erer & Atıcı, 2017, s. 459).

Müziğin insan beyninde öfke, neşe, mutluluk, üzüntü gibi algılamayla ilgili duygusal alanları etkilediği ve insan üzerinde önemli bir tesir bıraktığı bilinen bir gerçektir (Şengül, 2008, s. 11). Bu araştırma kapsamında zihinsel engelli bireyler üzerinde Kur'an tilavetinin

özellikle sakinleştirici bir tesir bıraktığı ortaya konulmuştur. Müziğin insan duyguları üzerindeki etkilerinden yola çıkarak Kur'an tilaveti de özel eğitim ihtiyacı olan bu bireylerin duygusal açıdan rahatlamaları, sakinleşmeleri ve duygularını kontrol altına alabilmeleri açısından eğitimlerine dâhil edilebilir.

18. yy. sonlarında yaşayan Hekimbaşı Gevrekzade Hafız Hasan b. Ahmed'in *Emraz-ı Ruhaniyeyi Nagamat-ı Musikiye-i Tedavi* adlı risalesinde, durgun, hayata küskün ve çevreye karşı ilgisiz hastalar üzerinde müzikle tedavinin etkili olduğuna vurgu yapılmıştır (Grebene, 1978, s. 34). Engelli bireylerin sosyal hayata daha iyi adapte olabilmesi, çevresiyle uyumlu davranışlar sergilemesi ve kendisi ile barışık olması hususunda Kur'an tilaveti eğitimde ek bir destek olarak sunulabilir.

Din her insanın hayata tutunmasında, yaşadıklarıyla mücadele edebilmesinde, zorlukların üstesinden gelebilmesinde önemli bir unsurdur. Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan engelli bireylerin de engel düzeylerine göre din eğitimi alabilmeleri önemli bir ihtiyaçtır. Bu noktada Kur'an'ı Kerim dersi engelli bireylere verilecek din eğitimi içerisinde yer alabilir. Bu şekilde özel eğitim ihtiyacı olan bu bireylerin dinin temel kaynağı olan Kur'an'a ilgi duymaları ve engel durumlarına göre dinî sorumluluklarını yerine getirmede duyarlı olmaları sağlanabilir. Çünkü zihinsel engeli ağır seviyede olmayan bireyler kendilerine verilen din eğitimini belli ölçüde alabilecek bilişsel ve duyuşsal yetiye sahiptir (Demir, 2018, s. 160). Bu şekilde verilecek olan bir Kur'an eğitiminde Kur'an tilavetinin de yer alması engelli bireyler için bu derse yönelik bir motivasyon oluşturabilir.

Kur'an eğitimi zihinsel yetersizliği bireyler de dâhil olmak üzere özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin topluma karışabilmesinde, sosyalleşebilmesinde ve daha da önemlisi toplumun onların varlığından haberdar olarak engelli bireyleri kabullenmeleri ve bu konuda üzerine düşen rolleri yerine getirebilmelerinde önemli bir rol üstlenebilir. Yapılan bu araştırmada çoğu zihinsel engelli bireyin Kur'an tilavetini aile ortamında duymadığı ortaya konulmuştur. Toplumun inancına ve kültürüne göre önemli gördüğü gün ve gecelerde engelli bireylerin camiye götürülmesi, engel durumu müsaitse cemaatle namaz kılmasının sağlanması, namaz ardından okunan duaları ya da Kur'an'ı Kerim'den bazı ayetleri dinleyebilmesi onların din eğitimine fayda sağlayacağı gibi toplumla kaynaşmasına da katkı sunacaktır.

Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi özel eğitim okullarında okutulan zorunlu dersler arasındadır. Bu ders işitme, görme, ortopedik engelliler ilkokulu ve ortaokulunda ve eğitilebilir zihinsel engelliler okullarında (4-8. sınıflar arası) 2 saat; otistik çocuklar eğitim merkezi ve öğretilebilir zihinsel engelliler eğitim uygulama okullarında ise haftada bir saattir. İşitme, görme, hafif zihinsel ve ortopedik ortaokullarında ise seçmeli dersler arasında Kur'an'ı Kerim dersi de haftada iki saat olmak üzere bulunmaktadır (Demir, 2018, ss. 161-162). Bu araştırma kapsamında çoğu öğrencinin Kur'an tilavetine aşina olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın yapıldığı örneklem grubunun ders programında

Kur'an'ı Kerim dersinin seçilmediğini göstermektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim programına dâhil edilen seçmeli Kur'an'ı Kerim dersini alan öğrenci sayısı arttıkça Kur'an tilavetinin bu öğrenciler üzerindeki etkisi daha güçlü bir biçimde ortaya konacaktır. Kur'an tilavetinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyler üzerindeki etkisine dair yapılan çalışmaların artması ailelerin de bu dersin seçilmesi yönünde isteğini artırabilir. Bu araştırmanın da yapılacak bu tür çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alver, E., & Gümüş, Ç. (2020). Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerde eğitimin önemine dikkat çekmek üzere hazırlanmış dergi ilanı tasarımı örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(39), 1423-1435. https://doi.org/10.46928/iticusbe.765640

Ayyıldız, T., vd. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 11(2), 1-12.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(1), 91-101.

Demir, G., vd. (2010). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 53-58.

Demir, R. (2017). Özel eğitim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının çeşitli açılardan incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 9, 103-132.

Demir, R. (2018). Zihinsel engelli bireylerde din eğitimi. S. Özdemir & M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi* içinde (ss. 141-169). Grafiker Yayınları.

Enç, M., vd. (1981). *Özel eğitime giriş*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Erer, S., & Atıcı, E. (2017). Müziğin tedavide kullanımı: Selçuklu ve Osmanlı darüşşifaları. *Geçmişten Günümüze Uluslararası Dini Musiki Sempozyumu*. Amasya Üniversitesi.

Grebene, B. (1978). *Müzikle tedavi*. Ankara Matbaası.

Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.

Gün, A. (2015). İşitme engelliler ortaokulunda okuyan öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutum ve değerlendirmeleri: Amasya ve Samsun örneği. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(28), 61-92.

Karaca, M. A., vd. (2017). Zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmede grupla müzik etkinliklerinin öneminin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-33.

Karaman, H., vd. (2012). *Kur'an yolu Türkçe meâl ve tefsir* (6 Cilt). DİB Yayınları.

Karasu, T., & Şimşek, E. (2018). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik din eğitimi: Yarı deneysel bir çalışma- destek eğitim odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1579-1606. https://doi.org/10.18505/cuid.455861

Kaya, F. (2014). *Zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerde problem çözme ve dini başaçıkma* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleş, M. (2013). Kur'an tilavetinde ses ve mana ilişkisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 177-198. https://doi.org/10.34085/buifd.1338638

Kılıç, E. (2010). *Kur'an okumanın ergenlik dönemi bireyleri üzerindeki etkileri (Sakarya ve İzmit Kur'an Kursları Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kumcağız, H., vd. (2018). Zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Özdemir, S. & Başkonak, M. (2018). *Özel eğitimde din eğitimi*. Grafiker Yayınları.

Özdemir, S. & Yıldırım, M. (2023). Özel eğitim sınıfında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretiminde öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarından hareketle işbirlikli öğrenme yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-40.

Özsağır, A. (2017). *Dini musiki uygulamalarının hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların öz saygısına olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özsoy, Y., vd. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*. Karatepe Yayınları.

Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Polat, T.F. & Acuner, H.Y. (2024). Orta-ağır zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik hazırlanan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Rize İlahiyat Dergisi*, 27, 49-68.

Şahin, A., vd. (2020). Zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın sosyal beceri gelişimine etkileri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 236-242.

Şengül, E. (2008). *Kültür tarihi içinde müzikle tedavi ve Edirne Sultan II. Bayezid Darüşşifası* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeprem, M.S. & Özsağır, A. (2017). Dini musiki uygulamalarının hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların öz saygısına olan etkisi. *Sobider*, 4(12), 583-588.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Yücel, M., & Bulut, R. (2020). Bedensel engellilerin din hizmetlerine erişimlerinde yaşadığı sorunlar: Alaşehir örneği. *Academic Platform Journal of Islamic Researches*, 4(1), 70-85.

Yükselen, A. İ. (2007). Zihinsel engelli çocukların eğitiminde yaratıcı dramanın önemi. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2, 236-242.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

Importance of Quran Recitation in the Education of Students with Mental Disabilities

Rukiye Gögen, Selahattin Cengiz, Dürdane Bulut

Extended Abstract

Education is a very important element in the individual's self-realization, inclusion in social life, recognition of their own rights and access to these rights. As a requirement of equal opportunities in education, all individuals in the society have the right to education. It is of particular importance that individuals with special needs benefit from this important right that adds value to the individual's life. A significant group among individuals with special education needs consists of individuals with mental disabilities. Mental disability is a condition in which an individual's mental, social, maturity, psychomotor development and functions are constantly slowed down, paused and regressed due to various reasons occurring before, during and after birth. As a result, the individual is 1/4 or more behind compared to his/her peers and cannot benefit from the normal education program. (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002, p. 156).

The right to education for individuals with special education needs is constitutionally guaranteed in Turkey. Article 42 of the Constitution of the Republic of Turkey states that primary education is compulsory for all citizens and that the state will take measures for individuals with special education needs. This issue has also been addressed in international agreements. According to Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, it is emphasized that the personalities, talents, creativity, mental and physical skills of individuals with disabilities should be developed to the highest degree; that they should be actively involved in society, that they should not be excluded from education due to their disabilities, that they should receive the support they need within the general education system and that the necessary support and measures should be provided so that they can fully and equally participate in education.

There are quite a lot of studies in different areas on individuals with special education needs. However, studies on individuals with special education needs in the field of religious education are limited, and especially studies on the religious education of individuals with mental disabilities are even more limited. Based on this deficiency in the literature, this study aimed to reveal how Quran recitation affects individuals with mental disabilities.

A case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample group of the study consisted of a total of 53 disabled students between the ages of 14-21 who were receiving education at the Niğde Special Education Practice School 3rd Level Directorate. 19 of the students are girls and 34 are boys. Within the scope of the study, the students were given verses 69-104 of Surah Shu'ara. The verses were listened to. In the study, firstly, Quran recitation was opened only in the classes entered with audio devices. After the recitation, the students were taken out of their classes and then taken inside one by one and a few seconds of the recitation they listened to were played back to them and they were made to remember what they listened to. In this way, the students were prevented from hearing and repeating what each other said. Then, the semi-structured interview form questions were asked to the students. The semi-structured interview form used in this study was presented to the criticism of an expert in the field of religious education and two special education teachers. In line with the expert criticism and suggestions, care was taken to keep the questions few and short due to the special situations of the students. The form, which was finalized in line with the criticism, consists of three questions. In this context, the students were asked the following questions; “What is it that you are listening to?” “What went through your mind when you listened?” “What did you feel when you listened?” Since the participants were special individuals, parental permission forms were obtained from their families for the application and an environment of mutual trust was tried to be created by stating that the data collected would remain confidential. After the semi-structured interview form was prepared, this form was shared with the participants’ families and special education teachers before the interview. Semi-structured interview forms were applied to the participants and the answers given with the permission of the participants' families were recorded.

As the second stage in the data collection process, the research data were collected with the natural observation technique. In order to describe the reactions of individuals with mental disabilities to the Quran recitation in a more holistic way, an observation form consisting of semi-structured questions was given to the special education teachers in each classroom. First of all, the form requested the observation date, duration, place, subject of the observation, the observer's name and surname information, and the special education teachers were asked to observe the emotions, behaviors and reactions of each student during the recitation and to answer the questions asked to them in writing. The answers given by the students to the semi-structured interview form questions and the records kept by the special education teachers in the observation form were evaluated together for each student. The data obtained with the semi-structured interview form in the study were evaluated with the descriptive analysis technique. First of all, the coding of the data transferred to the text was carried out in the study. As a result of the written records obtained, the students were first grouped according to their mental disability type. In order to hide the students' identity information, the students were given code names according to their disability group. For example, autistic students were assigned as O1, O2;

students with down syndrome were coded as D1, D2; students with mental disabilities other than these were coded as Z1, Z2. The themes of the data collected within the scope of the research were determined and necessary arrangements were made on the themes and coding. The themes obtained as a result of these arrangements were collected under common headings. The answers given by the students and the records kept by the special education teachers were examined comparatively for the consistency of the research. The information obtained was presented directly to the reader, and interpretations and explanations were made within the scope of the cause-effect relationship on the interviews.

As a result of the research, student responses, teacher observation reports and family opinions were evaluated together and the themes of "Recognizing the Religious Content", "Behavioral Response", "Emotional Response", "Meaningless Response", "Non-Reaction", "Perceiving the Difference with Music", "Establishing Similarity with Music", and "Impact of Home Environment" were determined regarding the effect of Quran recitation on individuals with autism.

A total of five themes were determined regarding the effect of Quran recitation on individuals with Down syndrome as "Recognizing the Religious Content", "Behavioral Response", "Emotional Response", "Perceiving the Difference with Music", and "Impact of Home Environment" by evaluating student responses, teacher observation reports and family opinions together. Student responses, teacher observation reports and family opinions were evaluated together and a total of five themes were determined regarding the effect of Quran recitation on individuals with Down syndrome, namely "Recognizing Religious Content", "Behavioral Response", "Emotional Response", "Perceiving Differences with Music" and "Impact of Home Environment". As a result of the research, it was observed that the majority of children with various types of mental disabilities expressed the Quran recitation they listened to with various religious concepts. This reveals that the individuals subject to the study have a religious concept map in their minds. It was determined that many individuals with mental disabilities showed the act of remaining silent and listening with their verbal reactions to Quran recitation and the start of recitation, and especially students with Down syndrome gave more emotional reactions. This shows that Quran recitation has a positive effect on the individual. The study needs to be expanded in order to better analyze the state of calm observed during recitation and to understand its contributions in terms of education. Within the scope of this research, it has been revealed that Quran recitation has a particularly calming effect on individuals with mental disabilities. Based on the effects of music on human emotions, Quran recitation can also be included in the education of these individuals with special education needs in order to relax emotionally, calm down and control their emotions. Quran recitation can be offered as an additional support in education for disabled individuals to adapt better to social life, to exhibit behaviors that are compatible with their environment

and to be at peace with themselves. Within the scope of this research, it has been observed that most students are not familiar with Quran recitation. This situation shows that the Quran course was not selected in the curriculum of the sample group in which the research was conducted. As the number of students taking the elective Quran course included in the education program of individuals with special education needs increases, the effect of Quran recitation on these students will be revealed more strongly. The increase in studies on the effect of Quran recitation on individuals with special education needs may also increase the families' desire to choose this course.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 51-80
DOI: 10.53112/tudear.1668429

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME SÜRECİNDE DİN EĞİTİMİ VE DİNDARLIĞIN ETKİLEŞİMİ: NİTEL BİR YAKLAŞIM

Yasemin ÇOBAN[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 30.03.2025
Kabul Tarihi: 05.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Çoban, Y. (2025). Kendini gerçekleştirme sürecinde din eğitimi ve dindarlığın etkileşimi: Nitel bir yaklaşım. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *19*, 51-80. https://doi.org/10.53112/tudear.1668429

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans

Öz

Bu çalışma kendini gerçekleştirme sürecinde din eğitimi ve dindarlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada kendini gerçekleştirme ve din eğitimi ilişkisi kişilik, kişiliğin süreci olarak kendini gerçekleştirme, kendini gerçekleştirmede etkili olan faktörler başlıkları altında ele alınmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kendini gerçekleştirme bireyin kişiliğine özgü tüm yönleriyle bütünleşerek potansiyelini en üst düzeyde ortaya çıkardığı, yaşamı boyunca kişinin gelişimiyle kendini gösteren ve devam eden bir olgudur. Bireyin kendini gerçekleştirmesinde aile, sosyal çevre, yaş, cinsiyet, eğitim, din ve dindarlık gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Kendini gerçekleştirme sürecine etkisi olan faktörlerden biri de eğitimin bir boyutu olan din eğitimidir. Din eğitimi kişisel dürtülerin olumsuz yönlerinin dizginlenmesine, bireyin toplumsal kalıpların dayattığı baskıya boyun eğmeyerek özgürleşmesine ve gelişmesine imkân tanımaktadır. Din eğitiminin kendini gerçekleştirmeyle ilişkili sonuçlarından biri dindarlıktır. Din eğitimiyle kişide dinî açıdan duygu, düşünce ve davranış boyutunda istendik davranışların geliştirilmesi amaçlandığından dindar bireylerin kendini gerçekleştirmeye yönelik tutumları da din eğitiminin bir sonucudur. İlahi dinlerin öğretileri başta olmak üzere farklı dinlerde tasvir edilen dindar kişilik özelliklerinin kendini gerçekleştiren bireylerin özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Kişinin dinî deneyimleri ve tasavvufi açıdan kendini gerçekleştirmesinin sonucu olarak kabul edilecek insan-ı kâmil mertebesine ulaşmasında din eğitiminin etkisi mevcuttur. Din eğitimi etkileşimde olduğu yaş, cinsiyet, aile, sosyal çevre vb. faktörler aracılığıyla da kendini gerçekleştirmeye katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kendini gerçekleştirme, Din eğitimi, Kişilik, Doruk deneyimler, Dindarlık.

[a] Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, **e-mail:** yaseminbozdemircoban@gmail.com **ORCID:** 0000-0001-5361-9024

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 51-80
DOI: 10.53112/tudear.1668429

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

THE INTERACTION OF RELIGIOUS EDUCATION AND RELIGIOUSNESS IN THE PROCESS OF SELF-ACTUALIZATION: A QUALITATIVE APPROACH

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 30.03.2025
Accepted: 05.05.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Çoban, Y. (2025). The interaction of religious education and religiousness in the process of self-actualization: A qualitative approach. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 51-80. https://doi.org/10.53112/tudear.1668429

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

This study aims to examine the relationship between religious education and religiosity in the process of self-realization. In the study, the relationship between self-realization and religious education is discussed under the titles of personality, self-realization as a process of personality, and factors effective in self-realization. Document analysis method was used in the study, which is a qualitative research. Self-actualization is a phenomenon that manifests itself and continues with the development of the individual throughout his/her life, integrating all aspects of his/her personality and revealing his/her potential at the highest level. It is seen that factors such as family, social environment, age, gender, education, religion and religiosity are effective in the self-actualization of the individual. One of the factors that affect the self-realization process is religious education, which is a dimension of education. Religious education allows the negative aspects of personal impulses to be restrained, and the individual to become free and develop by not submitting to the pressure imposed by social patterns. One of the results of religious education related to self-realization is religiosity. Since religious education aims to develop desired behaviors in terms of religious feelings, thoughts and behaviors in the individual, the attitudes of religious individuals towards self-realization are also a result of religious education. It is observed that the characteristics of religious individuals depicted in various religions, especially in the teachings of divine religions, overlap with the traits of self-actualized individuals. Religious education has an effect on the individual reaching the level of a perfect human being, which will be accepted as a result of his/her religious experiences and self-realization in terms of Sufism. Religious education also contributes to self-realization through factors such as age, gender, family, social environment, etc. that it interacts with.

Keywords: Self actualizing, Religious education, Personality, Peak experiences, Religiosity.

[a] Expert Teacher, Ministry of National Education, Bursa Provincial Directorate of National Education.

Giriş

Bedensel, zihinsel ve duygusal yönleriyle bütüncül olarak ele alındığında çözümlenebilmesi ancak mümkün olabilecek insanoğlu, yaratılışının başlangıcından itibaren sürekli değişmeye ve gelişmeye açık özellikte programlanmış bir varlıktır. Söz konusu değişim ve gelişim süreci -gerekli koşullar mevcut olduğu sürece- bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir. Bireyin bu süreci en üst seviyede değerlendirerek sahip olduğu potansiyeli en iyi şekilde kullanabilecek düzeye gelmesi, varoluşsal tatmine ulaşması, dolayısıyla kendini gerçekleştirmesi mümkündür.

Kendini gerçekleştirme boyutuna ulaşılana dek birçok faktörle etkileşime girilmesi kaçınılmazdır. Bu faktörlerden bazıları kendini gerçekleştirmeye ulaşmada destekleyici bir rol üstlenirken, bazıları bu aşamaya ulaşmayı engelleyici, bazıları ise bu aşamada kendini gerçekleştirme olgusu ile zaman zaman pozitif ya da negatif yönde etkileşimde olacak şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Kendini gerçekleştirme olgusunun etkileşimde olduğu faktörlerden birinin din eğitimi olduğu görülmektedir. Çalışma, konuya ilişkin olarak literatüre kazandırılmış çalışmalar ışığında kendini gerçekleştirme sürecinde din eğitimi ve dindarlık etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada konunun temel kavramları olan kişilik, kendini gerçekleştirme kavramları ele alınmış; yaş, cinsiyet, eğitim, sosyal ilişkiler, anne-baba tutumları, din ve dindarlık algısı başlıklarıyla kendini gerçekleştirmeyi etkileyen faktörler üzerinde durulmuş, kendini gerçekleştiren bireyde bulunan özellikler, Maslow'un doruk deneyimler kavramı, kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışmanın araştırma sorusu "Din eğitimi, bireylerin kendini gerçekleştirme süreçleri ve dindarlık düzeyleri arasında nasıl bir etkileşim meydana getirmektedir?" şeklindedir.

1. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kendini gerçekleştirme, din eğitimi ve dindarlık kavramlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar literatür taraması yoluyla incelenmiş, konuyla ilgili araştırma bulguları derlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde, nitel veri analiz yöntemi olan tematik analiz kullanılarak literatürde yer alan farklı çalışmaların kendini gerçekleştirme, din eğitimi ve dindarlık kavramlarına yaklaşımı, kendini gerçekleştirme süreci, din eğitimi ve dindarlığın ortak temaları ve aralarındaki etkileşim değerlendirilmiştir.

2. Kişilik

Kendimizi ya da başkalarını tanımlarken günlük dilde sıkça başvurduğumuz kişilik kavramı, psikoloji biliminin tarihi boyunca çeşitli kuramların çalışma alanı olmuştur. Farklı kuramların ve yaklaşımların kişilik kavramını tanımlarken çeşitli açılardan ele alması sebebiyle kavramın tanımlanmasında uzlaşıya ulaşılmadığı görülmektedir. Mehmedoğlu

(2004) psikoloji biliminin gelişimi boyunca ortaya çıkan farklı yaklaşımların etkisi ve kişilik kavramının geniş bir kapsama sahip olması sebebiyle tek bir kişilik kavramı üzerinde uzlaşı sağlamanın zorluğuna dikkat çekmektedir.

Kişilik; bireyin hayata eşsiz uyumunu içeren temel özellikler, ilgi alanları, dürtüler, değerler, öz kavram, yetenekler ve duygusal kalıplar dâhil olmak üzere, özelliklerin ve davranışların kalıcı yapılandırması olarak tanımlanmaktadır. Kişilik genellikle kalıtımsal ve yapısal eğilimler; fiziksel olgunlaşma, erken eğitim, önemli bireyler ve gruplarla özdeşleşme; kültürel olarak şartlandırılmış değerler ve roller, kritik deneyimler ve ilişkiler dâhil olmak üzere birçok unsur tarafından şekillendirilen karmaşık, dinamik bir bütünleşme veya bütünlük olarak nitelendirilmektedir. Kişilik farklı teoriler tarafından yapısı ve gelişimi açısından farklı şekillerde tanımlanabilmekle beraber bütün teorilerin kişiliğin davranışı belirlemeye yardımcı olduğu konusunda ortak görüş bildirdikleri görülmektedir (APA, 2025). Kişilik kavramını bireyi bütün yönleriyle tanımlayabilmenin mümkün olmadığı kabulü üzerinden temellendiren Adler, bireyi tanımak için tahmin metodunu göz ardı etmemek gerektiğine dikkat çekmektedir. Adler, aynı şekilde hareket eden, düşünen, hisseden ya da isteyen iki insanın gerçek anlamda aynı şekilde hareket etmediğini ya da düşünüp hissetmediğini, aralarında mutlak farklılıklar olabildiğine işaret etmektedir (Adler, 1997). Kişilik incelenirken insanın kalıtımsal güç ve yeteneklerine, öğrendiklerinin ve öğrenme faktörlerinin bireye özgü davranış kalıplarıyla karakteristik özellikleri üzerindeki etkisini görmek gerektiğine, her bireyin, herkesten farklı ve kararlı bir bütün olduğuna dikkat çekilmektedir (Mehmedoğlu, 2004). Gürses (2010) ise kişilik teorisyenleri açısından tek bir tanımının olmadığının altını çizmekle birlikte kişiliğin, bireyin davranışlarını biricik ve tutarlı kılan, nispeten kalıcı ve eşsiz özelliklerden oluşan bir kalıp olarak tanımlanabileceğine dikkat çekmiştir.

3. Kişilik Gelişim Süreci Olarak Kendini Gerçekleştirme

Kişiliğin analiz edilmesi aşamasında kişiliğin farklı boyutlarına ilişkin kavramların da ön plana çıktığı görülmektedir. Üç boyutlu kişilik oluşumu kuramı, birbirleriyle kesin sınırlarla ayrılmamış olduklarını göz önünde bulundurmamız gereken varlıklar olarak, daha çok bireye dâhil süreçler, fonksiyonlar ve dinamiklerden müteşekkil bir çeşitlilik sunan id, ego, superego kavramları üzerine temellendirilmiştir (Engler, 2014). Adler (1983) ise bütünlüğe sahip olan, ereğe dönük, yaratıcı bir benlik anlayışı üzerine temellendirdiği kişilik kuramında bütünlük kavramını “yaşam tarzı” kavramıyla bütünleştirmiştir. Neslin devam ettirilmesi, beslenme, korunma vb. fizyolojik ihtiyaçları temel gereklilik olarak kabul etmekle beraber insan olmanın daha üst düzeyde bazı gereksinimleri doyurması gerektiğini savunan hümanistik psikologlardan Kuzgun (1972) Fromm (1994) kişiliği yeniliklere açıklık ve hayatın her anında değişme ve gelişme yeteneğine sahip olma şeklinde tanımlamaktadır (Akt., Ayten, 2006). Fromm (1994) kişiliği; alıcı, kötüye kullanan, biriktirici, pazarlayıcı ve üretken kişilik tipleri olarak sınıflandırmaktadır. Jung ise içe dönük ve dışa dönük boyutlarıyla persona, anima animus, gölge ve ben olarak oluşturduğu kişilik

sistemi içerisinde en önemli arketip olarak kabul ettiği ben'i kendini gerçekleştirmeye veya kendini kavramaya yönelik bir dürtü ya da ihtiyaca benzetmiştir. Jung'ın kişiliğin tüm yönlerinin bir ahenk ve bütünlük ya da olgunluk içinde olması olarak tanımladığı kendini gerçekleştirme kavramının daha sonraki psikologlar tarafından da kullanıldığı görülmektedir (Schultz ve Schultz, 2007). Rogers, kişinin doğasında var olan yetenek, yaratıcılık ve ifade etme süreci olarak ileriye yönelik olumlu ivme kazanmanın tek yolunun kendini gerçekleştirme peşinde koşmak olduğuna, tüm insanların -varoluşun en üst düzeyine ulaşmak ya da başka bir deyişle "kendini gerçekleştirmek" için ortak temel bir noktada birbirlerine bağlı olduklarına işaret etmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise "ideal benliğimiz" ve gerçek benliğimiz arasında mutlu bir denge kurmak için çabalamamız gerektiğini kabul etmektedir (CRM, 2025). Rogers (1970) bireyde -açık ya da gizli- olgunluğa doğru ilerleme kapasitesi ve uygun bir psikolojik iklimde açığa çıkan, potansiyelden gerçek hale dönüşen bir eğilimin olduğunu vurgulamaktadır. Rogers'a göre bu eğilim, bireyin hayatının acı veren ve yetersizliğe sebep olan yönlerini anlama ve bilinçli bilgisinin altında tehdit edici doğaları nedeniyle kendisinden sakladığı deneyimleri aradığı bir anlayış olarak bireysel kapasitede ortaya çıkarak onun kişiliğini ve yaşamla ilişkilerini daha olgun hale getirmektedir. Gelişme eğilimi, kendini gerçekleştirmeye ya da ileriye yönelik olarak adlandırılsa da bütün psikoterapinin bağlı olduğu eğilimdir. Kendini gerçekleştirme ve ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerine geliştirdiği teorisiyle bilinen Maslow (1970) ise kişiliği psikolojik ihtiyaçlar, güvenlik, aidiyet, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme başlıkları altında ele almıştır. Bütün ihtiyaçları karşılansa da eğer bireyin içinde bulunduğu durum, bireysel olarak kendine uygun değilse çoğunlukla yeni bir hoşnutsuzluk ve huzursuzluğun hissedebileceğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle kişinin ne yapabilecekse, onu yapması gerektiğini, kendi doğasına uygun davranması gerektiğini vurgulayarak söz konusu gerekliliği "kendini gerçekleştirme kavramı" ile tanımlamıştır (Akt., Francis ve Kritsonis, 2006).

Kendini gerçekleştirmeye ilişkin araştırmalarda kendini gerçekleştirmiş bireylerin bazı ortak özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Maslow'un kendini gerçekleştirmiş bir bireyde bulunan en önemli ve faydalı özellikleri gerçeği daha verimli algılayabilme ve onunla daha rahat ilişkiler kurabilme, kendini, başkalarını, doğayı olduğu şekilde kabul edebilme, doğal, içten, salt ego merkezli olmaktansa genellikle kendi ile ilgili olmayan, sorumluluğunu, yükümlülüğü, mecburiyetini hissettiği probleme odaklanabilme, mahremiyet gereksinimi duyma, kültür, çevre, istek ve aktif etkenlerden bağımsız olabilme, tekrar tekrar taze ve saf bir şekilde takdir edebilme yeteneğine sahip olma, mistik-zirve deneyimler yaşayabilme, Adler (1970) tarafından "büyük kardeş yaklaşımı" olarak tanımlanan, toplumdaki ortalama insanlardan uzak durmakla birlikte temelinde yatan akrabalık duygusuyla bireye diğerleriyle ilgilenmesi gerektiğini hissettiren sosyal ilgi, diğer yetişkinlere göre başkalarıyla daha içten ve derin ilişkiler kurabilme, amaçları ve araçları, iyi ve kötüyü ayırt edebilme, saldırgan olmayan, felsefi mizah duygusu, yaratıcılık, kültürlemeye direnç/belli bir kültür üstü aşkınlık olarak sıralanmıştır (Akt., Maslow, 1970).

Rogers (1970) kendini gerçekleştiren bireyde görülecek özelliklerin daha varoluşsal bir yaşama sahip olma, deneyimlere daha da açık olma, daha bütüncül fonksiyonda bulunma hali, organizmaya artan güven olduğunu belirtmiştir. Acar vd. (1996) ise konuyla ilgili çalışmalarında kendini gerçekleştirme yolunda belirli bir yol kat etmiş insanı "çağdaş insan" kavramıyla nitelendirmişlerdir.

3.1. Kendini Gerçekleştirme Sürecini Etkileyen Faktörler

Bireyin ulaşmaya hedeflediği kendini gerçekleştirme hedefine varma süresince birçok faktörün etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu faktörler başlıca yaş, cinsiyet, eğitim, sosyal ilişkiler, din ve dindarlık başlıkları altında sıralanabilir.

3.1.1. Eğitim

Bireyin yaşamında önemli değişimleri oluşturduğu ve bireyi şekillendirdiği toplumsal düzeyde genel kabul gören eğitim faktörü, kendini gerçekleştirme olgusu üzerinde etkili olup olmadığı konuyla ilgili çalışmalarca incelenmiş bir diğer değişkendir. Eğitimin bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla bilinçli şekilde davranış meydana getirme süreci Ertürk (1984) olarak tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin kendini gerçekleştirme ile ilişkisinin eğitimin farklı yönü ve boyutlarıyla değerlendirilmesi mümkündür. Konuyla ilgili olarak Karahan vd. (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise eğitim düzeyinin yükselmesiyle kendini gerçekleştirme düzeyinde de artış gözlemlendiği görülmektedir. Örneklem grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada ders kitapları dışında herhangi bir yayın takip etmeyen öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu, kitap okuma alışkanlığına sahip olmanın kendini gerçekleştirmeye olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aktaş (1997) araştırmasında üniversite öğrencilerinin bireysel, toplumsal ve genel uyumlarının dördüncü sınıftaki düzeylerinin birinci sınıftaki uyum düzeylerine oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptamıştır. Aktaş, mevcut bilgiyle ilgili olarak öğrencilerin üniversite eğitimlerinin başlangıcı olan ilk yılda farklı tutum ve yargıları benimsemiş olma, yeni bir gruba katılma ya da dâhil edilme, üniversite eğitimi için gelinen şehir ve üniversite ortamına alışmaya çalışma gibi sorunların gencin yaşantısında önemli bir yer tutup onda bir takım uyum problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabileceğine işaret etmiştir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe kendini gerçekleştirme ve sosyal uyum düzeylerinin anlamlı derecede yükselmesinde eğitimin sınıf düzeyiyle orantılı olarak artan geliştirici yönünün etkili olduğu görülmektedir. Kişilik düzeyleri ile eğitimin ölçme ve değerlendirme ayağı olan sınav olgusu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise öğrencilerin kaygı düzeyleri ile kişisel ve sosyal uyum düzeyleri arasında ters yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Dündar vd., 2008).

3.1.1.1. Din Eğitimi

Eğitimin kendini gerçekleştirme üzerindeki belirleyici etkisinin görüldüğü alanlardan biri ise din eğitimidir. Keyifli (2013), din ve eğitim kavramlarını bünyesinde barındıran din eğitiminin bireyde istenilen davranışların geliştirilmesini sağlayan, bireyin doğuştan ve kalıtımsal özelliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan bir faktör olduğuna dikkat çekmektedir. Dökmen (1994), kendini gerçekleştirme halinin bireyin var olan bütün potansiyellerini en üst seviyede geliştirmesi olduğuna dikkat çekmektedir. Dinin birey üzerindeki etkisi açısından düşünüldüğünde din eğitiminin bireyin kendini gerçekleştirmesi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Din eğitimi ailede, ilköğretim ve ortaöğretim okulları düzeyinde, üniversitede ilahiyat fakülteleri, Kur'an kursları gibi örgün ve yaygın eğitim ortamlarında gerçekleşen, toplumun kılcal damarlarında gelişen bir yapıya sahiptir. Din eğitimi toplumun her unsurunda yer alan haliyle örgün ve yaygın eğitiminde kendisine ulaşılan bireylerin yanı sıra toplumdaki diğer bireylere ulaşabilecek nitelikte bir olgudur. Bireylere kendi özgürlüğünü kazanma, kişisel dürtülere ve toplumsal baskılara boyun eğmeme, irade sahibi olma kararlılığını kazandıran din eğitimi, kişilerin yaşamlarına ilişkin durumlar karşısında engel ya da imkânsız olarak gördükleri unsurların üstesinden gelmelerini desteklemektedir (Okumuş, 2015). Kendi olma yolunda herhangi bir unsuru engel tanımayan bireyin kendini gerçekleştirmesi dinî ilkeleri anlama ve uyma donanımı sağlamaktadır. Oruç (2008), din eğitiminin bireyin kendini tanımasına imkân vererek başarılı ve mutlu olmasını sağladığına, İslam'ın her açıdan kendisiyle barışık ve tutarlı bir mümin idealini gerçekleştirmeyi amaçladığına, insanın manevi gelişimini desteklediğine, bütün davranışlarında denge sahibi ve öz disiplinli bir birey yetiştirmeyi amaçladığına işaret etmektedir. Din eğitimi bireyin kişiliğinde irade, hedef belirleme, sorumluluk, fedakârlık, umut ve güven gibi özelliklerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Akto, 2011). Böylelikle din eğitiminin bireyin kendini gerçekleştirmesinde destekleyici rolü olduğu görülmektedir. Ailede, din eğitimiyle birlikte kendini gerçekleştirmede etkili olan karşılıksız sevginin bireyin kendine saygı duymasında önemli bir faktör olduğunu ifade eden Ayten (2004), din eğitimini okuldan, Kur'an kursundan aldığını ya da hiç almadığını ifade edenlere oranla aileden din eğitimi alanların kendini gerçekleştirme düzeyinin daha yüksek olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Aynı araştırmada din eğitiminin niteliği otokratik ve demokratik açıdan değerlendirilmiş, otokratik açıdan değerlendirenlerin varoluşsal değerleri benimsemede daha başarılı oldukları gözlemlenmiş, fakat toplam kendini gerçekleştirme ve diğer alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir bulguya rastlanılmamıştır.

3.1.2. Yaş

Maslow (1991) başlangıçta kendini gerçekleştirme sürecinde bireyin yaşının etkili olduğunu ve yaşla birlikte kendini gerçekleştirme sürecinin arttığını kabul etmiştir. Maslow'un daha sonraki çalışmalarında doruk deneyimler yaşayan herhangi bir kimsenin

kendini gerçekleştiren kimselerle benzer deneyimler yaşadığını gözlemlemesi ise kendini gerçekleştirmenin yaşla doğru orantılı bir durum olduğuna yönelik bakış açısını değiştirmiştir. Maslow'un kendini gerçekleştirmeyi çok az sayıda insanın ancak 60 yaş sonrasında ulaşabileceği ya hep-ya hiçci bir ulvi konum olmaktan çıkarılabileceğini savunan Maslow kendini gerçekleştirme yaş ilişkisi bağlamında farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Öte yandan kendini gerçekleştirme olgusunun yaş değişkeni üzerinden değerlendirildiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ünsar ve arkadaşları (2011) kendini gerçekleştirme düzeyleri ve etkilendiği faktörleri ele aldığı çalışmasında örneklem grubunun kendini gerçekleştirme puan ortalamaları arasında anlamlı istatiksel bir bulguya rastlamamışlardır. Yaş faktörünün kendini gerçekleştirme olgusuna etkisi üzerine anlamlı bir ilişkinin saptandığı çalışmalar mevcuttur. Ergenlerin kendini gerçekleştirmesini engelleyen faktörleri ele aldığı çalışmasında Akbaş (1993), 15-18 yaş grubunun kendini gerçekleştirme puanlarının yüksek olduğu, ergenlerin ergenlik dönemini geride bırakarak kendini gerçekleştirme sürecine girdikleri bulgusuna ulaşmış; akademik başarı, verimlilik, iyi çalışma alışkanlıklarının da kendini gerçekleştirme düzeyini yükselten faktörler arasında yer aldığını ifade etmiştir. Toplanır (2018) çalışmasında ise yaş ve kendini gerçekleştirme arasında bir ilişki gözlemlenmişse de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayten'in (2005) üniversite öğrencilerinde kendini gerçekleştirme ve dindarlık üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında yaş faktörü ve kendini gerçekleştirme arasında gruplar arasında anlamlı bir ilişki görülmemekle beraber kendini gerçekleştirmenin yalnız iki alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Söz konusu çalışmada, bireylerin başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme yeteneğini içeren "başkaları ile yakınlık kurabilme" boyutunda 19-21 yaş grubu ile 25 ve yukarısı yaş grubu arasında ikinci gurup lehine anlamlı bir fark olduğu, "duygusal bakımdan açık olma" boyutunda da 19-21 yaş grubu ile 22-24 yaş grubu arasında istatistik bakımından ikinci grup lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

3.1.2.1. Yaş ve Din Eğitimi İlişkisi Açısından Kendini Gerçekleştirme

Din eğitiminin kendini gerçekleştirme sürecine etkisi, yaş faktörü açısından da değerlendirilebilir. Maslow'a (1970) ait bir kavram olan "kendini gerçekleştirme" sürecini, benzer yönleriyle bireyin gelişimini farklı yaş düzeylerinin ihtiyaçları açısından ele alan Erikson'un psikososyal kuramı bağlamında açıklamak mümkündür (Akt., Olczak, P. V. ve Goldman, J. A., 1975). Bireyde kendini gerçekleştirme süreci ergenlik döneminde kimlik kazanma, yetişkinlik döneminde kendi akranları dışında yeni ilişkiler kurma ve toplumda yer edinme, orta yaşta dönemin verdiği durgunluğa rağmen üretken olma, yaşlılıkta ise doyuma ulaşmış bir benlik kazanma şeklinde gerçekleşebilmektedir. Farklı yaş aralıklarını kapsayan bu dönemlerde din eğitimi bireyin gelişimini olumlu yönde destekleyebilmektedir. Din eğitimi, 11-17 yaş aralığındaki ergenlik döneminde gençlere umut, güven vb. güzel değerleri kazandırmaktadır. Bu yaş aralığındaki gençlerin Allah'a olan bağlarını din eğitimi aracılığıyla güçlendirmelerinin kişiliklerinin oluşum sürecinde

olumlu etkisi vardır. 17-30 yaş arasına karşılık gelen ilk yetişkinlikte din eğitimi bireye Allah'la bağlarını daha da zenginleştirme, başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, insanları sevme ve din kardeşleriyle daha derin bağlar deneyimleme imkânı sunarak kendini gerçekleştirme sürecine katkı sunmaktadır. 30-60 yaş aralığına karşılık gelen orta yaş yetişkinlikte ise din eğitimi, bireyin gereksinimlerine oranla fakir, mazlum vb. ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanarak kendini gerçekleştirmesini sağlayabilmektedir. 60 yaş sonrası yaşlılık dönemindeki bireylerde ise din eğitimi, Allah'la bir olmanın yaşamın gerçek amacı olduğu fikrinin desteklenmesini, bireylerin yaşamlarına varoluşsal bir anlam kazandırmalarını ve benlik bütünlüğünü sağlayarak bireylerin kendini gerçekleştirme sürecini desteklemektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Böylelikle din eğitiminin, içinde bulunduğu yaş döneminin ihtiyacı doğrultusunda bireye Maslow'un (1964) ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst tecrübesinin kapsadığı iyilik, kendi kendine yeterlik, adalet, bütünlük, zenginlik, tamlık gibi değerleri sağladığı görülmektedir.

3.1.3. Cinsiyet

Cinsiyet faktörünün kendini gerçekleştirme olgusuna etkisi üzerine yapılan araştırmalarda, cinsiyet ve kendini gerçekleştirme arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği çalışma sonuçlarının yanı sıra iki faktör arasında anlamlı ilişkiye ulaşılmamış çalışma sonuçlarıyla da karşılaşılmaktadır. Toplanır'ın (2018) çalışmasında kendini gerçekleştirme ve yaşam doyumu düzeyinin kadınların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kadınların kendini gerçekleştirme seviyelerinin erkeklere oranlı anlamlı biçimde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karahan ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında ise demokratik tutum ve kişisel uyum konusunda cinsiyetin bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Maslow'un kendini gerçekleştiren bireylerin demokratik kişilik yapısına sahip olduklarına ilişkin görüşünden hareketle, demokratik tutumun kendini gerçekleştirme değişkenini temsil ettiği söz konusu çalışmada, cinsiyetin kendini gerçekleştirme üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı yönünde bir sonuca ulaşıldığını ifade etmek mümkündür. Buna karşılık, kendini gerçekleştirmenin göstergelerinden kişisel ve genel uyum düzeyinin erkek öğrencilerde, sosyal uyum düzeyinin ise kız öğrencilerde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Aktaş, 1997). Aynı şekilde Köksal (2000) kendini gerçekleştirmeyi yaşantılara açık olma boyutuyla incelediği araştırmasında, müzik eğitimi alanların almayanlara göre genel olarak daha uyumlu olduklarını, kızların kişisel uyum puanlarının erkeklerin kişisel uyum puanlarından daha düşük olduğunu gözlemlemiştir. Lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal uyumunu konu alan bir çalışmada cinsiyetin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinde etkili olmadığı bulunurken Balabanlı, (1990) bir diğer çalışmada üniversiteli öğrencilerde erkek öğrencilerin bireysel ve genel uyum halinin kızlara göre daha yüksek, kız öğrencilerin sosyal uyum puanlarının ise erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kızıltan, 1984, Akt., Köksal, 2000). Ayten (2004) ise konuyla ilgili çalışmasında, kendini gerçekleştirme ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu çalışmalara değinmekle birlikte, kendi araştırmasına özgü olarak değişkenler arasında anlamlı bir ilişki

bulunduğuna dair bir sonuca ulaşamadığını ifade etmiştir. Cinsiyetin toplumdan topluma, toplum içindeki geleneksel yargılara göre değişiklik gösterebileceğini ve cinsiyetle ilişkili toplumda benimsenen tutumların bireylerin kendilerini geliştirmelerini ve gerçekleştirmelerini etkileyebileceğini ifade eden Ayten, kendini gerçekleştirmenin sadece kadınlar ve erkekler olarak cinsiyete bağlı olmayan, kültürel şartlanma ile ilişkili bir olgu olduğuna da dikkat çekmiştir.

3.1.3.1. Cinsiyet ve Din Eğitimi İlişkisi Açısından Kendini Gerçekleştirme

Din eğitiminin cinsiyet olgusunun kendini gerçekleştirme üzerindeki etkisini şekillendirmesi mümkündür. Cinsiyet olgusu toplumsal cinsiyete özgü kalıplar bağlamında ele alındığında dinin farklı tarihsel süreçlerde ve toplumlarda teoride olandan çok daha farklı şekilde algılandığı ve uygulandığı görülmektedir. Din, kadına yönelik olumsuz toplumsal cinsiyet yargılarını meşrulaştırma ve kadını toplumda ikinci sınıf birey olarak konumlandırma amacıyla suistimal edilebilmektedir (Gürhan, 2010, Berktay, 1996). Kur'an-ı Kerim'de insanın kadın ve erkek olmak üzere iki cinsiyetten yaratılmasının Allah'ın tasarrufunda olduğuna, her iki cinsiyetin de kul olarak aynı sorumluluklarla muhatap kılındığına ve Allah katında üstünlüğün kulluk sorumluluğunu hakkıyla yerine getiren kişide olduğuna işaret edilmiştir. (Yasin 36, Nisa 32, Tevbe 71-72, Şura 49-50, Hucurat 13, Al-i İmran 37 ve 43, Nahl 97, Nur 2, Maide 38) Bazı hadis-i şerifler de bu durumu desteklemektedir (Müslim, "Cihad", 136 ve 142, Müslim, "Cuma", 50-52; Müslim, "Salat", 136 ve 139). Ev ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında doğru kaynaklara dayandırılan din eğitiminin toplumun kadın algısına yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyeceğine dikkat çekilmiştir. Kadına yönelik her türlü engel ve olumsuz tutumun, kadın cinsiyetiyle ilgili batıl inanç ve hurafelerin ortadan kaldırılmasında din eğitimi önemli rol oynamaktadır (Aşıkoğlu, N. Y. ve Genç, M. F., 2021). Yaygın din eğitimi kurumlarında verilen din eğitiminin de kadınların kendilerini geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Yardımcı ve Coştu'nun (2022) çalışmasında, Kur'an kurslarında din eğitimi alan yetişkin kadınların aldıkları eğitimin onların dinî bilgiler edinerek kendilerini geliştirmelerine, Kur'an kursunda pekiştirilen dinî ve millî-manevi değerler ile toplum, çevre ve yakın aile ile daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına, çok kültürlü bir ortamda yeni ilişkiler kurarak sosyalleşmelerine, ruhsal ve manevi açıdan doyuma ulaşmalarına imkân sağladığı tespit edilmiştir. Böylelikle din eğitiminin kendini gerçekleştirmede etkin faktörler arasında yer alan cinsiyet olgusu aracılığıyla kadınların kendini gerçekleştirmelerini desteklediği görülmektedir.

3.1.4. Sosyal Çevre

Kendini gerçekleştirmeye etkisi olan bir başka değişken de sosyal çevre ile olan ilişkilerdir. Akbaş'ın (1993) konuyla ilgili araştırmasında ergenlerin kendini gerçekleştirme düzeyi, desteği içten alma (bireyin içsel kaynaklarına dayanan destek) ve zamanı iyi kullanma açısından incelenmiştir. Söz konusu çalışmada, karşı cinsle iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip

olan, arkadaşlarının lider olarak tanımladıkları, davranışları açısından öğretmenlerini otokratik olarak tanımlayan, sosyal etkinliklere katılım gösteren ergenlerin zamanı iyi kullanma ve desteği içten alma puanları arasında anlamlı yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Ergenlerin kendi hemcinsleriyle olan arkadaşlık ilişkileri ve genel arkadaşlık ilişkileri, okul rehberlik servislerinin çalışmalarından faydalanabilme, öğrenci ve öğretmen ya da öğrenci ve idareci ilişkilerinden hoşnut olma gibi faktörlerin zamanı iyi kullanma ve desteği içten alma puan düzeyleri üzerinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Köksal'ın (2000) çalışmasında ise, müzik eğitimi alan ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum puanlarının müzik eğitimi almayan ergenlerin kişisel ve genel uyum puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.4.1. Sosyal Çevre ve Din Eğitimi İlişkisi Açısından Kendini Gerçekleştirme

Din eğitimi, bireyin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesine yardımcı olarak sosyal çevre faktörü üzerinden kendini gerçekleştirmesini destekleyebilmektedir. Din eğitimi, bireye sosyal açıdan olgunluk ve yeterliği, değer verilen, çıkarsız ve başkalarının yararını düşünerek hareket etme vb. prososyal davranışlarda bulunma gayretini, insanlarla etkili iletişim kurabilme yeteneğini kazandırmaktadır. Kişi, din eğitimi ile sosyal ilişkilerinde sorumluluklarını yerine getirmeyi, çevresindeki insanlarla ilişkilerini ahlaki erdemler çerçevesinde sürdürmeyi, sosyal ilişkilerinde yapıcı ve uyumlu bir tutum benimsemeyi, sosyal iletişim ve uyuma zarar verecek davranışlardan sakınması gerektiğini öğrenmektedir (Demir, 2017). Din eğitimi, sosyal çevrenin bireye kendini gerçekleştirmesinde katkısı olan yönlerini desteklediği gibi sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz durumların etkisini azaltarak da bireyin kendini gerçekleştirme sürecine fayda sağlayabilir. Aile ortamı dışında bireylerin din eğitimi ile eğitim gördükleri kurumlar ve akran gruplarında sosyalleşebildikleri görülmektedir (Bedir, 2023). Din eğitiminin aynı zamanda bireyin arkadaş çevresinde maruz kaldığı olumsuz etkileri engelleyebildiği tespit edilmiştir (Önder, 2021).

3.1.5. Aile

Kişilik gelişiminde anne baba başta olmak üzere aileyi oluşturan diğer bireylerinin etkisi mevcuttur. Maslow'a (1964) göre bireyin yaşamının ilk yıllarında yakın çevresiyle kurduğu ilişkiler kendini gerçekleştirmesinde önemli bir etkendir. Eğer bir ebeveyn belli bir davranışla ilişkili olarak çocuğa olumlu saygı gösterirse bu, daha önce o ebeveynden geldiği düşünülen tüm olumlu saygı şablonunu güçlendirir. Benzer şekilde, bu ebeveynden gelen spesifik olumsuz saygı, olumlu saygı yapılandırmasının tamamını zayıflatma eğilimindedir. Olumlu benlik saygısının ise başkalarının olumlu saygı duyulması ihtiyacının karşılanmasıyla bağlantılı ikinci ve öğrenilmiş bir ihtiyaç olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde iki önemli ihtiyacın; benlik saygısı ve olumlu saygının kazandırılması kendini gerçekleştirme açısından önemlidir. Bebek sevgiye ihtiyacı olduğunu öğrenir. Sevgi çok tatmin edicidir fakat bebeğin onu alıp almadığını bilmek için annesinin yüzünü, jestlerini

ve diğer belirsiz işaretleri gözlemlemesi gerekir. Bebek, annesiyle ilişkisinden yola çıkarak her yeni sevgi, reddetme deneyimi için ve kabul görme yolu olarak bütünsel bir kalıp geliştirir. Sonuç olarak, her davranışta annenin rolü, belli bir davranışın belli bir şekilde onaylanmaması şeklinde bir deneyimlemeye yol açar. Bebek açısından son derece önemli olan, bir deneyimin organizmayı sürdürme ve geliştirme deneyimine göre değil, anne sevgisi alma olasılığına göre bebeğin davranışında edinilmesidir (Akt., Rogers, 1959). Gander ve Gardiner (2015) ana babanın birey olarak kişilik özellikleriyle karışmış biçimde aile biriminin yapısının, bir ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımını kısmen belirlediğini savunmuşlardır. Aile rolünün etkinliği ve önemi doğrultusunda, kendini gerçekleştirme ekseninde yapılan çalışmalarda anne-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirmesindeki etkisi incelenmiştir. Demokratik aile ortamındaki çocuklar kendine güvenen, kendi kendine karar verip sorumluluk üstlenebilen Yavuzer (1995) bireyler olup kendini gerçekleştirme olanağına sahipken; aşırı koruyucu olan ailelerde yetişen çocuklar, bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal problemleri olan kendini gerçekleştirememiş bireyler olabilirler. Kuzgun (1973), anne- baba tutumlarını incelediği araştırmasında kendini gerçekleştirmenin ebeveynin geliştirici kontrolü ve koşulsuz sevgisinin birleşmesiyle ortaya çıkan demokratik tutumundan olumlu yönde etkilendiğine işaret etmektedir. Sert disiplin ve koşullu sevgi sonucunda benimsenen otoriter ebeveyn tutumunun kendini gerçekleştirmeyi olumsuz şekilde etkilediği, ilgisiz ebeveyn tutumunun ise kendini gerçekleştirmeye etkisinin demokratik ve otoriter tutum arasında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.5.1. Aile ve Din Eğitimi İlişkisi Açısından Kendini Gerçekleştirme

Bireyin sosyalleştiği ilk ortam olan aile, din eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Ailede verilen din eğitimi çocuğun yaratılıştan sahip olduğu inanma ve yaratıcıya bağlanma duygusunun gelişimine rehberlik etmektedir. Yüce bir yaratıcının varlığını bilerek bağlanma ise, bireyin yaşamına anlam yüklemesine, kendisiyle barışık bir benlik oluşturmasına ve diğer varlıklarla olumlu ilişkiler geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Gümrükçüoğlu, 2017). Ailede verilen din eğitimi bireyin kendini gerçekleştirmesini pozitif yönde etkilediği gibi kişinin kendini gerçekleştirmesinin önünde bir engel teşkil edebilmektedir. Ailede din eğitimi verilirken çocuklara değişime direnme, farklı ve yeni olana mesafeli yaklaşma, önyargılı olmak da öğretilebilmektedir (Gürses, 2007).

Ailede verilen din eğitiminde ebeveynlerin tutumu da önemli bir faktördür. Ebeveyn tutumları bireyin kendini gerçekleştirmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Destekleyici ve demokratik ebeveyn tutumlarının hâkim olduğu bir aile ortamında kendilerini özgürce ifade eden, girişken ve sağlıklı ilişkiler kuran, özdenetim sahibi bireyler yetişebilmektedir. Sert ve katı ebeveyn tutumlarının olduğu aile ortamı ise saldırgan, isyankâr ve kendini ifade edemeyen bireylerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Ailede ebeveynlerin aşırı baskıcı tutumun dışında aşırı hoşgörülü ya da ilgisiz ebeveyn tutumlarının da bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Çın, 2020).

3.1.6. Din ve Dindarlık

Kendini gerçekleştirme olgusu ile ilişkili olan bir diğer faktör din ve dindarlık algısıdır. Özdoğan (1997), kendini gerçekleştirme penceresinden insan-din ilişkisine bakıldığında evrensel değerlerin rehber olduğunu, ahlaklılığın insanın evrensel boyutu olduğunu ifade ederek kendini gerçekleştirme ile din ve dindarlık arasındaki etkileşime bu yönüyle yaklaşmıştır. İnsanlar hangi dinde olurlarsa olsunlar yüksek değerler önem taşımaktadır. Bireyin kişiliğine yoğun bir şekilde nüfuz eden din, insanlık tarihinin en derinlerine inildiğinde bile daima mevcut bulunan bir gerçektir. Geçmişte en ilkel kültürlerde çeşitli sosyal gruplar içinde yaşayan bireyin aynı zamanda bir dini benimseyerek yaşadığı görülmektedir (Mehmedoğlu, 2004). Üzerinde tamamen ittifak edilen bir din kavramı olmadığı için dinin farklı bakış açılarından beslenen birçok farklı tanımı vardır. Fromm (1978) dinin bir grubun ortak olarak benimsediği, grubun üyelerine kendilerini adayabilecekleri bir amaç ve ortak bir davranış şekli ortaya koyan düşünce yapısı olduğunu ifade etmiştir (Akt., Kızılgeçit, 2017). James (2002) ise doğaüstü kutsal ve ilahi bir varlık ile ilişkili olan inanç, davranış, dil, duygu, işaret, tasavvur, deneyime ait her şeyi din olarak tanımlamıştır (Akt., Kızılgeçit, 2017). Köse ve Ayten (2012) ise çok farklı din tanımları yapılmasına rağmen tanımlardaki ortak noktanın, dinin insanın içindeki psikolojik atmosferi ve onun ötesindeki aşkın boyutunu açıklayan bir sistem olduğunu vurgulamışlardır.

Dindarlık kavramının da din kavramı gibi tanımlanması zor bir kavram olduğu görülmektedir. Onay'a (2004) göre, dindarlık kişisel açıdan öznel nitelikte olmakla birlikte toplumsal görünürlüğü açısından gözlenebilir ve nesnel bir yapı arz etmektedir.

Uysal (2006) dindarlık kavramının, bireysel, kültürel ve inanılan dinin kabullerine göre farklı anlamlarda tanımlanabildiğine işaret etmektedir. Allport da (1950) kültürü dinî şahsiyetin gelişmesinde etkili olan faktörlerden biri olarak kabul etmekle beraber, toplumdaki her bireyin içinde bulunduğu toplumun sahip olduğu inancı birebir benimsemediğine dikkat çekmektedir. Bireylerin dinî görüşlerinin ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ya da mensup oldukları toplumdaki din adamlarının görüşlerini aynı şekilde yansıtmaması mümkündür. Köylü (2004) bireylerin içinde yaşadıkları kültürden din ile ilgili olarak sadece kendi hayatları için önemli bulduklarını alarak kendilerine mal ettiklerine dikkat çekmektedir. Dinin gerçek anlamda anlaşılması, bireyin bilinçli bir dindarlığı oluşturmasında şekillendirici bir unsurdur. Dehabadi ve Hüseynizade (2013), din ve dindarlıktan cüzi sonuçlar çıkarıp bunların birbirinden bağımsız incelenmesinden sakınılması gerektiğine, din ile iç içe sayılan toplumlarda dinden yanlış sonuçlar çıkarılarak dinin insan hayatından ayrı görüldüğüne işaret etmiş, oysaki dinî öğretilerin İslam dinini tüm hayatı kapsar özellikte tanımladığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Kuruçay ve Gürses (2018), genel olarak dinlerin, özelde ise İslam'ın bireylerin dünya ve ahirette mutluluk ve huzuru bulmaları için indirildiğine, bu gerçeğin dinî ve manevi önderlerin çoğunun sahip olduğu huzurlu ve sakin yaşamlarında gözlemlenebileceğine dikkat çekmişlerdir. Kur'an-ı

Kerim'de yer alan birçok ayetin bireysel ve toplumsal problemlere ilişkin çözüm yolları sunduğu, insanları huzurlu ve mutlu bir dünyaya eriştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Öte yandan Hökelekli (2017), kendini gerçekleştirme ve dindarlıkla ilgili olarak yapılan bazı araştırmaların tam anlamıyla kendini gerçekleştiren kişilerin, diğerlerinden daha az dindar olduklarını gösterdiğine işaret etmiştir. Bununla birlikte; kendini beğenme, tutku, hâkimiyet, bağımsızlık ve saldırganlık, kendi gücüne sınırsız güven, kendini yeterli görme ile dindarlık arasında negatif yönde bir ilişkinin varlığı gözlemlenmekte; öte yandan, kendi kendinin değerini alçaltma, koşulsuz itaat, bağlanma ve uyum, benlik saygısından yoksunluk gibi kişilik yetersizliklerinin de gerçek bir iman ilişkisini sağlayamadığı görülmektedir. Kendini gerçekleştirme; duygusal bağlanma ve fikirlerin yeniden gözden geçirildiği, kısa veya uzun bir süreçte devam eden gönüllü bir eylem olarak iman ile gerçekleşebilecek bir durum olarak nitelendirilmektedir. Wilcox, dinin insanın psikolojisine etkisini önemseyen psikologların çoğunun, birincisi statü ve güvenlik sağlayan dışsal ve dış kaynaklı, ikincisi ise içselleştirilmiş, bağlanılmış ve kendi içinde bir amacı olan içsel kaynaklı olmak üzere iki farklı "dinî" yönelimi kabul ettiklerine dikkat çekmektedir. Allport'un çocuklukta yerleşmiş birçok duygu ve düşüncenin en sık görüldüğü kişilik alanının yetişkinlerin dinî tutum ve davranışları olduğuna ilişkin görüşüne dayanarak bireyleri dinî açıdan gelişmiş ve gelişmemiş olarak birbirinden ayırdığı görülmektedir. Allport (1950), eleştirel yaklaşım ve derinlemesine düşünme olmadan dinî inancı benimseyen bireylerin yaşamın tüm alanlarında da aynı şekilde gelişmemiş olduğuna işaret etmektedir. Allport bu tarz dindarlığı endişe, çatışmayı, düşmanlık ve önyargıyı bastıran bir dindarlık olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle, dinin ve dindarlığın kendini gerçekleştirme üzerindeki etkisinin; bireyin dindarlığının şekillenmesinde kültürün etki düzeyi, yaşamın merkezine alınarak içselleştirilen, bölünmüşlük psikolojisi üzerinden oluşan, taklit düzeyinde kalan ya da bilinçli olarak geliştirilen bir dindarlık olgusuna ilişkin sorulara verilecek yanıtlar doğrultusunda değişkenlik gösterebileceği anlaşılmaktadır.

Din ve dindarlık algısının en belirleyici unsurunun Tanrı inancı olduğu görülmektedir. Hayta (2017), hem Hristiyanlık hem de İslam dininin teolojilerinin, Tanrı'nın bir bağlanma figürü olarak ele alınması konusunda açık ve tatminkâr bilgiler verdiğine, tek ilahlı dinlerin dışında yer alan inanç sistemlerinde de inananların Tanrı ya da Tanrıçaları ve bunlar dışındaki dinî objelerle sıklıkla ilişki kurduğuna işaret etmektedir. Tanrı ile kurulan bu ilişkiler ise ebeveynle olan ilişkilere benzer nitelikte sıcaklık ve sevgi duygusunu hissettirmektedir (Dolgin, 2014). Olumlu bir yaratıcı kavramının anne-babalarla pozitif ilişkilerde olduğu gibi kendini gerçekleştirmede olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Ergenlerde dine karşı duyulan bağlılığın etkisi ile yapılan araştırmaların sonuçlarının da aynı doğrultuda olduğunu söylemek mümkündür. Ergenlerde dinî bağlılığın faydalarına örnek olarak kiliseye bağlılığın gence sosyal sermaye ortamı oluşturmasıyla diğer insanların herhangi bir durumda o genç için orada olabilmelerini sağladığı (King ve Forrow, 2004; Akt., Dolgin, 2014), diğer insanlara yardım etme imkânı sağladığı (Mattis vd., 2000; Akt., Dolgin, 2014), gençlerin etrafında onları yaptıkları iyi şeyler için onları övecek ve

güdüleyecek kişilerin bulunmasını sağladığı (Ellison, 1992; Akt., Dolgin, 2014), dinî katılım beceri ve liderlik gelişimi için imkân (Smith, 2003; Akt., Dolgin, 2014), sağladığı ve dinlerin, kibar olmak gibi olumlu toplum yanlısı davranışları (Hardy ve Carlo, 2005; Akt., Dolgin, 2014) teşvik ettiği sonuçlarına ulaşan araştırmaları örnek göstermiştir. Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi üzerine olan araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Benlik saygısı ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiyi ortaya koyan bazı çalışmaların yanı sıra negatif yönde ilişki tespit edilen (Yapıcı ve Kayıklık, 2005), manidar bir farklılık ortaya çıkmayan çalışmaların olduğu (Yıldız ve Çapar, 2010), yurtdışında yapılan araştırmalarda da birbiriyle çelişkili sonuçlar elde edildiği ifade edilmiştir. Konuyla ilgili çalışmaların bazılarında dindarlık ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiş (Ball vd., 2003) dindarlık ile benlik saygısı arasında anlamlı ilişki saptanmayan çalışmalar da ortaya konmuştur (Sakellari vd., 2018). Dolayısıyla dindarlığı konu alan araştırmaların dindarlıkla ilgili davranışların kendini gerçekleştiren bireylerin gösterdiği özelliklerle benzerlik gösterdiğine işaret ettiği kabul edilebilir.

Dindarlığın yaşam memnuniyetini olumlu yönde etkilediğine dair araştırmalar mevcuttur. Tarhan (2013), dinî inancın bireye dinginlik, huzur ve metanet sağladığına, bu özelliklerin stres halindeyken bireyde olması gereken ve aranan durumlar olduğuna dikkat çekmektedir. Söylev (2021), doğal afetler gibi travmatik durumlar karşısında kader algısı gibi dinî inançların bireyin yaşadıklarını kabullenmesi ve mevcut duruma uyum sağlama sürecinin daha kolay deneyimlemesi açısından olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ayten (2021), dinî başa çıkma etkinlikleri olarak kabul edilen dua etme, ibadetlere yönelme, tövbe etme, af dileme, sabır gösterme, tevekkül sadaka dağıtma, camiye gitme, Kur'an okuma vb. pek çok unsurun aynı zamanda dindarlığın da unsurları olduğunu, dindarlık ile dinî başa çıkma etkinliklerine başvurma arasında güçlü bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Tarhan (2013), duanın, bireye yaşadığı sıkıntıları ifade etme olanağı sağladığına, kişinin kendini çaresiz hissettiği durumlarda dahi her şeyi bilen, duyan ve her şeye hükmeden bir varlığa inanmasının ve güvenmesinin kişinin kendine güven ve kontrol duygusunu geliştirdiğini ifade ederek duanın önemine dikkat çekmektedir. Dua aynı zamanda karşılaşılan durum karşısında "bir şeyler yapma" konusunda adım atmanın göstergesidir. Hökelekli (2010), sağlık ve psikolojik faktörler arasında yakın ilişki olduğunun kabul edildiğine işaret etmiştir. Olumlu duyguların fiziksel hastalıklara karşı bir tür bağışıklık kazandırdığı veya hastalığın iyileşme hızını arttırdığı görülmektedir. Bireyin manevi, zihinsel ve ahlaki kuvvetlerinin güçlenmesine ve daha iyi kullanılmasına, insanın ümitvar olmasına, kaygı ve korkunun azalmasına katkısı olan duanın bireyin kişiliğinin en üst seviyede bütünlük haline ulaşmasında etkili olduğu görülmektedir. Dua etme davranışını hastaların tedavi süreçleri açısından inceleyen araştırmalarda ise duanın hastayı iyileştirme gücünün yanı sıra kişiliğinin yeniden inşası ve bütünlüğü üzerinde de etkin bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Kalyoncu (2012), mutlu bir yaşam için bireyin gerçek anlamda hayatı yaşaması, sözünde durması, söylediğiyle uyumlu bir hayat yaşaması, önyargılı olmaması, arkadaşının olmadığı bir ortamda onu savunması, diğer

insanların iyi olmasını dilemesi, adil davranması, iyimser, güler yüzlü, alçakgönüllü, cömert, sabırlı, sözüne sadık olması, yersiz eleştiride bulunmaması, sahiplenme ve aidiyet hissine sahip olması, sır tutabilmesi, diğer insanlar hakkında olumsuz konuşmaması ve onların yardımseverliğini suiistimal etmemesi, yaşama inançla ve dua ederek bağlanmış olması gerektiğine işaret etmektedir. Yukarıda sıralanan kişilik özellikleri ilahi dinlerin öğretileri başta olmak üzere farklı dinlerde tasvir edilen dindar kişilik özellikleriyle örtüşmektedir. Görüldüğü üzere, dinî inançlar ve dindarlığın bir unsuru olan davranışlar; bireyin dinler tarafından teşvik edilen dindar kişilik özelliklerine ulaşma çabası, zorluklarla başa çıkmada dinî başa çıkma yollarını kullanması gibi yönleriyle, Rogers'ın kendini gerçekleştirmiş bireylerde gözlemlediği özelliklerle örtüşmektedir. (Rogers, 1961; Akt., Kuzgun, 1972) Bu özellikler arasında yaşantılara daha açık olma, varoluşsal bir yaşam sürme, bütüncül bir işleyiş sergileme ve organizmaya güven duyma yer almaktadır. Benzer şekilde, Maslow'un kendini gerçekleştirmiş bireylerde saptadığı belirgin özellikler (Maslow, 1970; Akt., Kuzgun, 1972) açısından da bu örtüşme dikkat çekicidir.

3.1.7. Din ve Doruk Deneyimler

Kendini gerçekleştiren bireylerde gözlemlenebilecek ortak özelliklerden biri de Maslow'un kurucusu olarak kabul edildiği transpersonel psikolojinin konuları içinde önemli bir yer tutan doruk deneyimlerdir (Ayten, 2017). Transpersonel psikoloji alanındaki araştırmalarda, insanın tabiatının ve gelişiminin ortalama insanın normal olarak gelişmiş olan egosunun sınırlarını aşan özellikte ve bilinç, zaman ve mekân sınırlarının ötesinde sonsuz bir mahiyette (Greenwood, 1995; Akt., Gürses, 2019) olduğu saptanmıştır. Maslow (1964) kendini gerçekleştirmiş bireylerin deneyimlediği en üst tecrübede mevcut olan doğruluk, neşeli olma, adalet, zenginlik, özgünlük, güzellik, iyilik sevgisi ve şer, kozmik birlik, düzen, hastalık, ölüm sevgisi, bütünlük, sadelik, kendi kendine yeterlik, gibi değerlerin dinin de ideal bir dindarda olmasını istediği değerler olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, din ve dindarlığa ilişkin birçok durumda doruk deneyimlerin yaşandığını söylemek mümkündür. Gürses (2019), ibadet, cemaat, tarikat, mistik yaşantılar gibi derin ve kuşatıcı niteliklere sahip din ve dine ait durumların farklı bireylerde çeşitli şekillerde yaşanabileceğini ifade etmektedir. Farklı dinî ve manevi teknikler, farklı bilinç yapılandırıcılar uygulandığında bireyin şuur, benlik ve kişilik yapısının değişikliğe uğraması mümkündür. Sufi'nin kendi içinde bütünleşik ve tutarlı bir kişilik geliştirmesinin asıl nedeninin çoğu zaman duyu ve akıl üstü yolla kazanılan idrak şekli olan benlik sınırının ötesine geçerek Allah ile tam bir uyumu, ruhen huzura ermeyi sağlayan Sufi yaşam şekli olduğu görülmektedir. Dindar bir Müslümanın kendini gerçekleştirmesi bağlamında doruk deneyimleri, İkbal'in Müslüman birey tanımı üzerinden değerlendirmek de yerinde olacaktır. "Varlıkta durmak dinlenmek bilmeyen bir gelişme faaliyeti vardır. Gelişme ve yükselme yarışında liderlik insanoğlundadır. İnsanoğluna, kendisini geliştirme ve yüceltme çabalarında yardımcı olmak icap eder" diyen İkbal, felsefî, psikolojik ve tasavvufi manada bir benlik anlayışını savunmaktadır. İkbal'in psikolojik ve tasavvufi benlik anlayışını

"Nefsini bilen Rabbini bilir" sözü bağlamında bireyin kendini tanıması, benliğine saygı duyması, kendine güvenmesi, kendi imkân ve yeteneklerini meydana çıkarmak için çabalaması, benliğin geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Albayrak (1998) İkbal'in insan-ı kâmil, ideal insan modelinde bulunması gereken kendini gerçekleştirme, kişiliğini oluşturma, benliğini geliştirme, ideal sahibi olma, idealler doğrultusunda harekete geçme hedeflerine dikkat çekmiştir. Mistik deneyimler dışında İslam özelinde sufi kişilik, ya da başka bir ifadeyle insan-ı kâmil olma yolunda ilerleyen ideal insanın dinî duygu ve tecrübeleriyle doruk deneyimler yaşadığını ifade etmek mümkündür.

3.1.7.1. Dindarlık ve Din Eğitimi Açısından Kendini Gerçekleştirme

Dindarlığın bilinçli ve doğru bir din eğitiminin sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Dini inanç ve dinin şekillendirdiği yaşam şeklinin bireyin karakter ve değerlerinin oluşumunda önemli etkisi olan din eğitimiyle sağlandığı bilinmektedir (Meydan, 2016). Kavramsal çerçeveleri yönüyle birbirleriyle örtüşen din eğitimi ve tasavvuf insanın tekâmül ve gelişim sürecine katkıda bulunan birbiriyle etkileşim halinde iki unsurdur. Din eğitimi insanın sahip olması gereken irade, ince duygu, ruh ve muhakeme yeteneğinin harekete geçirilmesini amaçlamaktadır. Tasavvufta nefs terbiyesiyle irade, muhasebe, murakabe ve tefekkür ile muhakeme yeteneği kazanılmaktadır. Tasavvufta ince duygu ve sempati, merhamet ve sevgiyi; aşk ve cezp ise ruhun harekete geçirilmesini sağlanmaktadır (Çamdibi, 1983). Öte yandan tasavvufa ait bir kavram olarak görünmekle beraber bir eğitim tasavvuru olan insan-ı kâmil olgusu; ahlaklanma, bilgeleşme ve bildiğine uygun hareket etme ile bireyin kendi içinde değişim ve gelişimini destekleyen bir süreçtir (Polat, 2017). Bireysel tecrübe ve anlamlı öğrenme açısından dinî deneyimlerin din eğitiminde önemli işlevsel bir tecrübe özelliğine sahip olduğu görülmektedir (Meydan, 2016).

Din ve dindarlığın önemli yansımalarından biri de duadır. Din eğitiminde önemine sıklıkla işaret edilen dua bireyin kendini gerçekleştirmesinde destekleyici bir rol üstlenmektedir. Farklı yaş gruplarında verilen din eğitiminde duanın Allah'la bütünleşmenin güçlü bir yolu olduğunun vurgulanması bireylerin şükrederek, sıkıntılarla baş etmeyi dileyerek kendilerini daha mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlamaktadır. Din eğitimiyle dua etme alışkanlığının pekiştirilmesi çocuklukta sevgi, saygı ve topluma uyumu; ergenlikte bireysel güdülerin denetlenebilmesini; yetişkinlikte dengeli bir ruh haline sahip olma ve sosyal hayatta aktif olmayı; yaşlılıkta ise bencillikten korunmayı ve yaşamın son döneminde karşılaştıkları yıkıcı durumlarla baş etmeyi sağlayabilmektedir (Dündar, 2018).

Sonuç

Bireyin kendine özgü davranış ve kalıcı özelliklerini içeren bir kalıp olarak tanımlayabileceğimiz kişilikle ilişkili farklı kavramlar mevcuttur. İnsanın var olan özelliklerinin ve yeteneklerinin farkına varıp tam anlamıyla kullanması sonucu kendi öz benliğine ulaşması olan kendini gerçekleştirme de kişilikle ilgili süreçlerden biridir.

Kendini gerçekleştirme sürecinde yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyal çevre, aile ve dindarlık başta olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunda mevcut faktörler ile kendini gerçekleştirme arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Din eğitimine ilişkin tecrübe ve uygulamaların kendini gerçekleştiren bireylerin sahip olduğu özelliklerle aynı ya da benzer nitelikte özellikleri beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Din eğitiminin birey üzerindeki etkisinin kendini gerçekleştirme açısından olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Din eğitimi bireye irade, engeller karşısında sabretme, nefsi istek ve toplumsal yargıların baskısını reddetme gücü sağlayarak bireyin kendini gerçekleştirmesinde destekleyici bir rol üstlenmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirme süreci içinde yer alan dinî deneyimler ve doruk yaşantılar da öğrenilen dinî bilginin pratiğe yansıması olarak nitelendirilebileceğinden din eğitimiyle ilişkilidir. Bilinçli bir din eğitiminin etkisiyle şekillenen dindarlığın ise kişinin kendini gerçekleştirmede olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Dindarlık bireye hayatın zorluklarıyla başa çıkmada yardımcı olmanın yanında, bireyin ideal bir insanda bulunması gereken olumlu özellikleri ve devamlı yenilenen bir kendini geliştirme ve ilerleme halini hedef olarak belirlemesini amaçlamaktadır. Böylelikle inancının güdülediği dindar birey ömrü boyunca kendini gerçekleştirmeyi adeta bir hayat tarzı olarak benimseyebilmektedir.

Din eğitimi kendini gerçekleştirmeyi etkileyen diğer faktörlerle etkileşim halinde olan bir alandır. Aynı zamanda yaş, cinsiyet, sosyal çevre, aile, din ve dindarlık faktörleri aracılığıyla da bireyin kendini gerçekleştirmesini etkileyebilmektedir. Bireysel özellik ve gereksinimlerin dikkate alındığı bir din eğitimi yaklaşımı ve din eğitiminin ilişkili olduğu söz konusu faktörler kişinin kendini gerçekleştirme sürecine katkıda bulunmaktadır.

Kendini gerçekleştiren bireylerin kendilerini ve yeteneklerini geliştirirken ailelerine, dâhil oldukları sosyal gruplara ve topluma katkıda bulundukları görülmektedir. Kendini gerçekleştiren bireyler daha fedakâr ve minnettar, daha az bencil davranışlar sergilemektedirler. (Hall ve Hansen, 1997). Kendini gerçekleştirmiş bireyler daha fazla başarı odaklı, içsel kontrol mekanizmasını davranışlarına daha fazla yansıtan, çevrelerini etkileyebilen, liderlik özelliği olan bireylerdir (Sharma vd., 2024). Kendini gerçekleştirememiş bireylerin davranışlarında ise, sürekli kaygı gibi çeşitli nevrotik eğilimlerin olumsuz etkileri gözlemlenmektedir (Akkoyun, 1988). Kendini gerçekleştiren bireylerin olumlu davranışlarının din eğitimi ile desteklenmesi mümkündür. Davranışların şekillenmesinde bilginin etkili olduğu düşünüldüğünde din eğitiminin dinî bilgi aracılığıyla bireyleri kazanılması hedeflenen davranışlara yönlendirmesi mümkündür (Sayın, 2021). Din eğitiminin temel hedeflerinden biri de “iyi insan” yetiştirebilmektir. Bireyin toplumsal açıdan kendini gerçekleştirebileceği davranışlar din eğitiminin iyi bir insanın sahip olmasını hedeflediği davranışlar arasında yer almaktadır. Din eğitimi, insanın içinde yaşadığı toplumu daha yaşanılır hale getirebilmesine imkân sağlayacak davranışları içselleştirmesini, sosyal davranışlar sergilemesini ve eğilimlerini kontrol edebilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Keyifli, 2013). Din eğitiminin desteğiyle kendini

gerçekleştirmiş bireylerin olumlu davranışları ile kendini gerçekleştirememiş bireyler arasında önemli bir farkın olduğunu söylemek mümkündür.

Kendini gerçekleştirme sürecinde din eğitimi ve dindarlık etkileşimi konusunda yapılan bu nitel araştırmada, din eğitiminin bireylerin kendini gerçekleştirme süreçlerine anlam kazandırdığı; dindarlığın, bireylerin değer sistemlerini ve hedeflerini şekillendirdiği görülmüştür. Ayrıca din eğitiminin, yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı, bireyin anlam arayışına yön veren bir süreç olarak deneyimlendiği tespit edilmiştir. Çalışmada, dindarlık ve kendini gerçekleştirmenin her zaman paralel gitmeyebileceği, dindarlığın bireylerin içsel bütünlüğünü güçlendirdiği, bireylerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ile dindarlık düzeyleri arasında belirgin bir ilişkinin ortaya çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynakça

Adler, A. (1983). *Kişilik bozuklukları ve toplumsal bütünleşme*, (B. Çorakçı, Çev.). Say Yayınları.

Adler, A. (1997). *Psikolojik aktiviteler* (B. D. Çorakçı, Çev.). Say Yayınları.

Akbaş, A. (1993). Ergenlerin kendini gerçekleştirme düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 1-12.

Akkoyun, F. (1988). Kendini gerçekleştirme ve kaygı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 81-90.

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13), 107-110.

Akto, A. (2011). Kişilik oluşumunda dinin rolü. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 52*(2), 191-217.

Albayrak, A. (1998). İkbal'de dinamik insan anlayışı, *DİVAN: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, (5), 241-254.

Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. Macmillan Publishing Co.

APA (2024). https://dictionary.apa.org/personality adresinden 10 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

Aşık Ev, H., Ev, H., Kartal, B. ve Mollaoğulları, B. F. (2024). *Din eğitimi ile kadın algısı ilişkisine yönelik bir araştırma*. Özgür Yayınları.

Aşıkoğlu, N. Y. ve Genç, M. F. (2021). Sonuç ve Değerlendirme. *Kadına yönelik şiddeti önlemede din ve değerler eğitimi* içinde M. F. Genç (Ed.). (ss. 383-395). Nobel Yayınevi.

Ayten, A. (2004). *Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ayten, A. (2005). Kendini gerçekleştirme ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (29), 185-204.

Ayten, A. (2006). *Psikoloji ve din.* İz Yayıncılık.

Ayten, A. (2017). *Din psikolojisi-dine ve maneviyata psikolojik yaklaşımlar*. İz Yayıncılık.

Ayten, A. (2021). *Tanrı'ya sığınmak: Dinî başa çıkma üzerine psiko-sosyal bir araştırma.* İz Yayıncılık.

Balabanlı, F. (1990). *Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Hacettepe Üniversitesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ball, J., Armistead, L. ve Austin, B. J. (2003). The relationship between religiosity and adjustment among african-american female urban adolescents. *Journal of Adolescence, 26*(4), 431–446.

Bedir, M. (2023*). Ortaöğretim öğrencilerinde dinî sosyalleşme: Yalova örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Berktay, F. (1996). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın*. Metis Yayınları.

CRM (2019). https://crm.org/articles/carl-rogers-and-self-actualization-living-the-good-life adresinden 10 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

Çamdibi, H. M. (1983). *Gazali'de şahsiyet terbiyesi*. Han Yayınları.

Çın, A. (2020). Erken çocukluk dönemi din eğitiminde ebeveyn tutumlarının etkisi. *Batman Akademi Dergisi, 4*(2), 45-60.

Dehabadi, M. A. H. ve Hüseynizade, S. A. (2013). *İslami açıdan gençlik psikolojisi*, (H. Bedel, Çev.), El- Mustafa Yayınları.

Demir, Ö. (2017). Din eğitiminde sosyal beceri eğitimi, *ULEAD 2017 VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi,* Çanakkale, Türkiye.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Y%C3%A2s%C3%AEn-suresi/3738/33-36-ayet-tefsiri adresinden 10 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/525/32-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Tevbe-suresi/1306/71-72-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C5%9E%C3%BBr%C3%A2-suresi/4321/49-50-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Hucur%C3%A2t-suresi/4625/13-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/330/37-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). Kur'ân Yolu. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/%C3%82l-i%20%C4%B0mr%C3%A2n-suresi/336/43-ayet-tefsiri adresinden 12 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nahl-suresi/1998/97-ayet-tefsiri adresinden 5 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025). https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/N%C3%BBr-suresi/2793/2-ayet-tefsiri adresinden 5 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı (2025) https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/707/38-ayet-tefsiri adresinden 5 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.

Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik psikolojisi-gelişim, ilişkiler ve kültür* (D. Özen, Çev.), Kaknüs Yayınları.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati.* Sistem Yayınları.

Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Öğrencilerin kişilik düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 178-186.

Engler, B. (2014*). Personality theories: An introduction*. Wadsworth Cengage Learning.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.

Francis, N. H. ve Kritsonis, W. A. (2006). A brief analysis of Abraham Maslow's original writing of self-actualizing people: A study of psychological health. *National Journal Of Publishing And Mentoring Doctoral Student Research, 3*(1), 1-6.

Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk* (A. Yörükan, Çev.). İş Bankası Yayınları.

Gümrükçüoğlu, S. (2017). Çocuğun din eğitiminde ailenin rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 39-60.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (A. Dönmez ve H. N. Çelen, Çev.), Ankara Kitabevi.

Gürhan, N. (2010). Toplumsal cinsiyet ve din. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, (4), 58-80.

Gürses, İ. (2007). Din eğitimi kişilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16*(2), 79-122.

Gürses, İ. (2019). *Sufi kişilik psikolojisi*. Hece Yayınları.

Gürses, İ. (2010). *Dindarlık ve kişilik*. Emin Yayınları.

Gürses İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20*(2), 153-166.

Hall, E. G. ve Hansen, J. (1997). Self-actualizing men and women - A comparison study. *Roeper Review, 20*(1), 22–27.

Hayta, A. (2017). *Allah'a bağlanmak, bağlanma kuramı ve tanrı tasavvuru ilişkisi*. Onto Yayınları.

Hökelekli, H. (2010). *İslam psikolojisi yazıları*. Dem Yayınları.

Hökelekli, H. (2017). *Din psikolojisi*. Diyanet Vakfı Yayınları.

Jones, A. ve Crandall, R. (1991). *Handbook of Self-Actualization*. A. Jones ve R. Crandall (Ed.). içinde Select Press.

Kalyoncu, H. (2012). *Mutluluk için duygu eğitimi.* Yediveren Yayınları.

Karahan, T., Sardoğan, M., Özkamalı, E., Dicle, A. (2005). Üniversite öğrencilerinde nevrotik eğilimler kendini gerçekleştirme ve okuma alışkanlığı. *Kriz Dergisi, 13*(1), 23-32.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(30), 149-158.

Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13*(2), 31-54.

Kızılgeçit, M. (2017). *Din psikolojisinin 100'ü*. OTTO Yayınları.

Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 99-107.

Köse, A. ve Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi.* Timaş Yayınları.

Köylü, M. (2004). *Yetişkinlik dönemi din eğitimi*. Dem Yayınları.

Kuruçay, Y. ve Gürses, İ. (2018). Ergenlerde anlamsızlık ile ilgili problemlere dinin etkisi üzerine değerlendirmeler, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9*(1), 87-111.

Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.*

Kuzgun, Y. (1973). Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(1).*

Mahmut, D. (2018). Farklı yaş gruplarında dua ve din eğitimi. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9*(20), 455-480.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Ohio State University Press.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row, Publishers.

Maslow, A. H. (1991). *The Farther reaches of human nature*. The Viking Press.

Mehmedoğlu, A. U. (2004). *Kişilik ve din (dindarlık düzeyi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma).* Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.

Meydan, H. (2016). Doktriner düşünce ve din eğitimi: Anlamlı öğrenme ve bireysel manevi tecrübe bağlamında bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (40), 85-114.

Müslim, Ebû'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî (1992). *el-Câmiʿu's-sahîh Mukaddime.* Çağrı Yayınları.

Okumuş, N. (2015). Din eğitim-öğretimi özgür bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir rol üstlenebilir mi?. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi, 13*(1), 213-288.

Olczak, P. V., ve Goldman, J. A. (1975). The relationship between self-actualization and psychosocial maturity. *Journal of Clinical Psychology, 31*(3), 415–419.

Onay, A. (2004). *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim*. Dem Yayınları.

Oruç, C. (2008). Din eğitiminin hedefleri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13*(1).

Önder, E. N. (2021). *Ortaöğretim dönemi öğrencilerinin din eğitiminde akran ilişkilerinin rolü (Amasya örneği),* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.

Özdoğan, Ö. (1997). Kendini gerçekleştirme açısından insan-din ilişkisi, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 37*(1).

Polat, M. (2017). Yunus Emre düşüncesinde bir eğitim modeli olarak "İnsân-ı Kâmil": Konuya öğretim programlarının kültürel ve felsefi temelleri bağlamında bir yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(*1), 29-42.

Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context (s. 184-256) içinde. McGraw Hill.*

Rogers, C. R. (1970). *On Becoming a person.* Houghton Mifflin Company.

Sakellari, E., Psychogiou, M., Georgiou, A., Papanidi, M., Vlachou, V. ve Krepia, D. S. (2018). Exploring religiosity, self-esteem, stress, and depression among students of a Cypriot University, *Journal of Religion & Health, 57*(1), 136-145.

Sayın, G. (2021). Din eğitimi öğretmenlerine göre dini bilgi ve davranış değişikliği ilişkisi. *Artuklu Akademi, 8*(2), 299-318.

Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi,* (Y. Aslay, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Sharma, D. N., Vishwakarma, S., Payasi, N., Sharma, V., Rai, Aishwarya, Agrawal, J., Tiwari, G. K. ve Singh, A. (2024). Exploring the relationship between self-actualization and locus of control: A correlation analysis. *International Journal of Indian Psychology, 12*(3).

Söylev, Ö. F. (2021). Afetlerin ruh sağlığı üzerindeki etkileriyle başa çıkma stratejisi olarak kader inancı. O. Gürsu Ö. F. Söylev, B. Demirtaş (Ed.), *Olağanüstü Durumlarda Manevi Danışmanlık ve Rehberlik: Disiplinlerarası Araştırmalar* içinde. (ss. 106-130) Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Tarhan, N. (2013). *Mutluluk psikolojisi - stresi mutluluğa dönüştürmek*. Timaş Yayınları.

Toplanır, E. (2018). *Yaşam doyumu kendini gerçekleştirme ve ölüm korkusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.

Turan, Y. (2017). *Kişilik, din ve dindarlık*. Ensar Neşriyat.

Uysal, V. (2006). *Türkiye'de dindarlık ve kadın*. Dem Yayınları.

Ünsar, S., Akgün Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. (2011). Hemşirelerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 4(*1), 2-6.

Voltan Acar, N., Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (1996). "Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12),* 45-56.

Yapıcı, A. ve Kayıklık, H. (2005). Ruh sağlığı bağlamında dindarlığın öz saygı ve kaygı ile ilişkisi: Çukurova Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi 3*(9), 177-206.

Yardımcı, S. ve Çoştu, Y. (2022). Kadınların dini sosyalleşme sürecinde Kur'an kurslarının rolü: Kırıkkale örneği. *Kalemname, 7*(3), 125-146.

Yavuzer, H. (1990). *Yaygın ana-baba tutumları" ana-baba okulu*. Remzi Kitabevi.

Yıldız, M. ve Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Din Bilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi, 10*(1), 103-131.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

The Interaction of Religious Education and Religiousness in the Process of Self-Actualization: A Qualitative Approach

Yasemin Çoban

Extended Abstract

When considered holistically in terms of physical, mental, and emotional aspects, the human being is a creature whose complexity can only be understood through such an integrated approach and who has been programmed, since the beginning of creation, to be open to constant change and development. This process of change and development continues throughout the individual's life—as long as the necessary conditions are present. It is possible for the individual to make the most of this process, reach a level where they can fully utilize their potential, attain existential fulfillment, and thus achieve self-actualization.

It is inevitable to interact with many factors until the stage of self-actualization is reached. While some of these factors play a supportive role in achieving self-actualization, others act as obstacles to this stage, and some interact with the phenomenon of self-actualization either positively or negatively at various times.

One of the factors that appears to interact with the phenomenon of self-actualization is religious education. This study aims to examine the relationship between religious education and religiosity in the process of self-actualization, in light of the existing literature on the subject. In the study, the key concepts of the topic—such as personality and self-actualization—are discussed. Factors influencing self-actualization, including age, gender, education, social relationships, parental attitudes, and perceptions of religion and religiosity, are addressed. The characteristics of the self-actualizing individual, Maslow's concept of peak experiences, and the relationship between self-actualization and religiosity are also examined.

The factor of education—widely accepted at the societal level as a key influence that brings about significant changes in an individual's life and shapes the person—has been examined in related studies to determine whether it has an effect on the phenomenon of self-actualization. One area where the determining impact of education on self-actualization is evident is religious education. Religious education is a structure that develops within the capillaries of society and takes place in both formal and informal

educational environments such as the family, primary and secondary schools, faculties of theology at universities, and Qur'an courses. Religious education, being present in every aspect of society, is a phenomenon that not only reaches individuals in formal and informal education but also has the potential to influence others in society.

Religious education supports individuals in gaining personal freedom, resisting personal impulses and social pressures, and developing the determination to act with free will. It helps them overcome obstacles or limitations they perceive in the face of life's challenges. By contributing to the development of characteristics such as willpower, goal setting, responsibility, self-sacrifice, hope, and trust, religious education plays a supportive role in the self-actualization of the individual.

The self-actualization process in an individual can manifest in various forms: acquiring identity during adolescence, forming new relationships beyond peers and establishing a role in society during adulthood, remaining productive despite the stagnation of middle age, and attaining a fulfilled sense of self in old age. During these life stages, which span different age groups, religious education can positively support the individual's development.

Religious education instills values such as hope and trust in adolescents aged 11–17. Strengthening their bond with God through religious education has a positive impact on the formation of their personalities. In early adulthood (ages 17–30), religious education contributes to the process of self-actualization by offering individuals the opportunity to deepen their relationship with God, form close relationships with others, express love, and experience stronger bonds with fellow believers. In middle adulthood (ages 30–60), religious education enables individuals to focus less on their own needs and more on the needs of the poor, the oppressed, and other disadvantaged groups, thus promoting self-actualization. For individuals in the post-60 age group, religious education supports the belief that unity with God is the true purpose of life, helping them to assign existential meaning to their lives and achieve ego integrity, thereby supporting their self-actualization process. In this way, it is observed that religious education provides individuals—according to the needs of their specific life stages—with values encompassed by the highest level of Maslow's hierarchy of needs, such as goodness, self-sufficiency, justice, integrity, richness, and wholeness.

It is possible for religious education to shape the influence of gender on the process of self-actualization. When the concept of gender is considered within the context of social gender stereotypes, it becomes apparent that religion has been perceived and practiced in ways quite different from its theoretical essence across different historical periods and societies. Religion can be exploited to legitimize negative social gender biases against women and to position women as second-class individuals in society. However, the Qur'an points out that the creation of humans as male and female is at the discretion of Allah,

that both genders are addressed with the same responsibilities as servants, and that superiority in the sight of Allah lies in fulfilling these responsibilities in the best manner. It is observed that religious education based on accurate sources positively influences society's attitudes toward women. Religious education plays an important role in eliminating obstacles and negative attitudes toward women, as well as superstitions and myths related to the female gender. It has also been found that religious education provided in informal religious education institutions contributes to the development and socialization of women. Adult women who receive religious education in Qur'an courses have been found to improve themselves through gaining religious knowledge, build healthier relationships with society, their environment, and close family through the reinforcement of religious and national-moral values, develop new relationships in a multicultural environment, and reach spiritual and psychological fulfillment. Thus, religious education supports women's self-actualization through the gender factor, which is an effective component in the process of self-actualization.

Religious education also supports self-actualization through the social environment factor by helping individuals establish healthy relationships with their surroundings. It provides individuals with social maturity and competence, encourages prosocial behaviors such as acting altruistically and valuing others, and enhances their ability to communicate effectively. Through religious education, a person learns to fulfill responsibilities in social relationships, maintain interactions with others within a framework of moral virtues, adopt a constructive and harmonious attitude, and avoid behaviors that harm social communication and harmony. Religious education not only supports the positive contributions of the social environment to self-actualization but also helps reduce the negative effects arising from the social environment. Outside the family environment, individuals are seen to socialize in educational institutions and peer groups through religious education. It has also been identified that religious education can mitigate the negative influences individuals may face within their circle of friends.

The family, which is the first environment where individuals socialize, holds a significant place in religious education. Religious education in the family guides the development of a child's innate feelings of belief and connection to a creator. Being aware of the existence of a supreme creator contributes to the individual's ability to ascribe meaning to life, develop a self at peace with itself, and build positive relationships with other beings. While religious education in the family positively influences an individual's self-actualization, it may also pose a barrier to it. When providing religious education at home, children may also be taught to resist change, to be distant from what is different and new, and to approach matters with prejudice.

The attitude of parents in religious education within the family is also a significant factor. Parental attitudes can positively or negatively affect an individual's self-actualization. In a family environment dominated by supportive and democratic parental attitudes, children

can grow into individuals who express themselves freely, are outgoing, form healthy relationships, and have self-control. In contrast, a family environment with harsh and rigid parental attitudes may lead to the development of aggressive, rebellious, and inexpressive individuals. Besides overly authoritarian approaches, overly permissive or neglectful parental attitudes have also been shown to negatively affect a child's development.

Another factor related to the phenomenon of self-actualization is the perception of religion and religiosity. Religion, which deeply influences the personality of an individual, is a reality that has always existed even when tracing back to the earliest stages of human history. In the past, individuals living in various social groups, even in the most primitive cultures, were observed to live by adhering to some form of religion. The effect of religion and religiosity on self-actualization may vary depending on the extent to which culture influences an individual's religiosity, whether religiosity is internalized as a central part of life, whether it is formed under a divided psychology, whether it is imitative or consciously developed.

It is seen that belief in God is the most decisive element of the perception of religion and religiosity. Religious theologies provide clear and satisfying information regarding the concept of God as an attachment figure. Even in belief systems outside of monotheistic religions, believers frequently form relationships with deities, goddesses, or other religious objects. These relationships often involve feelings of warmth and love similar to those experienced in relationships with parents. A positive concept of a creator, much like positive parental relationships, can have a favorable effect on self-actualization. It is also possible to say that studies on adolescents' attachment to religion reveal similar results. However, research on the relationship between self-esteem and religiosity has produced varying outcomes. Some studies have found a positive and significant correlation between religiosity and self-esteem, while others have reported negative correlations or no significant differences. Therefore, it can be accepted that studies on religiosity indicate that behaviors associated with religiosity resemble those demonstrated by self-actualized individuals.

There is also research indicating that religiosity positively affects life satisfaction. Religious belief provides individuals with serenity, peace, and resilience—qualities that are essential during stressful times. Religious beliefs such as faith in destiny help individuals accept their experiences and adapt more easily to existing circumstances during traumatic events. Many elements accepted as religious coping strategies—such as praying, engaging in worship, repentance, asking for forgiveness, showing patience, trusting in God (tawakkul), giving alms, attending the mosque, reading the Qur'an—are also integral aspects of religiosity. There is a strong relationship between religiosity and resorting to religious coping strategies. Studies examining prayer behavior in patients' treatment processes have shown that prayer not only has healing power but also plays an effective

role in reconstructing and integrating the personality. Religious beliefs and behaviors that are components of religiosity, the effort to attain personality traits encouraged by religion, and the use of religious coping strategies to deal with difficulties align with Carl Rogers' definition of a self-actualized individual—being open to experiences, living a more existential life, functioning holistically, and trusting the organism.

The same can be said in terms of Abraham Maslow's clearly defined traits of self-actualized individuals. One of the shared traits observed in self-actualized individuals is the occurrence of peak experiences, which are prominent in transpersonal psychology—a field Maslow is considered to have founded. Research in transpersonal psychology has concluded that human nature and development transcend the boundaries of the normally developed ego, extending beyond the limits of consciousness, time, and space. Maslow emphasizes that the values present in the highest experiences of self-actualized individuals—truth, joy, justice, richness, originality, beauty, love of goodness and evil, cosmic unity, order, acceptance of illness and death, wholeness, simplicity, self-sufficiency—are the very values that religion wishes to see in an ideal believer. Therefore, it can be said that many situations related to religion and religiosity involve the experience of peak states.

It is possible to say that religiosity is the result of conscious and accurate religious education. It is well known that religious education significantly affects the formation of an individual's character and values shaped by religious belief and lifestyle. Although it appears as a concept from Sufism, the ideal of the "insan-ı kâmil" (perfected human), as a vision of education, is a process that supports an individual's internal change and development through moral refinement, acquiring wisdom, and acting according to what is known. From the perspective of individual experience and meaningful learning, religious experiences serve an important functional role in religious education.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 81-127
DOI: 10.53112/tudear.1645446

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

İMAM-HATİPLERİN İLETİŞİM BECERİLERİ, PROBLEM ÇÖZME VE KRİZ YÖNETİMİYLE İLGİLİ YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Çetin DOĞRU[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 23.02.2025
Kabul Tarihi: 09.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Doğru, Ç. (2025). İmam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimiyle ilgili yeterlikleri üzerine bir durum çalışması. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19*, 81-127. https://doi.org/10.53112/tudear.1645446

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur. Çalışma için Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 02.01.2025 tarih ve 2025/1 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

İmam-hatiplik ya da halk dilinde yaygın kullanılan haliyle imamlık, diğer meslek grupları içerisinde topluma hizmet noktasında çeşitlilik gösteren bir meslek olarak öne çıkmaktadır. Dini ve toplumsal bağları güçlendiren bir önder olarak ön plana çıkan imam-hatipler ise, toplumun yaşadığı tüm alanlarda gerek düzen ve asayişin sağlanmasında gerek dini rehberlik noktasında ve daha birçok hizmet alanında etkin rol oynamaktadır. İmam-hatiplerin başta geçen hususlara ilişkin yeterliliklerini ele almayı hedefleyen bu çalışma, imam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimine ilişkin yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu problemi üzerine şekillendirilmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma tabanlı durum çalışmasından desenlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve bu yöntemin yaklaşımlarından birisi olan tipik durum örneklemesi tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, toplamda 11 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme/mülakat yöntemi kullanılmış ve katılımcıların konuyla ilgili öznel gerçekliklerini doğrudan öğrenmek için ise, birebir (yüz yüze) görüşme yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı için de"yarı yapılandırılmış görüşme formu" hazırlanmıştır. Araştırmanın veri analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda ham verilerin sistematik olarak incelenmesine, anlamlı kategoriler oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Araştırma verileri; imam-hatiplerin yalnızca dini hizmetleri yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal sorunlara müdahale etme, bireyler arası ilişkileri düzenleme, manevi danışmanlık ve rehberlik sunma gibi çeşitli sosyal işlevleri de yerine getirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, imam-hatiplerin toplum nezdinde sadece dinî bir otorite olarak değil, aynı zamanda sosyal düzenin korunmasına katkı sunan etkin kişiler olarak konumlandıkları görülmektedir. Nitekim bulgular, imam-hatiplerin problem çözme süreçlerinde dinî referanslardan istifade ettiklerini ve sosyal yapının sunduğu dinamikleri etkin biçimde kullanarak toplumsal etki oluşturduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Yaygın din eğitimi, İmam-hatip, İletişim becerisi, Problem çözme, Kriz yönetimi.

[a] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, **e-mail:** sufi_476@hotmail.com **ORCID:** 0000-0002-6487-1310

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 81-127
DOI: 10.53112/tudear.1645446

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

A CASE STUDY ON THE COMPETENCIES OF İMAMS IN COMMUNICATION SKILLS, PROBLEM SOLVING AND CRISIS MANAGEMENT

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 23.02.2025
Accepted: 09.05.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Doğru, Ç. (2025). A case study on the competencies of imams in communication skills, problem solving and crisis management. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 81-127. https://doi.org/10.53112/tudear.1645446

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study. For the study, ethics committee approval was received from Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 02.01.2025 and numbered 2025/1.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

. .

Abstract

Imamate emerges as one of the most socially engaged professions, offering a wide range of services beyond the scope of religious duties. Imams, who are seen as leaders fostering religious and social cohesion, play a crucial role not only in spiritual guidance but also in maintaining social harmony, managing communal order, and addressing diverse social needs. This study investigates the competencies of imams in communication, problem-solving, and crisis management, examining how these skills contribute to their broader societal functions. The research was conducted as a qualitative case study. A purposive sampling method, specifically typical case sampling, was employed to select a total of 11 participants. Data were collected through face-to-face, semi-structured interviews to gain in-depth insights into the participants' subjective perspectives. The data were analyzed using content analysis, a method that enables the systematic categorization of qualitative data to extract meaningful themes. Findings indicate that imams fulfill multifaceted roles in their communities. Beyond leading religious rituals, they engage in resolving social conflicts, mediating interpersonal relationships, and offering spiritual counseling. These roles position imams not only as religious authorities but also as influential social actors who contribute to the maintenance of social order. The study highlights that imams often draw upon religious frameworks in their problem-solving approaches, thereby amplifying their social influence through alignment with the community's cultural and moral structures.

Keywords: Religious education, Non-Formal religious education, Imam, Communication skills, Problem solving, Crisis management.

[a] Assistant Professor, Kafkas University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences, Department of Religious Education.

Giriş

Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı bir biçimde istendik bir değişmeyi meydana getirme denemesi süreci (Tosun, 2015, s. 23) olarak tanımlanan din eğitiminin gerçekleşme alanları ve biçimleri ve muhatap kitlesi çeşitlilik ve değişkenlik göstermektedir. Genel olarak örgün din eğitiminde sistematik, planlı, amaçlı bir şekilde ve belli bir yaş kitlesini merkeze alan bir eğitim gerçekleştirilmektedir. Ancak bu eğitim sisteminin çatısı altına girmeyip din eğitimi ihtiyacı ve isteğinde olanları, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarıdoğrultusunda aydınlatmak, eğitmek, bu noktada dinî anlayışlarını geliştirmek, dini ve ahlaki konularda onlara rehberlik etmek için yapılan din eğitimi faaliyetleri ise daha çok yaygın din eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir. Yaygın din eğitimi planlı, amaçlı bir din eğitimi faaliyetidir. Zorunluluk olmamakla birlikte muhatap kitlenin genelde yetişkin olduğu ve eğitimi almada gönüllük esasının hâkim olduğu bu eğitim sisteminde uygun metod ve iletişim imkanları kullanılarak bireyi; ahlak, inanç ve ibadet boyutlarında aydınlatmak, İslami değerleri bireyin anlam dünyasıyla buluşturmak gibi birçok önemli amaç ön planda tutulmaktadır (Doğan, 2016, ss. 284-287).

Türkiye'de genelde yaygın din eğitimi özelde ise din hizmetlerinin yürütücü kurumu, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'dır. 3 Mart 1924'te kurulan DİB, toplumu din konusunda aydınlatmak, ibadet yerlerini yönetmek ve İslam dininin temel esaslarını halka ulaştırmaktan sorumludur (Kiriş, 2022, s. 250). Bu çerçevede görev yapan personel "din görevlisi" genel başlığı altında tanımlanmaktadır. Bu kavram, müezzin-kayyım, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, müftü, din hizmetleri uzmanı, imam-hatip gibi unvanlara sahip tüm görevlileri kapsayan şemsiye bir kavram olarak anlaşılabilir (Kiriş, 2022, s. 252). Din görevlisi bünyesinde yer alan ve halkla doğrudan ilişkili olan meslek grubu imam-hatipliktir. Bu meslek grubunun üyeleri olan imam-hatipler, camilerde namaz kıldırma, hutbe verme, cemaatle birebir ilgilenme, dinî hizmetleri ve din eğitimi faaliyetlerine katılma, yürütme gibi görevleri yerine getirmektedir (Kiriş, 2022, s. 253). İmam-hatip hatipler, sadece camide değil aynı zamanda cami dışındaki sosyal, kamusal alanlarda da çeşitli faaliyetler yürütmekte ve böylece halkla doğrudan iletişim kurabilmektedir (Yavuzer, 2022, s. 1656). Din görevlisi ile imam-hatip arasındaki temel ayrım, görev çeşitliliği ve kapsamı bakımındandır. Mesela din görevlileri arasında yer alan vaizler, müftüler ve Kur'an kursu öğreticileri, daha çok eğitimsel ve idari görevlerde yer alırken, imam-hatipler din hizmetlerinin uygulayıcıları ya da tabiri caizse bu işin mutfağındaki görevliler olarak doğrudan halka ulaşabilmektedir (Ege & Yazıbaşı, 2021, ss. 250–251). Sonuç olarak imam-hatiplik, din görevliliği bünyesinde bir alt görev grubunda yer almakla birlikte sahadaki etkisi, halkla iletişimi ve toplumdaki konumu nedeniyle özel bir öneme sahiptir.

İslam geleneği içerisinde dinî bir görev olarak ortaya çıkan imam-hatiplik, yalnızca ibadet eksenli bir işlevle sınırlı kalmamakta aynı zamanda sosyo-kültürel alanlarda üstlendiği çok

yönlü roller bağlamında da dikkate değer bir konuma sahiptir. İmam-hatipler, din hizmetlerinin icrasının ötesine geçerektoplumda dinî, kültürel ve sosyal değerlerin muhafazası ve aktarımı; sosyal bütünleşmenin sağlanması, toplumsal düzenin devamlılığı ile sosyal sorunların çözümüne katkı sunma gibi çok boyutlu roller üstlenmektedir. Arapçada; öne geçmek, sevk ve idare etmek anlamında kullanılan "e-m-m" kökünden gelen imâm, terim olarak "cemaate namaz kıldırma konusunda önderlik yapan kimse veya devlet başkanı anlamlarını taşımaktadır. Hadis kaynaklarında Hz. Peygamber'e imam-hatiplik yapmayı Cebrail meleğinin öğrettiği, O'nun önce Kâbe'nin yanında, sonraları ise müşriklerin yasaklamaları ve baskılarından dolayı Mekke şehrinin dışında ıssız yerlerde ya da evlerde kendisine inanan Müslümanlara imam-hatiplik yapıp namaz kıldırmıştır. Bu yönüyle Hz. Peygamber'e ilk imam-hatipdenilebilir. İslam kaynaklarında; İslam dininin ilk dönemlerinde Hz. Peygamber, hicretten önce Medine'deki Müslümanlara imam-hatiplik yapması için Mus'ab b. Umeyr'i gönderdiği ve bu geleneğin sonradan bütün İslam coğrafyasında başka imam-hatiplerin görevlendirmesiyle devam ettiği bilinmektedir. Bunun yanında dini bir görev olarak bakılan imam-hatiplikgörevini yerine getirecek kişilerin Kur'an'a vakıf olması da istenmektedir. Ayrıca Hz. Peygamber zamanında kadınların da kadınlara imam-hatiplikyapmıştır. Öte yandan Hz. Peygamber hastalandığında kendi yerine Hz. Ebu Bekir'i imam-hatip olarak tayin etmiştir.Hz. Peygamber döneminden sonraki dönemlerde imam-hatiplikgörevinin hem dini hem de idari bir görev olarak şekillendiğini belirtmek gerekir. Mesela halifeler, bir eyalete yönetici atarken onlara aynı zamanda imam-hatiplikyetkisini de vermekteydi. Çünkü imam-hatiplik görevi, dini bir otorite aracı görülmekte ve bununla yönetilen yerlerde idari otorite dahil her yönden tam bir düzeni sağlamak hedeflenmekteydi. Emevî ve Abbasîlere bakıldığında ise imam-hatipliğin giderek bir meslek haline dönüştüğü ve resmileştiği görülmektedir. Mesela Abbasî Halifesi Mansur döneminde İmam-hatiplikile ilgili bütün görevlerin kadılara devredildiği, camilerde görevlendirilecek ya da azledilecek imam-hatiplerin devlet otoritesine bağlandığı görülmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse, Hz. Peygamber ve halifeler zamanında namaz kıldırmayı bizzat kendileri yaparken sonrasında bu görevleri devletin görevlendirdiği resmi imam-hatipler yerine getirmekteydi (Muallim Naci, 1318 s. 120; İbn Hazm, 1981, ss. 208-209; İbn Haldûn, 1982, s. 546; Küçükaşcı, 2000, ss. 178-181).

Osmanlı dönemine bakıldığında dinî ve toplumsal bağları güçlendiren bir önder olarak ön plana çıkan imam-hatipler, mensup oldukları imam-hatiplik mesleği açısından düşünüldüğünde diğer meslek grupları içerisinde topluma hizmet noktasında çeşitlik gösteren bir meslek olarak öne çıkmaktadır. İmam-hatipler, toplumun yaşadığı tüm alanlarda gerek düzen ve asayişin sağlanmasında gerekse dinî rehberlik noktasında ve daha birçok hizmet alanında faaliyet yürütmekteydi. Kısacası toplumun yaşamının her alanında etkili olan bu meslek grubu, adeta devlet otoritesinin temsilcileri konumunda olmuşlardır. Bunlar, imam-hatipliğe getirildiğinde özellikle dinî ve ahlaki yeterliliklerine dikkat edilirdi. Onların maaşları genelde vakıflardan karşılanırdı. İmam-hatipler, görev yaptıkları müddetçe vergilerden muaf tutulmaktaydı. Devletin resmi birtakım görevlerini

de icra etmekteydiler. Mesela mahalle ve köylerde yaşayanların kimliklerini tespit etme, doğum, ölüm ve nikah kayıtlarını tutma, bu gibi yerlerde ahlaki düzen ve asayişi sağlama gibi faaliyetleri imam-hatipler üslenmekteydi. Tanzimat dönemine gelindiğinde ise imam-hatiplerin yönetimsel rolleri azalmakla birlikte dinî görevleri devam etmiştir (Dögüş, 2022, ss. 1524-1539; Çınar, 2008, s. 342; Hızlı, 2009, ss. 14-15; Beydilli, 2000, ss. 181-186).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte 1924 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuş ve bütün din hizmetleri bu kuruma devredilmiştir. Diyanet kurumunun kuruluşuna bağlı olarak imam-hatiplik görevi resmi devlet memuru hüviyetine kavuşmuş ve imam-hatiplerin görevleri laiklik ilkesi doğrultusunda yeniden tanımlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1924). Bugüne bakıldığında ise, imam-hatiplerin sadece camilerde dinî hizmetleri yerine getirmedikleri, onların aynı zamanda toplumsal alanda birçok görevde etkin bir şekilde faaliyet gösterdikleri, birçok sosyal sorumluluk projelerinde aktif bir şekilde rol aldıklarını söylemek mümkündür (Yücel, 2000, ss. 186-188).

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan tarihsel süreçte imam-hatipler, dinî meşruiyetin taşıyıcısı olmanın ötesinde, toplumun sosyal ve kültürel dinamiklerinde etkin bir rol üstlenmişlerdir. Ancak tarihsel süreç içerisinde imam-hatiplerin görevleri arasında dinî liderlik ve manevi rehberlikleri hiçbir zaman bir değişikliğe uğramamıştır. Camilerde namaz kıldırmak, Kur'an öğretimi yapmak, hutbe, vaaz gibi etkinliklerle dinî bilgileri aktararak din eğitimi vasıtasıyla halkı bilinçlendirmek, ahlaki alanda insanlara yol göstermek ve bu noktada rol model olmak imam-hatiplerin dini görevleri arasında yer almaktadır (Mardin, 1991, s. 243). Bunun yanında imam-hatipler, toplum içerisinde sosyal, kültürel rolleriyle de ön plana çıkmaktadır. İmam-hatipler, toplumun dinî ve kültürel ihtiyaçlarını gözeterek sosyal ritüellerin (cenaze, düğün, mevlit, sünnet, sulh vb.) icrasında hem manevi rehberlik sağlayan hem de toplumsal birlikteliği pekiştiren önemli bir dinî temsil makamı olarak öne çıkmaktadır. Toplum içinde liderlik konumunda olan imam-hatipler, sosyal dayanışma ve yardımlaşmanın teşvik edilmesinde merkezi bir rol oynarken, aynı zamanda toplumda yaşanabilecek çatışmaların çözülmesi ve sosyal düzenin korunmasında da önemli bir sorumluluk üstlenmektedir (Arıcı, 2018, ss. 732-733).

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal hayat düzeni içerisinde insanın diğer insanlarla öyle ya da böyle bir iletişim kurması kaçınılmazdır. Bu durum sosyal hayatın bir gerekliliğidir. Bildirişim, haberleşme, komünikasyon gibi kelimelerle de karşılanan iletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli yollarla başkalarına aktarılmasına denilmektedir (Türk Dil Kurumu, t.y). İki kişi arasında gerçekleşen anlam alışverişi olarak da tanımlanabilen iletişim, çok kanallı bir süreçtir. Her bir duyu organı bir iletişim kanalı işlevi olarak görülebilir. Dolayısıyla görsel, işitsel, dokunsal, kokusal, tatsal kanallar yoluyla alınan ve verilen mesajların her birinin iletişimde büyük önemi vardır (Cüceloğlu, 2002, s. 196).

İnsanlar arasında etkili ilişkiler inşa etmek için iletişim becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bunun için de insanlarla ilişki kurma noktasında eğitmek, bu noktadaki

becerilerini daha açık bir şekilde tanımlamak ve ifade etmek gerekir. İletişim becerisi gelişmiş bir birey, karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada daha başarılı olabilmekte ve diğer insanlarla daha doyurucu, sağlıklı, yapıcı ilişkiler geliştirebilmektedir. Tam tersi iletişim yetersizliği ya da güçsüzlüğü yaşayan bireyler, sosyal hayatlarında sorunlar, güçlükler ve krizlerle karşılaşabilmektedir (Özerbaş, Bulut & Usta, 2007, s. 125). Toplum içinde hem dinî hem de sosyal rolleri gereği imam-hatiplerin etkili iletişim becerilerine sahip olması büyük önem taşımaktadır. İmam-hatipler, dinî ve ahlaki mesajları toplumun farklı kesimlerine etkili bir biçimde iletmek, bu mesajları davranışlarıyla somutlaştırarak rol model oluşturmak, manevi rehberlik ve danışmanlık yapmak amacıyla toplumla sürekli bir etkileşim içerisinde olmalıdır. Bu süreçte, muhatap kitlenin düşünsel yapısına ve ideolojik eğilimlerine uygun, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, görev yapılan çevrenin kültürel ve sosyal dinamiklerine uyumlu mesajlar verilmesi, bireylerin sorunlarına empatik bir yaklaşım sergilenmesi gibi stratejiler, etkili iletişim kurma noktasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Aydın, 2015, s. 67).

İmam-hatipler, toplum içinde ortaya çıkan problemleri çözme noktasında hem manevi rehberlik hem de sosyal dengeyi sağlama hususunda kritik roller de üslenmiştir. Problem çözme becerisi, bireylerin içinde bulundukları zorlukları değerlendirerek duruma uygun çözüm yolları geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bu beceri, eleştirel düşünmeyi, esnek olmayı, verilen kararlarda mantıklı olmayı gerektirmektedir. Problem çözme becerisine sahip olmak, sadece bu işle ilgilenen ya da bu alanda özel olarak hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde bilgi alan profesyonel denilebilecek kişilerin sahip olduğubir beceri değildir. İletişim becerisi, bütün bireylerin profesyonel olmasa da günlük yaşantılarında sahip olmaları gereken önemli bir beceridir. Çünkü bu beceriye sahip olmak, günlük yaşantıda önemli bir yer tutmaktadır. Gelişmiş problem çözme becerilerine sahip bireyler, stresle başa çıkma, etkili iletişim kurma ve çeşitli zorluklarla baş etme konusunda yüksek yetkinliklere sahip olup, bu becerileri çeşitli durumlarda etkin bir şekilde kullanabilmektedirler (Polya, 1933, s. 45).

İmam-hatipler, dini temsil etme noktasında toplumun değer verdiği, saygı duyduğu kimselerdir. Bunun için imam-hatipler, görev yaptıkları yerlerdeki cemaat ya da sosyal gruplar üstünde birçok yönüyle etkili olabilmektedir. Bu durum ise imam-hatiplerin sosyal otoriteyi sağlamada kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bir toplumda sosyal otorite ya da dengeyi bozacak deprem, sel, hastalık gibi ani ve beklenmedik şekilde gelişen olayların olumsuz etkilerine karşı yönlendirme, müdahale, haber verme, dayanışma ve yardımlaşmayı teşvik etme, manevi destek sağlama gibi idare stratejilerine sahip olmaları bu açıdan önemlidir. Ani şekilde gelişen ve insanlar üzerinde olumsuz etkiler doğuran olaylar için daha çok kriz kavramı kullanılmaktadır. Genel olarak kriz; ani ve beklenmedik bir biçimde gelişen, bir bireyin, grubun ya da toplumun normal işleyişini sekteye uğratan, aynı zamanda birbirlerini tetikleme durumları olan ve acil müdahale edilmesi gereken olaylara denir. Krizler, genellikle sonuçları itibariyle belirsizdir. Birey, grup ya da toplumlar

üzerinde ekonomik, psikolojik ve sosyal alanlarda meydana getirebileceği olumsuz etkilerin kestirilmediği krizler; ekonomik, doğal, teknolojik, kurumsal ve insan kaynaklı olmak üzere 5 ana kategoride sınıflandırılmıştır. (Mitroff & Pearson, 1993, ss. 118-120; Coombs, 2007, ss. 14-18). Birey, grup ya da toplumların hayatlarını olumsuz etkileyebilecek krizlerin bu olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için kriz anlarının iyi yönetilmesi gerekir. Bu yönetim işi, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarından oluşan sistematik bir süreç şeklinde yürütülmelidir. Bunun için kriz öncesi risk analizlerinin yapılması ve olası tehditler belirlenerek buna göre bir kriz yönetimi planı oluşturulmalıdır. Öte yandan olası kriz senaryoları geliştirilerek kriz yönetimindepersonellere nelerin yapılacağına ilişkin eğitimlerin etkin bir şekilde verilmesi gereklidir. Öte yandan kriz esnasında etkili bir iletişimin kurulmasına büyük önem verilmektedir. Yanlış bilgilerin yayılmasını engellemek, şeffaf ve hızlı bilgilendirmeler yapmak açısından medya kanalları bu noktada önemli bir görev üstlenmektedir (Mitroff & Pearson, 1993, ss. 40-45; Coombs, 2007, ss. 22-26; Heath & Millar, 2004, ss. 55-60).

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İmam-hatiplerin iletişim becerisi, problem çözme ve kriz yönetimi yeterlilikleri, dini ve sosyal görevlerini yerine getirme bağlamında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu alanlardaki yeterliliklerinin nasıl olduğu, karşılaştıkları zorluklar ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ne olduğuna ilişkin yeterli araştırmaların yapıldığı söylenemez. Bu çalışmanın temel amacı, yaygın din eğitiminin uygulayıcıları arasında yer alan ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı din görevlilerinin bir alt grubu olan imam-hatiplerin, iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimi konularındaki mevcut yeterliliklerini tespit etmek ve bu becerilerin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmektir. Öte yandan bu araştırmada şu alt amaçlara da yer verilmiştir:

- İmam-hatiplerin; iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve kriz yönetimi hususlarında güçlü ve zayıf tarafları,
- İmam-hatiplerin; iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimi konularında bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları,
- İmam-hatiplerin; iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimi konularında eğitim yeterlilikleri,
- İmam-hatiplerin cemaat üzerinde etkileri
- İmam-hatiplerin; görev yaptıkları yerlerde yaşadıkları problemler ve muhtemel çözüm yolarını tespit etmek gibi alt amaçlar da belirlenmiştir.

Araştırmanın ortaya koyacağı sonuçlarla imam-hatiplerin bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaya ve din hizmetlerinde yapılacak yeniliklere da ışık tutabileceği düşünülmüştür.

2. Araştırmanın Problemi ve İlgili Literatür

Bu araştırma, yaygın din eğitiminin uygulayıcı aktörlerinden birisi olan imam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimine ilişkin yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu problemi üzerine şekillendirilmiştir.

Yaygın din eğitimi ve din hizmetlerinin uygulayıcılarından olan imam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimine ilişkin yeterliliklerinin mevcut durumunun tespit edildiği ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öneriler sunduğumuz bu çalışmamızın konu alanı ile ilgili bazı çalışmalara göz atacak olursak; Örneğin Christine Victoria Hough vd. (2021) tarafından "Britanya'daki İmam-hatipların Rolü Üzerine Güncel Etkiler: 21. Yüzyılda İmam-hatiplik İçin Liderlik ve Meslekleşme Sürecine Eleştirel Bir Bakış" başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 21. yüzyıl Britanyası'nda imam-hatiplerin geleneksel rollerinin ötesinde liderlik, toplumsal rehberlik ve profesyonel hizmet sunma gibi modern görevleri nasıl yerine getirdiği analiz edilmiş ve imam-hatiplik mesleğinin profesyonelleşme süreci, bu sürece ihtiyaç duyulup duyulmadığı ele alınmıştır. Çalışma sonucunda İngiltere'deki imam-hatiplerin toplumdan gelen yeni talepler (manevi danışmanlık, kriz desteği, gençlerle iletişim vb.) karşısında yetersiz kaldığı, mevcut dinî eğitimlerinin bu beklentileri karşılamada eksik olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple, imam-hatiplik mesleği için yapılandırılmış bir profesyonel gelişim ve liderlik eğitimi önerilmiştir. Ayrıca, cami yönetimleriyle olan ilişkilerin imam-hatiplarin toplumsal etkisini sınırladığı belirtilmiştir. Konuyla ilgili bir başka çalışma da Aasim I., Amal, Michele, Rania ve diğerleri (2011) tarafından yapılan "İmam-hatiplarin Amerikan Müslüman Sağlığındaki Rolü: Güneydoğu Michigan'daki Müslüman Toplum Liderlerinin Perspektifleri" konulu çalışmadır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan ve 12 katılımcıyla mülakat yapılan bu çalışmada imam-hatiplerin sadece dinî liderler değil, aynı zamanda sağlıkla ilgili konularda da danışılan kişiler olduğu, öte yandan ruh sağlığı, ailevi sorunlar, sağlık farkındalığı gibi birçok konuda toplumun rehberi olarak öne çıktıkları vurgulanmıştır. Bu araştırma sonucunda imam-hatiplerin vaazlarda kutsal metinlere dayalı mesajlar aracılığıyla sağlıklı davranışları teşvik ettikleri, yaşam olayları ve hastalıklar etrafında dinî ritüeller gerçekleştirdikleri, Müslüman hastaların savunuculuğunu yaptıkları ve hastanelerde kültürel duyarlılık eğitimi verdikleri, Müslümanlar için sağlık hizmetleri kararlarına yardımcı oldukları ortaya konulmuştur. Bunun yanında konuyla ilgili yapılan başka bir çalışma da Demir (2020) tarafından yapılmış ve Demir (2020), "Din Görevlilerinin İletişim Yeterlilikleri" konulu çalışmasında genelde din görevlileri özelde ise imam-hatiplerin iletişim yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu nicel çalışmada din görevlilerinin genel olarak iletişim yeterliklerinin yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir. Benzer başka bir çalışma da Taşpınar (2008) tarafından yapılmıştır. Taşpınar (2008), "Din Görevlilerinin İşlevsel Açıdan İletişim Metotları" konulu çalışmasında din görevlilerinin toplumla etkili iletişim kurma biçimlerini ve bu iletişimin dinî rehberlikteki işlevselliğini araştırmıştır. Sonuç olarak din görevlilerinin iletişim yöntemleri genellikle geleneksel

kalıplara dayansa da bireylerle empati kurabilme ve kültürel bağlamlara uygun dil kullanma becerilerinin etkin irşad faaliyetleri için önemli olduğu ortaya konulmuştur. Konuyla ilgili başka bir çalışma da Sağlam (2011) tarafından yapılmıştır. Sağlam (2011) "Din Görevlilerinin İşlevsel Açıdan İletişim Metotları" konulu çalışmasında din görevlilerinin halkla iletişimde kullandıkları metotların ne derece işlevsel olduğunu ortaya koymayı hedeflemiş ve resmî hitabetin yanı sıra samimi, birebir ilişkilerin ve örnek davranışın, cemaat üzerinde daha kalıcı etkiler bıraktığı, Eğitim eksikliğinin de zayıf yönlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışma da Tetik (1998) tarafından yapılmıştır. Tetik (1998), "Yaygın Din Eğitiminde Cami Görevlileri-Cemaat İletişiminin Önemi" konulu çalışmasında cami görevlilerinin din eğitimi bağlamında cemaatle olan iletişimlerinin eğitimsel yönünü ortaya koymayı hedeflemiş ve cami görevlilerinin etkili iletişim becerileriyle halkın dinî bilgi ve bilinç düzeyinde ciddi gelişmeler sağlayabildiğini; ancak bu becerilerin çoğunlukla deneyime dayalı olduğunu, sistematik eğitimlerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öte yandan konuyla ilgili başka bir çalışma da Memiş (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Memiş (2011), "Modern Çağda Din Görevlilerinin Nitelikleri ve İrşad" konulu çalışmasında modern toplumda din görevlilerinin taşıması gereken vasıflar ile irşad faaliyetlerindeki değişimi değerlendirmiştir. Sonuç olarak günümüzde sadece dinî bilgi değil, iletişim, empati, psikolojik duyarlılık gibi sosyal becerilerin de din görevlileri için elzem olduğu; bu yönde bir dönüşüm ihtiyacının doğduğunu ortaya koymuştur. Araştırma konumuzla ilgili başka bir çalışma da Yıldız (2016) tarafından yapılmıştır. Yıldız (2016), din görevlisi olmak isteyen bireylerin iletişim becerilerine dair algı düzeylerini ve bu algının cinsiyet, eğitim gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı hedeflediği "Din Görevlisi Adaylarının İletişim Becerisi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasında, adayların iletişim becerisi algılarında önemli farklılıklar olduğunu; ancak genelde iletişim konusunda özgüvenli olduklarını, uygulama ve saha deneyimlerinin ise eksik kaldığını ortaya koymuştur. Bir başka çalışma da Köylü (1990) tarafından yapılmıştır. Köylü (1990), Din görevlilerinin sahip olması gereken ahlaki, mesleki ve iletişimsel niteliklerini belirlemeyi hedefleyen "Din Görevlilerinde Bulunması Gereken Nitelikler" konulu çalışmasında din görevlilerinin sadece bilgiyi değil, kişilik ve temsil kabiliyeti noktasında da donanımlı olması gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırma konumuzla ilgili başka bir çalışma da Durmuş'un (1996) sosyolojik çözümleme yaptığı "Din Görevlilerinin Toplumsal Yapı İçerisindeki Konumlarına Sosyolojik Bir Bakış" konulu çalışmasıdır. Durmuş (1996), bu çalışmada din görevlilerinin toplumdaki fonksiyonel konumunu sosyolojik olarak analiz etmiş ve din görevlilerinin, sadece din hizmetlerini yürütmekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal barış ve düzenin sağlanmasında da önemli bir rol oynadığını tespit etmiştir. Başka bir çalışma da Akpolat (2005) tarafından yapılmıştır. Akpolat (2005), modern iletişim çağında din görevlilerinin rolünü yeniden tanımlamayı hedeflediği "İletişim Asrında Din Görevlileri" konulu çalışmasında e iletişim becerilerinin din hizmetlerinde merkezi bir yere sahip olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Karacoşkun (2008) tarafından din görevlilerinin bireysel sorunlara nasıl müdahil olabileceğini ortaya

koymayı hedeflediği "Din Görevlilerinin Bireylerin Dinî Görünüşlü Kişisel ve Sosyopsikolojik Problemlerine Katkı Sağlayabilme Yolları" konulu araştırmasında ortaya koyduğu bulgular neticesinde manevi danışmanlık ve rehberlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerisini ortaya koymuştur. Çalışma konumuza yakın başka bir çalışma da Atilla (2010) tarafından yapılmıştır. Atilla (2010), "Etkili Din Görevlisi: Günümüz Toplumunun Din Görevlilerinden Beklentileri" konulu çalışmasında halkın din görevlilerinden beklentilerini belirlemeyi hedeflemiş ve sonuç olarak toplumun, din görevlilerinden bilgili, hoşgörülü ve sosyal yönü güçlü bireyler beklediğini tespit etmiştir. Bunun yanında Karasakal (2014)'ın din görevlilerini birer sosyal lider olarak konumlandırmayı hedeflediği "Lider Olarak Din Görevlilerimiz" konulu çalışması dikkate değer bir çalışmadır. Bu çalışma sonucunda din görevlisinin örnek kişiliği ve liderlik rolünün ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Öte yandan araştırma konumuza benzer bir başka çalışma da Göksel (2017) tarafından yapılmıştır. Göksel (2017) iletişim becerileri ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflediği "Din Görevlilerinin Meslekî Motivasyon Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" konulu çalışmasında din görevlilerinin yüksek iletişim becerisinin motivasyonlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Gültekin (2020) ve Duran (2024) da benzer çalışmalar ortaya koymuştur. Gültekin'in (2020) pandemide din görevlilerinin rolünü incelediği "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Din Görevlileri-Cami-Cemaat İlişkisi" konulu çalışmasında din görevlilerinin dijital mecraları kullanarak cemaatle bağ kurmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Duran (2024) ise cemaatin gözünden din görevlisinin rol modeli olma durumunu değerlendirmeyi hedeflediği "Cami Cemaatine Göre Din Görevlilerinin Rol Modelliği (Samsun Örneği)" konulu çalışmada din görevlilerinin ahlaki duruş, temsil gücü ve toplumsal katılımın rol modelliğini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda tespiti yapılıp özetlenen çalışmalar, din görevlilerinin özellikle iletişim becerileri, manevi danışmanlık ve rehberlik, mesleki yeterlilikler ve sosyal rollerine dair önemli saptamalar içermekle birlikte imam-hatipler özelinde onların iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimine ilişkin yeterliliklerini bütüncül biçimde ele alan çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Ayrıcadin görevlisi adı altında imam-hatipleri ele alan mevcut çalışmalarya kuramsal çerçeveyle sınırlı kalmakta ya da onların daha çok iletişim odaklı yönlerini dar bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu bağlamda, "İmam-hatiplerin İletişim Becerileri, Problem Çözme ve Kriz Yönetimiyle İlgili Yeterlilikleri Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı bu araştırma, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışma, imam-hatiplerin yalnızca din hizmetlerini yürütme odaklı işlevleriyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda toplumsal sorunlara müdahale, bireyler arası ilişkileri düzenleme, manevi danışmanlık ve kriz anlarında yönlendirici rol üstlenme gibi çok boyutlu görev alanlarında da aktif bir pozisyonda rol aldıkları ya da alabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, imam-hatiplerin sahadaki gerçek deneyimlerine dayalı olarak iletişim, problem çözme ve kriz yönetimi becerilerine dair veriler sunmakta; bu yeterliliklerin bireysel gelişim, eğitimsel ihtiyaçlar ve cemaatle

ilişkiler bağlamında nasıl şekillendiğini derinlemesine analiz etmektedir. Özellikle afet, ölüm ve sosyal kriz durumlarında imam-hatiplerin karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri stratejileri ortaya koyması yönüyle çalışma, kriz yönetimi bağlamında imam-hatiplik mesleğine dair özgün katkılar sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, mevcut literatüre hem içerik hem de yöntem açısından yenilikçi bir katkı sağlamakta; nitel veri toplama ve içerik analizi yöntemleriyle sahaya dayalı derinlikli bir perspektif geliştirmektedir. Bu bağlamda, imam-hatiplerinçok yönlü becerilerinin geliştirilmesine yönelikyeni eğitimsel programların hazırlanıp uygulanmasına zemin hazırlayabilecek nitelikte bir çalışmadır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bilinmeyenin bulunması ya da bilinen şeyin ispat edilebilmesi için düşünme sürecinin sistematik ve doğru bir şekilde yapılması gerekir. Buna da bilimsel terminolojide yöntem denilmektedir. Bu düşünme sürecinde gerçeğe ulaşma noktasında veriyi toplama, analiz edip yorumlamada kullanılan bütün araç veya teknikler de yöntemle ilişkilidir. Bu araştırma, psiko-sosyal olgulara ilişkin bireylerin öznel gerçeklikleri üzerine odaklanan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu tür araştırmalar, sosyal bilimlerde bireylerin deneyimlerini ve anlam dünyalarını derinlemesine incelemek amacıyla yaygın bir şekilde tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda birey, grup ya da toplulukların duygu, düşünce, yaşantı, inanç ve algıları derinlemesine incelenmektedir. Nitel araştırmalarda veriler toplanırken genel olarak gözlem, mülakat, doküman analizi ve odak grup görüşmesi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Nitel yöntemi esas alan araştırmalarda sayısal veriler üzerinden değerlendirme ya da yorumlamalar ve bunlar üzerinden genellemelere gidilmemektedir. Bu yöntemi esas alan çalışmalarda sözel ifade ve betimsel analizlere odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 41; Arslantürk & H. Arslantürk, 2010, s. 59; Scott & Marrison, 2016, s. 352). Çalışma için Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 02.01.2025 tarih ve 2025/1 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, durum çalışmasında desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam içerisinde güncel ya da belli bir zaman içerisindeki sınırlı bir durumu ya da çoklu durumlar hakkında gözlem, mülakat, dokümanlar gibi çoklu bilgi ya da veri kaynaklarını kullanarak detaylı ve derinlemesine bilgiler topladığı ve bu durumlar hakkında betimlemeler ya da temalar ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Başka ifadeyle durum çalışması; bir birey, grup, sistem ya da topluluk içindeki olay ya da olguların derinlemesine araştırılmasını içeren nitel bir stratejidir (Creswell, 2013, ss. 96-97). Diyanet bünyesinde görev yapan ve yaygın din eğitiminin uygulayıcı aktörlerinden birisi olan imam-hatiplerin iletişim becerileri, kriz yönetimi ve problem çözme yetkinlikleri ya da durumlarını derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırma, imam-hatiplerin deneyimlerine dayalı olarak yürütülmüş ve nitel araştırma yöntemleri

kullanılarak veriler toplanmıştır. Katılımcıların sahadaki uygulamalarını anlamak için mülakat veri toplama tekniği kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada nitel araştırmalarda veri kaynağı olan çalışma grubunun belirlenmesinde sıkça başvurulan amaçlı örnekleme yöntemi ve bu yöntemin yaklaşımlarından birisi olan tipik durum örneklemesi tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesi, araştırılması yapılan belirli bir olay, olgu ya da fenomenin normal ya da sıradan temsilcilerini tespit etme başvurulan bir örnekleme yöntemidir. Bir araştırmacı, bir grup, topluluk ya da toplum içinde yaygın bir şekilde gözlenen veya çalışılmaya değer bulunan bir olay ve olgu hakkında bilgi edinmek istiyorsa bilgileri elde edeceği veri kaynağını belirmede tipik örnekleme yöntemini tercih etmesi uygun görünmektedir (Creswell, 2013, s. 158). İmam-hatiplerin iletişim becerileri, kriz yönetimi ve problem çözme yetkinlikleri üzerine yapılan bu araştırmada ise, konuyla ilgili ortalama deneyime sahip imam-hatipler seçilerek konunun genel seyrinin ne olduğunun anlaşılması amaçlanmıştır. Mesela büyük şehirlerde bulunan merkez camilerin imam-hatiplerinin seçimi yerine taşrada ya da mahalle camilerinde görev yapan sıradan bir imam-hatibin seçilmesi ve bu imam-hatibin durumu üzerinden bahsi geçen konunun araştırılması tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, toplamda 11 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, bu katılımcı kişilerden elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların isimlerine doğrudan yer verilmemiş olup bunlar için "İmam-hatip Katılımcı" anlamına gelen her bir araştırmacı için İK1, İK2, İK3 gibi kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubuna ilişkin demografik özellikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	İkamet Yeri	Görev Yaptığı Süre/Yıl
İK 1	26	Lisans	İmam – hatip	Iğdır	2
İK 2	42	Doktora	İmam – hatip	Iğdır	21
İK 3	45	Lisans	İmam – hatip	Kars	16
İK 4	46	Lise	İmam – hatip	Kars	13
İK 5	40	Lisans	İmam – hatip	Iğdır	11
İK 6	38	Lisans	İmam – hatip	Iğdır	16
İK 7	36	Lisans	İmam – hatip	Ağrı	13
İK 8	55	Lisans	İmam – hatip	Iğdır	25
İK 9	33	Y. Lisans	İmam – hatip	Van	5
İK 10	34	Lisans	İmam – hatip	Iğdır	12
İK 11	41	Y. Lisans	İmam – hatip	Iğdır	15
Toplam 11	Yaklaşık Ort. 39				

Tabloya göre katılımcıların yaşları 26 ile 55 yaş aralığında değiştiği ve yaş ortalamalarının da yaklaşık 39 olduğu görülebilmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, 7 kişinin lisans düzeyinde eğitim aldığı, 2 kişinin yüksek lisans, bir kişinin lise düzeyinde, bir kişinin ise doktora düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların ikamet ettikleri yerlere bakıldığında ise 7 kişinin Iğdır, 2 kişinin Kars, 1 kişinin Van, 1 kişinin ise Ağrı ilinde ikamet ettiği ya da buralarda görev aldığı görülmektedir. Öte yandan katılımcıların hizmet yıllarına bakıldığında en düşük 2 yıl en yüksek ise 25 yıl olduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak ortalama göz önüne alındığında ortalamanın yaklaşık 13 olduğu, bu durum ise imam-hatiplerin mesleki deneyimlerinin ideal bir oranda olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olangörüşme/mülakat yöntemi kullanılmış ve katılımcıların konuyla ilgili öznel gerçekliklerini doğrudan öğrenmek için ise, birebir (yüz yüze) görüşme yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak da "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Katılımcılara araştırmanın problemini çözücü, amacını gerçekleştirmeye hizmet edici soruların olmasına dikkat edilmiştir. Mülakatta katılımcılara yöneltilen soruların güvenilirlik-geçerliliğini ortaya koymak içinsoruların hazırlanması aşamasında özellikle saha araştırmalarında uzman olan 3 akademisyenin görüşlerine başvurularak sorulara son şekil verilmiştir. Bir grup katılımcı belirlenerek bu sorular, bu katılımcılara yöneltilmiş olup sorularda bir hata olup olmadığı, katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşme süreleri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılarla görüşme süreleri

Katılımcılar	Görüşme Süreleri
İK1	35
İK2	45
İK3	37
İK4	40
İK5	30
İK6	45
İK7	45
İK8	60
İK9	43
İK10	55
İK11	30

Tabloda yer verilen 11 katılımcıyla yapılan görüşme sürelerine ilişkin; en uzunu 60 dakika, en kısası ise 30 dakika olmak üzere katılımcılarla toplamda 465 dakika görüşme yapılmış ve bu süre ortalama olarak 42 dakikaya tekabül etmektedir.

3.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmanın veri analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda ham verileri sistematik olarak inceleme, analiz etme, anlamlı kategoriler ortaya koymayı esas almaktadır. Araştırmacının bu yöntemi tercih etmesinin nedenleri, özellikle toplanan verilerde araştırmanın amacına uygun olarak gizli ya da açık anlamların ortaya konulması, bu anlamların derinlemesine betimlenmesi ve bu süreçte anlamlı çıkarımların elde edilmesidir. Bu yöntemle yazılı dokümanlar, ses kayıtları gibi farklı veri kaynakları derinlemesine incelenmiştir. (Krippendorff, 2013, s. 85). Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen ham veriler yazıya aktarılmış ve bunlar derinlemesine incelemeye tabi tutularak tema, kategori, kod ilişkisi bağlamında anlamlı çıkarımlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Özellikle veriler yorumlanırken buna destek olarak katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Bu durum, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından önemlidir. Araştırmadaki verilerin analizinde ve tema-kod bağlamlarının oluşturulmasında Maxqoda 20 nitel veri analiz programı ve OpenAl tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli bir dil modeli olan ChatBGT'den faydalanılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Katılımcıların; İletişim, Problem Çözme veya Kriz Yönetimi Konularında Eğitim Alma Durumları

Katılımcıların; iletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında eğitim alıp almadıklarını ortaya koymak için katılımcılara, "*İletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında daha önceden size bir eğitim verildi mi? Verildiyse Nasıl bir fayda gördünüz bu eğitimlerden? Açıklayabilir misiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler analiz edildiğinde "Eğitim Alan ve Pozitif Geri Bildirimde Bulunanlar" ve "Eğitim Almamış veya Yetersiz Bulanlar" şeklinde iki tema belirlenmiştir.

4.1.1. Eğitim Alanlar ve Pozitif Geri Bildirimde Bulunanlar

Katılımcılardan toplam 6 kişi (İK4, İK5, İK6, İK7, İK10, İK11) Diyanet İşleri Başkanlığı, il müftülükleri, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, TİDEF gibi kurum ve kuruluşlarca verilen seminer, panel, kurslar vasıtasıyla iletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında eğitimler aldığını ifade etmiştir. Alınan bu eğitimlerin; iletişim ve kriz yönetimi becerilerinde önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir. Özellikle müftülük ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bünyesinde organize edilen eğitimlerin, din görevlilerinin günlük görevlerinde karşılaşabilecekleri sorunları çözme kabiliyetlerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Bu eğitimlerde; insanlar arasındaki iletişim problemlerini anlama ve çözme, engelli bireylerle nasıl bir iletişimin kurulacağını öğrenme, ani gelişen ve bireylerde travma etkisi oluşturabilecek krizleri yönetme, bu kriz anlarında soğukkanlılığı koruyarak sakin kalma ve koordinasyon sağlama, aile içi meydana gelen sorunların çözümüne destek sunma, mağdur bireylere yardımcı olma, kendi görev alanlarında oluşabilecek sorunlara etkili ve

faydalı çözümler geliştirilebilme hususlarında bilgilendirmeler yapıldığı ve bunlardan faydalanıldığı belirtilmiştir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Daha önce müftülük bünyesinde konuyla ilişkili seminerler düzenlendi bu konularla ilgili. Seminerlere katıldık." [İK4]

"Daha önce Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Antalya'da düzenlemiş olduğu konuyla ilgili bir seminere katıldım. Bu seminer bana çok büyük katkısı oldu." [İK6]

"Evet, kriz yönetimiyle ilgili bir eğitim aldık. Müftülükte düzenlenen bir toplantıda kriz yönetimi semineri verildi. Seminerde sakin kalmanın, valiliğin önerileri doğrultusunda hareket etmenin, mağdurlara yardım etmenin ve özellikle camide barınma yeri sağlamanın önemi vurgulandı." [İK7]

"2017 yılında etkili Din Görevlisi Eğitim ve Gelişim Semineri adlı TİDEF'in yaptığı bir seminere katıldık. Bize bu noktada çok faydalı oldu…" [İK10]

4.1.2. Eğitim Almamış Olan veya Aldıkları Eğitimleri Yetersiz Bulanlar

Katılımcılardan toplam 5 kişi ise (İK1, İK2, İK3, İK8, İK9) daha önce iletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Bir katılımcı, görevleri boyunca halkın, muhtelif sorunlarına maruz kaldıkları için iletişim kurma ve problemlere çözüm üretme tecrübelerini bu noktada geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu durum pratik deneyimin de bu noktada önemli bir kaynak olabileceğini göstermektedir. Başka bir katılımcı ise üniversite yıllarında iletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında aldıkları birtakım teorik eğitimlerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durum ise, problem çözme veya kriz yönetimi ile ilgili yapılandırılmış bir eğitim modeline önemli bir ihtiyaç olduğunu da göstermektedir. Bu durumlar, katılımcıların ifadelerinde şu şekilde anlam bulmuştur:

"Üniversitede problem çözme ve kriz yönetimi eğitimi yetersizdi, ancak cami cemaatiyle tartışma yaşandığında aldığım bilgileri kullanıyorum." [İK1]

"Daha önce bu alanla ilgili herhangi bir eğitim almadım."[İK2]

"Hususi bir eğitim verildi diyemem. Ancak halkın, muhtelif sorunlarını öncelikle bize getirmesinden dolayı iletişim kurma ve çözüm üretme tecrübesi edinebiliyoruz. Kuşkusuz bu tecrübeler iletişim kurma adına önemli kazanımlardır." [İK8]

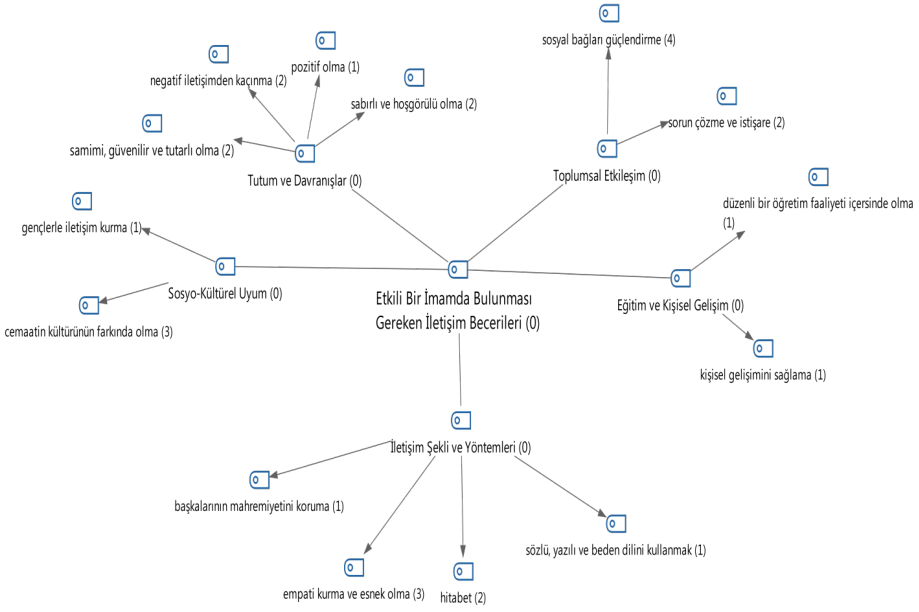
"Daha önce böyle bir eğitim verilmedi." [İK9]

Sonuç olarak imam-hatiplerin görevi gereği iletişim, problem çözme veya kriz yönetimi konularında iyi bir tecrübe ve donanıma sahip olmaları son derece önemlidir. Bunu geliştirme noktasında özellikle imam-hatiplerin yetiştiği imam-hatip hatip liselerinde ya da yüksek din öğretimi kurumlarında iletişim becerileri, kriz yönetimi ve problem çözme

konularında eğitimlerin daha kapsamlı bir şekilde verilmesi, Diyanet İşleri Başkanlığı ya da il müftülüklerin bünyesinde imam-hatiplerin görevleri sürecinde sahada pratik yapma imkânı sunan uygulamalı eğitimlerin yaygınlaştırılması, tecrübeli kişilerin bilgilerini yeni atanmış imam-hatiplerle paylaştırma platformlarının oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

4.2. Cemaat Üzerinde Etkili Bir İmam-hatibin Sahip Olması Gereken İletişim Becerileri

Cemaat üzerinde etki bırakma noktasında bir imam-hatibin sahip olması gereken iletişim becerilerinin neler olduğunu ortaya koymak için "*Size göre cemaat üzerinde etkili bir imam-hatip, nasıl bir iletişim becerisine sahip olmalıdır?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların soruya verdiği cevaplar analiz edildiğinde "İletişim Şekli ve Yöntemleri", Sosyo-Kültürel Uyum", "Tutum ve Davranışlar", "Toplumsal Etkileşim", "Eğitim ve Kişisel Gelişim" olmak üzere toplamda 5 tema belirlenmiştir. Ayrıca bu temalara bağlı kodlar da belirlenmiş olup tema ve kodların birbirleriyle olan ilişkisi aşağıdaki şekil 1' de şöyle verilmiştir.



Şekil 1: Etkili Bir İmam-hatiplerin Sahip Olması Gereken İletişim Becerilerine İlişkin Örüntü

4.2.1. Eğitim ve Kişisel Gelişim

Cemaat üzerinde etkili olmak, çok yönlü yetişmeyi gerektirmektedir. İmam-hatiplerin muhatap kitlesi, yaş ve sosyokültürel olarak çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla hem mesleki bilgilerini hem de iletişim becerilerini geliştirmeye dikkat etmeleri gerekir. Bunun için de devamlı ve düzenli okumalar yapması, hitabet sanatını geliştirmesi, çalıştığı farklı

sosyal, kültürel kesimlerin kültürlerinin farkında olarak onlarla iletişimlerinde kendilerine göre bir üslup geliştirmesi bu noktada önemlidir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

"Etkili bir imam-hatip olmak için öncelikle çok yönlü yetişmek gerekir. Bunun için de devamlı ve düzenli okumalar yapılmalıdır..." [İK10]

"Görev yaptığım bölgenin ya da mahallenin cami cemaatinin örf, adetlerini, gelenekgöreneklerini, kültürlerini, dillerini göz önünde bulundurarak ve eğitim durumlarını da hesabakatarak buna göre bir üslup geliştirmek, sade ve anlaşılır bir dil kullanmak, böylece toplumu aydınlatmak gerekir." [İK11]

4.2.2. Toplumsal Etkileşim

Bir imam-hatiplinin cemaat üzerinde etkili olabilmesi; toplumla etkileşime geçmesi, içli dışlı olması, kaynaşmasını gerektirir. Bu durum, cemaat üzerinde etki bırakabilmenin iyi bir iletişim yoludur. Mesela bir katılımcı, cemaati ilgilendiren konularda cemaate danışmanın, onlarla istişare etmenin önemini vurgulamıştır. Öte yandan başka katılımcılar da yaşanan toplumsal ya da bireysel problemleri çözme noktasında akılcı çözümler geliştirmek, maddi durumu kötü olanlara destekte bulunmak veya bu destekleri teşvik etmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"İmam-hatip, toplumla içli dışlı olmalı. İçli dışlı derken cemaatin problemleri ile yakından ilgilenmelidir. Cemaatindeki yaş gruplarına göre nasıl davranacağını bilmelidir." [İK5]

"Cami ile ilgili bir iş varsa onlara danışılıp onların fikirleri alınmalıdır." [İK6]

"Akılcı çözümler sunmak, ekonomik destekte bulunmak, kısacası el uzatmak gerekir." [İK8]

Bunun yanında bazı katılımcılar tarafından; cemaatle sosyal bağların geliştirilmesi, onlarla sevgi ve dayanışma bağının güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için de cemaati oluşturan fertlerle olan pozitif tavırlar geliştirmek, onlarla irtibatı kesmeden hal hatır sormak, ev ve hasta ziyaretlerinde bulunmak, taziyelerde bulunmak, cemaatin sosyal ve dinî etkinliklerine katılım sağlamak gerektiği belirtilmiştir. Bu durum, katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"…Bizim tavrımız ya da cemaate karşı davranışlarımız olumlu değilse onlarla negatif bir iletişimimiz varsa cemaat evinde kılar tek başına camiye gelmez." [İK4]

"Sürekli cemaatle irtibat halinde olunmalı, onları arayıp hal hatır sorulmalı, ev ziyaretleri yapılmalı, özellikle hasta varsa hasta ziyareti yapılmalı, vefat varsa taziyeye gidilmeli, düğün varsa katılım sağlanmalı, cami ile ilgili bir iş varsa onlara danışılıp onların fikirleri alınmalıdır." [İK6]

"Yerinde ve zamanında espri yapmak, şakalaşmak, hatta onlara takılmak çok önemlidir. Ancak bunu, vakarını muhafaza ederek yapmak gerekir." [İK8]

4.2.3. Tutum ve Davranışlar

Katılımcılar tarafından; kaba, sert, alaycı, aşağılayıcı küçümseyici ifade ve tavırların pozitif iletişime zarar verdiğini, bu gibi negatif yaklaşımların insanların karşısındakine karşı duygusal olarak güvende hissetmeyi engellediği belirtilmiştir. Öte yandan pozitif iletişime yol açabilecek ve samimi bir atmosfer oluşturmak açısından önemli görülen mizahın, şakalaşmanın ve esprilerin, ağırbaşlılık korunarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Kaba, sert, alaycı, aşağılayıcı küçümseyici yaklaşımlar iletişime kesinlikle zarar verir. Yerinde ve zamanında espri yapmak, şakalaşmak, hatta onlara takılmak çok önemlidir. Ancak bunu, vakarını muhafaza ederek yapmak gerekir." [İK8]

"Yapmacık, zorlayıcı, suçlayıcı, eleştirici ya da iğneleyici konuşma ya da ifadelerden kaçınmak gerekir." [İK10]

Katılımcılar tarafından; cemaat üzerinde etkili bir İmam-hatibin sahip olması gereken iletişim becerilerine ilişkin toplum içinde iyi bir dinleyici olabilmek, önyargıdan bağımsız hal ve tavırlar geliştirmek, kendisini zorlayabilecek soru ve sorunlar karşısında bile anlayışı elden bırakmamak gibi unsurlar önemli görülmüştür. Öte yandan İmam-hatibin itibarını güçlendirebilecek ve cemaat üzerindeki etkisini artırabilecek güven duygusunun önemi de vurgulanmıştır. Dolayısıyla İmam-hatibin cemaat içinde bir güven tesis etmesi gerektiği, bunun için de İmam-hatibin yaptığı ile söylediği arasında bir tutarlılık olması gerektiği, bu tutarlılığın gerçekleşmesinin güveni de pekiştirdiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların bu durumla ilgili ifadelerini şu şekilde vermek mümkündür:

"Kesinlikle güven vermelidir. Güven olduğu zaman halk size yaslanır, meramını anlatır, sözünüzü dinler. Bunun için de söylediklerinizle davranışlarınızın kesinlikle tutarlı olması gerekir. Yine çok önemli bir husus, iyi dinlemektir. Asla önyargılı davranmadan dinlemek gerekir..." [İK8]

"Cemaat üzerine etkili bir imam-hatip, kendinden emin cümleler kurmalı anlatmak istediği konu hakkında bilgi birikimli olması gerekir. Bir diğer ise söyledikleri ile yaptıkları arasında tutarlı olması gerektiğine inanırım." [İK9]

"İletişim kurarken sakin olmak, muhatabın anlayacağı bir hızda konuşmak gerekir. Yapmacık, zorlayıcı, suçlayıcı, eleştirici ya da iğneleyici konuşma ya da ifadelerden kaçınmak gerekir." [İK10]

4.2.4. Sosyokültürel Uyum

Bir katılımcı, gençlerin dinî konulardaki sorularına yanıt vermeyi ve bunu da gençlere sosyal etkinlikler düzenleyerek bu noktada onlara ulaşmayı ön plana çıkarmıştır. Katılımcı,

bununla esasen geleceğin cemaatini meydana getirecek fertlerle güçlü bağlar inşa etmenin önemini vurgulamıştır. Bu durum, katılımcının ifadesinde şu şekilde anlam bulmuştur:

> *"Özellikle imam-hatiplerin gençlerle olan iletişimi çok önem arz etmektedir. İmam-hatipler, gençlerindini konulardaki sorularına cevap verebilecek donanımda olmalı ve onların arasında sosyal etkinlikler yaparak hem eğlenme hem de dini konulardaki eksiklerini giderme noktasında çalışmalar yapmalıdır." [İK5]*

Bunun yanında sosyal, kültürel farklılıklara sahip insanların bu farklılıklarına saygı duymak ve buna göre bir iletişim dili ya da üslubu geliştirmenin önemli olduğu, etkili iletişim için bunun temel taşlardan birisi olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

> *"Cemaatin üzerinde etkili olabilen bir imam-hatip, içinde bulunduğu cemaatin dilini, mezhebinin kültürünü ve onlara ait diğer dini ve sosyal değerler konusuna bilgili, birikimli ve donanımlı olmalıdır…" [İK2]*

> *"Farklı kültür ve eğitim durumlarına sahip olan bireylerin bulunduğu topluluklarda ise iyi bir iletişim için daha büyük bir özen gösterilmeli ve herkesin anlayabileceği ortak bir dil bulmak gerekir…" [İK10]*

> *"Görev yaptığım bölgenin ya da mahallenin cami cemaatinin örf, adetlerini, gelenek göreneklerini, kültürlerini, dillerini göz önünde bulundurarak ve eğitim durumlarını da hesaba katarak buna göre bir üslup geliştirmek, sade ve anlaşılır bir dil kullanmak, böylece toplumu aydınlatmak gerekir." [İK11]*

4.2.5. İletişimŞekli ve Yöntemleri

İnsanlarla sağlam, etkili bir iletişim geliştirmenin yollarından birisi de daha önceden ifade edildiği gibi güven tesis etme ya da iletişim esnasında insanların karşısındakine karşı bir güven duygusu geliştirebilmesidir. Özellikle İnsanlar, bir imam-hatiple kişisel konularını ya da başka ifadeyle mahrem sayılabilecek özel konularını paylaşırken kendilerini güvende hissetmeleri, bu güvenin kötüye kullanılmamasından emin olmaları gerekmektedir. Nitekim bir katılımcı bu duruma ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"İletişimde çok önemli bir husus mahremiyet bilincidir. İnsanlar size en mahrem meselelerini bile anlatacak kadar güvenirken, siz onları başkalarıyla paylaşamazsınız." [İK8]*

Bunun yanında bazı katılımcılar, cemaatin seviyesine göre bir tavır geliştirmeyi ya da onların gözünden olaylara bakabilmeyi etkili bir iletişim yolu olarak görmüştür. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir:

> *"Bana göre en etkili iletişim yolu, cemaatin seviyesine inmek, durumlarına uygun bir yaklaşım sergilemek ve kimseyi incitmemektir." [İK7]*

"…Diğer bir husus, imam-hatip empati kurabilmelidir. Çünkü insanları anlamazsanız onlara faydalı olamazsınız." [İK8]

"Ayrıca iyi bir iletişim için her seviyeden insanın eğitim durumuna, yaşına göre konuşmak gerekir. Birebir iletişimlerde bu durum çok önemlidir…" [İK10]

Ayrıca farklı durumlara ve dinleyici gruplarına uygun şekilde sözlü, yazılı ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmanın önemi belirtilmiştir. Öte yandan sözlü ve beden dilini düzgün ve etkili kullanmayla geliştirilen konuşma becerisinin imam-hatiplik görevini başarıyla yerine getirmede önemli olduğu da vurgulanmıştır. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"Etkili bir imam-hatip; zaman, mekân ve konuya göre farklı iletişim becerileri kullanmalıdır. Bunlar sözlü, yazılı ve beden dili iletişimini içerir" [İK1]

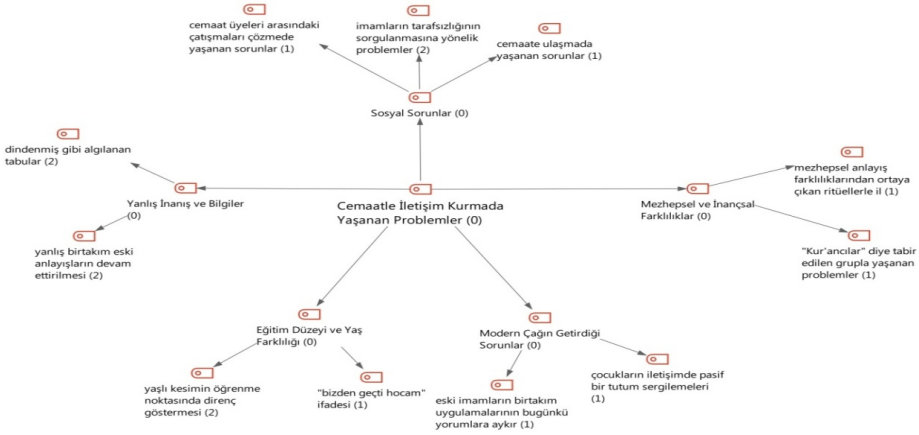
"Hitabı düzgün cümleleri seçerek kullanarak cemaat üzerine etkili bir söz söylemek" [İK3]

"Bir imam-hatip iyi bir hatip olmalıdır. İyi bir hitap olmadan imam-hatiplikgörevi hakkıyla yerine getirilemez. İyi bir hatip olmayan iyi bir iletişim becerisine sahip olamaz…" [İK10]

Bir imam-hatibin cemaat üzerinde etkili olabilmesi için sahip olması gereken iletişim becerileri hakkında ortaya konulan bulgular üzerinden kısaca bir değerlendirme yapmak gerekirse; cemaatle kurulacak etkili bir iletişim için eğitim ve kişisel gelişimden toplumsal etkileşime, tutum ve davranışlardan sosyokültürel uyuma kadar geniş bir perspektifin sunulduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinde etkili bir imam-hatibin sadece dinî bilgiyle değil, insani ve iletişimsel beceriyle de toplumu etkileyebileceği ön planda tutulmuştur. Bunun yanında imam-hatiplerin cemaatle güven, empati ve uyum temelli ilişkiler kurması, hitabet becerilerini geliştirilmesi, toplumsal sorunlara akılcı çözümler geliştirmesi, sosyokültürel farklılıklara duyarlı olması, iletişimlerinde güven temelli ve tutarlı bir üslup benimsemeleri gerektiği ortaya konulmuştur.

4.3. Cemaatle İletişim Kurmada Yaşanan Problemler

İmam-hatiplerin cemaatle iletişimlerinde yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara, "*Cemaatinizle olan iletişiminizde en sık karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelenerek; "Yanlış İnanış ve Bilgiler", "Sosyal Sorunlar", "Mezhepsel ve İnançsal Farklılıklar", "Eğitim Düzeyi ve Yaş Farklılığı", "Modern Çağın Getirdiği sorunlar" olmak üzere toplam 5 tema belirlenmiş olup bu temalara bağlı kodlar da oluşturulmuştur. Tema-kod ilişkileri aşağıdaki şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: İmam-hatiplerin cemaatle iletişim kurmada yaşadıkları problemlere ilişkin örüntü

4.3.1. Modern Çağın Getirdiği Sorunlar

Modern yaşam ve teknolojinin etkisiyle çocuk ve gençlere ulaşmak ya da bunlarla iletişim kurmada birtakım zorluklar yaşanabilmektedir. Öte yandan kendisini zamana göre güncellemeyen bazı imam-hatiplerin geçmişten günümüze getirmiş oldukları birtakım uygulamalar da günümüzün anlayışıyla pek uyum sağlayamamaktadır. Buna ilişkin iki katılımcının ifadesi şu şekildedir:

> *"Son dönemde çocuklar üzerinde gördüğüm bir şey var ki bu çok düşündürücüdür. Çocuklar adeta duymuyorlar. Gözünüzün içine bakıyorlar ama duymamış gibi bakıyorlar. Bu önemli oranda görülüyor maalesef." [İK8]*

> *"Cemaatimle en sık karşılaştığım zorluk eski dönemdeki imam-hatiplerin anlattıkları hükümlerin bu zamanda tekrar yorumlayarak farklı bir hükmün çıkarılması konusunda sıkıntılar çekilmektedir. Örneğin; ölü arkasında okunan telkinin illaki annesinin isminin anılması ve bu nedeninin de annesi belli olup babasının tam belli değildir anlayışı hâkim olduğundan dolayı eski imam-hatiplerin yaptığı uygulamalar bu dönemde dinde bazı zorlukların çıkmasına sebep olmuştur." [İK9]*

4.3.2. Sosyal Sorunlar

Toplum içinde meydana gelen çatışma ya da sosyal sorunlarda imam-hatiplere çatışmayı çözücü, sorunları giderici bir rol biçilmektedir. Ancak bu süreçlerde imam-hatipler için bir soruna dönüşen şey, cemaat içerisinde çatışmanın taraftarları tarafından adil olmadığı, taraf tuttuğu şeklinde birtakım yanlış algı ya da ithamlarla imam-hatibin arabulucu, çatışma çözücü rolü sorgulanabilmektedir. Haliyle bu durum imam-hatiplerin cemaatle olan iletişimini olumsuz manada etkileyebilmektedir. Bu durum iki katılımcının ifadesinde şu şekilde yer bulmuştur:

"En çok karşılaştığımız zorluklardan bir tanesi de cemaatin kendi aralarındaki problemler. Yani mesela bir problemde arabulucu oluyoruz. İşine gelmediği zaman haksız olan kişi hemen hatasını kabullenmeyerek ve oradaki imam-hatibi de kötüye biliyor." [İK4]

"…ve belki de en can sıkıcı olanışudur: Siz ne kadar adil davranırsanız davanın, sizi taraf tutmakla veya birilerini kayırmakla itham ederler. Bundan kurtuluş mümkün olmuyor. Siz bir hususta bahsederken konuyu hiç alakası olmayan bir meseleye çevirebiliyorlar. Önyargılı dinlemek; anlamak yerine çıkarına olanı almak gibi durumlar var." [İK8]

4.3.3. Yanlış Bilgi ve İnanışlar

Batıl inanç ya da hurafeler, toplum tarafından dindenmiş gibi görülüp tabu haline getirilebilmektedir. Nitekim imam-hatipler tarafından bu gibi yanlış inanış, ritüel ya da bilgilerin dinden kaynağını almadığı, aslı esası olmadığı belirtilse de toplumun bazen buna direnç gösterdiğini ifade etmek gerekir. Bu durum, imam-hatipler için doğru bilgiyi aktarma ya da bu bilgiyi insanlara benimsetmede büyük bir engel teşkil edebilmektedir. Bazı katılımcıların bununla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Bir Müslüman için dinini sahih güvenlik kaynaklarda öğrenmesi kadar önemli bir konu yoktur sanırım. Dinde olmayıp dinde kabul edilen batıl inançlar, hurafeler, bidatlar konusunda cemaatle problemler yaşadığımız oldu..." [İK5]

"Cemaatin doğru bildikleri yanlışlarını düzeltmeye çalışmak, doğru bildikleri şeylerin uydurma olduğunu anlatmaya çalışmak karşılaştığım en büyük zorluklardandır." [İK10]

"Dinden olmayan birçok ritüeli, dindenmiş gibi algılayıp bunları bir tabu haline getirip onlardan bir türlü vazgeçememeleri bizim açımızdan onlarla kuracağımız iletişimde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır." [İK11]

4.3.4. Mezhepsel ve İnançsal Farklılıklar

İmam-hatiplerin cemaatle iletişimlerinde yaşadıkları zorluktan birisi de mezhepsel ve inançsal farklılıklardır. Nitekim mezhepler arasındaki görüş ya da uygulama farklılıkları ve dini ya da Kur'an'ı anlama ve yorumlamadaki ayrışmalar, imam-hatiplerin cemaatle iletişiminde sorunlar oluşturabilmektedir. Örneğin iki katılımcı bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

"İçinde bulunduğum cemaat ortamı çok yönlü ve her kesimden cemaatin olduğu bir topluluktur. En çok karşılaştığımız problem cemaatin farklı mezheplere tabi olmaları bizler için bazı durumlarda problem olmaktadır. Bunun temel sebebi ise namazlardaki kılınışlar esnasında bazı ritüellerin farklılık arz etmesi bir sorun ve zorluk oluşturmaktadır." [İK2]

"Özellikle, "Kurancılar" olarak adlandırılan bazı kişiler hadisleri reddederek, "Kur'an bize yeter" diyorlar. Bir de sadece Kuran meallerine bakıp tefsire gerek yok diyorlar. En çok bu düşüncede olanlarla karşılaşıyoruz." [İK7]

4.3.5. Eğitim Düzeyi ve Yaş Farklılığı

Geçmişinde herhangi bir eğitim sürecinden geçmemiş ya da bir noktada eğitime devam etmemiş ve yaşça ilerlemiş cemaatten bazı bireylerin imam-hatibin din eğitimi faaliyetlerine ya da bu faaliyetlerde öğrenme sürecine isteksiz yaklaşmaları, direnç göstermeleri ve "bizden geçti hocam" gibi umutsuz tutumlar geliştirmeleri, imam-hatiplerin cemaatle iletişim kurmada zorluklar meydana getirdiğini söylemek mümkündür. Bu durum iki katılımcının ifadesinde şu şekilde yer bulmuştur:

"Cami cemaati genellikle yaşlı olduğundan yeni bilgi aktarmak zordur. Yaş farkından dolayı zorluklar yaşanmaktadır." [İK1]

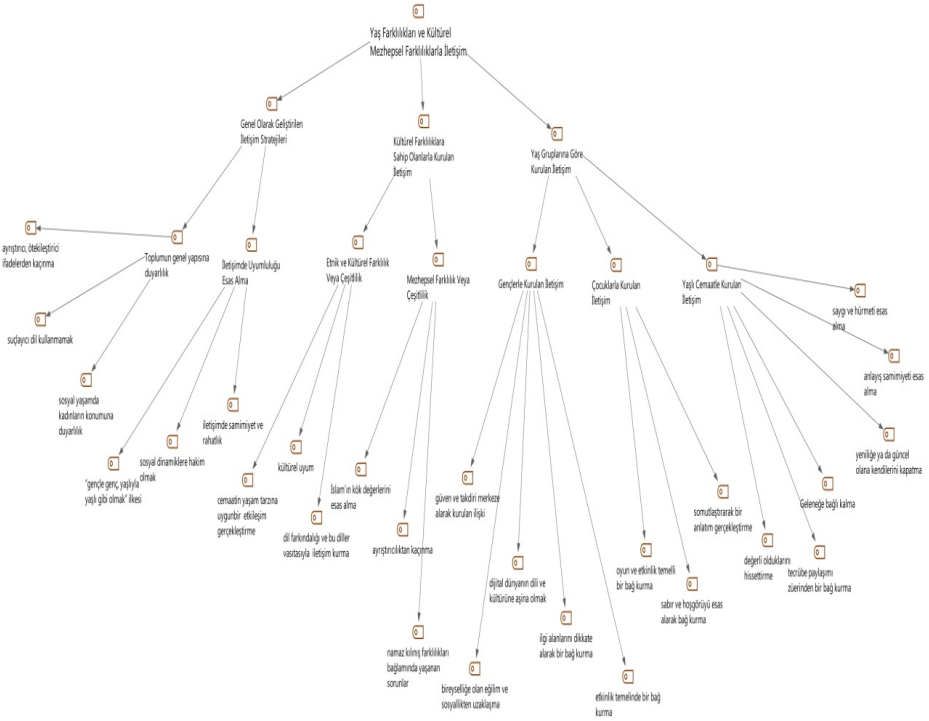
"Özellikle 40 yaş üstü bireylere Kur'an-ı Kerim öğrenmeyi veya bazı farz bilgileri hatırlattığınız zaman istisnasız hepsinin cevabı: "Artık bizden geçti hocam, zamanında almadık." [İK8]

Bütün bu verilerden hareketle genel bir değerlendirme yapmak gerekirse; imam-hatiplerin cemaatle iletişimleri bireysel, sosyal düzeyde farklılıklar içerebilmektedir. Hurafeler, eğitim seviyesindeki düşüklük ve iletişim kanallarındaki kopukluklar, mezhepsel görüş ayrılıklarından kaynaklanan ayrışmalar, imam-hatiplerin cemaatle iletişiminde yaşadıkları zorlukların ana eksenlerini oluşturmaktadır. Bunun yanında özellikle genç nesli etkileyen modern çağın değişimleri de onların gençlerle iletişim kurmada zorluk yaşamasında etkili olabilmektedir.

4.4. Yaş Farklarını ve Kültürel, Mezhepsel Farklılıkları Dikkate Alarak İletişim Kurma

İnsana özgü olan iletişim, insanın varoluşu için temel bir araçtır. Sosyal bir varlık olan insan, öyle ya da böyle bir iletişim kurmaktadır. Ancak kullanılaniletişimin etkili ve etkin olabilmesi için birtakım strateji, yöntem ve tekniklerin bilinmesi ya da kullanılması gerekmektedir. Öncelikle etkili iletişimin; insanların ihtiyaçlarını, becerilerini, inançlarını, kültürlerini, değerlerini bilmeyi ve anlamayı içeren, öte yandan bilgi ve düşüncelerin de paylaşıldığı iki yönlü bir süreç olduğunu belirtmek gerekir (T.C. Anadolu Üniversitesi, 2019, s. ix; Kolucki & Lemish, 2011, s. vii). İmam-hatipler görevleri gereği toplumun farklı kültürel kesimleri ya da yaş gruplarıyla çeşitli şekillerde iletişim kurabilmektedir. İmam-hatiplerin geliştirdikleri bu iletişim stratejileri, imam-hatipler açısından bir sorumluluk ya da karşılaşabilecekleri sorunları engellemede bir yöntem şekli olarak düşünülebilir. İmam-hatiplerin farklı yaş grupları ve kültürel geçmişlere sahip bireylerle iletişimlerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla katılımcılara "*Yaş grupları ve kültürel olarak farklılık oluşturan insanlarla nasıl bir iletişim kuruyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde "Yaş Gruplarına Göre Kurulan İletişim", "Kültürel ve

Mezhepsel Farklılıklara Sahip Olanlarla Kurulan İletişim" ve "Genel Olarak Geliştirilen İletişim Stratejileri" şeklinde 3 tema belirlenmiş ve bu temalara bağlı olarak da kategori ve kodlar oluşturulmuş olup tema-kategori ve kod örüntüleri aşağıdaki şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3: Yaş farkları ve sosyokültürel farklılıkları dikkate alarak iletişim kurmaya ilişkin örüntü

4.4.1. Yaş Gruplarıyla Kurulan İletişim

Farklı yaş gruplarıyla etkili iletişim kurmak için farklı yaş düzeyindeki bireylerin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik durumlarını dikkate almak önemlidir. Çocuk, genç ve yaşlıların gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını, eğitim durumlarını, duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurmak ve buna göre bir iletişim stratejisi geliştirmek, etkili ve etkin bir iletişim kurabilmenin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan iletişimin etkililiğinde yaşa bağlı olarak zamanla bir azalmanın meydana gelebileceği unutulmamalıdır. Bunun nedeni ise yaşla birlikte yaşanan işitme ve algı problemleridir. Neticede insan yaşlanınca fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimler yaşaması kaçınılmazdır. Bu alanlarda meydana gelen değişimlere bağlı olarak kişinin çevresiyle kurduğu iletişim ve algı yeteneği de haliyle etkilenebilmektedir (Eğinli, 2016, s. 31). Bu yaş grubunun iletişim kurma noktasında

yaşadıkları bu olumsuzluklar göz önünde bulundurularak bunlarla daha etkin ve etkili bir iletişim kurabilmenin yollarının neler olduğu/olabileceği, onlarla nasıl bir iletişim kanalı kurulabileceği üzerinde durulması önemlidir. Katılımcıların yaşlı kesimle olan iletişimlerine ilişkin, yaşlı cemaatin geleneksel değerlere bağlı olduğu, yeniliğe ya da güncel olana kendilerini kapattırdıkları, bu noktada yeni bilgilerin aktarımında zorluklara yaşandığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öte yandan katılımcılar, yaşlı kesime karşı saygıyı daima esas aldıklarını, onlardan tecrübelerini paylaşmalarını istediklerini, bu şekilde onlara değerli olduklarını hissettirdiklerini, buna dayalı kurdukları iletişimde de başarılı olduklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

"Cami cemaati genellikle yaşlı olduğundan yeni bilgi aktarmak zordur. Yaş farkından dolayı zorluklar yaşanmaktadır." [İK1]

"Cemaat ile iletişim halinde olmak için izin günlerimde bazen ormana gider ve yaşlı kesimi ile oturup onların eskilerden, tecrübelerden bahsetmelerini isterdim ve dinlerdim. Bu onların da hoşuna gidiyordu. Bu durum, iletişimi sağlamlaştırıyor." [İK5]

"…Yaşlı insanlarla da ev ziyaretleri, çarşıda bir kahvehanede oturup onlarla sohbet etmeyi, bir mesele hakkında onların tecrübelerini dinleyip paylaşmayı severim." [İK6]

"…Yaşlı ve bakıma muhtaç kesimleri ise zaman zaman ziyaret ederek, hal hatırlarını sorarak, şakalaşarak gönül bağı kurmaya çalışıyorum. Bu insanlarla ilgili tutum, bütün aile bireylerini çok etkiliyor. Onları memnun ediyor; saygı duymalarını sağlıyor." [İK8]

"…Ya da yaşlıyla daha anlayışlı ve onları anlayacak şekilde bir iletişim modeli uygularım." [İK9]

Bireyselleşme, kendini sosyal hayattan tecrit etme, teknolojik ya da sanal dünyaya daha fazla aşinalık olma gibi yönelimler gençlerle iletişim kurabilmenin önemli engelleridir. Gençlerin ilgi alanlarına hitap edecek etkinliklere katılmak ya da onları teşvik etmek, dijital dünyanın dili ve kültürüne aşinalık kazanarak bu bağlamda onlarla bağ kurmak ve onlarla güvene dayalı bir ilişki kurmak, etkin ve etkili bir iletişim kurabilmenin önemli yöntemlerinden bazılarıdır. Nitekim buna ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Gençlerle bir grup oluşturup camide Kuran öğrenme, ders halkası oluşturup dini sohbetler yapmayı, zaman zaman onlarla top oynama gibi etkinliklerle onlarla bir iletişim köprüsü kuruyorum." [İK6]

"Gençlerimiz konusunda zorlandığımı itiraf etmeliyim, çoğunlukla bireyselleşmeye çalışan bu kuşağa ulaşmak ciddi emek istiyor. Yine de onlara çok güven

duyduğumu her konuşmamda hissettiriyorum. Gençler güvenilmeyi ve takdir görmeyi çok önemsiyor..." [İK8]

"Her yaş grubunun ilgi alanlarını, kavramlarını, ön öğrenmelerini, konuşma dilini öğrenmeye çalışarak iletişim kurmaya çalışırım. Mesela yeni nesil ile iletişime geçebilmek için onların sıkça kullandıklarıjargonların manasını öğrenerek, bu kavramları bilerek onlarla daha rahat bir iletişim kurmaya çalışırım. Örneğin Fake hesabı, DM, PowerBank, Flash Bellek, PDF, Google, İnfluencer, Wifi, USB, GPS, VPN, Gmail, CV ve dijital oyun jargonların anlam ve okunuşlarını öğrenerek yeni nesil ile daha sağlı bir iletişim kurmaya ve onlara değerleri daha etkili bir şekilde vermeye çalışırım." [İK10]

"Her yaşa ve eğitim durumuna bağlı olarak bir iletişim yolu bulmak ya da bununla ilgili bili bir metot geliştirmek önemlidir." [İK11]

Dünyadaki birçok çocuk gelişim uzmanı, çocukların yetişkinliğe erişme sürecini yaşayan küçük insanlar olmadığını, bunların birer insan olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada çocukların gelişimlerinin her aşaması dikkate alınarak onların bu dönemlerde ihtiyaç ve becerilerinin ne olduğunun bilinmesi, sevgi, saygı ve empati gibi duygusal olarak ihtiyaçlarının ne olduğunu tespit ederek bunlara cevap verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kolucki & Lemish, 2011, s. 5). Nitekim bazı katılımcılar; çocukları bilinçli bir şekilde kollayan ve onları destekleyen bir duruş sergilediklerini, aşırı yaramazlıklarını onlara fark ettirerek hoşgörüyü esas aldıklarını, yaşları gereği anlamadıkları soyut olan şeyleri somutlaştırarak onlara anlattıklarını, onlara anlatılmak isteneni oyun ve etkinlikler yoluyla da gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Bir grup oluşturup camide Kuran öğrenme, ders halkası oluşturup dini sohbetler yapmayı, zaman zaman onlarla top oynama gibi etkinliklerle onlarla bir iletişim köprüsü kuruyorum..." [İK6]

"Çocukları bilinçli bir şekilde kollayan ve onları destekleyen bir duruş sergiliyorum. Adeta babasından kaçan çocuk kendini camiye atsın istiyorum. Aşırı yaramazlıklarının farkında olduğumu kendilerine hissettirerek bir noktaya kadar tolere ediyorum ve bunu onlara fark ettiriyorum. Bir yanlışa düştüklerinde benden saklamadan açıkça söyleyebilmelerini sağlıyorum. Hocamız bize kızar algısına rağmen, hocamız bizi anlar anlayışını daha baskın hissettiriyorum." [İK8]

"Örneğin; bir çocukta anlayacağışekilde daha çok somut kavramlarla anlatırım anlatmak istediğimi…" [İK9]

4.4.2. Kültürel ve Mezhepsel Farklılıklara Sahip Olan Bireylerle Kurulan İletişim

Mezhepsel ve etnik farklılıklar, toplum içinde bazen birtakım sorunlara yol açabilmektedir. Fakat İslam'ın kök değerlerine vurgu yapılması, ayrıştırıcı ve ötekileştirici ifadelerden kaçınılarak birleştirici, bütünleştirici anlam ve ifadelerin ön planda tutulması gibi yöntemler, bu farklılıkların yönetilmesinde önemlidir.

İmam-hatiplerin görev yaptıkları bölgelerde mezhep denilen farklı din anlayışlarının olması muhtemeldir. Bu farklılıkların sorunsuz bir şekilde yönetilmesi, büyük bir çaba, yetenek ya da iyi bir iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Mesela dinin inanç, ibadet ve ahlak alanlarında meydana gelebilecek görüş farklılıklarına ilişkin "senin görüşün doğru, senin görüşün yanlış" şeklinde ayrışmaya ya ötekileşmeye yol açabilecek keskin ifadelerin kullanılması sorunlu olabilir. Dolayısıyla mezhepsel görüş farklılıklarının bilincinde olarak buna göre hareket etmek sağlıklı bir iletişim kurma açısından önemlidir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcıların ifadelerine de şu şekilde yansımıştır:

> *"İçinde bulunduğum cemaat ortamı çok yönlü ve her kesimden cemaatin olduğu bir topluluktur. En çok karşılaştığımız problem cemaatin farklı mezheplere tabi olmaları bizler için bazıdurumlarda problem olmaktadır. Bunun temel sebebi ise namazlardaki kılınışlar esnasında bazı ritüellerin farklılık arz etmesi bir sorun ve zorluk oluşturmaktadır." [İK2]*

> *"İmam-hatiplik yaptığımız bölge ya da yer genelde farklı kültür ve mezheplerin olduğu bir yer. Bir imam-hatip olarak olaya dil, ırk ve mezhep penceresinden bakmıyor ya da ayrıştırıcı bir tavır sergilemiyoruz…" [İK4]*

> *"Bulunduğum çevrede Sünni-Şii mensupları iç içe yaşarlar. Aynışekilde Azeri-Kürt karışımı etnik yapılanma da mevcuttur. Onların hassasiyetlerini incitmeden, suçlayıcı veya karalayıcı söylemlere girmeden farklılıkları samimiyetle ve rahatlıkla konuşabiliyoruz…" [İK8]*

Bir toplumdaki etnik ya da kültürel farklılıklar, o toplumun zenginlik ya da çeşitliliğini ifade etmektedir. Bu farklılıklarla sağlıklı bir iletişim kurmak için, ön yargılardan uzak bir yaklaşım benimsemek, saygı ve hoşgörüyü esas almak, empati kurmak, ortak değerler üzerinde birleştirici, bütünleştirici bir diyalog inşa etmek, farklılıklara karşı duyarlılık geliştirmek, farklı yaşam tarzlarına uygun bir iletişim ya da etkileşim geliştirmek gerekir. Bazı katılımcıların etnik ya da kültürel farklılıklarla sağlıklı bir iletişim kurma noktasında bir iletişim stratejisi geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şöyledir:

> *"İki dil bildiğim için herhangi bir sorun yaşamıyorum." [İK3]*

> *"…Cemaat ile iletişim halinde olmak için izin günlerimde bazen ormana gider ve yaşlı kesimi ile oturup onların eskilerden, tecrübelerden bahsetmelerini isterdim ve*

dinlerdim. Bu onların da hoşuna gidiyordu. Bu durum, iletişimi sağlamlaştırıyor." [İK5]

"Görev yaptığınız yerde, o yerin kültürüne dikkat etmek son derece önemlidir." [İK7]

4.4.3. Genel Olarak Geliştirilen İletişim Stratejileri

Katılımcılar, genel olarak iletişim konusunda birtakım stratejiler geliştirmiştir. Bu stratejileri; toplumun genel yapısına duyarlılık ve iletişimde uyumluluğu esas alma şeklinde iki alt tema altında toplamak mümkündür. Katılımcıların iletişimde uyumluluğu esas alma noktasında genel olarak toplumun farklı tabakalarına karşı duruma göre bir tavır geliştirdikleri, insanlarla iletişimde samimi ve rahat oldukları, sosyal dinamiklerin farkında oldukları ve buna göre davrandıkları görülmektedir. Bu durum bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmuştur:

"Gençlerle genç gibi, yaşlılarla yaşlı gibi ve çocuklarla çocuk gibi olmak en güzel iletişim yöntemidir…" [İK7]

"…Onların hassasiyetlerini incitmeden, suçlayıcı veya karalayıcı söylemlere girmeden farklılıkları samimiyetle ve rahatlıkla konuşabiliyoruz…" [İK8]

"Her yaş grubuna göre bir iletişim modeli uyguluyorum. Örneğin; bir çocukta anlayacağışekilde daha çok somut kavramlarla anlatırım anlatmak istediğimi ya da yaşlıyla daha anlayışlı ve onları anlayacak şekilde bir iletişim modeli uygularım. Bir gençle de ortak noktalarımızı bulup ona göre iletişimi uygularım." [İK9]

Katılımcıların, toplumun genel yapısına karşı bir duyarlılık geliştirdikleri de görülmektedir. Özellikle cinsiyete dayalı ayrımcılığa karşı toplumda bir duyarlılık geliştirdikleri, kadınlarla ve hassas gruplarla iletişimde, toplumsal önyargıları dengelemek için adil ve bilinçli bir duruş sergilemeye çalıştıkları, ayrıştırıcı, ötekileştirici ifade ya da anlamlardan kaçındıkları, insanları rencide edici, suçlayıcı bir dilden uzaklaştıkları görülmektedir. İki katılımcı, bu durumu şu şekilde ifadelendirmiştir:

"…Farklılıkları asla bir ayrışmaya dönüştürmüyorum. Yanlış itham ve ezberleri makul ifadelerle ortadan kaldırmaya çalışıyorum. Bu o kadar hassas bir noktadır ki küçük bir kıvılcım karşı konulmaz sorunlara yol açabilir…" [İK8]

"Her yaşa ve eğitim durumuna bağlı olarak bir iletişim yolu bulmak ya da bununla ilgili bili bir metot geliştirmek önemlidir." [İK11]

Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse, imam-hatiplerin iletişim noktasında karşılaştıkları zorlukları aşmak için saygı, hoşgörü, anlayış, empati, sosyal uyum, toplumun dinamiklerine duyarlılık gösterme gibi ilkeler doğrultusunda stratejiler geliştirdiklerini söylemek mümkündür.

İmam-hatiplerin toplumla iyi bir iletişim kurma konusunda yetkinlik kazanmalarında onların kişisel çabaları büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların, iletişim becerilerini geliştirme noktasında neler yaptıklarını ortaya çıkarmak amacıyla onlara "Kendinizi iletişim konusunda geliştirmek için neler yapıyorsunuz?" sorusu yönetilmiş ve katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde ise, katılımcıların iletişim becerilerini geliştirme konusunda kitap okuma, yüksek sesle kendini anlatma, yabancı dil öğrenme gibi bireysel çalışma ve uygulamalar geliştirdikleri görülmektedir. Öte yandan bazı katılımcılar ise, iletişim ile ilgili derslerin yer aldığı akademik eğitimler, diksiyon eğitimi ve hitabet kursları, Diyanet ve diğer bazı kurumların konuyla ilgili seminerlerine katılma gibi akademik ve eğitimsel çalışmalar yaptıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında bazı katılımcılar da cemaatle birebir etkileşime girme, iletişim ile ilgili seminer ve paneller, müftülük bünyesinde iletişim kurma becerisi ile ilgili yapılan uygulamalı çalışmalara katılma gibi uygulamalı deneyim gerektiren eğitimsel çalışmalar yaptıklarını ifade etmek gerekir. Bazı katılımcılar ise Hz. Peygamber'in iletişimini örnek alma, dinî programlara katılım gösterme gibi dinî ve geleneksel yaklaşımları iletişim becerisini geliştirme açısından önemli bulmuştur. İletişim becerisini geliştirme noktasında bireysel çalışmaların da önemli olduğunu vurgulayan çoğu katılımcı, özellikle bu noktada kitap okumaya büyük önem verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca okudukları bu kitapların da daha çok insan psikolojisi, kişisel gelişim, hitabet ve diksiyon konularına yönelik olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar da yüksek sesle kitap okuyarak kendini sanki bir toplumun önünde iletişim kuruyormuşçasına bu şekilde iletişim becerisini geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı da özellikle etnik farklılıkların olduğu bölgelerde iletişim kuracağı kişilerin dillerini öğrenmeye çalıştığı ve dil ile iletişim kurduğunu ifade etmiştir. İletişim becerisini geliştirme noktasında yapılan bireysel çalışmalarla ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"İletişimle ilgili dersler alıyorum ve iletişim üzerine kitaplar okuyorum." [İK1]

"İnsan psikolojisi ile ilgili kitaplar okumaya çalışırım. Örneğin, Alfred Adler'in insan psikolojisi kitabı gibi eserleri okur ve araştırırım…" [İK2]

"Lisans okuyorum, hitap ve vaaz dersleri alıyorum, araştırmalar yapıyorum bu konuda." [İK3]

"Haftalık müftülüğümüz bünyesinde kitap kritiği, konuşma, hitabet gibi alanlarda çalışmalar yapıyoruz. Bu bize çok faydası oluyor. Ayrıca insanlarla sürekli diyalog halindeyiz." [İK4]

"Diyanet'in konuyla ilgili gerçekleştirdiği seminer ve eğitimlere gönüllü bir şekilde katılım sağlayarak, özellikle bu konularda tecrübe sahibi imam-hatip veya kanaat önderlerinin bilgilerinden faydalanarak kendimi iletişim konusunda geliştirmeye çalışıyorum." [İK6]

"Önemli olan ise okuduğum kitapları yüksek sesle okuyarak kendimi başkasının yerine koyarak kendime anlatırmışçasına konuşup dinlerim." [İK7]

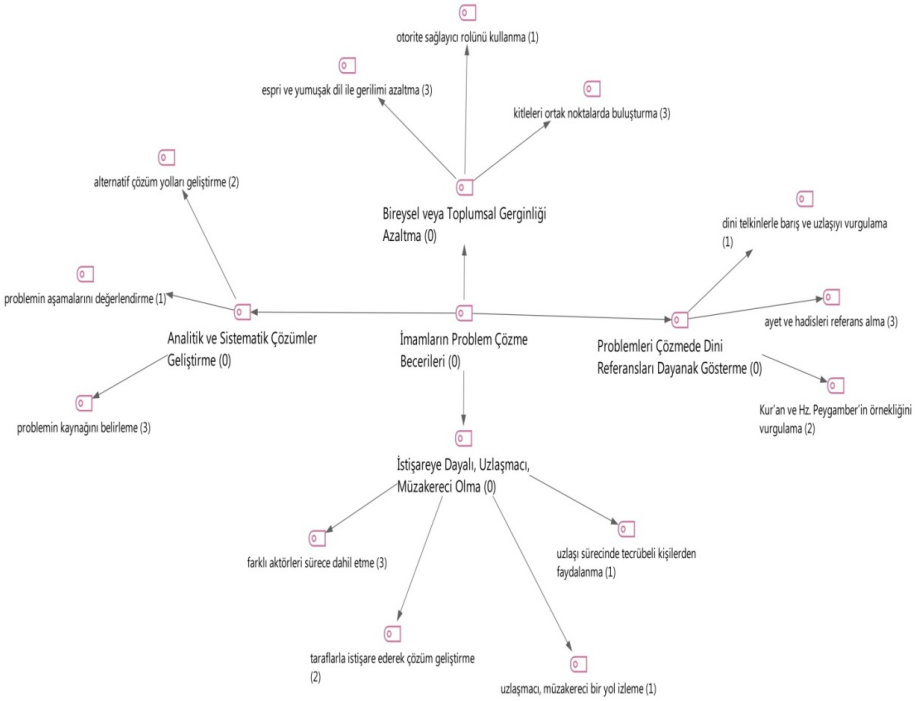
"…Uzun zaman önce kısa süreli bir diksiyon kursuna katılmıştım. Çok faydalı olduğunu söylemeliyim." [İK8]

"…Daha etkili olabilmem için din eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum." [İK9]

Kısacası katılımcıların, iletişim becerilerini geliştirmek için farklı stratejiler geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Mesela diksiyon, iletişim, hitabet, psikoloji, kişisel gelişim alanlarında okuma ve araştırmalar yaptıkları, akademik eğitim ve kurslarla vaaz, seminer, panel gibi etkinliklere katıldıkları, dinî referanslara dayalı iletişim yöntemlerini kullandıkları katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4.5. İmam-hatiplerin Problem Çözme Becerileri

Bireysel ve sosyal problemlerde arabulucu ve problem çözücü rolleriyle ön plana çıkan imam-hatipler, bu yönüyle sosyal otoriteyi sağlayan önemli bir figür olarak düşünülebilir. İmam-hatiplerin problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla "*Cemaat içinde bir anlaşmazlık ya da çatışma gerçekleşirse bu konuda nasıl bir çözüm yolu geliştiriyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar analiz edildiğinde; "İmam-hatiplerin Problem Çözme Becerileri" ana temasına bağlı olarak "Problemleri Dini Referanslara Dayalı Çözme", "Problemin Kaynağına Ulaşma", "İstişareye Dayalı Ortak Bir Karar Alma", "Bireysel veya Toplumsal Gerginliği Yatıştırma" olmak üzere toplamda 4 tema belirlenmiştir. Bu temalara bağlı kodlar da oluşturulmuş olup tema kodların birbirleriyle olan bağlantıları aşağıdaki şekil 4'te şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 4: İmam-hatiplerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Örüntü

4.5.1. Problemleri Çözmede Dini Referansları Dayanak Gösterme

Dinî referanslar, sosyal otoritenin sağlanması ve cemaatin ortak inançlarının harekete geçirilmesiyle uzlaşıyı sağlamanın önemli bir yoludur. İmam-hatiplar, cemaat için önemli bir anlam taşıyan ayet, hadis, Kur'an, sünnet gibi dinî değerleri referans göstererek cemaat içinde meydana gelen problemleri çözme yoluna gitmektedir. Nitekim bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer bulmaktadır:

> *"Cemaatimizin ortak noktası yeni konular olduğundan, çatışma ve anlaşmazlıkları bitirecek ayet ve hadisleri hatırlatıyorum." [İK1]*

> *"…Bu konu hakkında Kur'an ne diyor, Peygamber Efendimiz ne diyor ona bakıyoruz ve ortada bir hak ihlali varsa da hak sahibine hakkının verilmesi konusunda tavsiyelerde bulunuyoruz." [İK5]*

> *"…Özellikle problem çözme noktasında tecrübe sahibi imam-hatip ya da kanaat önderleri varsa onları da işin içine katarak dinin temel argümanlarından olan ayet ve hadisler ışığında insanları barış hususunda telkin ederim." [İK6]*

Ancak günümüzde sosyal problemlerin çözümünde dinî referanslara dayalı çözüm her zaman mümkün ya da yeterli olmayabilir. Özellikle hak hukuk gibi meselelerde sosyal normlar ya da hukuka dayalı kanunlara başvurma durumu da söz konusu olabilmektedir.

4.5.2. Analitik ve Sistematik Çözümler Geliştirme

Bir cemaatin bireyleri arasında meydana gelen problemleri çözmek için sistematik bir şekilde davranılarak problem yaşayan tarafların dinlenmesi, problemin sebebini veya probleme dönüşen olayın gerçekleşme şeklinin araştırılıp bilinmesi önemlidir. Ancak problem yaşayan tarafları tarafsız bir şekilde dinlemek, sorunun kaynağını tespit etmek büyük ustalık ve beceri gerektirmektedir. Nitekim yaşanan problemler sosyokültürel faktörlere bağlı olarak gelişebileceği gibi bireylerin problemler ortaya çıkmadan önceki deneyimleri ya da psikolojik durumları bunda etkili olabilmektedir. Dolayısıyla imam-hatiplerin bu gibi faktörlerden kaynaklı problemlere çözümler geliştirebilmesi için bu konularda da yeterli bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bazı imam-hatiplerin problemleri çözmede tarafları dinlemesi, olayın gerçekleşme sebebini, şeklini araştırması ve kanaat önderlerinin yardımına başvurması ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

> *"Cemaat içinde bir anlaşmazlık ya da çatışma durumunda öncelikle oluşan problemin altında yatan temel nedenin ne olduğunu tespit etmeye çalışırım. Daha sonra iki taraf arasında oluşan problemi tetikleyen ikinci bir unsurun olup olmadığına bakarım." [İK2]*

> *"Cemaat içinde anlaşmazlık veya çatışma yaşanırsa, öncelikle sakin kalıp olayın nasıl gerçekleştiğini araştırmak gerekir. Bana gelen sorunların çoğu evlilik anlaşmazlıklarından kaynaklanıyor." [İK7]*

> *"…Kesinlikle iki tarafı da iyice dinlemeden bir yargıya varmıyorum. Konunun önem derecesine göre kanaat önderleriyle birlikte müdahale ediyorum…" [İK8]*

4.5.3. İstişareye Dayalı, Uzlaşmacı, Müzakereci Olma

Bazı imam-hatipler, meydana gelen problemleri çözme sürecine cemaatin saygın üyeleri ve aile büyüklerini de dâhil edebilmekte ve bunlarla istişare yapabilmektedir. İmam-hatiplerin bu stratejisi, sosyal uzlaşıyı tesis etmek açısından önemlidir. Ancak çözüm sürecine bu gibi aktörlerin dahil edilmesi, tarafsızlığı sağlama açısından büyük dikkat gerektirebilmektedir. Çözüme taraf edilen kanaat önderleri, aile büyükleri gibi aktörler, geldikleri sosyal çevrenin norm ya da kültürüyle şekillendikleri için tarafsızlıklarını koruyabilme ya da ön yargısız olabilme hususunda bazen sorun yaşayabilir. Bu durum ise, yaşanan problemlerin çözüm süreci için büyük bir risk oluşturabilmektedir. Bu noktada imam-hatibin dikkatli davranması, tarafsız, objektif ve adil olması, herkesin hakkını eşit biçimde savunması önemlidir. Kısacası imam-hatipler, tarafsız bir arabulucu rolünü en iyi şekilde yerine getirmesi bu noktada önemli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Buna

göre bazı katılımcıların istişareye dayalı ortak bir karar alma durumuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Önce problemleri tanımlarız, sonra istişare ederek çözüm ararım." [İK3]

"Cemaat içinde yaşanan sorunların büyümemesi noktasında tarafları yatıştırmaya çalışıyoruz, bu aktörlerin de yardımını alarak..." [İK4]

"…Yanımızda birkaç aile büyüğü veya kanaat önderi oluyor. Onlarla birlikte hareket ediyoruz." [İK5]

4.5.4. Bireysel veya Toplumsal Gerginliği Azaltma

Problem çözme sürecinde bireyler arasında meydana gelen problemlerin daha da çözülemez bir hale dönüşmesini engellemek için başvurulan yöntemler arasında; taraflar arasında gerginliği düşürmek, bireyleri yatıştırmak için sakinleştirici bir dil kullanma, tarafları birbirlerinden uzaklaştırmak, olay esnasında gerginliği körükleyen etkenleri ortadan kaldırmak yer almaktadır. Bunun için de çeşitli strateji ya da yaklaşımlar geliştirilebilmektedir. Bunlar, daha çok duygusal gerilimlerin yükseldiği olay ya da durumlar esnasında yapılan müdahaleci yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların etki süreleri genellikle kısa olabilmektedir. Yaşanan olaylara sebep olan sorunların asıl çözümü olmamakla birlikte sorunların çözümünü baskılama, geciktirme gibi bir risk de taşıyabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken sorunlara kalıcı çözümlerin geliştirilmesidir. İmam-hatipler, sosyal otorite sağlayıcı rollerini kullanarak katılımcı ve kapsayıcı bir yaklaşımla topluma mal olmuş, toplum üzerinde etki gücü yüksek etkenleri de işe koşarak çok katmanlı bir sorun çözme mekanizmasını devreye sokabilir. Nitekim bazı katılımcıların bununla ilgili geliştirdikleri strateji veya yaklaşım örneklerini kendi ifadeleriyle şu şekilde vermek mümkündür:

"…Cemaat içinde yaşanan sorunların büyümemesi noktasında tarafları yatıştırmaya çalışıyoruz bu aktörlerin de yardımını alarak." [İK4]

"…Özellikle problem çözme noktasında tecrübe sahibi imam-hatip ya da kanaat önderleri varsa onları da işin içine katarak dinin temel argümanlarından olan ayet ve hadisler ışığında insanları barış hususunda telkin ederim. Ortamı yumuşatırım ve bir çözüm yolu bulmaya çalışırım." [İK6]

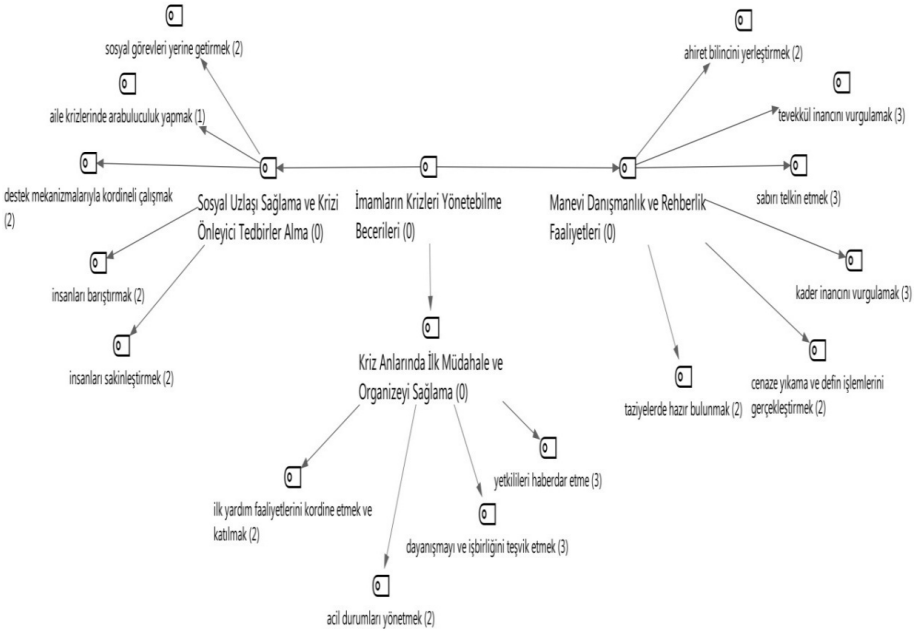
"…Sert dil kullanmayı tasvip etmemekle birlikte zaman zaman karşı tarafı sakinleştirmek amacıyla bu dile başvurabiliyoruz. Zira toplumumuzda hocaların böyle bir imtiyazları vardır. Hocanın azarlaması yermek için değil, sakinleştirmek içindir." [İK8]

"Cemaat içinde bir anlaşmazlık çıkarsa hemen olaya müdahale edip iki tarafı da sükûnet içinde sakinleştirip, esprilerle ortamı yumuşatmaya çalışırım." [İK9]

"Kitleleri ortak noktalarda buluşturmak adına yapıcı bir dil kullanmak, ortak değerlere vurgu yapmak." [İK11]

4.6. İmam-hatiplerin Krizleri Yönetebilme Becerileri

Katılımcıların, krizleri yönetebilme becerilerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara "*Görev yaptığınız yerde ani gelişen ve insanlar üzerinde de bir travma etkisi oluşturabilecek bir krizi yönetme hususunda nasıl bir yol izlersiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar irdelendiğinde ise, "İmam-hatiplerin Krizleri Yönetebilme Becerileri" ana teması altında; "Manevi Danışmanlık ve Rehberlik", "Kriz Anlarında Müdahale, İletişim ve Koordinasyon" ve "Sosyal Uzlaşı Sağlama ve Krizin Etkilerini Önleyici Tedbirler Alma" olmak üzere toplamda 3 tema belirlenmiş olup bu temalara bağlı olarak kodlar da oluşturulmuştur. Tema-kod ilişkileri aşağıda şekil 5'te şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 5: İmam-hatiplerin Krizleri yönetebilme Becerilerine ilişkin örüntü

4.6.1. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik

İmam-hatipler, kriz anlarında ve sonrasında insanlara sabır ve tevekkül ve kader inancıyla ilgili mesajlar vererek manevi destek sağlamaktadır. Mesela 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremlerde görev alan bazı katılımcıların depremzedelere manevi destek sağlamak hususunda; ani bir ölüm olayında ya trajik bir olay karşısında insanlara ölümün doğal bir süreç olduğunu, bu noktada ahirete iman etmenin insanı manevi olarak güçlendireceğini telkin etmiştir. Öte yandan katılımcıların; ölüm olaylarında cenaze

yıkama, defin ve taziyelerin kabul etme gibi birtakım süreçleri de sorunsuz bir şekilde yönettikleri görülmektedir. Bu durum, bazı katılımcıların ifadelerinde şu şekilde yer almıştır:

"İnsanların iradesi dışında gelişen bu gibi durumlarda toplumun sahip olduğu dini değerleri ve bu alandaki yaklaşımlarını tespit ettikten sonra bir çözüm yolu izleriz…" [İK2]

"Ölüm gibi bir durumda ölünün yakınlarının taziyesinde bulunuyoruz. Manevi rehberlik yapıyoruz. Yaşadıkları üzüntü veya sıkıntıya adeta ortak oluyoruz.Manevi rehberlik yapıyoruz. Yaşadıkları üzüntü veya sıkıntıya adeta ortak oluyoruz. Yalnız bırakmıyoruz ilk zamanlarda. Bu durumlarda cemaat İmam-hatibe bakar, İmam-hatibinöncülük yapmasını ister…" [İK4]

"İnsanoğlu yaratılışı bakımından bazı konularda çok aciz kalıyor. Elinden bir şey gelemeyebiliyor. İslam'a göre elimizde gelen tedbiri alıp gerisini Allah'a tevekkül etmemiz gerekir." [İK5]

"…6 Şubat Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremde Hataya görevli olarak gittik, oradaki insanlara ve cenazelerle ilgili işlemlerde yardımcı olduk. Ayrıca geride kalan vatandaşlara maddi yardımda bulunduk." [İK7]

"Kardeşim beyin kanaması geçirdi. O esnada soğukkanlılığımı koruyarak kardeşimi bir an önce hastaneye götürmeye çalıştım. Bunun yanında panik ve korku halinde olan çevremdeki akrabalarımı, kardeşlerimi anne ve babamı teskin etmeye, sakin kalmalarını sağlamaya çalışıyordum" [İK11]

4.6.2. Kriz Anlarında Müdahale, İletişim ve Koordinasyon

İmam-hatipler, görev yaptıkları yerlerde sadece dinî hizmetleri yerine getirmekle kalmaz aynı zamanda sosyal, insani birtakım görevler de üslenebilmektedir. Nitekim deprem, sel, salgın gibi afetler ya insan kaynaklı oluşabilecek olay ya da durumlarda devletin kurumlarıyla irtibat halindedir. Ani gelişen bu gibi olay ya da durumlarda ilgili kurumların yetkililerine haber vermek onlarla sürekli iletişim halinde olmak, bölgede görev yapan diğer meslektaşlarıyla irtibata geçerek onlarla ortak kriz yönetimi stratejisi geliştirmek, olay anında acil müdahale etmesi gereken olay ya da durumlara müdahale etmek, kazalarda nabız kontrolü yapmak, ambulans çağırmak ve panik ortamını kontrol etmek, sahada yapılabilecek ilk yardım faaliyetlerini koordine etmek ve bizzat katılmak, işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmek gibi görev ve sorumlulukları yerine getirebilmektedir. Bazı katılımcıların bu duruma ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Öncelikle böyle bir durumda yetkililere haber veririm. Yetkililer gelene kadar bilgim dahilinde yardımcı olmaya çalışırım…" [İK1]

"Kaza durumlarında ambulans ararım ani müdahale yaparım nabız yoklarım cemaati sakinleştirmeye çalıştım." [İK3]

"…Bu durumlarda cemaat imam-hatibe bakar, İmam-hatibinöncülük yapmasını ister. Cemaat imam-hatibe göre konum alır. Bu noktada imam-hatibe büyük görev düşmektedir. Yani bu tarz krizleri yönetmede. Mesela afet sayılabilecek durumlarda bizi aşan şeylerde devletin resmî kurumlarına başvuruyoruz. Bunu yönetme konusunda birlikte hareket ediyoruz…" [İK4]

"…Bizler İmam-hatipler olarak bulunduğumuz yerde 6 cami imam-hatibiyle birlikte özellikle vefat, doğal afet gibi kriz anlarında birbirimizle haberleşerek, yardımlaşıyoruz. İş birliği yapıyoruz. Ne yapmamız gerektiği ile ilgili planlar yapıyoruz." [İK5]

4.6.3. Sosyal Uzlaşı Sağlama ve Krizin Etkilerini Önleyici Tedbirler Alma

İmam-hatipler, kriz denilebilecek olay ya da durumlarda insanları yatıştırmak, sakinleştirmek, trafik kazası gibi olayların sonrasında oluşabilecek husumetleri önlemek, afet sonrası meydana gelen maddi ve manevi kayıplarda üzerine düşen sosyal sorumlulukları yerine getirmek, mağdurların normal günlük yaşantılarına dönebilmeleri için gayret etmek, destek mekanizmalarıyla koordineli çalışmak, aile krizlerinde arabulucu olmak gibi görev ve sorumlukları yerine getirebilmektedir. Nitekim bu durum, bazı katılımcıların ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

"…Bundan üç ay önce boşanma aşamasındaki iki eşin arasını yapmaya çalıştık. Sorun şu ki bu ailede 3 çocuk vardı. Bu durum çocuklar için bir kriz ya da travmaydı. Çocuklar psikolojik olarak etkilenmesinler diye bunu çözmek için çok gayret ettik. İki eşin arasını düzelttik. Bunlar boşanma dilekçelerini geri çektiler." [İK4]

"Bir başka örnek ise Kahramanmaraş depreminde maddi ve manevi yönden sıkıntı çeken insanlara yardım ediyoruz." [İK5]

"Musibet dokunan ailelerin devam etmesi gereken işleri varsa onların kontrol altına alınmasını sağlarım. Mesela yaz mevsimiyse ekinleri olabilir, hayvanları olabilir, esnaf ise ziyana uğrama ihtimali olan ürünleri olabilir. Bunları güvene aldığımız zaman aile zaten daha rahat nefes alıyor ve sakinleşmesi daha kolay oluyor." [İK8]

"Bunun yanında panik ve korku halinde olan çevremdeki akrabalarımı, kardeşlerimi anne ve babamı teskin etmeye, sakin kalmalarını sağlamaya çalışıyordum." [İK11]

Kısaca bir değerlendirme yapmak gerekirse, imam-hatipler, sosyal ve dinî rolleri gereği kriz denebilecek olay ya da durumlarda insanlara manevi danışmanlık ve rehberlik yapmak,

birleştirici, bütünleştirici roller sergilemek, acil durumlara müdahale etmek gibi çeşitli görevler üstlendiklerini söylemek mümkündür.

Sonuç

Din hizmetlerinde yaygın din eğitiminin yürütücüsü konumunda olan imam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimi konularındaki yeterliliklerini ele almayı hedefleyen bu çalışmada şu sonuçlara varılmıştır: İmam-hatipler, sadece ibadet görevlerini yerine getirmemekte aynı zamanda sosyal sorunlara müdahale etmek, bireyler arasındaki ilişkileri düzenlemek, manevi danışmanlık ve rehberlik görevlerini yerine getirmek gibi sosyal bir takım görev ve sorumlulukları da icra etmektedir. Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında imam-hatiplerin görev yaptıkları yerlerde karşılaştıkları birtakım sorunlara etkili çözümler geliştirme noktasında farklı deneyimler kazandıklarını söylemek mümkündür. Bazı imam-hatiplerin gerek Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde gerekse diğer bazı kurum ya da kuruluşlarca etkili iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yöntemi hususlarında verilen eğitimlere katıldıkları ve bu noktada kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Ancak bazı imam-hatiplerin bu hususlarda kendilerini geliştirecek eğitimler almadıkları, bu eksikliği giderme noktasında kişisel çabalar ya da görevleri esnasında yaşadıkları birtakım deneyimler sayesinde kendilerini geliştirdikleri görülmektedir. Etkili bir imam-hatibin sahip olması gereken iletişim becerilerine bakılacak olursa; imam-hatiplerin cemaate hitap etme noktasında kabiliyetlerini geliştirdikleri, insanlarla empati kurdukları, toplumun sosyal, kültürel hayatına uyum sağladıkları, sosyal sorunlara duyarlı bir yaklaşım sergiledikleri, sosyal yaşantıya doğrudan katılım göstererek toplumun kendilerine biçmiş olduğu liderlik ve rehberlik rolünü yerine getirdiklerini söylemek mümkündür. Bunun yanında imam-hatiplerin cemaatle olan iletişimlerinde yaşadıkları başlıca sorunlar irdelendiğinde ise; dinde ortaya çıkan bazı hurafeler, mezhepsel ve inançsal farklılıklar, modern çağın bireyler üzerinde meydana getirdiği birtakım algı veya değişimler, sosyal çatışmalar ve bazı kişilerin din eğitimini alma noktasında gösterdiği karşı dirençler şeklinde belirlemek mümkündür. Mesela cemaat içerisinde yaşlı kimselerin gelenekçi anlayışları, kendilerini güncel bilgi ve düşüncelere kapatmaları, imam-hatiplerin bu noktada bunlara yönelik iletişimlerde bir çeşitlendirmeye gitmelerine sebep olmuştur.

İmam-hatiplerin problem çözme becerilerine ilişkin bulgular incelenecek olursa; sosyal otoriteyi sağlamada etkili bir figür olarak görülen imam-hatiplerin problem çözmede dini referanslara başvurdukları ve sosyal dinamiklerin etki güçlerinden faydalandıkları görülmüştür. Özellikle Kur'an, ayet, hadis, sünnet, gibi dinî referanslara başvurarak bunlarla taraflar arasında sosyal bir uzlaşı inşa etmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra cemaat içinde meydana gelen problemlerin kaynağına giderek probleme ilişkin akılcı çözümler geliştirmişlerdir. Bu noktada problemin geliştiği tarafları dinleme, olayın gelişmesinde etkili olan faktörleri ortaya koyma gibi yöntemlere başvurmuştur. Ayrıca problemi çözüme kavuşturma noktasında cemaat üzerinde etkili olan kanaat önderleri,

liderler gibi figürleri de bu çözüm sürecine katarak onlarla istişare etmiştir. Bunun yanında gerginliği azaltmada sakinleştirici bir dil kullanma, ortamı yumuşatma, tarafları uzaklaştırma gibi palyatif çözümlere de başvurmuştur.

Kriz yönetimi ile ilgili verilere bakılacak olursa; imam-hatiplerin kriz sonrası süreci yönetme hususunda aktif rol üslendiklerini söylemek mümkündür. Nitekim afetler, ani ölümler ve toplumsal kriz anlarında manevi danışmanlık ve rehberlik yapmaları, bireylerin krizlerin olumsuz etkilerini atlatabilmelerine yardımcı olmaları, cenaze gibi ritüelleri organize etmeleri, sosyal dayanışmayı güçlendirici, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırıcı faaliyetler içerisinde olmaları buna örnek verilebilir. Öte yandan kriz durumlarında ilgili kurumlarla iletişime geçerek bilgi alışverişini sağladıkları, müdahale gerektiren acil durumlara müdahale ettikleri, sosyal barışı ve huzuru sağlamak için aktif bir çaba içine girdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında özellikle çocuk gibi aile fertleri için bir travma etkisi oluşturabilecek boşanma, anlaşmazlık gibi durumlarda arabuluculuk, uzlaştırıcılık görevi yüklendikleri tespit edilmiştir.

- İmam-hatiplerin iletişim becerileri, problem çözme ve kriz yönetimi konularındaki eksikliklerini gidermek veya geliştirmek noktasında DİB ve diğer ilgili kurumlar, bu alanlarda kapsamlı eğitim programları hazırlayabilir. Böylece bu tarz eğitim programları, imam-hatiplerindin hizmetlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmelerine katkı sunabilir.

- Göreve yeni başlamış imam-hatiplerin deneyimli imam-hatiplerle buluşabilecekleri ve tecrübe paylaşımı yapabilecekleri çeşitli platformlar oluşturulabilir. Böyle bir uygulama, İmam-hatiplerin deneyim paylaşmaları, birbirlerinin öğrenmelerini öğrenmeleri açısından önemlidir.

- İmam-hatiplerin cemaatle olan iletişiminde yaşadıkları sorunları aşabilmek için, özellikle yaşlı bireylerle etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. İmam-hatipler, cemaat üyelerinin sosyal ve kültürel bağlamlarını dikkate alarak, bireylerin farklı ihtiyaçlarına yönelik daha çeşitli iletişim stratejileri benimsemelidir.

- Afetler, ani ölümler ve toplumsal krizler gibi durumlarla başa çıkabilme kapasitesini artırmak amacıyla, imam-hatiplerin kriz yönetimi konusunda daha derinlemesine eğitimler almalarına olanak tanınabilir. Kriz sonrası manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili sunulabilmesi için, dinî ve psikolojik ilkelerin birleşimiyle oluşturulacak eğitim programları hazırlanabilir.

- İmam-hatiplerin toplum içindeki liderlik rollerini daha etkin bir şekilde üstlenebilmeleri için, onların sosyal sorunlara duyarlı bir yaklaşım sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. İmam-hatiplerin, cemaatin sosyal

ve kültürel yapısına uygun şekilde sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları teşvik edilmelidir.

- İmam-hatiplerin karşılaştığı dinî ve sosyal sorunların çeşitliliği göz önünde bulundurularak, bu sorunların çözülmesine yönelik akademik araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca, dinî rehberlik ve danışmanlık alanında, imam-hatiplerin karşılaştığı yeni zorluklar üzerine uygulamalı çalışmalar yürütülmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

İmam-hatiplerin, cemaatin dinî ve kültürel çeşitliliğiyle uyumlu bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için görev yaptıkları ya da yapacakları yerlerle ilgilisosyal uyum sağlama yöntemlerine ilişkin eğitimler verilebilir. İmam-hatipler, toplumsal çatışmaları önleyebilmek ve dini hoşgörüyü teşvik edebilmek için bu tür eğitimlerle güçlendirilebilir.

Kaynakça

Akpolat, S. (2005). İletişim asrında din görevlileri. *Diyanet İlmi Dergi*, *41*(3), 41–54.

Anadolu Üniversitesi. (2019). *Etkili iletişim teknikleri* (E. Eroğlu & A. H. Yüksel, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Arıcı, İ. (2018). Din görevlilerine göre camiler ve din görevlileri haftası. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 732-733.

Arslantürk, Z., & Arslantürk, E. H. (2010). *Uygulamalı sosyal araştırma*. Çamlıca Yayınları.

Atilla, M. (2011). Etkili din görevlisi: Günümüz toplumunun din görevlilerinden beklentileri, yaygın din eğitimi ve uygulamaları. *Yecder 1. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğler (22 Mayıs 2010)* (ss. 27–34)

Aydın, M. (2015). *Din ve iletişim*. TDV Yayınları.

Beydilli, K. (2000). İmam. *Türkiye Diyanet VakfıİslamAnsiklopedisi* (Cilt 22, ss. 181-186). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Coombs, T. W. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*. SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim donanımları*. Sistem Yayıncılık.

Çınar, A. H. (2018). Osmanlı döneminde İmamların ortaya koyduğu performans. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 327–347. https://doi.org/10.29288/hititilahiyat.432706

Demir, Muhammed Hüseyin. (2020). Din görevlilerinin iletişim yeterlilikleri. *Din Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313–354.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath and Company.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2004). *Cumhuriyet dönemi din hizmetleri*. Diyanet Yayınları.

Doğan, R., & Ege, R. (2016). *Din eğitimi*. Grafiker Yayınları.

Dögüş, N. (2022). Osmanlı Devleti'nde İmamların eğitimi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 1524–1539. https://doi.org/10.5281/zenodo.7068373

Duran, Hüseyin Emre, & Yılmaz, Macid. (2024). Cami cemaatine göre din görevlilerinin rol modelliği. *İdrak Dini Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 127–168. https://doi.org/10.62297/idrak.1436586

Durmuşlar, Z. K. (2021). Osmanlı döneminde İmamleri ortaya koyduğu faaliyetlerin günümüz manevi danışmanlık ve rehberlik açısından değerlendirilmesi. *İLSAM Akademi Dergisi*, 1(2), 244-246.

Ege, R., & Yazıbaşı, M. A. (2021). Sosyal hizmet alanında görev yapan din görevlilerinin öz yeterlik algıları. *Dini Araştırmalar*, 24(61), 249–280. https://doi.org/10.15745/da.1020816

Eğinli, A. T. (2016). Yaşlı (kişiler) ile etkili iletişim. *Ege Journal of Medicine*, 55(1), 31.

Göksel, Bekir. (1975). *Din görevlilerinin meslekî motivasyon düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Burdur örneği)* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı].

Gültekin, M. B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde din görevlileri - cami - cemaat ilişkileri (Ankara / Yenimahalle örneği). *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(2), 131–164.

Heath, R. L., & Millar, D. P. (2004). *Responding to crisis: A rhetorical approach to crisis communication*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hızlı, M. (2009). Osmanlı mahalle İmamlarının performanslarına dair. *İslam Tarihi ve Medeniyeti*, *1*(1), 5–22.

Hough, C., Abbott-Halpin, E., & Mahmood, T. (2021). Contemporary influences on the role of İmamin Britain: A critical analysis of leadership and professionalisation for the İmamin 21st century Britain. *Journal Name*, *Volume*(Issue), Page range.

İbn Haldûn. (1982). *Mukaddime* (S. Uludağ, Çev.). İstanbul. (Orijinal eser 1377).

İbn Hazm. (1981). *Resâ'il* (İ. Abbas, Yay.). Beyrut.

İnalcık, H. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu: Klasik dönem (1300-1600)*. İş Bankası Yayınları.

Karacoşkun, M. Doğan. (2008). Din görevlilerinin bireylerin dinî görünüşlü kişisel ve sosyopsikolojik problemlerine katkı sağlayabilme yolları. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu Tebliğleri* (3-4 Kasım 2007), 2, 140–155.

Karasakal, Şaban. (2014). Lider olarak din görevlilerimiz. *Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 2(4), 39–53.

Kiriş, H. M. (2022). Yaygın din eğitimi alanında önemli bir meslek olarak İmam-hatiplik ve statüsü. *Tokat İlmiyat Dergisi*, 10(1), 249–275. https://doi.org/10.51450/ilmiyat.1103554

Kolucki, B., & Lemish, D. (2011). *Çocuklarla iletişim: Yetiştirme, ilham verme, heyecan uyandırma, eğitme ve iyileştirme için ilkeler ve uygulamalar* (Y. Dede & M. Diler, Çev.). UNICEF.

Köylü, Mustafa. (1990). Din görevlilerinde bulunması gereken nitelikler. *Din Eğitimi Dergisi*, 4(4), 135–154.

Krippendorff, K. (2013). *İçerik analizi: Kuram ve uygulama*. Siyasal Kitabevi.

Küçükaşcı, M. S. (2000). İmam. *Türkiye Diyanet Vakfıİslam Ansiklopedisi* (Cilt 22, ss. 178-181). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Mardin, Ş. (1991). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları.

Memiş, İbrahim. (2012). Modern çağda din görevlilerinin nitelikleri ve irşad, cami merkezli din eğitimi. *Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri* (09 Nisan 2011 - İstanbul), 265–302.

Mitroff, I. I., & Pearson, C. M. (1993). *Crisis management: A diagnostic guide for improving your organization's crisis-preparedness*. Jossey-Bass Publishers.

Muallim Naci. (1318). *Lugat-ı Naci* (p. 120). İstanbul.

Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125.

Padela, Aasim I., Killawi, Amal, Heisler, Michele, Demirci, Jaymie R., & Awaad, Rania. (2011). *Imams and Muslim community leaders' perceptions of the role of İmams in American Muslim health: Perspectives from Southeast Michigan*. Journal of Religion and Health, 50(2), 359–373. https://doi.org/10.1007/s10943-010-9428-6

Polya, G. (1957). *How to solve it*. Princeton University Press.

Sağlam, İsmail. (2009). İletişim ve sosyal etkinin dinî davranış oluşumundaki rolleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(18), 81–105.

Scott, D., & Marrison, M. (2016). *Eğitim araştırmasında temel fikirler ve kavramlar* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Sentez Yayınları.

Tatlılıoğlu, Durmuş. (1996). Din görevlilerinin toplumsal yapı içerisindeki konumlarına sosyolojik bir bakış. *Din Eğitimi ve Toplum Dergisi*, 1, 221–230.

Tetik, Hayati. (1998). Yaygın din eğitiminde cami görevlileri-cemaat iletişiminin önemi. Diyanet İlmi Dergi, 34(2), 99–108.

Tosun, C. (2015). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). İletişim. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Erişim Nisan 15, 2025, https://sozluk.gov.tr/

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1924). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu [Kanun No. 430, Kabul Tarihi: 3 Mart 1924]*. Resmî Gazete, 6 Teşrinievvel 1340 (7 Mart 1924), Sayı: 63. https://www.resmigazete.gov.tr/

Watt, W. M. (1982). İslam'ın ilk dönemleri (H. Hatemi, Çev.). Dergâh Yayınları.

Yavuzer, H. (2022). Toplumda din görevlisi algısı: Nevşehir ili örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 1653–1673. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1168671

Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Zafer. (2016). Din görevlisi adaylarının iletişim becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(29), 107–130.

Yücel, İ. (2000). İmam. *Türkiye Diyanet Vakfıİslam Ansiklopedisi* (Cilt 22, ss. 186-188). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

A Case Study on the Competencies of Imams in Communication Skills, Problem Solving and Crisis Management

Çetin Doğru

Extended Abstract

1. Background of the Research

Religious education is defined as the process of achieving the desired transformation in individuals' religious behaviors through conscious experience. This type of education is provided both formally and informally. Informal religious education activities, particularly those targeting individuals outside the scope of formal education, are carried out by the Presidency of Religious Affairs (Diyanet İşleri Başkanlığı - DİB). Within this framework, imams—classified as "religious officials"—offer religious services both within and outside mosque settings, directly interacting with the public and facilitating their engagement with religious knowledge and values.

Historically, the role of the imam has evolved since the time of the Prophet Muhammad, who is recognized as the first imam, thereby reinforcing the religious legitimacy of the position and underlining the importance of Qur'anic literacy among imams. During the caliphates, the role took on both religious and administrative dimensions. Under the Umayyad and Abbasid dynasties, it became institutionalized and integrated into state authority. In the Ottoman Empire, imams not only performed religious duties but also played active roles in maintaining social order, including functions like population registration and moral supervision, thus serving as state representatives.

With the establishment of the Diyanet in 1924 during the Republican era, the office of the imam was formalized, and its scope was redefined under the principle of secularism. Today, imams take on not only mosque-based roles but also actively engage in social responsibility projects, spiritual counseling, and community guidance. Their contributions to social cohesion and the enactment of social rituals position them as key actors in communal life.

Communication is a multifaceted process through which individuals express feelings, thoughts, and knowledge. To effectively fulfill their social roles, imams must possess robust communication skills. Strategies such as empathic interaction, clarity in language, and cultural sensitivity enable the effective conveyance of religious and ethical messages.

Moreover, their problem-solving competencies are vital in managing crises, maintaining social equilibrium, and fostering healthy interpersonal relationships.

2. Literature Review

A range of local and international studies on imams' communication, problem-solving, and crisis management competencies suggest that these religious officials fulfill broader roles as social guides, spiritual counselors, and community leaders. Research conducted in the UK and the USA, for example, has emphasized that imams often fall short in meeting the evolving needs of their communities, thus highlighting the need for leadership and professional development training. In Turkey, studies that focus on communication, public relations, spiritual guidance, and serving as social role models stress the importance of effective communication, empathy, and cultural sensitivity in enhancing the public impact of religious officials.

However, most existing studies tend to assess competencies either at a theoretical level or through a limited range of variables. This study, titled "A Case Study on the Competencies of Imams in Communication Skills, Problem Solving, and Crisis Management," aims to fill this gap by analyzing the multifaceted roles imams play—not only in providing religious services but also in guiding communities during crises, intervening in social problems, and regulating interpersonal relations. Findings related to extraordinary circumstances—such as disasters, death, and social crises—will contribute innovative educational and structural recommendations to enhance professional competencies.

3. purpose of the research

The primary aim of this study is to assess the current level of communication, problem-solving, and crisis management skills among imams—who represent a key segment of religious officials within Diyanet—and to develop strategies for improving these skills. The research also addresses the following sub-objectives:

- To identify strengths and weaknesses in imams' communication, problem-solving, and crisis management skills;
- To examine whether imams perceive a need for training in these areas;
- To assess the adequacy of any prior training they have received;
- To evaluate the influence of imams on their congregations;
- To explore problems imams encounter in their workplaces and potential solutions.
- The findings are expected to inform both the personal development of imams and reforms in the delivery of religious services.

4. Research Problem

The research centers on assessing the competency levels of imams, who serve as facilitators of informal religious education, particularly regarding communication, problem-solving, and crisis management. The following sub-problems are addressed to resolve the main research question:

- Have imams received any training aimed at enhancing their communication, problem-solving, and crisis management skills? If so, is this training sufficient?
- Do imams engage in self-directed efforts to develop these competencies?
- What strategies do imams employ to establish effective communication with their congregations?
- What communication challenges do they commonly face with congregants?
- What are the prevalent social problems in the community, and how do imams address them?
- What roles do imams assume during crises such as natural disasters, social conflicts, or deaths, and what challenges do they encounter in these situations?

5. Research Questions

To achieve the research aims and address the identified problems, the following questions were posed to participants:

- Have you received any training on problem-solving or crisis management? If yes, how did you benefit from it? Could you elaborate?
- In your opinion, what kind of communication skills should an influential imam possess?
- What steps do you take to improve your communication skills?
- What are the most common challenges you face in communicating with your congregation?
- How do you communicate with individuals who differ from you in terms of age or cultural background?
- In cases of disagreement or conflict within the congregation, how do you resolve the issue?
- What approach would you follow in managing an unexpected crisis that might traumatize the community?

6. Method of research

This study was designed as a qualitative inquiry focused on individuals' subjective realities regarding psychosocial phenomena. Qualitative methods are widely used in the social sciences to explore individuals' lived experiences and meaning-making processes. Data collection techniques such as observation, interviews, document analysis, and focus groups are commonly employed. This research adopted a case study approach to gain an in-depth understanding of the communication, problem-solving, and crisis management competencies of imams affiliated with the Diyanet.

Data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. Purposeful sampling, specifically typical case sampling, was used to select participants. The study group consisted of 11 imams working under the Diyanet. For data analysis, content analysis was employed to identify meaningful themes and categories from raw data. The MaxQDA 20 software was utilized to support the thematic and coding processes.

7. Findings of the Research

When asked whether they had received training in communication, problem-solving, and crisis management, six participants reported having received such training and stated it enhanced their professional competencies. Five others either had not received any training or found the training they received insufficient. The results emphasize the need for more structured and practical training programs.

In response to questions about what communication skills an imam should possess to be effective, five key themes emerged: "Communication Styles and Methods," "Socio-Cultural Adaptation," "Attitudes and Behaviors," "Social Interaction," and "Education and Personal Development." Participants emphasized that effective communication with congregants requires not only religious knowledge but also empathy, trust, a positive demeanor, and strong interpersonal skills. These facilitate broader social integration and influence.

Themes such as "Misinformation and Misbeliefs," "Social Issues," "Sectarian and Theological Differences," "Educational and Age Gaps," and "Challenges of the Modern Age" were identified as major factors affecting imam-congregant communication. Misinformation, low education levels, disrupted communication channels, and sectarian divides were key challenges. Furthermore, generational shifts and modernity were cited as barriers to connecting with younger audiences.

Regarding interactions with people from different age groups and cultural backgrounds, themes were categorized as "Age-Based Communication," "Communication Across Cultural and Sectarian Differences," and "General Communication Strategies." Imams adapt their approaches based on the demographic context. They strive to be respectful

with the elderly, trustworthy with the youth, and engaging with children through play and activities. They also prioritize a unifying rather than divisive discourse. Strategies for self-development include reading, attending diction and public speaking courses, learning foreign languages, and participating in seminars.

Imams also serve as mediators and problem-solvers. Themes identified include “Religious Reference-Based Solutions,” “Identifying Root Causes,” “Consensus-Based Decision Making,” and “De-escalating Tension.” Religious texts, analytical thinking, listening, and involvement of community leaders are used to resolve conflicts. Impartiality and justice are key principles in these processes.

In terms of crisis management, themes included “Spiritual Counseling and Guidance,” “Immediate Intervention, Communication, and Coordination,” and “Facilitating Social Reconciliation and Preventive Measures.” Participants reported fulfilling integrative and unifying roles during crises, offering spiritual support and managing community-level interventions.

8. Results and Conclusions

This study has addressed the competencies of imams in communication, problem-solving, and crisis management. In addition to their religious duties, imams act as social leaders who intervene in community problems, regulate interpersonal relations, and provide spiritual counseling. Some improve their skills through formal training, while others rely on experience.

Their strengths lie in empathy, social sensitivity, and adaptability. However, challenges include misinformation, sectarian divides, and the impact of modern societal changes. Imams develop reasoned solutions based on religious sources and play active roles in crisis situations, offering emotional support and community coordination.

Recommendations include organizing training programs, establishing experience-sharing platforms, and offering social cohesion workshops. These measures would enhance the ability of imams to engage effectively with their congregations, assume critical roles during crises, and contribute to broader social initiatives.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 129-157
DOI: 10.53112/tudear.1649700

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BEYİN FIRTINASI TEKNİĞİ

Nazım BAYRAKDAR[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 02.03.2025
Kabul Tarihi: 09.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Bayrakdar, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda beyin fırtınası tekniği. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19, 129-157. https://doi.org/10.53112/tudear.1649700

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

Çeşitli alanlarda yaşanan gelişmelere ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara bağlı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı sürekli güncellenmektedir. Bu kapsamdaki son güncelleme Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında yapılmıştır. Program geliştirme sürecinin sağlıklı şekilde ilerlemesi için bu programın bilimsel çalışmalara konu edilmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada, '*Maarif Müfredatı Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda beyin fırtınası tekniğinin kullanımıyla ilgili açıklamaların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumu nedir?*' sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırmada beyin fırtınasının, öğretim programının temel felsefesi, eğitim anlayışı ve hedefleriyle oldukça uyumlu bir öğretim tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programını hazırlayan uzmanların din derslerinde beyin fırtınasına yer verilmesini önemsedikleri; toplam 13 farklı ünitenin işlenişinde beyin fırtınasını önerdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretim programında beyin fırtınasının din derslerinde nasıl kullanılması gerektiği hususunda tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyuşmayan açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilen sorulardan bazılarının öğrencilerin yaratıcı düşünceler ortaya koymalarına imkân verici nitelikten yoksun olduğu, seviyelerine uygun olmadığı, onlarda bir düşünce fırtınası oluşturmaya yetecek kadar ilgi çekici ve merak uyandırıcı olmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu soruların çoğunun bilgi ölçer nitelikte olduğu, alternatif düşünceler üretilmesine imkân vermediği kanaatine ulaşılmıştır. Araştırmada beyin fırtınasının kullanımıyla ilgili sorunların tespitiyle yetinilmemiş, çözüm önerilerine de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Öğretim Programı, Öğretim Teknikleri, Beyin Fırtınası.

[a] Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD, **e-mail:** nazim.bayrakdar@usak.edu.tr **ORCID:** 0000-0002-5500-5170

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 129-157
DOI: 10.53112/tudear.1649700

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

BRAINSTORMING TECHNIQUE IN THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL SECONDARY EDUCATION RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHING PROGRAM

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 02.03.2025
Accepted: 09.05.2023
Published: 30.06.2025

Citation
Bayrakdar, N. (2025). Brainstorming technique in the Turkish century education model secondary education Religious Culture and Ethics Course Teaching Program. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 129-157. https://doi.org/10.53112/tudear.1649700

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

The Religious Culture and Ethics Course Curriculum is constantly updated depending on the developments in various fields and emerging new needs. The last update in this context was made in 2024 within the framework of the Türkiye Century Education Model. In order for the program development process to progress smoothly, it is extremely important that this program be subject to scientific studies. In this study, an answer was sought to the question 'What is the compatibility of the explanations about the use of the brainstorming technique in the Education Curriculum Secondary Education Religious Culture and Ethics Course Curriculum with the nature and purposes of the technique?' During the research process, data was collected by document analysis, one of the qualitative research methods. At the end of the research, the experts who prepared the curriculum attach great importance to teaching religion lessons using the brainstorming technique. They suggested using the brainstorming technique in the processing of 13 different units. However, it was observed that the curriculum included explanations about how brainstorming should be used in religion classes, which were inconsistent with the nature and purposes of the technique. It has been determined that some of the questions suggested to be used to initiate brainstorming lack the quality that allows students to put forward creative thoughts, are not appropriate for their level, and are not interesting and intriguing enough to create a storm of thoughts in them.

Keywords: Religious education, Religious Culture and Ethics Course, Curriculum, Teaching techniques, Brain storming.

[a] Assoc. Prof Uşak University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences, Department of Religious Education.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelere bağlı olarak günümüzde bilgi miktarı ve bilgiye ulaşım imkânları artmış; hayat anlayışı, inanç biçimi ve yaşam tarzı farklı insanlar birbirleriyle daha kolay ve yoğun şekilde etkileşim kurmaya başlamış; insanlar -doğru ya da yanlış, sağlıklı şekilde yorumlanmış ya da çarpıtılmış, sahip oldukları inanç ve değerlerle uyuşan ya da çelişen- her tür bilgiye hızlı şekilde ulaşma imkânına kavuşmuşlardır. Bu durum çeşitli fırsatlarla birlikte ciddi riskleri de beraberinde getirmiş; insanları daha çetin sorunlarla yüzleşmek durumunda bırakmıştır.

Günümüzde hayatın giderek daha karmaşık hale gelmesi, gelişmiş zihinlere ihtiyacı daha da arttırmıştır. Zira basmakalıp bilgiler ve basit / yüzeysel düşüncelerle bireylerin söz konusu güçlüğün üstesinden gelme imkânı yoktur. Bu durum eğitim anlayışının değişmesini gerektirmiş; öğretmen merkezli ve bilgi aktarma esaslı eğitim anlayışı değer kaybetmeye başlamış; hafızasına çok bilgi depolamış bireyler yetiştirmek yerine ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağını, ulaştığı bilgilerin doğruluğunu nasıl test edeceğini ve bunlardan nasıl yararlanacağını bilen, mevcut bilgi ve tecrübelerini kullanarak yeni bilgiler ortaya koyabilen meraklı, araştırmacı ve üretken bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır.

Eğitim anlayışındaki değişim doğal olarak derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine de yansımış, anlatım yöntemi yerine öğrencilerin derse aktif şekilde katılmalarını gerektiren yöntem ve teknikler ön plana çıkmaya başlamıştır. İşte bu tekniklerden birini beyin fırtınası oluşturmaktadır.

Beyin fırtınası, öğrencilerin bir mesele, olay ya da durum hakkında hızlı şekilde fikir üretmeleri esasına dayanan bir öğretim tekniğidir. Bu teknik, ilk olarak bir reklamcı tarafından yeni ürünlere yeni isimler ve sloganlar üretmek için kullanılmış; etkililiğinin fark edilmesiyle birlikte eğitim sürecine de dâhil edilmiştir (Nakiboğlu, 2003, s. 341).

Eğitim bilimi uzmanları beyin fırtınasına yönelik farklı tanımlamalar yapmışlardır. Demirel'e göre beyin fırtınası, bir soruna çözüm getirmek, bir konuda karar vermek ve hayal yoluyla fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Demirel, 2006, s. 85). Erginer beyin fırtınasını, bir grup insandan belirli bir konuya dair kısa bir süre içerisinde çok sayıda fikir elde etmek için kullanılan, öğrenenlerin yaratıcı fikirlerini eleştirilme kaygısı taşımadan ifade ettikleri bir uygulama şeklinde tanımlamaktadır (Erginer, 2000, s. 314). Bir başka tanıma göre beyin fırtınası, eleştiri ve yargılama olmaksızın bir konuya dair düşüncelerin yüksek sesle dile getirilmesi esasına dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Şahin, 2005, s. 442). Saban ise beyin fırtınasını, öğrencilerin açık fikirli olarak bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmeleri ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok fikir üretmeleri esasına dayalı bir teknik olarak tanımlamaktadır (Saban, 2004, s. 258).

Beyin fırtınası sürecinde öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir öğrenme ortamında belirli bir meseleye odaklanarak kısıtlı bir süre içerisinde mümkün olduğunca çok fikir üretmeye çalışırlar. Üretilen fikirler sınıfla paylaşılır ve kayıt altına alınır. Bunların gerçeklikle örtüşme durumu veya işlevsel olup olmadığı ilk planda önemsenmez; buna dair değerlendirmeler, beyin fırtınası bittikten sonra öğrencilerle birlikte yapılır.

Beyin fırtınası sürecinde öğretmenin rolü, yöneticiliktir. O, bu rolünü oynarken demokratik değerlerle uyumlu davranışlar sergiler, özgür düşünmenin önündeki engelleri elinden geldiğince ortadan kaldırmaya çalışır, öğrencilere güven verir, onları fikirlerinden dolayı yargılayıp aşağılamaz (Akyürek, 2015, s. 155; Şahin, 2005, s. 443).

Beyin fırtınası, öğrenci merkezli bir öğretim tekniği olup öğrencilerin derse aktif katılım göstermelerini gerektirmektedir. Derse aktif katılım gösterecekleri için beyin fırtınasının kullanıldığı derslerin öğrenciler için neşeli geçme ihtimali yüksektir (Şahin, 2005, s. 448). Amacına ve doğasına uygun şekilde kullanılan beyin fırtınası, öğrenmenin öğrenciler için heyecan ve coşku dolu bir sürece dönüşmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sunma potansiyeline sahip olması, beyin fırtınasını değerli kılan temel unsurların başında gelmektedir (Gözütok, 2006, s. 247). Nitekim 2024'te yapılan bir meta analiz çalışmasında beyin fırtınasının, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan öğretim tekniklerinden biri olduğu tespit edilmiştir (Çelik, 2024, s. 242).

Beyin fırtınası, öğrencilerin ders konusuyla ilgili anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri açısından da önem arz etmektedir (Çelik, 2024, s. 242). Zira öğrenciler beyin fırtınası sürecinde fikir üretimi yaparken konuyla ilgili ön bilgilerinden de yararlanmak durumunda kalacaklardır. Mevcut bilgilerin zihin dünyasında daha çok işleme tabi tutulması ve yeni fikir / çözüm üretimine kaynaklık etmesi, unutulma / hafızada pasif şekilde kalma ihtimalini büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır.

Beyin fırtınası, öğrencilerin birlikte yaşama kültürünü kazanmalarına da katkı sağlayabilecek bir tekniktir. Zira bu tekniğin kullanımı sürecinde öğrenciler, aynı meselede insanların birbirinden ne kadar farklı fikirler ortaya koyabildiklerini görme imkânı bulacaklardır. Bu duruma bağlı olarak onlar, farklı fikirlere sahip olmanın ne kadar tabii / insani bir durum olduğunu fark edebilirler ve fikir farklılıklarını bir çatışma sebebi olarak değil, zenginlik olarak görmeye başlayabilirler.

Beyin fırtınası, din derslerinde kullanılabilecek öğretim tekniklerinden biridir. Zira beyin fırtınası tekniği ile gerçekleşmesi umulan yukarıdaki kazanımlar öğrencilerin dini gelişimleri açısından da önem arz etmektedir. Ancak bu tekniğin din derslerinde kullanımını hassas bir sürece dönüştüren çeşitli faktörler vardır. Dinin ve dinî bilginin mahiyeti ile toplumun dini yapısı bu faktörlerin başında gelmektedir.

Ders konularının dinî inançlarla ilgili olması, derslerin beyin fırtınası tekniği ile işlenmesini oldukça hassas bir süreç haline getirmektedir. Zira öğrenciler son derece saçma, anlamsız, kafa karıştırıcı, din ile açıkça çelişen sorunlu fikirler üretseler de öğretmenin beyin fırtınası devam ederken bu fikirler hakkında değerlendirme yapmaması esastır. Ciddi sorunlar içeren fikirlere anında müdahale edilmemesi durumunda diğer öğrencilerin bu fikirlerden olumsuz etkilenme riski ortaya çıkmaktadır. Ders süresinin sınırlı oluşunun, söz konusu fikirlerin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesini güçleştireceği de göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Bütün bunlar beyin fırtınasının, din derslerinde asla kullanılmaması gereken bir öğretim tekniği olduğu anlamına tabii ki gelmemektedir. Din derslerinde söz konusu hassasiyetler gözetilerek beyin fırtınası sürecinde istisnai olmak şartıyla farklı bazı uygulamalara yer verilmesi gerekebilir. Örneğin din dersi öğretmenleri ciddi bir risk görmeleri halinde beyin fırtınası sürecinde üretilen bazı sorunlu fikirlere anında müdahale edebilirler. Ancak bu müdahalenin öğrencilerin fikir üretmeye yönelik heveslerini kırmayacak şekilde yapılmasının ve süreklilik arz etmemesinin son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

Beyin fırtınasının en kritik aşamalarından biri de değerlendirmedir. Çok sayıda fikri ya da çözümü belirli özelliklere göre sınıflandırmak ve bunlar arasından en isabetli / işe yarar olanlarını tespit etmek zaman alıcı olabilir. Din ile ilgili meseleler söz konusu olduğunda değerlendirmenin çok daha hassas bir sürece dönüşmesi kaçınılmazdır. Zira öğrencilerin ilk bakışta gayet mantıklı görünen fikirleri ya da çözümleri dinî bilgilerle uyuşmayabilir. Doğru şekilde yönetilemezse bu durum bazı öğrencilerin dinî bilgiye olan güvenlerinin sarsılmasına yol açabilir.

Din anlayışı farklı öğrencilerin aynı sınıfta birlikte ders görmeleri, din derslerinde beyin fırtınası kullanılırken dikkatli olunmasını gerektiren bir başka durumdur. Söz konusu durumun ortaya çıkaracağı riskleri bertaraf etmek için gerekli tedbirlerin alınmaması halinde beyin fırtınası, öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerine zarar veren bir sürece dönüşebilir.

Din derslerinde beyin fırtınasının doğasına uygun konu bulmanın diğer derslere göre biraz daha güç olduğu da söylenebilir. Özellikle de temel inanç esasları ile ibadetleri konu alan üniteler söz konusu olduğunda bu güçlük daha da artacaktır. Zira dinde, bu tür konulara dair net / keskin sınırlar, hükümler ya da ölçüler bulunmaktadır.

Beyin fırtınasının doğasını bilmek, amacına uygun ve verimli şekilde kullanılmasının ön şartıdır. Ne var ki bu tekniğin hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağı hususunda kafaların henüz net olduğu söylenemez. Nitekim 2020 yılında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için beyin fırtınasını kullandığını belirten din dersi öğretmenlerinin, bu tekniği doğru şekilde kullanmaları için gerekli donanıma sahip olmadıklarına işaret eden verilere ulaşılmıştır (Cingöz & Akyürek, 2020, s. 104). Çeşitli vesilelerle gerçekleştirdiğimiz görüşmelerde de, öğrencilerden herhangi bir konuda hızlıca

düşünmelerinin ve akıllarına gelenleri ifade etmelerinin istendiği her durumun bazı din dersi öğretmenleri tarafından beyin fırtınası olarak nitelendirildiği görülmüştür.

Bir dersin verimliliği, hangi yöntem ve tekniklerle işlendiğiyle yakından alakalıdır. Dersin uygun yöntem ve tekniklerle işlenmesi, öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri gerçekleştirme ihtimallerini önemli ölçüde artıracaktır. Ancak derste tercih edilen yöntem ve tekniklerden olumlu sonuçlar almak, bunların yerinde ve usulüne uygun şekilde kullanılmasına bağlıdır.

Din dersi öğretmenlerinin, yöntem ve teknik seçiminde kendilerine kılavuzluk yapacak bilgileri hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanmış olmaları gerekmektedir. Ne var ki din derslerinin işleniş biçimi ile ilgili yapılan araştırmalar bu konuda çok da olumlu bir durum olmadığını göstermektedir (Gün, 2020, s. 145). Bu araştırmalar din derslerinin genellikle anlatım yöntemiyle işlendiğini, öğrencilerin derse aktif katılımlarını gerektiren yöntem ve tekniklere çok az yer verildiğini göstermektedir. 2018'de yayımlanan bir çalışmada değer öğretiminde din dersi öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen öğretim yöntemlerinin başında anlatım yönteminin geldiği ve din dersi öğretmenlerinin bu yöntemle ders işlerken yöntemin kullanım ilkelerine riayet etmedikleri tespit edilmiştir (Altıntaş, 2018, s. 162). Oyman tarafından 2019'da yapılan bir araştırmada öğrencilerin %67'sinin din derslerinde çok sıkıldığı, %78'inin din dersi öğretmenlerinin derslerde sürekli bilgi aktardıkları ve yine %78'inin din derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Oyman, 2019, s. 133). 2013'te yapılan bir başka araştırmada DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımları olumlu olsa da derslerinde bu modelin gerektirdiği yöntem ve teknikleri pek tercih etmedikleri tespit edilmiştir (Çınar, 2013, s. 249, 250). 2019'da yapılan bir araştırma ise din dersi öğretmenlerinin sadece %4,83'ünün ders işlerken beyin fırtınası tekniğini sıklıkla kullandığını ortaya koymuştur (Baltacı & Aydın, 2019, s. 22). Din dersi öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçiminde isabetli kararlar almaları ve seçtikleri yöntem ve teknikleri usulüne uygun şekilde kullanmaları için gerekli donanıma yeterince sahip olmadıklarına işaret eden bu çalışmalar, yetkili kişilerin tedbir almalarını gerekli kılmaktadır.

Yöntem ve teknik seçiminde isabetli kararlar almaları ve karar kıldıkları yöntem ve teknikleri yerinde ve usulüne uygun şekilde kullanmaları hususunda din dersi öğretmenlerine yol gösterecek araçlardan birini öğretim programı oluşturmaktadır. Zira öğretim programı, onlar için bir kılavuz hükmündedir (Özçelik, 1992, s. 4).

Kılavuzluk işlevini layıkıyla yerine getirmesi için öğretim programının taşıması gereken bazı özellikler vardır. Bu özelliklerin başında sadelik / açıklık / anlaşılırlık gelmektedir. Öğretim programının bilimsel ve felsefi temellerinin sağlam olması da son derece önemlidir. Programda yer verilen bilgiler arasında tutarsızlıkların olması ya da bu bilgilerin bilimsel gerçeklerle örtüşmemesi, ondan beklenen çıktıların gerçekleşme ihtimalini önemli ölçüde azaltacaktır. Bu durum, öğretim programlarının akademik araştırmalara konu edilmesinin

ve ulaşılacak sonuçlara göre onda gerekli güncellemelerin yapılmasının önemini göstermektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı çeşitli ihtiyaçlara binaen sürekli güncellenmektedir. Söz konusu programda son güncelleme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında yapılmıştır. Kamuoyuna duyurulup belirli sınıf düzeylerinde uygulamaya geçirilmesinin üzerinden henüz bir yıl dahi geçmediği için söz konusu öğretim programını problem edinen bilimsel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu konuda dikkat çekici çalışmalardan biri Üzümcü ve Abanoz tarafından yapılmıştır (Üzümcü & Abanoz, 2024, ss. 795-826). Bu çalışmada, öğrenen ve problem merkezli program tasarımı modellerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ne ölçüde belirleyici olduğuna ve nasıl uygulandığına dair tespit ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Konuyla ilgili bir diğer çalışma Turan ve Nazıroğlu tarafından yapılmıştır (Turan & Nazıroğlu, 2024, ss. 15-33). Bu çalışmada, 'Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı birey ve toplum merkezli ideolojik unsurlar açısından nasıl bir yaklaşıma sahiptir?' sorusuna cevap aranmıştır. Konuyla ilgili üçüncü çalışma ise Kaya ve Köseoğlu tarafından yapılmıştır (Kaya & Köseoğlu, 2024, ss. 73-83). Bu çalışmada da, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı dijital etik ve ahlak eğitimi boyutuyla analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, '*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (ODKAB) Öğretim Programı'nda beyin fırtınası tekniğinin kullanımına dair açıklamaların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumu nedir?*' sorusuna cevap aranmıştır. Bu temel problem kapsamında cevabı aranan diğer sorular ise şunlardır:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde beyin fırtınasının yeri nedir?
- ODKAB Öğretim Programı'nda beyin fırtınası ile işlenmesi önerilen konular hangileridir?
- ODKAB Öğretim Programı'nda beyin fırtınasının kullanılması önerilen konuların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumu nedir?
- ODKAB Öğretim Programı'nda beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilen soruların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumu nedir?

1. Yöntem

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi, belirli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir yöntemdir (Karasar, 2010, s. 77). Araştırmada analiz edilen doküman, ODKAB Öğretim Programı'dır.

Araştırma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılarak beyin fırtınası ile ilgili yapılmış araştırmalara ulaşılmış ve bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar analiz edilmiştir. Daha sonra ODKAB Öğretim Programı'nın amaçları, felsefesi ve eğitim anlayışı beyin fırtınası ile uyumluluğu açısından incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise beyin fırtınasının kullanımına dair söz konusu programda yer verilen açıklamaların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumuna dair değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler seviyeye uygunluk, ilgi çekicilik, merak yandırıcılık, yaratıcı düşüncenin gelişimine katkı ölçütlerine göre yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçların ve yapılan değerlendirmelerin hem din dersi öğretmenlerinin beyin fırtınasını yerinde ve usulüne uygun şekilde kullanmalarına hem de program geliştirme çalışmalarının sağlıklı şekilde yürütülmesine katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programları Ortak Metni'nde Beyin Fırtınası Tekniğinin Yeri

Milli eğitim sistemimizin verimlilik / nitelikli insan yetiştirme bakımından arzu edilen noktada olmadığı, ülkemizde hemen herkesin ittifak ettiği bir gerçektir. Bu durum eğitim alanında köklü bir değişiklik yapılmasını gerekli kılmıştır. TYMM işte bu gerekliliğe duyulan inancın bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır.

TYMM'nin temelinde eğitim, öğretmen, öğrenci ve bilgiye dair bazı temel kabuller yer almaktadır. Beyin fırtınasının TYMM ile uyumlu bir öğretim tekniği olup olmadığı hususunda sağlıklı tespitler yapabilmek için bunların bilinmesi şarttır.

TYMM'nin insanı merkeze aldığı belirtilmektedir (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 4). Söz konusu model, öğrencilere bilgi kazandırmak yerine beceri kazandırmayı öncelemekte; öğrencilerin bilgi sahibi olmalarının yeterli görülemeyeceği, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak, ahlaki kararlar almak ve karmaşık durumları anlamlandırmak için bilgiyi kullanabilme becerisi de kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 5). Modelde ayrıca anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine vesile olması için öğretim faaliyetlerinin öğrenci merkezli bir anlayışla planlanıp yürütülmesi gerektiği ifade edilmekte; öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak; onları sorgulamaya, derin ve anlamlı öğrenmeye yönlendirecek etkinlikler ile bilgi ve becerilerin birlikte kullanılmasının esas olduğu belirtilmekte; öğretmenin eğitim sürecindeki temel rolünün 'rehberlik' olduğunun altı çizilmektedir (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, ss. 62-65).

TYMM, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere bu kapsamda kazandırılacak özellikler arasında sorgulayıcılığa ve üretkenliğe de yer verilmekte; yaratıcı fikirler ve yenilikçi çözümler ortaya koymak üretkenliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 10). Modelde, öğretim programının uygulanması sürecinde ortaya çıkması ve desteklenmesi gereken bazı eğilimlere de yer verilmekte; bunlardan birinin entelektüel eğilimler olduğu belirtilmekte

(TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 20) ve bu eğilimin odaklanma, yaratıcılık, açık fikirlilik, gerçeği arama, özgün düşünme gibi özellikleri kapsadığı ifade edilmektedir (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 22, 23). Söz konusu modelde ayrıca sosyal bilimler alan becerileri kapsamında sorgulama, sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme, müzakere etme ve fikri eyleme dönüştürme bütünleşik becerilerinden oluştuğu ifade edilen '*sosyal katılım becerisi*'ne yer verilmektedir (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 37).

TYMM ile ilgili yukarıdaki bilgiler beyin fırtınasının, onunla ne kadar uyumlu bir öğretim tekniği olduğunu açık şekilde göstermektedir. Zira söz konusu modelde ön plana çıkarılan eğilimlerin desteklenmesine, becerilerin kullanılmasına ve geliştirilmesine imkân verecek öğretim tekniklerinin başında beyin fırtınası gelmektedir.

3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (ODKAB) Öğretim Programı'nda Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınasına zemin teşkil edecek bilgi ve açıklamalara ODKAB Öğretim Programı'nda da yer verilmiştir. Programın temel felsefesinin ve yaklaşımının tanıtıldığı kısımlarda insanı merkeze alan, beceri temelli, probleme dayalı, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme modellerine dayalı bir program hazırlandığı belirtilmiş; öğrenilen dinî bilgilerin farklı alanlara, bireysel ve toplumsal hayata transfer edilerek işlevsel kılınmasının önemine dikkat çekilmiş; din ve ahlak öğretimi süreçlerinde üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitsel yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır (ODKAB Öğretim Programı, 2024, s. 4, 5). Buna paralel olarak programın temel vizyonu, '*dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; dinler ve inançlar hakkında doğru bilgi sahibi; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmek*' şeklinde ifade edilmiştir (ODKAB Öğretim Programı, 2024, s. 6).

Programın özel amaçları kısmında analiz etme, yorumlama, kendi hayatına yansıtma, farkındalık kazanma, akıl yürütme, sentezleme, doğru ve tutarlı kararlar alma gibi yüklemlerle ifade edilen kazanımlar dikkat çekmektedir (ODKAB Öğretim Programı, 2024, s. 6, 7). Bu kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayacak öğretim tekniklerinden birinin beyin fırtınası olduğunda şüphe yoktur. Programın uygulanmasına ilişkin esaslar arasında yer verilen, '*Öğrenme-öğretme yaşantılarında çevre faktörlerine, eğitim ortamına, öğrencilerin gelişim düzeylerine, genel kültür ve dinî bilgi seviyelerine göre onları aktif kılan yöntem, teknik ve stratejiler kullanılır*' (ODKAB Öğretim Programı, 2024, s. 7) ifadesiyle kastedilen öğretim tekniklerinden birinin beyin fırtınası olduğu da açıktır. Nitekim '*Öğrenme-Öğretme Uygulamaları*' alt başlığı altında söz konusu teknik açıkça zikredilmiştir (ODKAB Öğretim Programı, 2024, s. 9).

3.1. ODKAB Öğretim Programı'nda Beyin Fırtınası Tekniğinin Önerildiği Konular

ODKAB Öğretim Programı'nda ünitelerin işlenişiyle ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır. Programda her bir ünite genel hatlarıyla tanıtılıp ünite işlenirken odaklanılması gereken beceriler ve eğilimler ortaya konduktan sonra sırasıyla '*Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri', 'İçerik Çerçevesi', 'Anahtar Kavramlar', 'Öğrenme Kanıtları', 'Öğrenme - Öğretme Yaşantıları', 'Farklılaştırma', 'Öğretmen Yansıtmaları'* başlıklarına yer verilmektedir. Bunlar içerisinde beyin fırtınası tekniği sadece '*Öğrenme – Öğretme Yaşantıları*' başlığı altında zikredilmektedir. Söz konusu başlık altında sırasıyla, '*Temel Kabuller', 'Ön Değerlendirme Süreci', 'Köprü Kurma', 'Öğrenme – Öğretme Uygulamaları*' alt başlıkları bulunmaktadır. Beyin fırtınası tekniği, '*Ön Değerlendirme Süreci*' ile '*Öğrenme – Öğretme Uygulamaları*' alt başlıkları altında toplam 15 farklı yerde önerilmektedir.

3.1.1. Ön Değerlendirme Sürecinde Beyin Fırtınası

Öğretim Programında, "*Ön Değerlendirme Süreci*" başlığı altında beyin fırtınası üç farklı ünitede önerilmektedir. Beyin fırtınasının ön değerlendirme sürecinde hangi ünitelerin işlenişinde ve nasıl kullanılacağına dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Ön değerlendirme sürecinde beyin fırtınasının kullanımı

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu	Beyin Fırtınasını Başlatacak Talep
10. Sınıf	3. Ünite	İslam'ın Evrensel Mesajları	Üniteye Giriş Dersi	Öğrencilerden, İslam'ın evrensel mesajlarının neler olabileceğine dair görüşlerini belirtmelerinin istenmesi.
11. Sınıf	3. Ünite	İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız	Üniteye Giriş Dersi	Öğrencilerden, İslam medeniyeti ile gönül coğrafyamız ifadelerinin anlamına dair görüşlerini belirtmelerinin istenmesi.
12. Sınıf	1. Ünite	Kur'an-ı Kerim	Üniteye Giriş Dersi	Öğrencilerden, Yüce Allah'ın vahiy göndermesinin sebeplerine dair görüşlerini belirtmelerinin istenmesi.

Tablodaki bilgiler beyin fırtınasının, öğretim programını hazırlayanlar tarafından öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarının tespiti için uygun tekniklerden biri olarak kabul edildiğini göstermektedir. 2020'de yayınlanan bir araştırmada da, kendisiyle mülakat yapılan din dersi öğretmenleri arasında, öğrencilerin derste öğretime konu edilen kavramla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak için beyin fırtınasını kullandığını belirtenlerin olduğu görülmüştür (Uçak & Doğan, 2020, s. 333).

Bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağındaki öğrenmeleri ölçer nitelikteki soruların beyin fırtınasını başlatmak amacıyla kullanılması son derece yanlıştır. Beyin fırtınası, öğrencilerin belirli bir konuya dair mevcut bilgilerini açığa çıkarmak için değil, bu bilgileri kullanarak onları özgün fikirler üretmeye yöneltmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir (Nakiboğlu,

2003, s. 347). Bu nedenle öğrencilerden herhangi bir konuya dair ön bilgilerini serbestçe ve hızlı şekilde dile getirmelerinin istenmesi durumunda derste beyin fırtınası kullanılmış olmayacaktır.

Tabloda, ön değerlendirme sürecinde beyin fırtınasının kullanılması önerilen ilk ünitenin, '*İslam'ın Evrensel Mesajları*' olduğu görülmektedir. Öğretim programına göre din dersi öğretmenleri bu üniteye başlarken öğrencilerden, İslam'ın evrensel mesajlarının neler olabileceği hususunda hızlıca düşünmelerini ve düşüncelerini sırayla ifade etmelerini isterlerse ve öğrenciler onların bu taleplerinin gereğini yerine getirirlerse beyin fırtınası kullanılmış olacaktır.

İslam'ın evrensel mesajlarının konu edileceği üniteye başlarken öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarının tespiti için '*İslam'ın evrensel mesajları neler olabilir?*' sorusunun yöneltilmesi eğitsel açıdan doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bir öğretmenin, ünitenin ilk dersine ünite başlığını soru haline getirip sınıfa yönelterek başlaması, pedagojik formasyona yeterince sahip olmadığına işaret eder. Zira ünitenin ilk dersine başlarken yöneltilecek böylesine genel bir sorunun öğrencileri düşünmeye sevk etme ihtimali oldukça düşüktür. Bu bakımdan din dersi öğretmenlerinin, İslam'ın evrensel mesajları ünitesine başlarken öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarını yoklamak üzere beyin fırtınası yerine soru – cevap tekniğini tercih etmeleri ve öğrencilere, '*Evrensel ne demektir? Evrensel değerler var mıdır; varsa nelerdir? İslam, bu evrensel değerlere önem vermiş midir? İslam, evrensel bir din midir? İslam'ın evrensel bir din olduğunu nasıl anlarız?*' gibi sorular yöneltmeleri daha uygun olacaktır.

Beyin fırtınası tekniğinin temel amacı, öğrencilerin yaratıcı düşünceler ortaya koymalarına ve böylelikle yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. '*İslam'ın evrensel mesajları neler olabilir?*' sorusuna cevap verirken öğrencilerin yaratıcı düşünceler ortaya koyma ihtimali ise son derece düşüktür. Zira İslam'ın bugüne kadar keşfedilip ortaya konmuş evrensel mesajlarına yaratıcı düşünce devreye sokularak yenilerinin eklenmesi oldukça düşük bir ihtimaldir. İslam'ın evrensel mesajlarının neler olduğu zaten bellidir ve kaynaklarda yazılıdır. Cep telefonu ya da ders kitabı yanında olan öğrenciler, beyin fırtınası başladıktan sonra bu mesajlara dair bilgilere çok hızlı şekilde ulaşabilirler.

Ön değerlendirme sürecinde beyin fırtınasının kullanılması önerilen ikinci ünite, '*İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız*'dır. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarını kontrol etmek üzere beyin fırtınasını kullanmalarını ve bunu, İslam medeniyeti ile gönül coğrafyamız ifadelerinden ne anladıklarını öğrencilere sorarak yapmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin, İslam medeniyeti ya da gönül coğrafyamız ifadelerinden ne anladıklarını ve bunlar hakkında ne bildiklerini yoklamak üzere yöneltilecek hiçbir soru, beyin fırtınası için uygun olmayacaktır. Zira bunlar, bilgi ölçer nitelikte sorulardır ve öğrencileri düşünce üretimine odaklayacak kadar heyecan verici ve merak uyandırıcı değildir. Beyin fırtınasını

başlatmak için öğrencilere bu tür sorular yerine, yaratıcı düşünceler ortaya koymalarını sağlayıcı nitelikte sorular yöneltilmesi gerekmektedir.

Ön değerlendirme sürecinde beyin fırtınasının kullanılması önerilen üçüncü ünite ise '*Kur'an-ı Kerim*'dir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden beyin fırtınasını başlatmak üzere '*Yüce Allah'ın vahiy göndermesinin sebepleri neler olabilir?*' sorusunu kullanmaları istenmektedir. Oysaki bu soru beyin fırtınası için uygun değildir. Zira söz konusu soru, öğrencileri yaratıcı düşünceler üretmeye sevk edici nitelikten yoksundur. Daha önce de belirtildiği üzere cevabına ders kitabında ya da internette kolaylıkla ulaşılabilecek bu tarz soruların öğrencileri, kendilerinden beklenen cevapları zihin dünyalarında üretmek yerine, dışarıda aramaya yöneltmesi de mümkündür. Bu bakımdan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e dair temel bilgilere sahip olup olmadıklarını yoklamak üzere din dersi öğretmenlerinin beyin fırtınası yerine soru cevap tekniğini kullanmaları daha uygun olacaktır. '*Kur'an-ı Kerim hangi peygambere indirilmiştir? Kur'an-ı Kerim hangi dinin kutsal kitabıdır? Kur'an-ı Kerim'i diğer kutsal kitaplardan farklı kılan özellikler nelerdir? Hangi davranışlarımız, Kur'an-ı Kerim'e değer verdiğimizi gösterir?*' vb. sorular bu amaçla kullanılabilir.

3.1.2. Öğrenme – öğretme uygulamalarında beyin fırtınası

Öğretim programında, '*Öğrenme – Öğretme Uygulamaları*' alt başlığı altında beyin fırtınası, 11 farklı ünitenin işlenişinde önerilmiştir. Bu ünitelerde beyin fırtınasının kullanımıyla ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2: Öğrenme – öğretme uygulamalarında beyin fırtınası

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Konu	Beyin Fırtınasını Başlatacak Talep
9. Sınıf	1. Ünite	Allah-İnsan İlişkisi	Doğruyu Arayan Bir Varlık Olarak İnsan	Öğrencilerden, insanın hakikate ulaşmak için kullandığı bilgi kaynaklarını değerlendirmelerinin istenmesi.
9. Sınıf	2. Ünite	İslam'da İnanç Esasları	İman ve İmanın mahiyeti	Öğrencilerden, imanın mahiyetine dair merak ettikleri hususları soru haline getirip ifade etmelerinin istenmesi.
9. Sınıf	3. Ünite	İslam'da İbadetler	İslam'da Temel İbadetler	Öğrencilerden, İslam'ın temel ibadetleriyle ilgili mevcut bilgilerini ifade etmelerinin istenmesi.
10. Sınıf	2. Ünite	Allah'ı Tanımak	Allah'ın Varlığının Delilleri	Öğrencilerden, Allah'ın (cc) varlığı konusundaki duygu, düşünce ve genellemelerini etki altında kalmadan özgürce ifade etmelerinin istenmesi.
10. Sınıf	4. Ünite	Din, Çevre ve Teknoloji	İnsan, Çevre ve Ahlak	Öğrencilerden, çevre sorunlarının gelecekte ne düzeyde küresel sorunlara dönüşebileceğine dair görüşlerini ifade etmelerinin istenmesi.

10. Sınıf	5. Ünite	İslam Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar	Dinî Yorum Farklılıklarının Sebepleri	Öğrencilerden, dini yorum farklılıklarına sebep olan faktörler arasında ilişki kurmalarının istenmesi.
11. Sınıf	3. Ünite	İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız	İslam Medeniyetinin Bugünü ve Geleceği	Öğrencilerden, medeniyetimize katkı sağlamak için başka hangi çalışmaların yapılabileceği hususunda önerilerde bulunmalarının istenmesi.
11. Sınıf	4. Ünite	İnançla İlgili Meseleler	İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar	Öğrencilerden, inançla ilgili felsefi yaklaşımlara (teizm, deizm, materyalizm, pozitivizm, sekülarizm, agnostisizm, ateizm, nihilizm ve transhümanizm) dair merak ettikleri hususları soru haline getirip ifade etmelerinin istenmesi.
11. Sınıf	5. Ünite	Yahudilik ve Hristiyanlık	Yahudilik	Öğrencilerden, Yahudilik hakkındaki mevcut bilgilerini paylaşmalarının istenmesi.
11. Sınıf	5. Ünite	Yahudilik ve Hristiyanlık	Hristiyanlık	Öğrencilerden, Hristiyanlık hakkındaki mevcut bilgilerini paylaşmalarının istenmesi.
12. Sınıf	2. Ünite	Din ve Aile	Aile ve Ahlaki Değerler	Öğrencilerden, aile kurumunun güçlü ve sağlam olmasına daha fazla katkı sağlayan değerlere dair görüşlerini paylaşmalarının istenmesi.
12. Sınıf	3. Ünite	Güncel Dinî Meseleler	Gıda Maddeleriyle İlgili Meseleler	Öğrencilerden, İslam dininde yenilmesi ve içilmesi yasaklanmış gıdaların neler olabileceğine dair düşüncelerini paylaşmalarının istenmesi.

Tablodaki bilgiler beyin fırtınasının, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarını yoklamak amacıyla kullanılabilecek bir öğretim tekniği olduğunun öğretim programını hazırlayanlar tarafından kabul edildiğini teyit eder niteliktedir. Zira derste öğretime konu edilecek içerikle ilgili öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak amacıyla hazırlanan soruların beyin fırtınasını başlatmak için kullanılabileceği, öğretim programındaki ifadelerden net şekilde anlaşılmaktadır. İslam dinindeki ibadetlerin ele alındığı 9. sınıf 3. ünitenin işlenişiyle ilgili açıklamalar buna örnek olarak verilebilir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine '*İslam'da Temel İbadetler*' konusunu işlemeye başlarken öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini açığa çıkarmak için beyin fırtınasını kullanmaları ve bunu '*İslam'ın temel ibadetleriyle ilgili neler biliyorsunuz?*' sorusunu yönelterek başlatmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin ders konusuyla ilgili ön bilgilerini yoklayıcı nitelikte soruların beyin fırtınasını başlatmak için kullanılabileceği belirtilen ikinci ünite ise '*Yahudilik ve Hristiyanlık*' başlıklı

11. sınıf 5. ünitedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden hem Yahudilik hem de Hristiyanlık konularını işlerken dersin başında beyin fırtınasını tekniğini kullanmaları ve bunu öğrencilere söz konusu dinler hakkında neler bildiklerini sorarak başlatmaları istenmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere beyin fırtınası, öğrencilerin derste işlenecek konuyla ilgili mevcut bilgilerini tespit etmek amacıyla kullanılabilecek bir öğretim tekniği değildir. Zira beyin fırtınası sürecinde asıl olan, öğrencilerin zaten bildiklerini değil, o anda gerçekleştirecekleri düşünme faaliyeti neticesinde üretecekleri fikirleri sınıfla paylaşmalarıdır.

Beyin fırtınası, yaratıcı düşünceler gerektiren durumlarda ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan bir tekniktir. Beyin fırtınası sürecinde öğrencilerden fikir üretmelerinin isteneceği konunun yoruma / tartışmaya açık olması şarttır. Sınırları belli olup farklı düşünmeye pek imkân tanımayan meseleler ya da olaylar hakkında öğrencilere beyin fırtınası yaptırmanın bir anlamı yoktur.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerden belirli bir konuya dair değerlendirme yapmaları istenerek de başlatılabilecek bir öğretim tekniğidir. '*Allah – İnsan İlişkisi*' başlıklı 9. sınıf 1. ünitenin işlenişiyle ilgili açıklamalar bunu net şekilde göstermektedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine, '*Doğruyu Arayan Bir Varlık Olarak İnsan'* başlıklı konuyu işlerken öğrencilerden, insanın hakikate ulaşmak için kullandığı bilgi kaynaklarını değerlendirmelerini isteyerek beyin fırtınasını başlatmaları önerilmektedir. Devamında yer alan açıklamalara bakılırsa söz konusu öneri ile gerçekleşmesi umulan hedef, kaynağı akıl ve duyular olan bilgilerin insan için yeterli olmayacağı; insanın ancak vahiyle bilinebilecek hakikatlere de ihtiyaç duyduğu gerçeğinin öğrenciler tarafından fark edilmesidir. Bu hedef oldukça önemli olmakla birlikte önerilen uygulamanın bu hedefle uyumlu olduğu söylenemez. Zira akıl, vahiy ve duyu organları gibi bilgi kaynaklarının birbirinden farkını, sınırlarını, güvenilirliğini, üstün ve zayıf yönlerini öğrencilere fark ettirmek için kullanılabilecek öğretim tekniği beyin fırtınası olamaz. Çünkü beyin fırtınası tekniğinde, öğrencilerin -mantıklı ya da saçma olduğuna bakılmaksızın- mümkün olduğunca fazla fikir üretmeleri esastır (Besant, 2016, s. 2). Bilgi kaynaklarını değerlendirme sürecinde öğrencilerin çok sayıda farklı / özgün / yaratıcı fikir üretmeleri ise oldukça düşük bir ihtimaldir.

Üretilen fikirlerin değerlendirmesi, beyin fırtınası bitiminde sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla zaten yapılacaktır. Beyin fırtınası tekniğinin belkemiğini oluşturan aşama değerlendirme değil, fikir üretimidir. Bu nedenle asıl maksadın, öğrencilerin belirli bir konuya dair değerlendirme yapmalarının olduğu durumlarda beyin fırtınası tekniğinin kullanılması isabetli bir tercih olmayacaktır.

'*Doğruyu Arayan Bir Varlık Olarak İnsan'* başlıklı konu işlenirken beyin fırtınası kullanılacaksa, şöyle bir soru bu amaçla kullanılabilir: *Yüce Allah, insanlara hiç peygamber*

göndermeseydi, insanları tamamen kendi hallerine bıraksaydı ne olurdu? Böyle bir durumda insanlar hangi olumsuzluklarla karşı karşıya kalırlardı? Bu soru üzerine düşünürken öğrencilerin aklına çok sayıda fikir gelebilir. Beyin fırtınası sürecinde gerek kendi üretecekleri gerekse arkadaşlarından duyacakları fikirler sayesinde öğrenciler, insan aklının sınırlı olduğu; hayatı anlamlı ve değerli kılacak bilgiler ile hayatı yaşanılır kılacak değerlerin insanlığa peygamberler tarafından öğretildiği gerçeğini daha net şekilde görebileceklerdir.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerden derste işlenecek konuya dair merak ettikleri hususları soru haline getirip ifade etmeleri istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. 9. sınıf 2. ünite ile 11. sınıf 4. ünitenin işlenişiyle ilgili açıklamalar bunu göstermektedir. Bu ünitelerden birincisinin başlığı '*İslam'da İnanç Esasları*'dır. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden, '*İman ve İmanın Mahiyeti*' konusunu işlerken geçmiş toplumlardan örnekler vererek insanın inanma duygusuna doğuştan sahip olduğunu vurguladıktan sonra beyin fırtınası tekniğini kullanarak öğrencilerin imanın mahiyeti ile ilgili merak ettiklerini tanımlamalarına, buna dair soru sormalarına imkân vermeleri; öğrencilerin üretecekleri soruları liste haline getirmeleri istenmektedir. Öğretim programında bu uygulama, öğrencilerin merak etme eğilimleri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmamız açısından burada cevabı aranması gereken soru ise şudur: Öğrenciler imanın mahiyetine dair fazla sayıda soru üretebilirler mi? Bu konu öğrencileri fikir üretmek için zihinlerini yormaya sevk edecek kadar heyecan verici ve merak uyandırıcı mıdır? Bu sorulara olumlu cevap vermek oldukça güçtür. Bu nedenle beyin fırtınası tekniğinin bu şekilde başlatılması doğru olmayacaktır.

Beyin fırtınasının, öğrencilerden derste işlenecek konuya dair merak ettikleri hususları soru haline getirip ifade etmeleri istenerek başlatılması önerilen ikinci ünite '*İnançla İlgili Meseleler*' başlığını taşımaktadır. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden, '*İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar*' konusunu işlerken söz konusu yaklaşımlar hakkında öğrencileri bilgilendirdikten sonra beyin fırtınası tekniğini kullanmaları istenmektedir. Programda, beyin fırtınasının öğrencilerin soru sorma eğilimlerine tekabül eden öğretim tekniklerinden biri olduğu vurgulanmakta; beyin fırtınası sürecinde öğrencilerin inançla ilgili felsefi yaklaşımlar hakkında merak ettikleri hususları soru haline getirip ifade etmelerine imkân verilmesi ve bu soruların liste haline getirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Gelişim dönemi özellikleri ve etkileşim halinde oldukları unsurlar dikkate alınırsa '*İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar*' konusunun öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunacağı rahatlıkla söylenebilir. Teizm, deizm, ateizm, agnostisizm, materyalizm, pozitivizm, nihilizm, transhümanizm gibi felsefi akımların genel olarak dine, özel olarak ise Yüce Allah'ın varlığına dair ortaya koyduğu farklı düşünceler hakkında lise öğrencilerinin sağlıklı bilgilere sahip olmalarının ve bu bilgileri kendi inançları açısından değerlendirmelerinin son derece önemli olduğu da açıktır. Dersin başında söz konusu felsefi yaklaşımlara dair genel bilgiler

edinen öğrenciler bu yaklaşımların ortaya koyduğu iddiaların hakikatle örtüşme durumunu sorgularken çok sayıda soru üretebilirler. Üstelik bu kapsamdaki sorulara onların ders kitabı ya da internet kaynağından kolaylıkla ulaşmaları da mümkün değildir. Bu bakımdan *'İnançla İlgili Felsefi Yaklaşımlar'* konusu işlenirken öğretim programında belirtildiği şekilde beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasında pedagojik açıdan herhangi bir sorun bulunmadığı söylenebilir.

Öğretim programında yer verilen açıklamalara bakılırsa beyin fırtınası, öğrencilerden herhangi bir probleme çözüm üretmeleri istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. '*İslam Medeniyeti ve Gönül Coğrafyamız*' başlıklı ünite buna örnek teşkil etmektedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden, '*İslam Medeniyetinin Bugünü ve Geleceği'* konusunu işlerken öncelikle Türkler tarafından kurulup İslam medeniyetinin gelişmesine ve tanıtılmasına katkı sağlayıcı nitelikte çalışmalar yürüten bazı kurumları ve bu kurumların yaptığı örnek çalışmaları çeşitli yönleriyle tanıtmaları istenmektedir. Daha sonra ise onlara, İslam medeniyetinin gelişmesi ve tanıtılması için bunlardan başka hangi çalışmaların yapılabileceği hususunda öğrencileri fikir üretmeye teşvik etmek için beyin fırtınası tekniğini kullanmaları önerilmektedir.

Beyin fırtınasının, öğrencilerin belirli bir soruna çözüm üretmek için kullanılması oldukça yaygın bir uygulamadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, beyin fırtınası sürecinde çözüm önerisi üretecekleri sorunun öğrencilerin seviyesine uygun ve onlar için ilgi çekici olup olmadığıdır. Bu iki şartı taşımayan sorunların beyin fırtınasına konu edilmesi doğru olmayacaktır. Zira böyle bir durumda öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmek için gerekli zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmeleri oldukça zayıf bir ihtimaldir.

11. sınıf öğrencilerinin, İslam medeniyetinin gelişmesine ve tanıtılmasına katkı sağlayıcı nitelikteki çalışmalara yüksek düzeyde ilgi duymaları şaşırtıcı bir durum olmayacaktır. Bu çalışmaları ve bunların olumlu sonuçlarını öğrendikten sonra onlardan söz konusu alanda başka hangi çalışmaların yapılabileceği hususunda fikir üretmelerinin istenmesinin onların seviyeleriyle uyumlu bir görev olduğu da açıktır. Bu nedenle '*İslam Medeniyetinin Bugünü ve Geleceği'* konusu işlenirken programda belirtildiği üzere beyin fırtınasının kullanılmasının, tekniğin doğası ve amaçlarıyla gayet uyumlu olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerin belirli bir konuya dair duygu, düşünce ve genellemelerini etki altında kalmadan özgürce ifade etmeleri istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. '*Allah'ı Tanımak*' başlıklı 10. sınıf 2. ünite buna örnek teşkil etmektedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine, '*Allah'ın Varlığının Delilleri*' konusunu işlerken beyin fırtınasını kullanmaları önerilmektedir. Programda beyin fırtınası uygulaması, '*özgürlük*' değeri ile ilişkilendirilmekte ve uygulamanın amacının, Allah'ın (cc) varlığına dair duygu, düşünce ve genellemelerini etki altında kalmadan özgürce ifade etmeleri için öğrencilere imkân vermek olduğu vurgulanmaktadır.

Yüce Allah'ın varlığının, isimlerinin ve sıfatlarının öğretime konu edildiği derslerde öğrencilerin, Allah'ın varlığıyla ilgili görüşlerini özgürce ifade etmelerine imkân verilmesi oldukça önemlidir. Ancak beyin fırtınasının bu amaçla kullanılmasının isabetli bir tercih olmayacağını belirtmek gerekir. Zira öğrencilerden bir konuya dair doğruluğuna inandıkları ya da benimsedikleri görüşleri ifade etmelerinin istenmesi söz konusu tekniğin doğasıyla uyumlu olmayacaktır. '*Allah'ın Varlığının Delilleri*' konusunu işlenirken beyin fırtınası kullanılacaksa bu, '*İnsan, aklını kullanarak; varlıkları ve olayları gözlemleyerek bu kâinatın kesinlikle bir yaratıcısı olması gerektiği sonucuna nasıl ulaşabilir? İnsanı, 'Allah vardır' sonucuna götürecek gözlemler ya da tecrübeler neler olabilir?*' sorusu temelinde yapılabilir. Bu soru öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmelerine imkân verici niteliktedir ve kuvvetle muhtemeldir ki onlar tarafından üzerine düşünmeye değer bulunacaktır. Allah'ın varlığına dair âlimlerimiz tarafından ortaya konmuş fikirler gündeme getirilmeden önce yapılacak böyle bir beyin fırtınası uygulaması, ders konusu hakkında öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine de önemli katkılar sağlayabilir.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, belirli bir sorunun gelecekte yol açması muhtemel daha büyük sorunlara dair öğrencilerden öngörülerde bulunmaları istenerek de başlatılabilecek bir öğretim tekniğidir. '*Din, Çevre ve Teknoloji'* başlıklı 10. sınıf 4. ünitenin işlenişiyle ilgili yapılan açıklamalar bunu göstermektedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine, *'İnsan, Çevre ve Ahlak'* konusunu işlerken beyin fırtınasını kullanmaları önerilmektedir. Programda yapılan açıklamalara bakılırsa din dersi öğretmenlerinden beyin fırtınasını biyoçeşitliliğin kaybı, çevre kirliliği, bilinçsiz su tüketimi vb. sorunların gelecekte yol açması muhtemel küresel sorunlar üzerine öğrencileri düşünmeye yönelterek başlatmaları istenmektedir.

Yerel / bölgesel çevre sorunlarının gerekli önlemlerin alınmaması durumunda gelecekte giderek daha da büyüyüp küresel bir soruna dönüşmesi 10. sınıf öğrencilerinin ihtimal dışı göreceği bir durum değildir. Önlerinde henüz uzun bir hayat olduğunu varsaydıkları için onların söz konusu sorunlara ilgisiz kalmaları beklenmez. Onların, tıpkı insan bedeninde olduğu gibi doğada da sistemsel bir bütünlük olduğunu ve bu nedenle küçük ölçekli bölgesel çevre sorunlarına duyarsız kalmanın akıllıca bir tavır olmayacağını fark edebilecek yaşta oldukları da açıktır. '*Şehrimizde bilinçsiz su tüketiminin devam etmesi durumunda bunun yakın ve uzak gelecekte ortaya çıkarması muhtemel sorunlar neler olabilir?*' gibi bir sorunun, onların seviyelerine uygun olmadığı ve onlar tarafından üzerine düşünmeye değer görülmeyeceği de iddia edilemez. Bu bakımdan *'İnsan, Çevre ve Ahlak'* konusu işlenirken beyin fırtınasının kullanılmasında herhangi bir sorun bulunmadığı rahatlıkla söylenebilir.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerden belirli bir olguyu ortaya çıkaran sebepler arasında ilişki kurmaları istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. '*İslam Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar*' başlıklı 10. sınıf 4. ünitenin işlenişiyle ilgili açıklamalar bunu açık şekilde göstermektedir. Öğretim programında din dersi

öğretmenlerine, '*Dinî Yorum Farklılıklarının Sebepleri*' başlıklı konuyu işlerken dini yorum farklılıklarının sebeplerine yer veren bir metni sınıfla paylaştıktan sonra beyin fırtınasını kullanarak öğrencilerden söz konusu sebepler arasındaki ilişkiye dair düşünce üretmelerini istemeleri önerilmektedir.

Müslüman toplumlarda tarihsel süreçte ortaya çıkan ve çeşitli mezheplerin ortaya çıkmasına kaynaklık eden yorum farklılıklarının makul ve geçerli nedenlerinin olup olmadığı 10. sınıf öğrencilerinin ilgi duyacağı bir meseledir. Aynı kitaba ve peygambere iman etmesine rağmen insanların dini konularda ortak bir noktada uzlaşamayıp farklı gruplara ayrılmalarının ve dahası bu gruplardan bazılarının diğerlerine yönelik dışlayıcı ve hatta düşmanca tavırlar sergilemesinin onlar için hayret verici olduğu kadar izaha muhtaç bir durum olduğu da açıktır. Onların, Müslümanlar arasındaki bu gruplaşmaların nedenlerine dair fikir yürütebilecek bir akli olgunluğa sahip olduklarını da bu noktada belirtmek gerekir. Ne var ki onlardan, Müslüman toplumlarda ortaya çıkan yorum farklılıklarının ve bundan kaynaklanan gruplaşmaların sebepleri arasındaki ilişkiye dair fikir üretimi yapmalarının beklenmesi gerçekçi olmayacaktır. '*İslam Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar*' konusu işlenirken programda belirtilen şekliyle beyin fırtınasının kullanılması halinde kuvvetle muhtemeldir ki fikir beyan eden öğrenci sayısı oldukça az olacak ve bu durum tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumlu olmayacaktır.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerden iki unsur arasındaki ilişkiye dair fikir üretmeleri istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. 12. sınıf müfredatında yer alan '*Din ve Aile*' başlıklı ünitenin işlenişine dair açıklamalar buna örnek teşkil etmektedir. Öğretim programında din dersi öğretmenlerine, '*Aile ve Ahlaki Değerler'* konusuna beyin fırtınasını kullanarak giriş yapmaları; beyin fırtınasını başlatmak için ise öğrencilere, '*Aile kurumunun güçlü ve sağlam olmasında hangi değerler ön plana çıkmaktadır?*' sorusunu yöneltmeleri önerilmektedir.

Aile kurumunun korunması ve güçlendirilmesinin toplumumuz için bir beka meselesi olduğu ortadadır. Bunu sağlamanın en sağlıklı yolunun, aile içi ilişkilerin ahlaki değerler temelinde yürütülmesi olduğu da açıktır. Ahlaki değerlerin aile kurumu içerisinde yaşatılması, bu değerlerin çocuklar tarafından öğrenilip içselleştirilmesi açısından da önem arz etmektedir. Ancak bunlar, '*Aile kurumunun güçlü ve sağlam olmasında hangi değerler ön plana çıkmaktadır?*' sorusunun beyin fırtınası tekniği için uygun olduğu anlamına gelmemektedir. Zira öğrencilerin söz konusu soruya cevap olarak ifade edebilecekleri ahlaki değerlerin sayısı azdır. Doğruluk, sadakat, iffet, adalet, vefa, sabır, yardımseverlik gibi temel değerler ifade edildikten sonra öğrencilerin bu konuda fikir tıkanıklığı yaşama ihtimali oldukça yüksektir. Öğrencilerin saçma cevaplar vermelerine imkân verici nitelikten yoksun olması da söz konusu sorunun beyin fırtınası tekniği için uygun olmadığını gösteren bir başka durumdur.

'*Aile ve Ahlaki Değerler'* konusu işlenirken beyin fırtınası tercih edilecekse, şöyle bir süreç takip edilebilir. Öncelikle soru – cevap tekniği kullanılarak öğrencilere, '*Yüce Allah, aileyi oluşturan fertlerin kalplerinden birbirlerine karşı sevgi, şefkat ve merhamet duygusunu yok etseydi, aile kurumu bu durumdan nasıl etkilenirdi? Böyle bir durum aile fertleri arasındaki ilişkilere nasıl yansırdı?*' sorusu yöneltilir. Bu soruya verecekleri cevaplar, aile kurumunun gücünün / sağlamlığının, aile fertleri arasındaki sevgi bağının gücü ile yakından alakalı olduğu gerçeğinin öğrenciler tarafından daha net şekilde görülmesini sağlayacaktır. Bu kazanım gerçekleştikten sonra öğrencilere, '*Aile fertleri arasındaki sevgi bağının gücünü zayıflatabilecek tavır ve davranışlar neler olabilir?*' sorusu yöneltilerek beyin fırtınası başlatılabilir. Üçüncü aşamada ise yine soru – cevap tekniği kullanılarak öğrencilere*, 'Aile kurumuna zarar veren bu olumsuz tavır ve davranışların en aza indirilmesi için aile kurumunda hangi ahlaki değerlerin yaşatılmasına önem verilmelidir?*' sorusu yöneltilebilir.

Öğretim programına göre beyin fırtınası, öğrencilerden belirli bir konu hakkında örnekler vermeleri istenerek de başlatılabilecek bir tekniktir. '*Güncel Dinî Meseleler*' başlıklı 12. sınıf 3. ünite kapsamında yer verilen açıklamalarda bu durumu açık şekilde görmek mümkündür. Öğretim programında din dersi öğretmenlerinden, '*Gıda Maddeleriyle İlgili Meseleler*' konusunu işlerken '*Eşyada asıl olan ibahadır*' ilkesi çerçevesinde helal dairesinin geniş olduğu gerçeğinin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlayacak faaliyetlerin ardından, '*İslam'a göre yenilmesi ve içilmesi yasaklanmış gıdalar hangileri olabilir?*' sorusu temelinde öğrencilere beyin fırtınası yaptırmaları istenmektedir.

İslam dinine göre yenilmesi ve içilmesi haram olan gıdalar -ihtilaflı olan birkaçı dışında- bellidir ve kaynaklarda açıkça belirtilmiştir. Öğrenciler bu gıdaların hangileri olduğunu gerek ders kitabından gerekse internetten kolayca öğrenebilirler. Söz konusu sorunun, öğrencilerin yaratıcı düşünceler üretmelerine imkân verici nitelikte olmadığı da açıktır. Bu nedenle '*Gıda Maddeleriyle İlgili Meseleler*' konusu işlenirken programda belirtildiği şekliyle beyin fırtınasının kullanılması isabetli bir tercih olmayacaktır. Bu noktada şu hususun da altını çizmek gerekir ki toplumumuzdaki asıl sorun, İslam dinine göre yenilip içilmesi yasaklanmış gıdaların neler olduğunun bilinmemesi değil, dinen yasak olduğu bilinmesine rağmen bunların yaygın şekilde tüketilmeye devam etmesidir. Bu nedenle '*Gıda Maddeleriyle İlgili Meseleler*' konusu işlenirken öğrencilerin, bilgi-inanç-eylem uyumsuzluğu ve bunun nedenlerine dair fikir üretmeye yönlendirilmeleri daha uygun olacaktır. Beyin fırtınası, bu amaçla kullanılabilecek tekniklerden biridir. Bunun için, '*Dinen yasak olduğunu bilmesine rağmen bazı Müslümanları alkollü içki tüketmeye yönelten faktörler neler olabilir?*' sorusu kullanılabilir.

Sonuç

Çeşitli alanlarda yaşanan gelişmelere ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara bağlı olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı sürekli güncellenmektedir. Bu kapsamdaki son güncelleme TYMM çerçevesinde 2024 yılında yapılmıştır. Program geliştirme sürecinin

sağlıklı şekilde ilerlemesi için bu programın bilimsel çalışmalara konu edilmesi son derece önemlidir.

Öğretim programı öğretmenler için kılavuz hükmündedir. Öğretim programının bu işlevini yerine getirmesi, içeriğinde yer verilen açıklamaların öğretmenler için açık / anlaşılır olmasına bağlıdır. Söz konusu açıklamaların bilimsel gerçeklerle uyumlu olması da bu noktada son derece önemlidir. Alanında uzman bir ekip tarafından hazırlandığı belirtilen bir öğretim programında bilimsel gerçeklerle uyuşmayan bilgilere ve açıklamalara yer verilmesi kabul edilebilir bir durum olmayacaktır.

Bu çalışmada, '*Maarif Müfredatı ODKAB Öğretim Programı'nda beyin fırtınası tekniğinin kullanımıyla ilgili açıklamaların, tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumluluk durumu nedir?*' sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlar olmuştur:

A. Beyin fırtınası, öğretim programının temel felsefesi, eğitim anlayışı ve hedefleriyle oldukça uyumlu bir öğretim tekniğidir. Gerek TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde ve gerekse ODKAB Öğretim Programı'nda yer verilen açıklamalar bunu net şekilde göstermektedir. Beyin fırtınası özellikle de öğretim programında sıkça vurgulanan beceri temelli ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımına, öğrenci aktifliği ilkesine, anlamlı öğrenmeye ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına karşılık gelen öğretim tekniklerinden biridir. TYMM'de ön plana çıkarılan eğilimlerin desteklenmesine, becerilerin kullanılmasına ve geliştirilmesine imkân verecek öğretim tekniklerinin başında da beyin fırtınası gelmektedir.

B. Öğretim programında, beyin fırtınasının kullanılması önerilen ünite sayısı 13'tür. Bunların üçünde beyin fırtınasının üniteye başlarken öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk durumlarını yoklamak maksadıyla; diğerlerinde ise ünite içerisinde yer alan konuların işleniş sürecinde kullanılmasının önerildiği tespit edilmiştir.

C. Öğretim programında, beyin fırtınasının kullanımıyla ilgili yer verilen açıklamaların büyük bir kısmı söz konusu tekniğin doğası ve amaçlarıyla uyumlu değildir. Öğretim Programı'nda beyin fırtınasının kullanımıyla ilgili tespit edilen sorunlar şunlardır:

1. Beyin fırtınası için önerilen bazı problemlerin öğrencileri özgün fikirler üretmeye yöneltici niteliğe yeterince sahip olmayabileceği görülmüş; seviyeye uygunluk, ilgi çekicilik, merak uyandırıcılık ölçütleri açısından bunların yeniden değerlendirilmesinin uygun olacağı anlaşılmıştır.

2. Beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilen soruların çoğunun tekniğin doğası ve temel amacıyla uyumlu olmadığı anlaşılmıştır. Söz konusu sorulara dair yapılan aşağıdaki tespitler bu durumu net şekilde göstermektedir:

a) Cevabı net / kesin olup yoruma ve tartışmaya imkân vermeyen soruların beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilmiştir.

b) Cevabına ders kitabından ya da internetten kolaylıkla ulaşılabilecek soruların beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilmiştir.

c) Öğrencilerin yaratıcı düşünceler üretmelerine imkân verici nitelikten yoksun olan soruların beyin fırtınasını başlatmak için kullanılması önerilmiştir.

3. Öğretim programında farklı öğretim tekniklerinin kullanılması daha uygun olan bazı durumlarda beyin fırtınasının kullanılmasının önerildiği görülmüştür. Araştırma sürecinde yapılan aşağıdaki tespitler bu durumu net şekilde göstermektedir:

a) Beyin fırtınasının, öğrencilerin ders konusuyla ilgili ön bilgilerini yoklamak amacıyla kullanılmasının önerilmiş olması.

b) Beyin fırtınasının, öğrencilerin belirli bir konuyla ilgili inanç ve görüşlerini ifade etmeleri için kullanılmasının önerilmiş olması.

c) Beyin fırtınasının son aşamasında yapılması gereken değerlendirme çalışmasının, fikir üretme aşamasında yapılmasının önerilmiş olması.

D. Öğretim programında beyin fırtınasının nasıl başlatılacağına yönelik önerilerden üçünün söz konusu tekniğin doğası ve temel amaçlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu öneriler şunlardır:

1. Öğrencilerden, bir meselenin çeşitli yönlerine dair soru üretmelerinin istenmesi.
2. Öğrencilerden belirli bir soruna çözüm üretmelerinin istenmesi.
3. Öğrencilerden, gerekli önlemlerin alınmaması durumunda bir sorunun, gelecekte yol açması muhtemel daha büyük sorunların neler olabileceği konusunda fikir üretmelerinin istenmesi.

ODKAB Öğretim Programı'nı hazırlayan uzmanların, din derslerinde kullanılabilecek ve hatta kullanılması gereken öğretim tekniklerinden birinin beyin fırtınası olduğunu kabul ettikleri açıktır. Ancak onların, beyin fırtınasına uygun konu, sorun ya da soru bulmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Oysaki din derslerinin içeriğinde yer alan konuların çoğu, beyin fırtınası ile işlenebilecek mahiyettedir. Bu konuların hangileri olduğu beyin fırtınası kullanılarak kolaylıkla tespit edilebilir.

Din derslerinin içeriğinde yer alan konuların nasıl işlenmesi gerektiğine dair önerilerin öğretim programı gibi son derece önemli bir belgeye yazılmadan önce belirli okullarda pilot uygulamaların yapılması ve bu uygulamaların sonuçlarının uzman bir ekip tarafından değerlendirilmesi son derece önemlidir. Aksi takdirde söz konusu öneriler pratikte pek bir

kıymet ifade etmeyecek ve bu durum, din dersi öğretmenlerinin öğretim programında yazılan açıklamalara duydukları güveni sarsabilecektir.

Bilimsel çalışmalarda beyin fırtınasının verimli şekilde kullanılması için sınıf mevcudunun maksimum 15 kişi olması gerektiği belirtilmektedir (Rawlinson, 1995, s. 46; Nakiboğlu, 2003, s. 344). Zira kalabalık sınıflarda beyin fırtınası sürecini yönetmek, her öğrenciye söz hakkı vermek, öğrencilerin dile getirecekleri her fikri kaydetmek ve bunları ders sonunda sınıflandırıp ayrı ayrı değerlendirmek oldukça güçtür. Ülkemizdeki okullarda mevcudu 20'nin altında olan sınıf oranının az olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Din dersi öğretmenlerinin sınıfları ikiye bölerek bu güçlüğün üstesinden gelmeleri ise neredeyse imkânsızdır. Sınıfların belirli saatler için bölünmesi başka sorunlara kapı aralayacağı için okul idarecileri tarafından zaten anlayışla karşılanacak bir durum değildir. Ayrıca beyin fırtınasının etkin / verimli şekilde kullanılması için sınıfın oturma düzeninin de değiştirilmesi; öğrencilerin birbirlerinin enselerine değil, yüzlerine bakmalarını sağlayacak şekilde oturmaları gerekmektedir. Oturma düzeninde böyle bir değişiklik yapmaya elverişli olan derslik sayımızın az olduğu da bir sır değildir. Öğretim programında bütün bunların dikkate alınarak beyin fırtınasının mevcut koşullarda etkin şekilde nasıl kullanılabileceğine ya da beyin fırtınasına alternatif olarak hangi öğretim tekniklerinin tercih edilebileceğine dair öğretmenlere yol gösterici nitelikte önerilere yer verilmesi uygun olacaktır. Aynı hassasiyet programda yer verilen diğer öğretim teknikleri için de gösterilmelidir.

Kaynakça

Akyürek, S. (2015). *Din öğretimi model strateji yöntem ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Altıntaş, M. E. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler-nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 217, 131-165.

Baltacı, A. & Aydın, Y. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 13-37.

Besant, H. (2016). The journey of brainstorming. *Journal of Transformational Innovation*, *2*(1), 1-7.

Cingöz, O. & Akyürek, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine katkı sağlamaya yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *48*, 76-118.

Çelik, T. İ. (2024). *Beyin fırtınası tekniği üzerine yapılan çalışmaların sosyal ağ analizi (bibliyometri) ve meta-analiz çalışması* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Çınar, F. *(*2013*). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları (Isparta örneği)* [Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı (öğretimde planlama ve değerlendirme)*. Pegem A Yayıncılık.

Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayınları.

Gün, A. (2020). İlahiyat alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının gözüyle din dersi öğretmenleri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *11*(24), 129-158.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*.

Kaya, M. & Köseoğlu, Z. (2024). Dijital etik ve ahlak eğitimi: din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programları üzerine bir inceleme. *ISPEC International Journal of Social Science & Humanities*, *8*(3), 73-83.

Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(3), 341-350.

Oyman, N. (2019). Din eğitiminin önündeki engeller araştırması bağlamında yeni yöntem ve teknikler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 121-135.

Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. ÖSYM Yayınları.

Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (1). (O. Değirmen, Çev.). Rota Yayınları. (1986)

Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.

Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 441-450.

Turan, Ş. & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin din öğretim yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*, *27*, 15-33.

Uçak, H. E. & Doğan, R. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kavram öğretimi sürecinde tercih ettikleri yöntemler. *Dini Araştırmalar Dergisi*, *23*(59), 321-347.

Üzümcü, M. & Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye yüzyılı maarif modeli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*, 795-826.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

Brainstorming Technique in the Turkish Century Education Model Secondary Education Religious Culture and Ethics Course Teaching Program

Nazım Bayrakdar

Extended Abstract

The Religious Culture and Ethics Course Curriculum is constantly updated depending on the developments in various fields and the new needs that arise. The last update in this context was made in 2024 within the framework of the Turkey Century Education Model. It is extremely important for this program to be subject to scientific studies in order for the program development process to progress healthily.

The curriculum is a guide for teachers. The fulfillment of this function of the curriculum depends on the explanations included in its content being understandable to teachers. It is also extremely important at this point that the explanations in question are compatible with scientific facts. It would not be acceptable to include information and explanations that do not comply with scientific facts in a curriculum that is stated to have been prepared by a team of experts in the field.

In this study, the question of 'What is the compatibility of the explanations regarding the use of the brainstorming technique in the Secondary Education Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum of the Maarif Curriculum with the nature and purposes of the technique?' was sought. Brainstorming is a teaching technique based on the principle of students generating ideas quickly about an issue, event or situation. Brainstorming is a student-centered teaching technique and requires students to actively participate in the lesson. Brainstorming, used in accordance with its purpose and nature, can make a significant contribution to the transformation of learning into an exciting and enthusiastic process for students and thus to the efficiency of the lesson.

Brainstorming is one of the teaching techniques that can be used in religious lessons. Because the above-mentioned gains expected to be realized with the brainstorming technique are also important in terms of the religious development of the students. However, there are various factors that make the use of this technique in religious lessons a delicate process. The nature of religion and religious knowledge and the religious structure of the society are the most important of these factors.

The fact that the course topics are related to religious beliefs makes the brainstorming technique of the courses a very sensitive process. Even if the students produce extremely absurd, meaningless, confusing, and problematic ideas that clearly contradict religion, it is essential that the teacher does not evaluate these ideas while the brainstorming is ongoing. If ideas that contain serious problems are not intervened immediately, there is a risk that other students will be negatively affected by these ideas. It is also a fact that should not be ignored that the limited course time will make it difficult to evaluate each of the ideas in question separately. Of course, all of this does not mean that brainstorming is a teaching technique that should never be used in religion classes. In religion classes, it may be necessary to include some different applications in the brainstorming process, provided that the sensitivities in question are taken into consideration. For example, if religion class teachers see a serious risk, they can immediately intervene in some problematic ideas produced during the brainstorming process. However, it should not be forgotten that it is extremely important that this intervention is done in a way that does not discourage students' enthusiasm for generating ideas and that it does not require continuity.

One of the most critical stages of brainstorming is evaluation. Classifying a large number of ideas or solutions according to certain characteristics and identifying the most accurate / useful ones among them can be time-consuming. When it comes to issues related to religion, evaluation inevitably becomes a much more delicate process. Because students' ideas or solutions that seem quite logical at first glance may not be compatible with religious knowledge. If not managed correctly, this situation can cause some students' trust in religious knowledge to be shaken.

Another situation that requires caution when using brainstorming in religious classes is that students with different religious beliefs study together in the same class. If the necessary precautions are not taken to eliminate the risks that this situation may pose, brainstorming can turn into a process that harms students' relationships with each other.

It can also be said that finding a topic that is suitable for the nature of brainstorming in religion classes is a bit more difficult than in other classes. This difficulty will increase especially when it comes to units that deal with basic beliefs and worship. Because in religion, there are clear/sharp boundaries, provisions or measures regarding such topics.

During the research process, data was collected using document analysis, which is one of the qualitative research methods. The results of the research were as follows:

A. Brainstorming is a teaching technique that is quite compatible with the basic philosophy, educational approach and goals of the curriculum. The explanations in both the Common Text of the Turkish Century Education Model Curriculum and the Secondary Education Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum clearly show this. Brainstorming is one of the teaching techniques

that correspond to the skill-based and problem-based learning approach, the principle of student activity, meaningful learning and student-centered education approach, which are frequently emphasized in the curriculum. Brainstorming is one of the teaching techniques that will support the tendencies highlighted in the Turkish Century Education Model, and enable the use and development of skills.

B. In the curriculum, the number of units in which brainstorming is recommended to be used is 13. It was determined that in three of these, brainstorming was recommended to be used to test the cognitive readiness of the students at the beginning of the unit, and in the others, it was recommended to be used during the processing of the topics in the unit.

C. Most of the explanations given in the curriculum regarding the use of brainstorming are not compatible with the nature and purposes of the technique in question. The problems identified in the curriculum regarding the use of brainstorming are as follows:

1. It was observed that some of the problems suggested for brainstorming might not have the quality to direct students to produce original ideas; it was understood that it would be appropriate to re-evaluate them in terms of suitability for the level, attractiveness and curiosity.

2. It has been understood that most of the questions suggested to be used to initiate brainstorming are not compatible with the nature and basic purpose of the technique. The following observations regarding the questions in question clearly demonstrate this situation:

a) It has been suggested that questions with clear/definite answers that do not allow for interpretation and discussion should be used to initiate brainstorming.

b) It has been suggested that questions whose answers can be easily found in a textbook or on the internet should be used to initiate brainstorming.

c) It has been suggested that questions that do not allow students to produce creative ideas should be used to initiate brainstorming.

3. It has been observed that brainstorming is recommended in some cases where it is more appropriate to use different teaching techniques in the curriculum. The following findings made during the research process clearly demonstrate this situation:

a) It is recommended that brainstorming be used to test students' prior knowledge about the course subject.

b) It is recommended that brainstorming be used to express students' beliefs and opinions about a certain subject.

c) It is recommended that the evaluation study, which should be done in the last stage of brainstorming, be done in the idea generation stage.

D. Three of the suggestions for how to initiate brainstorming in the curriculum were found to be consistent with the nature and basic purposes of the technique in question. These suggestions are as follows:

1. Asking students to generate questions about various aspects of an issue.

2. Asking students to generate solutions to a specific problem.

3. Asking students to generate ideas about what larger problems a problem could possibly cause in the future if the necessary precautions are not taken.

It is clear that the experts who prepared the Secondary School Religious Culture and Moral Knowledge Course Curriculum accept that one of the teaching techniques that can and should be used in religious lessons is brainstorming. However, it is understood that they have difficulty in finding topics, problems or questions suitable for brainstorming. However, most of the topics in the content of religious lessons are of a nature that can be handled with brainstorming. Which these topics are can be easily determined by using brainstorming.

It is extremely important that pilot applications are carried out in certain schools and the results of these applications are evaluated by an expert team before the suggestions on how the subjects included in the content of religious courses are written into a very important document such as the curriculum. Otherwise, the suggestions in question will not have much value in practice and this situation may shake the trust that religious course teachers have in the explanations written in the curriculum.

Scientific studies indicate that for brainstorming to be used efficiently, the maximum class size should be 15 people (Rawlinson, 1995, p. 46; Nakiboğlu, 2003, p. 344). Because it is very difficult to manage the brainstorming process in crowded classes, to give each student the right to speak, to record every idea that the students will bring up, and to classify and evaluate them separately at the end of the lesson. It is a well-known fact that the number of classes with less than 20 students in our country is low. It is almost impossible for religious teachers to overcome this difficulty by dividing the classes into two. Since dividing the classes for certain hours will open the door to other problems, it is not a situation that will be accepted with understanding by school administrators. In addition, in order to use brainstorming effectively/efficiently, the seating arrangement of the classroom should be changed; students should sit in a way that allows them to look at each other's faces, not at the back of their necks. It is no secret that the number of

classrooms that are suitable for such a change in seating arrangement is small. It would be appropriate to include guiding suggestions for teachers on how brainstorming can be used effectively under current conditions, or which teaching techniques can be preferred as alternatives to brainstorming, considering all these in the curriculum. The same sensitivity should be shown for other teaching techniques included in the curriculum.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 159-184
DOI: 10.53112/tudear.1626218

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI'NDAN BEKLENTİLERİ

Akif SAVAŞ[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 24.01.2025
Kabul Tarihi: 25.03.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Savaş, A. (2025). Sivil toplum kuruluşlarının Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan beklentileri. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19, 159-184. https://doi.org/10.53112/tudear.1626218

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de din eğitimi alanında görüş bildiren sivil toplum kuruluşlarının (STK) Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve hizmetleri hakkındaki değerlendirmelerini, yayınlarının analizi yoluyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Örnekleme sürecinde, DİB hakkında görüş beyan eden STK'lar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve çalışma maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği ile yapılandırılmıştır. Geçerlilik ve anlamlılık ilkeleri doğrultusunda değerlendirilen bulgular, konularına göre yorumlanarak kategorize edilmiştir. STK raporları "doküman analizi" yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla, çalışmanın evrenini oluşturan ve farklı siyasal ve toplumsal kesimleri temsil eden STK'lara yer verilmiştir. STK'lar, ibadethane ve Kur'an kurslarının yapımı, bakımı ve onarımı süreçlerinde ayni ve nakdi yardımlarla DİB faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır. Araştırmada, DİB'in statüsü, personel yeterlilikleri, faaliyetleri, yayınları, eğitim hizmetleri ve cuma hutbeleri gibi temel konularla ilgili çeşitli görüş ve değerlendirmelerin ifade edildiği belirlenmiştir. Örneklem grubundaki her STK'nın tüm konular hakkında görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Yaygın Eğitimciler Derneği (YEKDER), tüm konu başlıklarında görüş beyan etmiştir. Tüm STK'ların DİB personeli ile ilgili görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Tartışma bölümünde, STK'ların bu görüşleri din eğitimi literatürübağlamında değerlendirilmiştir. DİB merkez teşkilatındaki dönüşümler ve DİB kanunundaki değişiklikler, toplumsal taleplerin bir yansıması olarak yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde ise, toplumun farklı kesimlerinin bu dönüşümler ve DİB'in yasallaşma süreci hakkındaki değerlendirmelerinin bilinmesinin, din eğitimi hizmetlerine nasıl yansıyacağı vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Yaygın din eğitimi, Sivil toplum, Sivil toplum kuruluşu, Diyanet İşleri Başkanlığı.

[a] Dr. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, **e-mail:** akif.savas@hotmail.com **ORCID:** 0000-0002-0911-1204

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 159-184
DOI: 10.53112/tudear.1626218

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

EXPECTATIONS OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS FROM THE PRESIDENCY OF RELIGIOUS AFFAIRS

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 24.01.2025
Accepted: 25.03.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Savaş, A. (2025). Expectations of non-governmental organizations from the Presidency of Religious Affairs. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 159-184.
https://doi.org/10.53112/tudear.1626218

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

This study aims to identify the evaluations of civil society organizations (NGOs) in Turkey that express opinions in the field of religious education regarding the Presidency of Religious Affairs (DİB) and its services, through an analysis of their publications. The research was designed within the framework of a qualitative research model. In the sampling process, NGOs that expressed opinions about DİB were selected using purposive sampling, and the study was structured with the maximum variation sampling technique. The NGO reports were analyzed using the "document analysis" method. To support the validity and reliability of the research, NGOs representing different political and social segments, which constitute the universe of the study, were included. The study found that various opinions and evaluations were expressed on key issues such as the status of DİB, personnel qualifications, activities, publications, educational services, and Friday sermons. It was determined that not every NGO in the sample group expressed opinions on all topics. The Association of Lifelong Educators (YEKDER) expressed views on all subject areas. It was observed that all NGOs conveyed their opinions regarding DİB personnel. In the discussion section, these views of the NGOs were evaluated within the context of the religious education literature. The transformations in the central organization of DİB and the changes in DİB law were interpreted as reflections of societal demands. In the conclusion section, it was emphasized how knowing the evaluations of different segments of society regarding these transformations and the legalization process of DİB would reflect on religious education services.

Keywords: Religious education, Non-formal religious education, Civil society, Non-governmental organisation, Presidency of Religious Affairs.

[a] Dr. İzmir Katip Çelebi University.

Giriş

1. Problem

DİB, toplumun dinî ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuştur. Son dönemde DİB, bu ihtiyacı nitelikli bir şekilde karşılamak amacıyla kurumsal yapılanmasını güncellemekte ve personelinin niteliğini güçlendirmeye yönelik adımlar atmaktadır. DİB'in halka daha kolay ve hızlı ulaşmak için görsel ve yazılı iletişim kanallarını aktif kullanmaya yönelik çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Devlet eliyle yürütülen din eğitimi hizmetlerinin, özelde DİB bünyesinde meydana gelen değişim ve dönüşümlerin, yürütülen din hizmetlerinin niteliği ve niceliğinin toplumun farklı kesimleri tarafından nasıl değerlendirildiği, din eğitiminde incelenmesi gereken bir problem alanı oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi; "*Sivil toplum kuruluşlarının Diyanet İşleri Başkanlığı'na yönelik görüş ve beklentileri nelerdir?*" şeklinde oluşturulmuştur.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, STK'ların DİB'e yönelik görüş ve beklentilerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarında elde edilecek bulguların, özellikle DİB tarafından yürütülen hizmetlere ve din eğitimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma sonuçları itibariyle, toplumun ihtiyaç duyduğu din hizmetlerinin belirlenmesi ve uygulanması süreçlerine önemli veriler sunacaktır.

3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, sivil toplum kuruluşlarının DİB hakkında hazırladığı ve kamuoyuna açık kanallar aracılığıyla paylaştığı araştırma, rapor ve değerlendirmeleri kapsayan fiziksel belgelerin incelenmesiyle sınırlıdır. Etnik ve dinî grupları temsil eden STK literatürü, bu çalışmada ele alınmamıştır. Araştırma grubunda; Evrensel Hafızlar Derneği (EHAD), İlmi Etüdler Derneği (İLEM), İslam Düşünce Enstitüsü (İDE), YEKDER gibi muhafazakâr temelli kuruluşlar; Liberal Düşünce Topluluğu (LDT) ve Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) gibi seküler karakterli STK'lar yer almaktadır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla, çalışma evrenini temsil eden ve farklı siyasal ve toplumsal kesimlerden oluşan STK'ların araştırma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir.

4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırma evreni Türkiye'de faaliyet gösteren dernek ve vakıfları kapsamaktadır. Örneklem seçiminde dernek ve vakıf statüsünde ve DİB ile ilgili görüş beyan eden STK'lar, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma, maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniği ile yapılandırılmıştır.

Araştırmada, din eğitimi alanında fikir üreten ve kanaat belirten STK'ların DİB'e yönelik görüş ve beklentileri, bu kuruluşların yayımladığı araştırma, değerlendirme ve raporlar üzerinden incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın

amacı ve problemi çerçevesinde sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Geçerlilik ve anlamlılık ilkeleri çerçevesinde değerlendirilen bulgular konularına göre sıralanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. STK raporlarında elde edilen bulguların değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında "doküman analizi" metodu uygulanmıştır.

DİB ile ilgili STK raporlarındaki konu başlıklarından hareketle araştırma konusu; DİB statü, DİB personel ve DİB faaliyetleri olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmıştır. DİB faaliyetleri; DİB yayınlar, eğitim öğretim ve cuma hutbeleri alt başlıklarında incelenmiştir. Tartışma kısmında STK raporlarında ele alınan konuların literatürde nasıl değerlendirildiği ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Sonuç kısmında araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan değerlendirmelerden hareketle daha nitelikli bir din hizmeti için DİB ile ilgili görüş ve önerilere yer verilmiştir.

5. Kavramsal Çerçeve

5.1. Sivil Toplum ve Sivil Toplum Kuruluşu

"Sivil toplum" kavramı, tarihsel süreçte devlet ve medeniyet anlamlarında kullanılmış, günümüzde ise siyasete karşı toplumsal olanı vurgulayan bir anlam kazanmıştır. Eski Yunan'da devlet anlamında kullanılan bu kavram, günümüzde karşıt bir anlam taşımaktadır (Aslan, 2010, ss. 188-212). Şerif Mardin'e göre "sivil"; "medenî" ve şehirli anlamına gelirken, bunun zıddı "barbarlık" veya "gayri-medeni" olarak tanımlanmıştır (Mardin, 1990, s. 9). İsmail Doğan ise sivil olmanın şartlarını, uygar, nazik ve kibar olarak belirtmiştir (Doğan, 2000, s. 20). Batı düşünce dünyasında ise sivil toplum, birey ve toplumun devlet karşısındaki konumunu ifade etmektedir.

İngiltere'de, devlet memurları için "civil service" terimi kullanılırken, Türkçe'de "sivil" kelimesi daha çok üniformalı olmayan kişileri nitelemektedir. Osmanlı Devleti'nde "askeri" alanın dışındaki kurumlar için "mülkî" kavramı, "sivil" kavramı ile eşdeğer olarak kullanılmıştır (Tuncay, 1998, s. xiii). Osmanlı Devleti'nde "askerî" alanın dışını ifade etmek için "mülkî" kavramı, "sivil" kavramı ile anı anlamı ifade etmektedir. "Memurîn-i mülkiye" (sivil memurlar), "memurîn-i askeriye" (askeri memurlar) ve "erkân-ı askeriye ve erkân-ı mülkiye" deyimlerinde görüldüğü gibi sivil-asker ayrımı yapılmaktadır (Alkan, 1998, s. 84). Sosyolojik olarak "sivil toplum" terimi hem kendiliğinden hem de iradi olarak örgütlenmiş toplulukları tanımlamak için kullanılmaktadır. Sivil toplum devletin dışında yer alan, merkezi otoritenin ve hiyerarşik düzenin dışında bulunan toplumsal ilişki ağlarını ifade eder (Kuçuradi, 2003, s. 7).

Batı toplumsal ve siyasal geleneğinin bir ürünü olarak, sivil toplum, devletin organize ettiği yapılar dışında kalan sosyal ilişkiler, gönüllü kuruluşlar, kitle iletişim araçları ve toplumsal hareketlere atfedilen geniş bir kavramdır (Tosun, 1998, ss. 29-30). Bu ve sonraki Ali Yaşar Sarıbay atıflarında sivil toplum, hem kendiliğinden hem de iradi olarak örgütlenmiş toplulukları tanımlamak için kullanılmaktadır (Sarıbay, 2014, s. 169). Sivil toplum devlet

otoritesinden bağımsız, kendi kendine yeterli, devlet ile toplum arasında aracılık yapan bir yapıdır (Sarıbay, 1997, s. 97). Temelde, sivil toplum merkezi otoritenin ve hiyerarşik yapının dışında kalan toplumsal ilişkiler ağlarını ifade etmektedir.

Bir yapının STK olarak kabul edilebilmesi için, uzmanlaşma, iş bölümü, siyasi katılım, toplumsal fayda, demokratik gelişim, gönüllülük, kâr amacı gütmeme, devlet dışı olma ve yasal alanda faaliyet gösterme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Erözden, 1997, s. 13). STK kavramı, sivil toplum faaliyetinde bulunan ve merkezî yönetimin bir parçası olmayan tüm kurumları kapsamaktadır. Bu tanıma göre, dernekler, vakıflar, kooperatifler, meslek odaları ve siyasi partiler kamusal bir otorite aracı olmadıkları için STK kabul edilmektedir. Dolayısıyla STK örgütlenmesi gönüllülük, bağımsızlık, kâr amacı gütmeme ve toplumsal yarar sağlama gibi temel ilkelere dayanmaktadır. Bu tür kurumlarda, kâr amacı güdülmemekle birlikte, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı doğrudan ya da dolaylı yollarla desteklemek hedeflenmektedir (Yıldırım, 2004, ss. 51-59).

Sivil toplum kavramında olduğu gibi sivil toplum kuruluşu (STK) kavramı üzerinde de genel geçer bir tanım bulunmamaktadır. Sivil toplum ve STK terimleri, zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilmektedir. STK, sivil toplum kavramının somut ve örgütlenmiş halini ifade etmektedir (Çaha, 2017, s. 55). Ömer Çaha, sivil toplumun kesin bir tanımının yapılamamasının nedenini, düşünürlerin siyasal ve toplumsal idealleri ile yaşadıkları dönemin sosyal, siyasal ve kültürel özelliklerinin değişkenliğine bağlamaktadır (Çaha, 2005, s. 15). Bu durum, kavramın canlılık ve değişkenlik özelliğinden kaynaklanmaktadır.

STK'lar, kuruluş amaçlarına ve bulundukları ülkenin politik kültürüne uygun faaliyetler yürütmektedir. Bazı STK'lar yalnızca üyelere yönelik çalışmalar yürütürken, diğerleri kitleleri bilinçlendirmeyi amaçlayan ve toplumun geneline yönelik etkinlikler düzenlemektedir. Aynı ülke içinde veya ülkeler arasında toplumsal, kültürel ve politik farklılıklar nedeniyle STK'ların ilgi alanları değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin; eğitim İngiltere ve Japonya'da, sağlık ABD ve Almanya'da, sosyal ve beşerî hizmetler ise Fransa ve İtalya'da ön plana çıkabilmektedir. Yerel sorunlar ve faaliyetlerin yanı sıra STK'lar küresel ölçekteki savaş, göç, terör, yoksulluk, iklim değişikliği ve çevre kirliliği gibi alanlarda çözüm önerileri geliştirmek ve gündem oluşturmak gibi roller üstlenmektedir. Bunun ötesinde, STK'lar savaş suçları, mültecilerin, çocukların, kadınların, azınlıkların ve yerli halkların haklarını savunma gibi küresel sorunlarla ilgili çalışmalar yürütmektedir. İnsan Hakları Fizikçileri (PHR), Greenpeace ve Sınır Tanımayan Doktorlar (MSF) gibi organizasyonlar, küresel ölçekte projeler ve eylemler gerçekleştirmektedir.

Sosyalist rejimlerin çöküşüyle birlikte Türkiye'de sivil toplumun yeniden canlandığı gözlemlenmektedir. Aynı dönemde, Türkiye'deki siyasi akımların etkisiyle devletin toplumsal hayattaki rolü tartışılmaya başlanmıştır. Sivil toplum, devletin gücüne karşı birey ve toplumu koruyan bir mekanizma kabul edilmeye başlanmıştır. Farklı siyasi akımlar, ortak bir payda sivil toplumu savunmuşlardır. Türkiye'de sivil toplum kavramı,

mevcut toplumsal ve siyasal yapıyı anlamaktan ziyade, ideal bir toplum projesi olarak ön plana çıkmaktadır. STK'lar sağlık, eğitim, araştırma, insan hakları, çevre, sosyal hizmetler ve dinî haklar gibi çeşitli alanlarda faaliyetler yürütmektedir.

5.2. Sivil Toplum ve Din Eğitimi

Osmanlı Devleti döneminde cami inşası, eğitim öğretim faaliyetleri, öğrencilerin iaşe ve barınma ihtiyaçları, eğitmenlerin maaşları ile binaların yapım, bakım ve onarımları büyük ölçüde vakıflar tarafından yürütülmüştür. (Kazıcı, 2019, s. 283; Özcan, 2024). Bazı değişiklikler yapılsa da bu sistem Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devam etmiştir. Medreselerin kapatılmasının ardından, eğitim öğretim faaliyetleri tek elde toplanmıştır. Bu durum, devlet ve toplum arasında din ve eğitim gibi konularda farklılaşmalara yol açmıştır. Bu farklılaşmanın etkisi, özellikle Müslüman toplumda, bir dönem devletin eğitim faaliyetlerine şüpheyle yaklaşılmasına ve hatta bunlardan uzak durulmasına sebep olmuştur. Çok partili siyasi hayata geçişle birlikte, sivil toplum faaliyetleri artmış ve liberal politikaların etkisiyle STK'lar sosyal yaşamda daha aktif hale gelmiştir.

STK'lar, yenilikçi ve esnek yapılarıyla program tasarımı ve uygulaması konusunda devlet kurumlarıyla kıyaslandığında belirli bir üstünlüğe sahiptirler. Ayrıca, STK'ların mali ve idari açıdan diğer bir avantajı, hizmetlerin sunumunda ve yönetimde gönüllülerden faydalanarak ekonomik giderleri azaltmalarıdır. STK'ların başkalarına yardım etme misyonu ve gönüllülük esasına dayalı taahhütleri, verimli bir ekip çalışmasını teşvik etmektedir (Owen, 2000, s. 132).

STK'ların din eğitimi alanında destekleyici veya alternatif çalışmalara yönelmesinin ilk nedeni, eğitim sistemi içinde verilen din eğitiminin süre, program ve ders içeriği açısından yetersiz görülmesidir. Bu kuruluşları bu alana yönlendiren ikinci sebep, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında zorunlu ve sınırlı bir alana hapsedilen din eğitiminin pratikten uzak olması ve teorik yönünün ağır basmasıdır. Üçüncü olarak, toplumsal alanda meydana gelen gelişmeler neticesinde, çocuk, genç, kadın ve yetişkinlerin eğitimi öncelikli konular arasında yer almıştır. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ile camilerde gerçekleştirilen yaygın din eğitimi faaliyetleri, ne yazık ki halkın ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır. STK'lar, mevcut ihtiyacı göz önünde bulundurarak, çocuk, genç, kadın ve yetişkinlerin eğitim taleplerini karşılamak için çeşitli programlar uygulamaya koymuşlardır.

STK'ların din eğitimi alanına yönelmesi, postmodernizmin öznelliği teşvik etmesi ve bireyin çeşitliliğe gösterilen ilgi ile de açıklanabilir. Günümüz toplumunda, devlet eliyle yürütülen din eğitiminin tek tipleştirici olduğu, buna karşın STK'ların çok kültürlülüğü benimseyerek farklı toplumsal kesimleri beslediği düşüncesi, bu kuruluşların din eğitimi alanına yönelmesinde etkili olmaktadır.

5.3. Sivil Toplum ve Diyanet İşleri Başkanlığı

Cumhuriyet Dönemi'nde 429 sayılı Kanun'a "İslam dininin itikat ve ibadet alanıyla ilgili işleri yürütmek ve dinî kurumları idare etmek" amacıyla DİB kurulmuştur (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2013). DİB, yürüttüğü hizmetlerin çeşitliliği ve yaygınlığı bakımından resmi ve sivil birçok kurum ve kuruluşla ilişki içinde olmak durumundadır.

Kamu kurumları, yerel yönetimler ve STK'lar, DİB'in resmi paydaşları arasında yer almaktadır. DİB sivil paydaşları arasında dernekler, vakıflar ve sendikalar gibi STK'lar bulunmaktadır. Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü verilerine göre, 17.949 dernek dinî hizmetlerin sağlanmasına yönelik faaliyetler gerçekleştirmektedir (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, t.y.a). Diyanet ve Vakıf Hizmetleri alanında ise 28 farklı sendikal yapı bulunmaktadır (Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü, t.y.b). Ayrıca Türkiye Diyanet Vakfı, DİB hizmetlerini geniş kitlelere ulaştırmak için dönemin DİB yetkilileri tarafından kurulmuş bir STK'dır. Türkiye Diyanet Vakfı, başta eğitim ve öğretim olmak üzere, basın-yayın, bina ve yurt inşası, öğrencilere burs sağlanması gibi çeşitli faaliyet alanlarında, yurt içinde ve yurt dışında çalışmalarını sürdürmektedir (Türkiye Diyanet Vakfı, t.y.).

STK'lar, DİB'e cami ve müştemilatların bakım/onarım ve temizlik hizmetlerinde destek sağlamakta, ayni ve nakdi yardımlarla topluma din hizmeti sunulmasına katkı sunmaktadır (Bedir, 2018, s. 102). DİB organizasyonlarının toplumla bütünleşmesinde STK'ların önemli bir işlevi bulunmaktadır. DİB'in yasada belirlenen görevlerinde başarılı olabilmesi için hem kurum içi hem de kurum dışı paydaşlarla iletişimi güçlü olmalıdır. Bir başka deyişle başarı, paydaşların performansı ile doğru orantılıdır. STK'lar, DİB'in dinî ve toplumsal sorunların çözümünde bir aktör olarak hareket etmesini bekler. DİB, hizmetlerinin geniş kesimlere ulaşması noktasında STK iş birliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle iş birliği ve koordinasyon her iki taraf için de önemli bir ihtiyaçtır.

6. Bulgular

Bu çalışmanın örneklem grubundaki STK görüşlerinin, DİB'in kurumsal statüsü, personel yeterlikleri, yayınları, faaliyetleri ve cuma hutbeleri gibi konulara odaklandığı tespit edilmiştir.

YEKDER, bütün konu başlıklarında görüş bildirmiştir. İDE, beş başlıkta görüşlerini bildiren ikinci STK'dır. LDT, iki başlıkta en az görüş beyan eden STK'dır. DİB personeli ile ilgili olarak tüm STK'lar kanaatlerini ifade etmiştir. DİB faaliyetleri, beş STK tarafından ele alınmıştır. Eğitim-öğretim ve Cuma hutbeleri başlığı üç STK tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 1: STK'lar ve konu dağılımı

	İDE	İLEM	YEKDER	LDT	TESEV	EHAD	ENSAR VAKFI
DİB Statü		X	X	X	X		X
DİB Personel	X	X	X	X	X	X	X
DİB Yayınları	X		X				X
DİB Faaliyetleri	X	X	X		X	X	X
Eğitim Öğretim	X		X			X	
Cuma Hutbeleri	X		X		X		

6.1. Diyanet İşleri Başkanlığının Statüsü

Türkiye'de DİB'in statüsü üzerine yapılan tartışmalarda, laik bir devlette Diyanet gibi bir kurumun varlığının ve eğer var olacaksa, nasıl bir statüye sahip olacağı konusu ön plana çıkmaktadır.

TESEV tarafından hazırlanan *"Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri... Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı"* adlı raporda, Diyanet çalışanları ve cami cemaatinin, DİB'in özerk olmasını ve Diyanet İşleri Başkanı'nın seçimle belirlenmesini talep ettikleri ifade edilmektedir. Diyanet'in özerk bir yapıya sahip olmamasının, kurumun beklenen performansı gösterememesinin temel nedenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Bozan, 2007, ss. 69-70). İLEM tarafından hazırlanan *"Yeni Din Politikaları Bağlamında Diyanet"* çalışmasında ise, Diyanet'in özerk olması durumunda, herhangi bir dinî görüşün otorite tarafından topluma baskı aracı olarak kullanılmasının engellenebileceği iddia edilmektedir. Özerklik durumunda, Diyanet'in tüm mali giderlerinin halk tarafından karşılanması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak, Türkiye'deki din-devlet ilişkileri bağlamında, özerk bir Diyanet yapılanmasının hayata geçirilmesinin şu an için erken olduğu ileri sürülmektedir (Tekin, 2017, ss. 8-9).

Ensar Vakfı tarafından hazırlanan *Yeni Anayasada Dinî Kurumlar Din Eğitimi ve Öğretimi* raporunda, DİB'in hem devlet hem de toplum için vazgeçilmez bir kurum olduğu belirtilmektedir. Diyanet'in kurumsal yapısının, mevzuat çerçevesinde özgürce faaliyet gösterecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, Diyanet'in lağvedilmesi, din işlerinin cemaatlere devredilmesi veya özerk bir yapıya kavuşturulması

gibi önerilerin sosyal gerçeklikten uzak olduğu ileri sürülmektedir (Ensar Vakfı, 2011, ss. 1-2).

LDT, *Türkiye'nin Demokratikleşmesi ve Alevi Talepleri Tespit ve Öneri Raporu*'nda ise DİB'in tasfiye edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Rapora göre, devletin genel idare sistemi içinde, herhangi bir inancı merkeze alan ya da bu inancı denetim altında tutmayı amaçlayan bir kurumun yer almaması gerektiği savunulmaktadır (Özipek, 2014, ss. 3-4). 2000 yılında yapılan *Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset* adlı TESEV araştırmasında, katılımcıların %81,7'si Diyanet'in kaldırılmasını desteklemediklerini belirtmiştir (Çarkoğlu & Toprak, 2000, s. 67). 2006 yılında yapılan *"Değişen Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset"* araştırmasında ise katılımcıların çoğunluğu, Diyanet'in faaliyetlerinin devlet bütçesinden değil, halkın gönüllü katkılarıyla finanse edilmesi gerektiğini düşünmektedir (Çarkoğlu & Toprak, 2006, s. 80).

Yetişkinlerin Din Eğitimine Bakışları adlı YEKDER araştırmasında katılımcılar, DİB'in özerk olması durumunda daha rahat hareket edebileceğini ve daha iyi işler yapabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, Diyanet'in farklı zihniyetlerin eline geçme endişesini taşıdıkları için, yine de devletin bir organı olarak varlığını sürdürmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dinin devletten ayrı düşünülmemesi gerektiği ve devletin din eğitimine bir düzen ve ritim getirdiği vurgulanmıştır (Gümüş, 2014, ss. 46-47).

İLEM raporunda, devletin din politikalarının istikrarsızlığının, Diyanet ile cemaatler arasında gerilimlere neden olduğu ifade edilmektedir. Bu gerilimler, genellikle Diyanet aleyhine gelişmiştir. Cemaatlerin devlet nezdinde meşruiyet kazanma çabaları ve siyasetle olan ilişkileri, Diyanet'i tartışmalı bir duruma sokmaktadır. Bunun sonucunda, cemaatler kendilerini din konusunda tek meşru temsilci olarak sunma fırsatı bulmuşlardır. Değişen dünya koşullarında, Diyanet'in yeni görev alanlarıyla karşı karşıya kaldığı, ancak bunları karşılayacak potansiyele sahip olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Diyanet'in kapsam ve hedef bakımından yeniden gözden geçirilmesi, bunun da devletin gelecekteki vizyonu ile Diyanet'in işlevi arasında uyum içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tekin, 2017, s. 5, 8).

Beş STK raporlarında, DİB'in statüsüyle ilgili görüşlerine yer vermiştir. İDE ve EHAD bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. TESEV, DİB'in özerk olmasını savunurken, LDT ve TESEV, Diyanet'in kaldırılmasını önermektedir. İLEM ve YEKDER ise Diyanet'in özerkliğini kısmen savunmakta, mevcut yapısının sürdürülmesi gerektiğini ancak yasal düzenlemelerin yapılmasını önermektedir. Ayrıca, STK'lar, DİB'in özerk olması halinde merkezi bütçeden desteklenmemesi gerektiğini ileri sürmektedir. DİB'in devlete bağlı olmasını savunan STK'ların ortak kaygısı, Diyanet'in kaldırılması veya özerkleşmesi durumunda, din işlerinin bazı dinî grup veya otoritelerin eline geçme riskiyle karşı karşıya olunmasıdır.

6.2. Diyanet İşleri Başkanlığı Personeli

Araştırmada ele alınan tüm STK'lar, DİB personeli ile ilgili görüşlerini dile getirmiştir. YEKDER'in *Yetişkinlerin Din Eğitimine Bakışları* araştırmasında, katılımcılar, resmî kurumlarda çalışan eğitimcilerin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıklarını ve derslerini mesai saati ve müfredat odaklı işlediklerini belirtmişlerdir (Gümüş, 2014, s. 52).

TESEV raporunda, din görevlilerinin imaj sorunları yaşadığı belirtilmiştir. Diyanet personelinin maaşlarının düşük olması, özlük hakları ile mesai saatlerindeki belirsizliklerin yanı sıra, din görevlilerinin laik kesim tarafından "mürteci", İslami kesim tarafından da "devletin emir kulu" olarak algılandığı ifade edilmiştir. Bu durum, din görevlilerinin ya sessiz kalarak ya da hassas alanlardan kaçınarak çözüm üretmelerine yol açmaktadır. Diyanet'in ezan, hutbe ve vaazları merkezileştirmesi, mesleki açıdan Diyanet'in kendi personeline güvenmediği izlenimini doğurmakta ve bu durum din görevlilerinin imajını olumsuz yönde etkilemektedir. Din görevlilerinin eğitimli ve sosyal olmaları gerektiği vurgulanırken, camilerde ibadetler dışında vakit geçirmemeleri eleştirilmektedir (Bozan, 2007, s. 71,83,84).

YEKDER'in *Yetişkin Din Eğitimi Çalıştayı* raporunda, İstanbul'daki kamu hastanelerindeki manevi danışmanlık personelinin sayısının yetersizliği, bu alandaki personelin eğitim seviyesinin artırılması ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hastane, cezaevi ve manevi danışmanlık alanlarında görev yapan personelle ilgili yasal düzenlemelerin yapılması zarureti dile getirilmiştir (YEKDER, 2023, s. 16). TESEV raporunda ise, İlahiyat Fakültesi mezunu kadın öğrencilerin sayısındaki artışa paralel olarak, Diyanet'in kadın din görevlisi istihdamını artırması gerektiği savunulmuştur (Bozan, 2007, s. 85).

Engelli bireylere yönelik çalışmalarda, Diyanet personelinin engelli bireylere nasıl yaklaşması gerektiği konusundaki bilgi eksikliklerinin çeşitli problemlere yol açtığı tespit edilmiştir. YEKDER'in *Engellilik ve Din Eğitimi Çalıştayı* raporunda, Diyanet personeline engellilere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi talep edilmiştir. Ayrıca işitme engellilere eğitim verecek işaret dili bilen personel sayısının artırılması gerektiği vurgulanmıştır (YEKDER, 2022, ss. 13-14).

İDE'nin *Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma* raporunda ise, Diyanet'in çeşitlenen yaygın din eğitimi faaliyetlerinde yetersiz kalmasının nedeni olarak, personelin pedagojik eğitiminin eksik olması gösterilmiştir. İDE raporuna göre, din öğretiminin yeniden yapılandırılması sürecinde, DİB'in hizmet alanlarına göre tasarlanan müfredata sahip İslami İlimler Fakülteleri kurulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, İlahiyat Fakültelerinde İLİTAM ve ikinci öğretim programlarının sonlandırılması gerektiği savunulmuştur (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 71, 75, 77).

Ensar Vakfı, *İLİTAM Programlarının Yaygınlaştırılması ve Açık öğretim İlahiyat Lisans Programının Açılmasına İlişkin Tartışmalar* raporunda Diyanet personelinin İLİTAM programından yeterince faydalanamadığı ve bu programın, Diyanet personelinin niteliğini artırma amacından uzaklaştığı belirtilmiştir (Ensar Vakfı, 2018, s. 2).

EHAD, *Evrensel Hafızlar Derneği Teklifler* raporunda din görevlilerinin niteliğini artırmak amacıyla hafızlık belgesini tamamlayan gençlerin stajyer din görevlisi olarak cami veya kurslarda görevlendirilmeleri önerilmiştir. Ayrıca, hafızlık yapan öğrencilere üniversite sınavında ek puan verilmesi ve hafızların kurum içi atama ve ödüllendirmelerde öncelik tanınması gerektiği ifade edilmiştir (EHAD, 2017). EHAD, "Evrensel Hafızlar Derneği Yüksek İstişare Kurulu Toplantısı Sonuç Bildirgesi" raporunda hafızlık kurslarında görev alacak öğreticiler; pedagojiyi bilen, tutum, davranış, giyim, kuşam gibi özellikleriyle de öğrencilere rol-model olmalıdır (EHAD, 2019, s. 2) .

Diyanet personeli için hizmet alanlarına yönelik sertifika ve hizmet içi eğitim programları talep edilmektedir (Ensar Vakfı, 2018, s. 3). İDE raporuna göre, DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden bağımsız, güçlü bir akademik yeterliliğe sahip, dinî temsil ve manevi rehberlik yönüyle örnek nitelikte üst düzey Diyanet kadrolarının yetiştirilmesi amacıyla bir Diyanet Akademisi kurulmalıdır (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 20,79).

STK raporlarında, Diyanet personelinin pedagojik formasyon eksikliğinin giderilmesi; hastane, cezaevi ve manevi danışmanlık alanlarında yasal düzenlemeler ile maaş ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılması gerektiği öne çıkmaktadır (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 77; YEKDER, 2023, s. 16). DİB hizmet alanlarına uygun programların açılması, Diyanet Akademisi'nin kurulması istenmektedir (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 77). Ayrıca, Diyanet personelinin niteliklerini olumsuz etkileyen İlahiyat Fakültelerindeki İLİTAM ve ikinci öğretim programlarının sonlandırılması gerektiği ifade edilmiştir (Ensar Vakfı, 2018, s. 2). Din görevlilerinin eğitimli olmaları, sosyal olmaları istenmektedir (Bozan, 2007, s. 71, 83).

6.3. Diyanet İşleri Başkanlığı Faaliyetleri

2010 yılında çıkarılan DİB teşkilat kanunu çerçevesinde, yaygın din eğitimi faaliyetlerini toplumun her kesimine ulaştırabilmek için kurumsal düzeyde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Diyanet merkez teşkilatının görev tanımları, yaygın din eğitimi ilke ve gerekliliklerine uygun olarak güncellenmiş; cami hizmetleri, hac-umre hizmetleri, yayın hizmetleri ve yurt dışı hizmetleri bu doğrultuda gözden geçirilmiştir.

TESEV raporunda katılımcılar; Diyanet'in toplumsal hayatta daha etkin ve görünür bir rol üstlenmesini, medya aracılığıyla daha fazla yer almasını ve Diyanet İşleri Başkanı'nın, güncel dinî meselelerde sıkça görüş bildirmesini talep etmektedirler. Raporda kadınlar, Diyanet'in camilerle sınırlı kalmayıp topluma daha fazla uyum sağlamasını, çağın gereksinimlerine ayak uydurmasını ve dini topluma daha cazip hale getirmesini

beklemektedir. Diyanet hizmetlerinin yetersiz olduğu alanlarda ise cemaat ve tarikatlar devreye girmekte ve bu yapılar, Diyanet'in boş bıraktığı alanları doldurmaktadır (Bozan, 2007, s. 69, 84-85).

YEKDER araştırmasında katılımcılar, ailelerin dinî bilgi eksiklikleri veya ilgisizlikleri ile özel kurumların denetim ve güvenlik sorunları nedeniyle din eğitiminin devlet tarafından verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Dinin insan hayatının her yönünü kapsayan bir olgu olduğu, bu yüzden dinî kurumların toplumun tüm kesimlerine hitap edebilmesi için siyaset ve ideolojilerden bağımsız olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Gümüş, 2014, s. 45).

İLEM raporunda ise, iletişim araçları ve dinî bilgi edinme olanaklarının artmasına rağmen, Diyanet'in genç nesle ulaşma kapasitesinin düşük olduğu belirtilmektedir (Tekin, 2017, s. 4). İDE raporuna göre, Diyanet'in karşılaştığı iki önemli zorluk şunlardır: Birincisi, İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin müfredatının Diyanet'in artan ve çeşitlenen ihtiyaçlarıyla uyumsuz olması, ikincisi ise manevi bakım ve dinî rehberlik hizmetlerinin yüksek düzeyde uzmanlık ve deneyim gerektirmesidir (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 77).

YEKDER raporunda ayrıca, aileyi güçlendirme ve koruma amacıyla düzenlenen seminer, konferans ve eğitim programlarının yeterince tanıtılmadığı belirtilmiş ve bu tür programların sosyal medya aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, Alo Fetva Hattı'nı arayan bazı kişilerin gerçek olmayan kişiler olmasının bir sorun teşkil ettiği, bu durumda bilgi alacak kişilerin bizzat arayarak sağlıklı bir şekilde bilgi edinmelerinin sağlanması önerilmiştir (YEKDER, 2023, ss. 14-15).

DİB 13 Ocak 2016 tarihinde yayımladığı 1796 sayılı genelge ile kütüphanesi bulunmayan cami ve Kur'an kurslarında kütüphane kurmayı, kütüphanesi olan cami ve Kur'an kurslarında ise mevcut kütüphaneleri geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. YEKDER, cami kütüphanelerinin açılmasının çocukların eğitimine katkı sağlayacağını ve toplumsal yaşamı zenginleştireceğini vurgulamaktadır. Ancak bu projelerin koordinasyonu, içerik, yönetmelik ve işleyişle ilgili somut adımların atılmadığına dikkat çekilmektedir (Kasap & Aydın, 2023, s. 13).

YEKDER rarporunda Camiler; okuma ve ders çalışma alanları, çocuk oyun parkları, bilgisayar kullanım alanları, konferans salonları ve sosyal etkinlik alanları gibi çok çeşitli faaliyetlerin yapılabileceği merkezler haline getirilebilir. Diyanet, ilgili kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak camilerin çocuklara ve gençlere daha fazla hitap edebileceği alanlar yaratmak için projeler geliştirilmelidir (Kasap & Aydın, 2023, s. 14).

EHAD, hafızlık eğitimine yönelik daha fazla toplantı ve seminer düzenlenmesini, hafızlık yapan öğrencilere burs ve umre gibi ödüller verilmesini talep etmektedir (EHAD, 2019, s.

4). Diyanet Vakfı, yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirdiği faaliyetlerle önemli projelere imza atmıştır. Ancak Diyanet Vakfı'nın bütçesinin şeffaflığı uzun süredir tartışılmaktadır. TESEV araştırmasında, Diyanet Vakfı harcamalarının şeffaf olmadığına dikkat çekilmektedir (Bozan, 2007, s. 83).

İDE raporunda, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden bağımsız, güçlü bir akademik altyapıya sahip, dinî temsil ve manevi rehberlik konusunda yüksek bilgi ve tecrübeye sahip üst düzey kadroların yetiştirilmesi için bir Diyanet Akademisi kurulmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Diyanet'in günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla gençlere, çocuklara, mahkûmlara, engellilere ve yaşlılara yönelik manevi bakım hizmetlerinin çeşitlendirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 20, 79).

STK raporlarında ise, Diyanet'in faaliyetlerinin artması ve çeşitlenmesi gerektiği, bu faaliyetlerin Diyanet İşleri Başkanı'nın liderliğinde yürütülmesi gerektiği (Gümüş, 2014, s. 47), kadınlara yönelik irşad faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasın (Bozan, 2007, s. 85), genç nesle yönelik hizmetlerin artırılması (Tekin, 2017, s. 4), aile programlarının daha geniş kitlelere duyurulması (YEKDER, 2023, s. 14) ve çocuklara yönelik cami kütüphanelerinin açılması gibi önerilerde bulunulmaktadır (Kasap & Aydın, 2023, s. 13).

6.3.1. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

DİB Kurumsal faaliyet alanlarından biri olarak basım ve yayın işlerini sürdürmektedir. Diyanet, yazılı basının yanı sıra Diyanet TV ve dijital medya platformları aracılığıyla da toplumun dinî ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmaktadır. Bu bağlamda, sivil toplum kuruluşlarının öneri ve görüşleri önemli bir yer tutmaktadır.

EHAD; DİB ve MEB kurumlar tarafından hazırlanan kısa video ve filmler ve sosyal medya yayınlarıyla hafızlık eğitimine yönelik farkındalığın artırılmasını talep etmektedir (EHAD, 2019, s. 2). Öte yandan, engelli olmayan bireyler için hazırlanan basılı materyallerin, görme, işitme ve zihinsel engelli bireyler için erişilebilir olmadığı belirtilmiştir. DİB yayınlarının, engelli bireylerin kullanımına uygun hâle getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (YEKDER, 2022, s. 15).

DİB'in kurumsal olarak gençlik, din, değerler ve ahlak konularına ilgisini artırmasına paralel olarak, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları'nın da bu temalar etrafında eserler ürettiği ve makale ile kitap sayılarında artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. Ensar Vakfı'nın "Gençlik, Din, Değer ve Ahlak Konulu Eserler Bibliyografyası (1910-2017)" araştırmasına göre, Diyanet Dergisi, gençlik, din, değerler ve ahlak konulu makalelerde, Değerler Eğitimi Dergisi'nin ardından ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca, Diyanet Dergisi'nde, gençlik, din, değer ve ahlak temalı makale üretiminin artış eğiliminde olduğu belirtilmektedir. 1910-2017 yılları arasında, gençlik, din, değer ve ahlak konulu kitapları en çok yayımlayan yayınevleri arasında, Timaş Yayınları ve Nesil Yayınları'nın ardından Türkiye Diyanet Vakfı

Yayınları yer almaktadır (Ensar Vakfı, 2019, ss. 26-27). "Cami ve gençlik" temasıyla ilgili beş eserin tamamı 2014 yılında yayımlanmış olup, makale türündeki eserlerin tamamı da Diyanet Dergisi'nde yayımlanmıştır (Ensar Vakfı, 2019, s. 102).

YEKDER araştırmasında, katılımcılar Diyanet'in kaynaklarını güvenilir bulduklarını ve başkalarına tavsiye edebileceklerini ifade etmişlerdir (Gümüş, 2014, s. 54). STK raporlarında, DİB yayınlarının güvenilir bulunduğu ve engelli bireyler için daha fazla yayın yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, DİB yayınlarında gençlik, din, değer ve ahlak konularının yoğun bir şekilde işlendiği vurgulanmaktadır.

6.3.2. Eğitim-Öğretim

Günümüzde, yaygın din eğitimi toplumsal yapının farklı kesimlerine, çocuklar, gençler, kadınlar, yaşlılar, hastalar, engelliler, madde bağımlıları ve mahkûmlar gibi gruplara yönelmiştir. Geçmişte cami ve Kur'an kursları merkezli vaaz ve Kur'an öğretimi temelinde yürütülen yaygın din eğitimi faaliyetleri, zaman ve mekân sınırlamalarını aşarak daha geniş bir alana yayılmış ve çeşitlenmiştir. DİB bugün, ihtisas düzeyinde bilgi ve deneyim birikimi gerektiren Aile Rehberlik ve İrşat, cezaevi vaizliği, hastane ve yurtlara yönelik manevi ve dinî rehberlik alanlarında faaliyetler yürütmektedir.

YEKDER, Yetişkin Din Eğitimi Çalıştayı Raporu'na göre, öğrencilerin yaş gruplarına veya eğitim seviyelerine göre farklı sınıflarda ders almasını ve sosyal-kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran çeşitli müfredat programlarının hazırlanmasını önermektedir (YEKDER, 2023, s. 12).

İDE raporunda ise, toplumun farklı kesimlerine özgü yaygın din eğitimi modellerinin henüz oluşturulamadığı, bu haliyle DİB'in yaygın din eğitimi hizmetlerinin bilimsel rehberlikten yoksun olduğu ve toplumu genel anlamda kapsamadığı ifade edilmektedir. DİB tarafından verilen 4-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik yaygın din eğitiminin hukuki çerçevede güçlendirilmesi ve bu eğitimin disiplinler arası yeterliliklere sahip okul öncesi öğretmenleri tarafından verilmesi talep edilmektedir (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 57, 77).

Yetişkin eğitiminde, kursiyerlerin dinî bilgi edinme amaçlı sorduğu sorular ve özel hayatlarıyla ilgili paylaşımların müfredatın akışına engel oluşturduğu belirtilmektedir. YEKDER raporunda, müfredatın düzenlenmesi amacıyla ders dışı bireysel dinî rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması ve kursiyerlerin bir araya gelebileceği sosyal ortamların oluşturulması önerilmektedir. Zihinsel engelli bireyler, hafif, orta ve ağır düzeydeki gruplara ayrılmaktadır. Eğitilebilir ve hafif düzeydeki zihinsel engelli bireylerin eda ehliyetine sahip olup olmadığı ve mükellefiyetin kapsamı hakkında bir çerçeve oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konuda DİB'in saha araştırması yapması ve üniversitelerin bu araştırmalara öncülük etmesi önemlidir (YEKDER, 2023, ss. 12-13).

İDE raporunda, günümüzde yaygın din eğitiminin ele aldığı konuların ve muhatap kitlesinin değiştiği ifade edilmektedir. Yaygın din eğitiminin, talepte bulunan her bireye inanç esasları, ibadet usulleri ve ahlaki ilkeler hakkında eğitim verme sorumluluğu taşıdığı belirtilmektedir. Raporda, yaygın din eğitiminin bireysel katkısının yanı sıra toplumsal yararlarına da vurgu yapılmaktadır. Yetişkinlere yönelik yaygın din eğitiminin; farklı dinler, kültürler ve medeniyetlerle barış ve huzur içinde nasıl yaşanacağına dair önemli bir imkân olduğu üzerinde durukmaktadır (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 78).

EHAD, hafızlık eğitimine yönelik olarak, öğrencilerin hafızlık eğitimine başlama aşamasında "Âmin Alayları" gibi etkinlikler düzenlenmesini; yaş, meslek yaşamı gibi sebeplerle Kur'an kurslarına kayıt yaptıramayan yetişkinler için camilerde hafızlık eğitimi imkânı sağlanmasını önermektedir (EHAD, 2017). Ayrıca, hafızlık öğrencilerinin seçim süreçlerinde psikolojik ve rehberlik uzmanları (PDR) tarafından yapılan test ve uygulamalarla adayların zekâ türlerinin belirlenmesi gerektiği, öğrenme türlerine uygun öğrenme tekniklerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Hafızlık kurslarının; öğrencilerin yaş gruplarına göre uygun donanım ve fiziksel özelliklere sahip olması, sosyal ve kültürel faaliyetlerle desteklenmesi talep edilmektedir (EHAD, 2019, s. 2, 3).

DİB'in eğitim öğretim faaliyetleri hakkında YEKDER, EHAD ve İDE raporlarında görüşler beyan edilmiştir. STK'lar, DİB'in yaygın din eğitimi hizmetlerinin bireyselleştirilmiş öğretim programları formatında hazırlanması, zihinsel engellilere yönelik eğitim faaliyetlerinin oluşturulması (YEKDER, 2022, s. 12), 4-6 yaş arası çocuklara yönelik yaygın din eğitimi çalışmalarının hukuki dayanaklarının güçlendirilmesi, toplumsal barışa katkısı ve bu faaliyetlerin toplumun tüm kesimlerine hitap etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma, 2021, s. 57, 77). Ayrıca, yetişkinlere yönelik hafızlık eğitim imkânlarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

6.3.3. Cuma Hutbeleri

DİB tarafından hazırlanan Cuma hutbeleri, dil ve üslup bakımından eleştirilmektedir. Bu eleştiriler, hutbelerin siyasi ve ideolojik amaçlarla hazırlandığı, toplumun gündem ve ihtiyaçlarından kopuk olduğu gibi nedenlere dayanmaktadır.

YEKDER, Cuma hutbelerinin daha dikkatli bir şekilde ele alınmasını ve hutbelerde sivil toplum ve topluma yönelik konulara yer verilmesini talep etmektedir (YEKDER, 2023, s. 29). İLEM raporunda, vaaz ve hutbelerin içerik, dil ve üslup açısından güncel gelişmeleri yakalayamadığı ifade edilmektedir. Özellikle, tarihsel ve soyut bir anlatımın hâkim olduğu metinlerin, küreselleşen dünyada anlam arayışı içinde olan Müslüman toplumun dinî ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Tekin, 2017, s. 5).

TESEV raporunda, merkezi hutbe uygulamasının, bölge ya da iller düzeyinde yerel hassasiyetlere göre düzenlenmesinin daha verimli olacağı görüşü öne sürülmektedir.

Mevcut durum; yerel özellikleri, hassasiyetleri ve sorunları göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmektedir (Bozan, 2007, s. 71).

Cuma hutbeleri YEKDER, İLEM ve TESEV raporlarında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu raporlarda hutbelerin topluma hitap etmediği, Müslümanların güncel dinî ihtiyaçlarını karşılamadığı ve merkezi hutbe uygulamasının yerel özellikleri dikkate almadığı görüşleri dile getirilmiştir.

6.4. Tartışma

Araştırmada, DİB bünyesinde yaşanan değişim ve dönüşümlerin, yürütülen din hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin toplumun farklı kesimleri tarafından nasıl değerlendirildiği sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca, DİB hakkında öne çıkan konu başlıkları, tartışmalar ve beklentiler incelenmiştir. Bu kapsamda, örneklem grubunda yer alan muhafazakâr ve seküler değerleri savunan STK raporlarında DİB'in statüsü, personel yeterlilikleri, yayınları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve Cuma hutbeleri gibi başlıkların ele alındığı tespit edilmiştir. STK raporlarında belirlenen bulguların, birey ve toplum hayatını, özellikle de Diyanet'in sunduğu din hizmetlerinin verimliliğini etkilediği düşünülmektedir.

DİB'in statüsüne ilişkin olarak, incelenen STK'lar arasında yalnızca Liberal Düşünce Topluluğu (LDT), DİB'in varlığının sona ermesi gerektiğini savunurken; diğer kuruluşlar, kurumun mevcut yapısının devam etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Diyanet'in topluma daha nitelikli din hizmeti sunabilmesi için öncelikle devlet içindeki konumuyla ilgili tartışmalardan uzaklaşması gerektiği düşünülmektedir. Alan araştırmalarına göre, Türk toplumunun %73,5'i Diyanet'in varlığını laiklik ilkesine aykırı bulmamaktadır (Dalmış, 2022, ss. 64-78; Taş, 2001, s. 152). Diyanet'le ilgili konumlandırma tartışmalarının, Cumhuriyet Dönemi din-devlet ilişkilerini yorumlama biçimlerine göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Dalmış, 2022, s. 85, 126, 154). Diyanet'in görevlerinin net bir şekilde belirlenmesiyle birlikte (Kaya, 2011, s. 83), hizmet alanının genişleyeceği, dinî ve toplumsal alanda etkisinin artacağı öngörülmektedir (Aydın, 2019, s. 911). Diyanet'in özerkliğinin savunulmasının ardında ise, kurumun siyasetin etkisi altına girme endişesi bulunmaktadır (Taş, 2001, s. 153).

STK raporlarında DİB personeliyle ilgili olarak; personelin pedagojik formasyon eksikliğinin giderilmesi, manevi danışmanlık alanındaki yasal eksikliklerin tamamlanması, DİB hizmet alanlarına uygun yükseköğretim programlarının açılması ve ilahiyat fakültelerindeki İLİTAM ile ikinci öğretim programlarının personelin niteliklerini olumsuz etkilediği gerekçesiyle kapatılması talep edilmektedir. Nitelikli din görevlisi yetiştirilmesi yönünde somut adımlar atılmadığı takdirde, yapılan iyileştirme çabalarının olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz görülmektedir. Saha çalışmalarında, din hizmetleri personelinin hizmetin özelliklerine göre uygun istihdam politikaları geliştirilmesi (Altaş, t.y., s. 350; Buyrukçu & Asri, 2007, s. 105; Koç, 2021, s. 175), personelin eğitim seviyelerinin yükseltilmesi (Fığlalı, 1989, s. 93), uzmanlaşma eksikliğinin personelin motivasyonu ile toplumsal prestijini

olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Yavuzer, 2005, ss. 340-342). Literatürde yer alan çalışmalarda araştırma bulgularına paralel sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Diyanet'in faaliyetleri bağlamında STK raporlarında; kadınlara, gençlere ve engelli bireylere yönelik eğitim ve yayınların artırılması, 4-6 yaş yaygın din eğitiminin hukuki dayanaklarının güçlendirilmesi, Cuma hutbelerinin güncel dinî ihtiyaçları karşılamadığı ve merkezi hutbe uygulamasının yerel özellikleri dikkate almadığına dair görüşler öne çıkmaktadır. DİB faaliyetlerinin toplumun her kesiminin ihtiyaçlarını gözetmesi ve toplumun Diyanet'i benimsemesi, kurumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Alan araştırmalarında, DİB faaliyetlerinin ve yayınlarının çocuk, genç, kadın ve engelliler gibi farklı yaş ve özellikteki kesimlere hitap etmesi gerektiği belirtilmektedir (Buyrukçu & Asri, 2007, s. 104; Yavuzer, 2005, ss. 341-344). DİB'in temel görevlerinden biri, hem personelinin hem de toplumun eğitimini sağlamaktır (Fığlalı, 1989, s. 92). İslam'da şahsiyet gelişiminin doğumdan ölüme kadar devam ettiği kabul edilir. Yetişkin eğitimi, bireyin kendini tanıma sürecinde önemli bir rol oynar ve bireylere hemcinsleriyle etkili iletişim kurma becerisi kazandırır (Çamdibi, 2006, s. 300). DİB'in yürüttüğü eğitim faaliyetleri toplumsal barışa katkı sağlamakta (Taş, 2001, s. 162). ve özellikle kadınların sosyalleşmesine imkân tanımaktadır (Işıkdoğan & Aktürk, 2012, s. 89). Alan araştırmalarında, Diyanet faaliyetlerinin merkezi bir yapıda olduğu özgünlükten yoksun bulunduğu (Buyrukçu & Asri, 2007, s. 104), hutbelerin verimliliği açısından modern iletişim araçlarının kullanılması (Keyifli, 2013, s. 71), gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırma evreni, Türkiye genelindeki vakıf ve dernekleri kapsamaktadır. Örneklem grubunda yer alan STK'ların çalışmalarından elde edilen bulgular, genel geçer bir hüküm vermek için yeterli olmayabilir. Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini desteklemek amacıyla, tüm toplumu temsil etme özelliği taşımasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklardan biri de STK'ların araştırma konusuyla ilgili yazılı dokümanlarının sayıca az olmasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Sivil toplum ve din; toplumsallık, devlet dışılık, gönüllülük ve otoriteden bağımsızlık gibi temel ilkeler üzerinde ortak bir zeminde buluşmaktadır. Din, sivil bir ortamın inşasında önemli bir motivasyon kaynağı olarak işlev görmekte; sivil toplum ise dinî hak ve özgürlüklerin korunması noktasında dinin lehine aktif roller üstlenmektedir Sivil toplum ile din arasındaki ilişki, genel itibarıyla karşılıklı ve destekleyici bir nitelik taşımaktadır. Türkiye'de Kur'an kursları, imam-hatip liseleri ve camilerin giderleri büyük ölçüde dernekler ve vakıflar tarafından finanse edilmektedir. DİB, hizmet alanı itibarıyla toplumun merkezinde yer almakta olup, faaliyetlerini ve hizmet alanlarını planlama süreçlerinde toplumun beklentilerini ve hassasiyetlerini dikkate almak durumundadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Müslüman halkın dinî hizmetlerini etkin ve verimli bir şekilde sunmak amacıyla tesis edilen Diyanet'in, toplumun tüm kesimlerini kuşatıcı politikalar

geliştirmesi büyük önem arz etmektedir. DİB, 2010 yılı sonrasında yürüttüğü politika ve uygulamalarla geniş toplum kesimlerinin dinî alandaki ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilir bir konuma ulaşmıştır. DİB'in merkez teşkilatında gerçekleştirilen dönüşümler ve yasallaşma sürecinin, toplumun farklı kesimleri tarafından nasıl değerlendirildiğinin anlaşılmasının, din eğitimi hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde araştırma bulgularının, din eğitimi alanında faaliyet yürüten STK'ların hangi yaş grubuna veya hangi eğitimleri verecekleri noktasında rehber olacaktır.

Eğitim alanında bireylerin ilgi, ihtiyaç, bilgi birikimi ve öğrenme motivasyonları açısından önemli bir çeşitlilik gözlemlenmektedir. Bu durum, yaygın din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde; engelliler, mahkûmlar, kimsesizler, çocuklar, gençler, yaşlılar, hastalar, bağımlılar ve mülteciler gibi özel ihtiyaç gruplarına yönelik din eğitimi modellerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde, mevcut mesleki din öğretimi programlarının, Diyanet'in hizmet alanındaki güncel ihtiyaçları karşılayacak düzeyde çeşitlilik ve yeterlilikten uzak olduğu görülmektedir. Milli Eğitim, Diyanet ve Yükseköğretim çevrelerinde bu konuda yürütülen tartışmalar, henüz tarafları tatmin edecek somut bir çözüm ortaya koyamamıştır.

STK raporlarında, DİB'in yürüttüğü hac ve umre organizasyonları, yurt dışı faaliyetleri, Diyanet bütçesi, vaaz ve irşat içerikleri, 4-6 yaş Kur'an kursları ve okul öncesi din eğitimi alanlarına yer verilmediği tespit edilmiştir. STK'lar tarafından hazırlanan raporlar, belirli bir periyodik düzende ve sistematik bir şekilde yayımlanmamaktadır. Bu çalışmaların düzenli bir şekilde yayımlanması halinde, taraflar ve resmî kurumlar üzerindeki etkisinin daha belirgin ve etkili olacağı öngörülmektedir.

DİB, hizmetlerini planlama süreçlerinde toplumun ihtiyaç duyduğu dinî hizmetleri ve problem alanlarını tespit etmelidir. Bu amaca yönelik bilimsel toplantılar düzenlenmesi ve ilgili STK'larla iş birliği içerisinde olunması, hizmetlerin verimliliği ve etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Diyanet'in ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik personel yetiştirecek program çeşitliliği sağlanmalıdır. STK'ların, Diyanet ve diğer din eğitimi kurumlarının işleyiş süreçlerine yönelik araştırmalar yapmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer yandan, resmî kurumlarda görev yapan eğitimciler ve yöneticiler başta olmak üzere, toplumun din eğitimi noktasında ilgili STK'lardan beklentilerinin açık bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir.

Kaynakça

Alkan, M. Ö. (1998). 1856-1945 İstanbul'da sivil toplum kurumları. M. Ö. Alkan, İ. Turan, & A. N. Yücekök (Ed.), *Tanzimat'tan Günümüze İstanbul'da STK'lar* içinde. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Altaş, N. (t.y.). Dinî danışmanlığın teorik temelleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *XLI*, 326-350.

Aslan, S. (2010). Sivil toplum: Kavramsal değişim ve dönüşüm. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(33), 188-212.

Aydın, Ö. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı üzerine bir tartışma: Temsil meselesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *33*(3), 891-918.

Bedir, O. N. (2018). *Kamu yönetimi bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı'na paydaşların etkileri* [Yüksek Lisans]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında bir okul: İmam hatip liseleri; Bir kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. TESEV Yayınları.

Buyrukçu, R., & Asri, S. (2007). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı taşra teşkilatı din hizmetlerine bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *19*, 81-106.

Çaha, Ö. (2005). Sivil toplum üzerine. *Sivil Toplum ve Demokrasi* içinde (ss. 9-22). Kaknüs Yayınları.

Çaha, Ö. (2017). *Sivil toplum sivil topluma karşı*. Mana Yayınları.

Çamdibi, M. (2006). Din eğitiminde yetişkinler ve şahsiyet terbiyesi. *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri* içinde. Ensar Neşriyat.

Çarkoğlu, A., & Toprak, B. (2000). *Türkiye'de din, toplum ve siyaset*. Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı.

Çarkoğlu, A., & Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye'de din, toplum ve siyaset*. TESEV Yayınları.

Dalmış, E. (2022). *Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurumsal varlığına ve meşruiyetine yönelik eleştirel söylemler üzerine analiz* [Yüksek Lisans]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Din Eğitiminde Yeniden Yapılanma (c. 2, s. 81). (2021). İslam Düşünce Enstitüsü.

Diyanet İşleri Başkanlığı. (2013). *Kurumsal tarihçe*. 23.05.2025 tarihinde https://diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay//1/diyanet-isleri-baskanligi-kurulus-ve-tarihcesi adresinden alındı.

Doğan, İ. (2000). *Sivil toplum ondan bizde de var*. Sistem Yayıncılık.

EHAD. (2017). *Evrensel hafızlar derneği teklifler*. EHAD.

EHAD. (2019). *Evrensel hafızlar derneği yüksek istişare kurulu toplantısı sonuç bildirgesi* (s. 6). Evrensel Hafızlar Derneği.

Ensar Vakfı. (2011). *Yeni anayasada dinî kurumlar din eğitimi ve öğretimi raporu*. Ensar Vakfı.

Ensar Vakfı. (2018). *İLİTAM programlarının yaygınlaştırılması ve açıköğretim ilahiyat lisans programının açılmasına ilişkin tartışmalara dair değerlendirme*. Ensar Vakfı.

Ensar Vakfı. (2019). *Gençlik, din, değer ve ahlak konulu eserler bibliyografyası (1910-2017)* (Türkiye Gençlik Bibliyografyası-1). Ensar Vakfı.

Erözden, O. (1997). STK'lar ve hukuki talepleri üzerine notlar. T. Ulaş (Ed.), *Merhaba Sivil Toplum* içinde (ss. 13-22). Helsinki Yurttaşlar Derneği.

Fığlalı, E. R. (1989). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın eğitim ve yayın hedefleri. *Diyanet Dergisi*, *25*(1), 91-95.

Gümüş, A. (2014). *Yetişkinlerin din eğitimine bakışları ve din eğitimi ihtiyaçları* [Araştırma Raporları 4]. YEKDER.

Işıkdoğan, D., & Aktürk, M. (2012). Kur'an kurslarının kadınların din eğitimine katkısı (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 75-106.

Kasap, A., & Aydın, S. (2023). *Çocuk eğitiminde bir mekân ve imkân olarak cami kütüphaneleri* [Araştırma Raporu]. YEKDER.

Kaya, K. (2011). Din-devlet ilişkileri ve Diyanet İşleri Başkanlığı. *Türk Yurdu*, *31*(290), 73-83.

Kazıcı, Z. (2019). Vakıfların Osmanlı eğitimindeki yeri. *Osmanlı Medreseleri* içinde (ss. 279-286). Mahya Yayıncılık.

Keyifli, Ş. (2013). Cami içi din eğitimi ve iletişimim süreci olarak hutbeler. *EKEV Akademi Dergisi*, *17*(55), 71-88.

Koç, M. (2021). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın öğrenci yurtları ve gençlik merkezlerindeki manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri (2013-2021): Sınırlılıklar ve bir eğitim programı önerisi. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, *3*, 135-201.

Kuçuradi, I. (2003). Açılış konuşması. A. Çakmak (Ed.), *Düşünen Sivil Toplum: Felsefi Yaklaşımlar-Açılımlar* içinde. Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu, İstanbul. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Mardin, Ş. (1990). *Türkiye'de toplum ve siyaset makaleler 1*. İletişim Yayınları.

Owen, T. (2000). NGO-Government partnerships. *Journal of International Migration and Integration*, *1*(1), 131-137.

Özcan, T. (2024, Temmuz 12). *Osmanlı Devleti'nde eğitim hizmetlerinin finansmanı*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı. https://osmanli.org.tr/osmanli-devletinde-egitim-hizmetlerinin-finansmani/

Özipek, B. B. (2014). *Türkiye'nin demokratikleşmesi ve alevi talepleri tespit ve öneri raporu*. Liberal Düşünce Topluluğu.

Sarıbay, A. Y. (1997). Türkiye'de demokrasi ve sivil toplum. *Liberal Düşünce Dergisi*, *2*(6), 32-43.

Sarıbay, A. Y. (2014). *Postmodernite sivil toplum ve islam*. Sentez Yayıncılık.

Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü. (t.y.a). *Nevilere göre faal dernek sayıları*. 12.04.2025 tarihinde https://www.siviltoplum.gov.tr/nevilere-gore-faal-dernek-sayilari adresinden alındı.

Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü. (t.y.b). *Sendikalara ilişkin istatistikler*. 12.04.2025 tarihinde https://www.siviltoplum.gov.tr/sendikalara-iliskin-istatistikler adresinden alındı.

Taş, K. (2001). *Türk toplumunun Diyanet İşleri Başkanlığı'na bakışı: İstanbul örneği* [Doktora]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, M. (2017). *Yeni din politikaları bağlamında Diyanet*. İlmi Etüdler Derneği.

Tosun, G. (1998). *Demokratikleşme perspektifinden devlet-sivil toplum ilişkisi ve türkiye örneği* [Doktora]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuncay, M. (1998). Sivil toplum kuruluşları ile ilgili kavramlar. A. N. Yücekök, İ. Turan, & M. Ö. Alkan (Ed.), *Tanzimat'tan günümüze İstanbul'da STK'lar* içinde (ss. ix-xv). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Türkiye Diyanet Vakfı. (t.y.). *Hakkımızda*. 04.03.2025 tarihinde https://tdv.org/tr-TR/kurumsal/ adresinden alındı.

Yavuzer, H. (2005). *Dinî otorite ve teşkilatların sosyolojik analizi (Diyanet İşleri Başkanlığı Örneği)* [Doktora]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YEKDER. (2022). *Engellilik ve din eğitimi çalıştayı*. YEKDER.

YEKDER. (2023). *Yetişkin din eğitimi çalıştayı*. YEKDER.

Yıldırım, İ. (2004). *Demokrasi, sivil toplum kuruluşları ve yönetişim*. Seçkin Yayıncılık.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

Expectations of Civil Society Organizations from the Presidency of Religious Affairs

Akif Savaş

Extended Abstract

This study examines the expectations of Civil Society Organizations (NGOs) in Turkey from the Presidency of Religious Affairs (DİB) from multiple perspectives. The DİB was established to meet the religious needs of society. Recently, the DİB has been updating its institutional structure and taking steps to strengthen the quality of its staff in order to meet this need in a qualified manner.

In order to reach the public more easily and quickly, the DİB has been working to actively use visual and written communication channels. How the quality and quantity of religious education services carried out by the state, the changes and transformations that have occurred within the DİB in particular, and the quality and quantity of religious services carried out are evaluated by different segments of the society constitute a problem area that needs to be examined in religious education. In this context, the main problem of the research was formed as "What are the opinions and expectations of non-governmental organizations towards the Presidency of Religious Affairs?".

In this framework, the findings obtained in the research were classified and evaluated within the framework of the purpose and problem of the research. The findings, which were evaluated within the framework of validity and significance principles, were sorted according to their subjects and interpreted. The "document analysis" method was applied in the evaluation and interpretation of the findings obtained from the reports of NGOs.

Based on the subject headings in the NGO reports on DİB, the research topic was analyzed under three main headings: DİB status, DİB personnel and DİB activities. DİB activities were analyzed under the subheadings of DİB publications, education and training and Friday sermons. In the discussion section, opinions on how the issues addressed in the CSO reports are evaluated in the literature are included. In the conclusion part, based on the findings and evaluations made in the research, opinions and suggestions about DİB for a more qualified religious service are given.

Theoretically, the study is situated in the context of civil society theory and sociology of religion. It is argued that a vibrant civil society participation is vital in democratizing

religious governance, ensuring pluralism and meeting the needs of various social segments. Turkey's unique combination of secular state structure and religious pluralism creates a complex governance environment in which the interaction between the DİB and NGOs has important implications for social cohesion and democratic legitimacy.

NGOs operate in accordance with their founding objectives and the political culture of the country in which they are based. While some NGOs work exclusively with members, others organize activities aimed at raising awareness of the masses and targeting the general public.

The first reason why NGOs tend towards supportive or alternative activities in the field of religious education is that the religious education provided within the education system is considered inadequate in terms of duration, program and course content. The second reason that directs these organizations to this field is that religious education, which is confined to a compulsory and limited area in formal and non-formal education institutions, is far from practice and its theoretical aspect is predominant. Thirdly, as a result of developments in the social sphere, the education of children, youth, women and adults has become a priority. Unfortunately, compulsory Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) classes and non-formal religious education activities in mosques do not sufficiently meet the interests and needs of the public. Considering the current need, NGOs have implemented various programs to meet the educational demands of children, youth, women and adults.

The orientation of NGOs towards the field of religious education can also be explained by postmodernism's encouragement of subjectivity and the individual's interest in diversity. In today's society, the idea that religious education carried out by the state is uniformizing, whereas NGOs adopt multiculturalism and nurture different social segments is effective in the orientation of these organizations towards the field of religious education.

NGOs provide support to the DİB in the maintenance/repair and cleaning services of mosques and outbuildings, and contribute to the provision of religious services to society with in-kind and cash donations (Bedir, 2018, p. 102). NGOs have an important function in the integration of DİB organizations with society. In order for DİB to be successful in its duties set out in the law, its communication with both internal and external stakeholders must be strong. In other words, success is directly proportional to the performance of stakeholders. NGOs expect DİB to act as an actor in solving religious and social problems. DİB needs the cooperation of NGOs to ensure that its services reach large segments of the population. Therefore, cooperation and coordination is an important need for both parties.

The findings reveal that NGOs broadly advocate decentralization of DİB's activities to better reflect regional, cultural and social specificities. Decentralization is seen as a means to empower local religious actors, increase sensitivity and promote community ownership

of religious programs. Continued dialogue is recommended to increase transparency and trust in the community.

Youth participation in religious education emerges as a critical theme. NGOs emphasize the need to modernize religious education and dissemination by integrating digital technologies, interactive teaching methods and cultural content that aligns with young people's experiences and values. Digital transformation is both an opportunity and a challenge for religious institutions. NGOs state that the DİB should invest in digital infrastructure, develop online content and be active on social media. Digital communication is critical in reaching young and socially excluded groups.

The position of women in religious services is an important issue; there are demands to increase the number of female officials and to develop sensitive programs that take into account women's spiritual and social roles. Inclusion of persons with disabilities and disadvantaged groups is seen as essential to ensure equal access to religious services and education.

Effective communication and transparency between the DİB and NGOs are considered prerequisites for sustainable cooperation. Institutionalized partnership platforms are recommended to facilitate ongoing dialogue and joint solution generation.

Social transformations in Turkey have placed increasing expectations on religious institutions. NGOs, including youth groups, women's organizations, family associations and disability rights advocates, are taking an increasingly active role in shaping religious governance and services. This trend can be seen in the context of the democratization of religious discourse and the diversification of religious needs.

One of the main criticisms of NGOs is the over-centralized structure of the DİB, which does not adequately respond to the socio-cultural realities in different regions of Turkey. NGOs want to decentralize religious services by giving more authority and decision-making power to regional and local religious authorities. This change would increase cultural sensitivity, improve the effectiveness of services and encourage social participation.

Institutional cooperation between the DİB and NGOs offers important opportunities to improve the quality of religious services. NGOs complement DİB's capacity by bringing local knowledge and innovative approaches. Joint initiatives can promote social cohesion and democratic participation.

Successful collaborations have been observed in areas such as educational workshops, social support programs and interfaith dialogues. Such programs expand the impact of religious education and contribute to building intercultural understanding and peace.

The research recommends a shift from a centralized, state-oriented model to participatory and inclusive governance. This transition should be supported by legal, administrative and cultural reforms.

In conclusion, Turkey's religious and social dynamics make it imperative for the DİB to engage in meaningful collaboration with civil society. NGOs' expectations are for reduced centralization, increased inclusiveness, modernization and transparency in religious governance.

Embracing reforms while maintaining institutional autonomy is essential to build public trust and ensure the peaceful coexistence of different forms of religious expression.

This study emphasizes the need to transform religious governance from a top-down centralized structure to a more dynamic, participatory and community-oriented system. In this way, the DİB can better serve Turkey's diverse population and contribute to the country's democratic and social development.

The roadmap laid out by civil society organizations is an important guide for policymakers and religious leaders to reconcile tradition and innovation, state authority and community participation, and religious values and human rights.

Established in the Republic of Turkey to effectively and efficiently provide religious services to the Muslim population, it is crucial that the Diyanet develops policies that encompass all segments of society. With the policies and practices implemented after 2010, the DİB has reached a position to respond to the needs and expectations of large segments of society in the religious field. It is believed that understanding how different segments of society evaluate the transformations in the central organization of the DİB and the legalization process will make important contributions to improving the quality of religious education services. Likewise, the findings of the research will guide NGOs operating in the field of religious education in terms of which age group or which trainings they will provide.

There is a significant diversity in the field of education in terms of individuals' interests, needs, knowledge and learning motivations. This situation, when evaluated in the context of non-formal religious education, necessitates the development of religious education models for special needs groups such as the disabled, prisoners, orphans, children, youth, the elderly, the sick, addicts and refugees. Similarly, existing vocational religious education programs are far from being sufficiently diverse and competent to meet the current needs of the Diyanet's service area. Discussions on this issue in the circles of National Education, Religious Affairs and Higher Education have not yet yielded a concrete solution that satisfies all parties.

In the reports of NGOs, it was found that the areas of Hajj and Umrah organizations, foreign activities, the Diyanet budget, the content of preaching and guidance, Qur'an

courses for 4-6 year olds and pre-school religious education were not included. The reports prepared by NGOs are not published in a systematic and periodic manner. It is envisaged that if these studies are published regularly, their impact on the parties and official institutions will be more evident and effective.

In its service planning processes, the DİB should identify the religious services and problem areas that society needs. Organizing scientific meetings for this purpose and cooperating with relevant NGOs are of great importance for the efficiency and effectiveness of services. A variety of programs should be provided to train personnel for the areas needed by the Diyanet. There is a need for NGOs to conduct research on the functioning processes of the Diyanet and other religious education institutions. On the other hand, the expectations of the society, especially the educators and administrators working in official institutions, from the relevant NGOs in terms of religious education should be clearly revealed.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 185-216
DOI: 10.53112/tudear.1658071

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

TARİHİ SEYRİNDE DEĞİŞEN AİLE VE POSTMODERN BABALIK

İsmail ÇEVİK[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 14.03.2025
Kabul Tarihi: 26.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Çevik, İ. (2025). Tarihi seyrinde değişen aile ve postmodern babalık. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19,* 195-216. https://doi.org/10.53112/tudear.1658071

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur. Bu makale, 25-27 Ekim 2024 tarihlerinde yapılan "Ailede Çocuk" başlıklı XIII. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu'nda sunulan bildiriyle benzerlik göstersе de tamamen farklı kaynaklardan istifade edilerek çok daha geniş bir bakış açısıyla ve farklı bir içerikle ele alınmıştır.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

Aile, bireyin toplumsal yaşama katılımını sağlayan, kültürel değerlerin aktarılmasına aracılık eden ve din eğitiminin temelini oluşturan bir kurumdur. Sanayi Devrimi ile geleneksel aile yapısında önemli değişimler meydana gelmiş ve bu dönüşüm, modern aile yapısını kaçınılmaz hale getirmiştir. Günümüzde ise Türk toplumu başta olmak üzere bazı toplumlar modern aile yapısını sürdürmeye çalışırken, Batı toplumlarında postmodern aile anlayışına yönelik bir evrimleşme süreci gözlemlenmektedir. Ekonomik zorunluluklar nedeniyle annelerin iş gücüne katılımı ya da mesleklerini sürdürme isteği, çocuk yetiştirmede ve aile içi iletişimde çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Modernizm ile giderek küçülen aile yapısı, postmodern dönemde varlık-yokluk noktasına kadar gerilemiştir. Boşanma oranlarının artması ve doğum oranlarının düşmesi gibi demografik değişimler karşısında devletler çeşitli destek mekanizmaları geliştirmekte ve çözüm önerileri sunmaktadır. Günümüzde aile yapısında yaşanan sorunların tespiti ve çözümü, acil bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu sebeple, 2025 yılının "Aile Yılı" olarak ilan edilmesi, konunun devlet politikaları çerçevesinde ele alındığını göstermektedir. Tarihsel süreçte annelere kıyasla babalık rolünün daha büyük bir dönüşüm geçirdiği dikkati çekmektedir. Özellikle babaların eğitimi ile postmodern babalık rolünün kazandırılması, mevcut olumsuzluklara yönelik etkili bir çözüm sunabilir. Postmodern baba figürü, arzulanan din eğitiminin çocuklara verilebilmesinde kilit rol üstlenebilir. Bu çalışmada, aile yapısında aktif babalığın önemi ve postmodern babalık anlayışının din eğitimi bağlamında sağlayabileceği olumlu sonuçlar ele alınmıştır. Araştırma, nitel bir yöntem çerçevesinde yürütülmüş olup, belge incelemesi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, doğum oranlarının düşmesi ve boşanmaların artması gibi günümüz aile yapısında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirebilmektir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Aile, Değişen roller, Çocuk eğitimi, Postmodern babalık, Sorumluluk.

[a] Dr. Öğretim Üyesi, Karabük Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe-Din Bilimleri Din Eğitimi Bölümü, **e-mail:** ismailcevik@karabuk.edu.tr **ORCID:** 0000-0003-3655-8092

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 185-216
DOI: 10.53112/tudear.1658071

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

THE CHANGING FAMILY IN HISTORICAL PERSPECTIVE AND POSTMODERN FATHERHOOD

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 14.03.2025
Accepted: 26.05.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Çevik, İ. (2025). The changing family in historical perspective and postmodern fatherhood. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19*, 195-216. https://doi.org/10.53112/tudear.1658071

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study. Although this article is similar to the paper presented at the XIIIth International Religious Affairs Symposium titled "Child in the Family" held on 25-27 October 2024, it has been addressed from a much broader perspective and with a different content, utilizing completely different sources.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

The family is an institution that enables the individual's participation in social life, facilitates the transmission of cultural values, and forms the foundation of religious education. Significant changes occurred in the traditional family structure with the Industrial Revolution, making the transition to the modern family structure inevitable. Today, while some societies—particularly Turkish society—attempt to maintain a modern family structure, an evolutionary process toward a postmodern understanding of the family is being observed in Western societies. Due to economic necessities, mothers' participation in the workforce or their desire to pursue their careers has led to various issues in child-rearing and intra-family communication. The family structure, which became increasingly smaller with modernism, has in the postmodern era declined to the point of near disappearance. In response to demographic changes such as rising divorce rates and declining birth rates, governments have developed various support mechanisms and proposed solutions. Identifying and addressing the current problems in family structures has become an urgent necessity. Therefore, the declaration of 2025 as the "Year of the Family" indicates that the issue is being addressed within the framework of state policies. Historically, the role of fatherhood has undergone a more profound transformation compared to motherhood. Particularly, educating fathers and instilling a postmodern fatherhood role can offer an effective solution to current challenges. The postmodern father figure can play a key role in delivering the desired religious education to children. This study discusses the importance of active fatherhood in family structure and the potential positive outcomes of the postmodern understanding of fatherhood in the context of religious education. The research was conducted within the framework of a qualitative method, using document analysis and descriptive analysis techniques. The primary aim of the study is to develop solution proposals for current issues in the family structure, such as declining birth rates and increasing divorce rates.

Keywords: Religious education, Family, Changing roles, Child education, Postmodern fatherhood, Responsibility.

[a] Assistant Professor, Karabük University, Faculty of Theology, Philosophy-Religious Sciences, Department of Religious Education.

Giriş

Aile, toplumsal yapının temel birimi olarak kabul edilmekte ve bireyler arasındaki ilk sosyal etkileşimlerin gerçekleştiği organizasyon olarak ifade edilmektedir (Wach, 1990, s. 69). Aile kurumu, sosyal düzenin sürdürülebilirliğini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kültürel değerlerin, normların ve davranış kalıplarının nesiller boyu iletilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Çelik, 2002, s. 266). Hukuki, dinî ve sosyolojik bağlarla şekillenen bu kurum, birey ile toplum arasında katalizör görevi üstlenerek bütünleşmeye ve yapısal devamlılığa katkıda bulunmaktadır (Akdoğan, 2002, s. 130). Evlilik yoluyla inşa edilen aile yapısı, bireylerin kişilik gelişimi ve uyum açısından kritik bir işlev görmektedir. Aile yapıları, genel olarak geniş aile ve çekirdek aile olmak üzere iki temel kategoride incelenmektedir. Geniş aile modeli, üç veya daha fazla kuşağın aynı hanede yaşadığı ve akrabalık bağlarının güçlü olduğu bir yapıyı karakterize etmektedir. Buna karşılık, çekirdek aile modeli ise ebeveynler ve çocuklardan oluşan ve modern toplumlarda yaygınlık gösteren bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Sürmeli, 1991, s. 1).

Tarihi açıdan bakıldığında, ailenin temel işlevleri büyük ölçüde istikrar göstermekle birlikte, yapısal özellikleri kültürel ve tarihsel süreçlere bağlı olarak dönüşümler geçirmiştir (Taplamacıoğlu, 1975, s. 216). Antropolojik araştırmalar, ilkel toplumlarda biyolojik babalık kavramının anlaşılamadığı için erken dönemlerde babalık rolünün sosyal bir kategori olarak tanımlanmadığını ortaya koymaktadır. Ancak, üremeye ilişkin biyolojik farkındalık arttıkça, babalık ve akrabalık bağlarına dayalı güç ilişkilerinin ortaya çıkması, toplumsal yapıda çatışmalara yol açmıştır (Pontes vd., 2009, ss. 195-202). Bu süreçte, erkeklerin aile içinde otorite figürü olarak konumlanması ve baskıcı bir rol üstlenmesi, baba-çocuk ilişkilerinin mesafeli olmasına neden olmuştur. Özellikle ataerkil toplum yapılarında babanın aile içindeki hâkim konumu, çocuklar üzerinde katı bir disiplin mekanizması oluşturmuş ve bu durum, duygusal bağların zayıflamasına sebep olmuştur.

Din eğitimi açısından mesele ele alındığında tarihi süreç boyunca aile yapılarında meydana gelen dönüşümler, ebeveynlik rollerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Babalık rolünün tarihsel gelişimi incelendiğinde, erken dönemlerde bu rolün öncelikli olarak "ahlaki rehberlik" işleviyle tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda, ideal baba figürü, evladına dinî eğitim verebilen, çocuğun dinî inançlar ve ahlak kurallarına uygun biçimde yetiştirilmesinden sorumlu bir rehber olarak konumlandırılmıştır (M. Lamb, 1981). 17. ve 18. yüzyıllarda egemen olan tarımsal üretim biçimi, ev ile iş yaşamı arasındaki mekânsal bütünlüğü korumuş; bu durum babaların aile ortamında daha fazla zaman geçirmelerine imkân tanımıştır (Kocatepe & Bilgi, 2018, ss. 43-59). Geleneksel dönemde babalık, dinî ve ahlaki değerlerin aktarımını temel alan bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmiştir (Taşkın, 2011, s. 43).

Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan yapısal değişimler, aile kurumunun işlevsel yapısında köklü dönüşümlere neden olmuştur. Sanayileşmenin şehir merkezlerinde yoğunlaşması,

üretimin ev dışına taşınması ve refah düzeyindeki artış, geleneksel aile modelini yeniden şekillendirmiştir. Bu süreçte yaşanan kitlesel kentleşme, kırsal nüfusun şehir yaşamına entegre olmasına ve kadınların işgücüne katılımının artmasına yol açmış; sonuç olarak, aile içi rollerin yeniden tanımlanmasını kaçınılmaz kılmıştır (Alp, 2024, s. 45). Sanayi devrimi sonrasında modern babalık rolünün geliştiği, 1970'lerden itibaren ise postmodern babalık anlayışının şekillenmeye başladığı görülmektedir. Günümüzde babalar, çocuklarının günlük bakımına katılmak, oyun oynamak, banyo yaptırmak gibi görevleri üstlenmekte ve bu durum, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel hatta dinî gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Kuzucu, 2011, s. 81). Araştırmalar, babaların aktif katılım sağladığı ailelerde çocukların özgüveninin arttığını, empati becerilerinin geliştiğini ve akademik başarılarının yükseldiğini ortaya koymaktadır (Gözübüyük & Özbey, 2020). Bununla birlikte, evlilik ilişkilerinin niteliği, babalık rolünün etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Mutlu ve sağlıklı evliliklerde babaların çocuk bakımına katılımı artarken, çatışmalı ve sorunlu evliliklerde bu katılımın azaldığı gözlemlenmektedir (Kuzucu, 2011, s. 81). Bu bulgular, sağlıklı aile işlevselliği ile baba katılımı arasında çift yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, artan baba katılımının eşler arası ilişki kalitesini pozitif yönde etkilediği, bunun da babalık performansını olumlu yönde beslediği bir sarmal döngü ortaya çıkmaktadır (Feinberg & Kan, 2008).

Din eğitimi açısından bakıldığında sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirebilmenin temelinde, babanın aile içindeki rolünün farkında olması ve bu rolü bilinçli bir şekilde yerine getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aile içi ilişkilerde manevi doyuma ulaşılmasında postmodern babalık kilit rol oynamaktadır. Zira yapılan araştırmalar, özellikle eşler arasındaki manevi doyumun, aile içi uyumun sağlanmasında ve bireylerin yaşam tatmini üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Manevi doyum, bireyin varoluşsal anlam arayışı, içsel huzur ve psikolojik dayanıklılık gibi temel bileşenleri kapsamaktadır. Bu kavram, yaşamın zorluklarıyla başa çıkma sürecinde bireylere duygusal ve ruhsal destek sağlayarak, yaşam kalitesini artıran bir işlev görmektedir. Aile bağlarının güçlü olduğu ve manevi paylaşımın yüksek düzeyde gerçekleştiği ortamlarda, bireylerin daha yüksek öznel iyi oluş düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmiştir (Cengil & Koç, 2024, s. 435).

Yaptığımız çalışmada, aile kurumunun tarihsel süreç içerisindeki dönüşümü ve bu dönüşümün din eğitimi bağlamında aile yapısı ile misyonu üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Özellikle babanın aile içerisindeki etkinliği, çocuk gelişimi üzerindeki rolü ve genel aile dinamiklerine katkısı, ilgili literatür çerçevesinde analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Ailenin, bireyin dinî ve ahlaki kimliğinin şekillenmesinde temel bir yapı taşı olduğu dikkate alındığında, sağlıklı aile içi iletişimin ve güçlü bir aile yapısının toplumsal refah üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple araştırmada özellikle babaların aile içerisindeki sorumluluklarına odaklanılmış, babanın çocuk yetiştirme süreçlerindeki rolü akademik literatür üzerinden değerlendirilmiştir. Günümüz postmodern toplumunda, babanın geleneksel rollerinin evrilerek çok boyutlu bir hâl aldığı

gözlemlenmektedir. Postmodern babalık anlayışı, yalnızca ekonomik sağlayıcılıkla sınırlı kalmayıp, duygusal destek, eğitimde rehberlik ve çocuk gelişiminde aktif bir figür olma sorumluluğunu da içermektedir.

1. Yöntem

Bu çalışmada verilerin toplanmasında "belge incelemesi yöntemi" kullanılmıştır. Belge incelemesi, nitel araştırma paradigması içerisinde önemli bir veri toplama ve analiz tekniği olup, yazılı kaynakların sistematik bir şekilde incelenmesi, kategorize edilmesi ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır (Bowen, 2009; Kıral, 2020). Bu yöntem, özellikle tarihsel, sosyolojik ve eğitim bilimleri gibi alanlarda, birincil ve ikincil kaynakların derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıyarak araştırma sorusuna yönelik kapsamlı bir perspektif sunmaktadır (Corbin & Strauss, 2008). Belge incelemesi yöntemi, araştırmacıya mevcut verileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, farklı kaynaklar arasında karşılaştırmalar yapma ve teorik çerçeveyi destekleyecek kanıtlar sunma imkânı sağlamaktadır. Bu bağlamda, çalışma kapsamında hem ulusal hem de uluslararası literatürde konuyla ilgili yapılmış akademik makaleler, kitaplar, raporlar ve resmî belgeler taranmıştır. Literatür taraması sürecinde, sistematik bir kaynak seçimi yapılarak, konuyla doğrudan ilişkili olan çalışmalara öncelik verilmiş ve veri setinin kapsamı genişletilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde ise "betimsel analiz tekniği" kullanılmıştır. Bu teknik, nitel verilerin tematik olarak sınıflandırılmasını, kodlanmasını ve araştırma bağlamında yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır (Braun & Clarke, 2006). Betimsel analiz, araştırmacının hem mevcut literatürden elde ettiği bulguları hem de kendi yorumlarını bütünleştirerek teorik veriler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde, bu yöntem, olguların arka planındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmada etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Sonuç olarak, bu çalışmada uygulanan belge incelemesi ve betimsel analiz yöntemleri, araştırma probleminin derinlemesine incelenmesine katkı sağlamıştır. Bu yaklaşım, gelecekte yapılacak benzer çalışmalar için metodolojik bir referans oluşturabilecek niteliktedir.

2. Aile Yapısındaki Değişim

19. yüzyıl, Endüstri Devrimi'nin tetiklediği teknolojik ilerlemelerle birlikte kadınların işgücüne katılımında köklü bir dönüşümün yaşandığı dönemi temsil etmektedir. Seri üretim sistemlerinin yaygınlaşması, artan işgücü ihtiyacını beraberinde getirmiş ve kadınların ücretli emek piyasasına kitlesel geçişini mümkün kılmıştır. Bu gelişme, kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmalarını sağlayarak aile yapısında da derin değişimlere yol açmıştır. Kadınların erkeklere olan ekonomik bağımlılığının azalması, evlilik kurumunun geçim temelli bir birliktelikten çok, duygusal bağ temelinde şekillenmesine neden olmuştur. Böylece aile oluşum süreçleri, yeni toplumsal değerler ve bireysel tercihler doğrultusunda dönüşmüştür (Arslanoğlu, 2015, s. 127). Modernleşmeyle birlikte hız kazanan kentleşme olgusu da aile yapısının evrilmesinde belirleyici bir faktör olmuştur.

Kadınların geleneksel ev içi rollerden çıkarak sanayi temelli üretime dâhil olmaları, toplumsal rollerinin yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Sanayileşmenin doğurduğu işgücü talebi, kadınların kamusal alanda görünürlük kazanmasını sağlarken, aile kurumunun yapısal özelliklerinde de önemli değişimlere neden olmuştur (Parsons, 1943, ss. 22-38). Bu süreçte geniş aile modeli, yerini daha hareketli ve birey merkezli çekirdek aile yapısına bırakmış; böylece aile içi ilişkiler ve iş bölümü, yeni sosyoekonomik koşullara göre yeniden şekillenmiştir.

Avrupa'da 1970'lerden itibaren doğurganlık ve evlilik eğilimlerinde gözlemlenen değişimler (Sayın, 2020, s. 107) geleneksel aile yapısının dönüşümünün önemli göstergelerindendir. Bu dönüşüm, aile yapısındaki nicel değişimlerin (üye sayısı, çocuk tercihleri gibi) ötesinde, sosyal, ekonomik ve politik boyutları olan kapsamlı bir olgudur (Özbek & Köşk, 2018, s. 266). Günümüzde toplumsal normlardaki değişim ve kadın-erkek ilişkilerindeki dönüşüm, geleneksel "erkek-kazanç" modelinden eşitlikçi evlilik modellerine geçişi beraberinde getirmiştir. Bu süreç, düşen doğum oranları, yükselen ilk evlilik yaşı ve boşanmalar, alternatif aile yapılarının yaygınlaşması gibi demografik veriler ile kendini göstermektedir. Devletler açısından bu dönüşüm, nüfus politikaları ve ulus-devletin sürdürülebilirliği bağlamında kritik önem taşımaktadır. Günümüzde artan boşanma oranları ve evlilik dışı birlikteliklerin yaygınlaşması, toplumsal süreklilik açısından devlet tarafından sorunlu görülmekte ve aile kurumunun korunması yönünde politikalar geliştirilmektedir. Ancak modernleşme sürecinde ailenin yapısal ve işlevsel dönüşümü, kültürel değerler ve toplumsal normlardaki değişimle birlikte ele alınması gereken karmaşık bir olgudur (Alp, 2024, s. 57).

Aile kurumunun yapısal ve işlevsel dönüşümlerinin, toplumsal değişim dinamikleriyle diyalektik bir ilişki içerisinde şekillendiği gözlemlenmektedir. Nitekim sanayileşme ve kentleşme süreçlerinin tetiklediği sosyodemografik değişimler, geniş aile yapısından çekirdek aile modeline geçişle sonuçlanmış ve bu durum ailenin toplumsal işlevlerinde köklü bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Günümüz toplumlarında da benzer şekilde, makro düzeydeki sosyoekonomik ve kültürel değişimlerin aile yapıları üzerinde dönüştürücü etkiler meydana getirdiği görülmektedir (Alp, 2024, s. 50).

Sosyal politikaların şekillenmesinde geleneksel aile yapısının korunmasına yönelik bir eğilim bulunmaktadır. Muhafazakâr düşünce sistematiği, insan doğasını kusurlu, güvenlik arayışı içinde olan ve aidiyet duygusuna ihtiyaç duyan varlıklar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, muhafazakâr söylemde aile yapısındaki dönüşümler genellikle "bozulma" ve "dejenerasyon" olarak nitelendirilirken, liberal ve sosyalist yaklaşımlar bu değişimi çağdaş toplumun evrimi olarak yorumlamaktadır (Canatan & Yıldırım, 2016, s. 17). Aile kurumundaki dönüşüm süreci bir yandan yavaş ilerlese de çekirdek aile modeli geleneksel değerler ve devletin koruma politikaları sayesinde varlığını sürdürmektedir. Devletin aile yapısını güçlendirmeye yönelik uygulamaları, bu kurumun toplumsal dokudaki merkezi rolünü koruma amacı taşımaktadır (Cebeci, 1993, s. 81).

20. yüzyılın son çeyreğinde, 1975-1990 arası yıllara kadar uzanan süreçte, kadınların artan oranlarda ekonomik özgürlük kazanmaları, aile içi iş bölümü ve çocuk bakım pratiklerinde ortaya çıkmaktadır. Ekonomik bağımsızlığını elde eden kadınların, aile içi karar alma mekanizmalarına daha fazla dahil olmaları, geleneksel olarak kadınlara atfedilen ev içi sorumlulukların yeniden dağıtılması talebini doğurmuştur. Bu süreçte, önceleri kadının münhasır sorumluluğu olarak algılanan çocuk bakımı ve ev işleri, giderek eşler arasında paylaşılan ortak görevler haline gelmiştir (Kuzucu, 2011, s. 80). Bunu yanı sıra kadınların işgücüne tam zamanlı katılımındaki artış, aile içi rol dağılımını zorunlu olarak değiştirmiştir. Batı toplumlarında gözlemlenen boşanma oranlarındaki artış ve tek ebeveynli ailelerin çoğalması, çocuk bakım sorumluluğunu üstlenen babaların sayısında önemli bir yükselişe yol açmıştır. Bu faktörlerin bileşkesi, deneyimsiz olmalarına rağmen babaların çocuk yetiştirme süreçlerine giderek daha fazla dahil olmaları sonucunu doğurmuştur (McBride & McBride, 1993, ss. 6-10). Günümüzde babalar, çocuklarının günlük bakımından eğitim süreçlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede aktif rol almaktadır. Aile içindeki sorumlulukların yeniden tanımlanmasına yol açan bu değişimler, uzun vadede hem toplumsal hem de aile içi dinamiklerin daha demokratik bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle çocuklar başta olmak üzere tüm aile bireyleri, bu demokratikleşme sürecinden olumlu yönde etkilenmektedir. Demokratik aile yapılarının, bireylerin psikososyal gelişimine olan katkıları, literatürde giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Gender Equality and Economic Growth, 2024)

Değişim süreçlerine rağmen, aile kurumunun temel değerleri ve yapısal özellikleri varlığını sürdürmektedir. Nitekim modern toplumlarda yaşanan dönüşümler neticesinde ailenin geleneksel işlevlerinin bir kısmı zayıflamış ya da diğer toplumsal kurumlara devredilmiş olsa da, çocuk yetiştirme, bakım hizmetlerinin sağlanması, ilk sosyalleşme ortamı oluşturma ve biyolojik-kültürel sürekliliğin temin edilmesi gibi temel fonksiyonlar, aile kurumunun merkezi konumunu korumaktadır (Alp, 2024, s. 49). Neticede aile kurumunun evrim geçiren yapısına rağmen, temel sosyal işlevlerini sürdürme kapasitesi, onun vazgeçilmez rolünü ortaya koymaktadır. Modernleşme ve küresel dönüşümlerin etkisiyle aile kurumunda meydana gelen yapısal değişimlere rağmen, aile hâlen çocuğa dinî eğitimin verilmesi, bireyin sosyalleşmesi, kimlik inşası ve kültürel değerlerin aktarımı açısından merkezi bir işlev üstlenmektedir. Neticede babalık rolü de dönüşüme uğramış; geleneksel toplumlarda otoritenin ve ekonomik sorumluluğun sembolü olan baba figürü, modern ve postmodern toplumlarda çocuk bakımında aktif rol alan, duygusal ilişki kurabilen bir profile evrilmiştir (Belli vd., 2021, s. 1).

Değişen aile yapısında din eğitimi konusu, günümüz toplumlarında hem sosyolojik hem de pedagojik açıdan oldukça önemli bir mesele hâline gelmiştir. Geleneksel geniş aile modelinden çekirdek aileye, tek ebeveynli ailelere kadar uzanan bu dönüşüm, din eğitiminin içeriğini, yöntemlerini ve aktarımını da derinden etkilemektedir. Özellikle küreselleşme, dijitalleşme ve sekülerleşme gibi dinamikler, aile içi din eğitiminin rolünü

yeniden sorgulamayı gerektirmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına dinî değerleri aktarma biçimlerinin, geçmişe kıyasla daha bireyselleşmiş ve esnek bir yapıya evrildiğini göstermektedir (Smith vd., 2020). Öte yandan, dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların dinî bilgi edinme kaynakları çeşitlenmiş, bu da ailelerin geleneksel din eğitimi rollerini kısmen de olsa okullara ve sosyal medyaya devretmesine yol açmıştır. Bu durum, din eğitiminin nasıl daha etkili ve kapsayıcı bir şekilde verilebileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Değişen aile yapısı, geleneksel din eğitimi anlayışını da gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır. Özellikle farklı kültürel ve dinî geçmişlere sahip ebeveynlerin oluşturduğu ailelerde, çocuklara verilecek din eğitiminin çoğulcu bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Bu bağlamda aile, yeniden yapılandırılmış, dijital dünyaya uyarlanmış ve pedagojik olarak güncellenmiş bir din eğitimi vizyonuna ihtiyaç duymaktadır. Din eğitimcileri ve sosyologlar, ailelerin bu yeni sürece uyum sağlayabilmesi için interaktif eğitim modelleri, dijital din eğitimi araçları ve çok kültürlü pedagojik yaklaşımlar geliştirmeyi önermektedir (Demircioğlu, 2020).

3. Baba Rolünün Değişen Misyonu

İkinci Dünya Savaşı gibi küresel olaylar, babalık algısının dönüşümünde etkili olmuştur. Erkek nüfusun askere alınması, pek çok çocuğun baba figüründen yoksun kalmasına yol açmış ve geleneksel aile yapısında boşluk yaratmıştır. Kadınların işgücüne katılım oranlarının artması da bu süreci hızlandırmış, aile içi görev dağılımını yeniden şekillendirerek babaların çocuk bakımına daha fazla katılımını teşvik etmiştir (Akbaş, 2013, ss. 297-328). Geleneksel olarak ahlaki ve eğitsel sorumlulukları üstlenen babalık rolü, sanayileşme döneminde ekonomik üretkenliğe odaklanan bir işlev kazanmıştır. Bu süreçte, üretim faaliyetlerinin ev ortamından fabrikalara kaymasıyla birlikte, babalar "aile geçindirici" konumuna evrilmiş ve ev içi mekândan fiziksel olarak uzaklaşmışlardır (Hochschild & Machung, 1989). Sanayi toplumunun gerektirdiği uzun çalışma saatleri, babaların çocuklarının sosyalleşme süreçlerine doğrudan katılımını sınırlandırmış; bu durum, eğitici ve duygusal destek rollerinin başta anneler olmak üzere ev içinde daha fazla zaman geçiren bireylere aktarılmasıyla sonuçlanmıştır (Craig, 2006). Ancak, babaların ev dışındaki mesleki konumlarına rağmen, geleneksel aile yapısı içindeki otoriteleri devam etmiştir. Bu ikili dinamik, sanayileşmenin erken dönemlerinde ataerkil normların sürdürülebilirliğine işaret etmekte ve aile içi güç ilişkilerinin mekânsal değişimden bağımsız olarak yeniden üretildiğini göstermektedir (Bernard, 1981).

1975-1990 arasında kadınların ekonomik bağımsızlık kazanması, aile içi iş bölümünü yeniden şekillendirmiştir. Çocuk bakımı ve ev işleri, eşler arasında paylaşılan ortak görevler hâline gelmiş (Kuzucu, 2011, s. 80) böylece modern babalık anlayışı, eşitlikçi ve katılımcı bir temelde yeniden tanımlanmıştır. Günümüzde babalık rolü, geleneksel ekonomik sağlayıcılık işlevinin ötesine geçmiş; çocuk bakımında sorumluluk alan, duygusal olarak

erişilebilir ve günlük yaşama aktif katılan bir nitelik kazanmıştır. Kadınların işgücündeki artan temsili, boşanma oranları ve tek ebeveynli ailelerin yaygınlaşması gibi faktörler, bu dönüşümü tetiklemiştir (Taşkın, 2011, s. 44). 1980'ler, babalık rolünün dönüşümünde kritik bir eşik olmuştur. Bu dönemde babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme eğilimleri artmış, 2000'li yıllarda ise bu katılım daha sistematik hâle gelmiştir. Babalar, çocuk bakımında yalnızca destekleyici bir figür olmaktan çıkarak, duygusal bağ kuran ve günlük süreçlere aktif dahil olan birincil ebeveyn konumuna geçmiştir (Adamsons & Johnson, 2013, ss. 589-599).

Tarihsel süreçte babalık rolünün önemli ölçüde değişime uğradığı görülmektedir. Geleneksel toplum yapısında babalar, evin maddi ihtiyaçlarını karşılayan, disiplin sağlayıcı, duygusal açıdan mesafeli ve otoriter bir figür olarak konumlanmıştır. Ancak sosyo-kültürel değişimlerle birlikte bu rol, eşler arasında sorumluluğun paylaşıldığı, çocuğun yaşamına aktif katılım gösterilen ve ortak ebeveynlik temeline dayanan yeni bir modele evrilmiştir (Adamsons & Johnson, 2013, ss. 589-599). Güncel babalık anlayışı, sadece otorite temsiline indirgenmeyip, çocuklarıyla nitelikli zaman geçiren, bilişsel, ahlaki ve sosyal gelişimlerine doğrudan katkı sağlayan bir ebeveyn modeliyle şekillenmektedir (Şahin vd., 2017, s. 771). Bu çerçevede babaların, çocuklarının okul yaşamına katılım göstermeleri, ödevlerine destek vermeleri ve pedagojik rehberlik sunmaları, çağdaş babalık rolünün temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, babaların geleneksel "geçim sağlayıcı" rolüne yönelik tutumları, ev içi sorumluluklara katılım düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Babalık rolünü ekonomik sorumlulukla sınırlı gören bireylerin, çocuk bakımı ve ev işleri gibi alanlara katılımının düşük olduğu görülmektedir (Kuzucu, 2011, s. 81). Bu durum, babalığın yalnızca ekonomik bir işlev değil, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen çok boyutlu bir sorumluluk olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Babalık rolündeki bu evrim, geleneksel ataerkil kalıpların çözülmesi ve daha eşitlikçi aile ilişkilerinin oluşması açısından önemli bir sosyolojik dönüşüm olarak öne çıkmaktadır. Kadınların işgücündeki artan temsili, bu dönüşümde etkili bir katalizör işlevi görmüş; babaların aile içindeki konumlarını daha katılımcı bir çerçevede yeniden şekillendirmiştir. Günümüz toplumlarında yaşanan sosyal ve ekonomik değişimler, aile içindeki geleneksel rol dağılımını ciddi biçimde dönüştürmüştür. Kadınların çalışma hayatındaki artan varlığı, doğum sonrası süreçte işe dönüş sürelerinin kısalması gibi etkenler, babaların çocuk gelişimindeki rollerini yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır (Ekşi, 1990, s. 32). Bu bağlamda baba figürü, yalnızca ekonomik sağlayıcılık işlevinden sıyrılarak, çocuk bakımında sorumluluk alan ve aile sistemi içinde merkezi bir aktör haline gelmiştir.

Sosyal standartlardaki değişimler, artan boşanma oranları, kadınların ekonomik bağımsızlık kazanma eğilimleri ve babanın varlığının ya da yokluğunun çocuk gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkileri, babalık rolünün akademik literatürde yeniden ele alınmasına yol açmıştır. Yapılan bir araştırma, modern babalık anlayışının yalnızca

ekonomik destek sağlayan bir figür olmanın ötesine geçerek, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine doğrudan katkıda bulunan bir role evrildiğini ortaya koymaktadır (Taşkın, 2011, s. 44). Nitekim günümüzde babalık rolü çocuk bakımında paylaşımcı, duygusal olarak erişilebilir ve günlük yaşam pratiklerine aktif katılım gösteren bir nitelik kazanmıştır. Toplumsal değişimlerin etkisiyle, babalar artık geleneksel aile yapılarında olduğu gibi yalnızca otorite sahibi ve mesafeli bir figür olarak değil, aksine çocuğun yaşamında etkin bir şekilde var olan bir ebeveyn olarak konumlanmaktadır.

Batı toplumlarında 1920'lerden itibaren şekillenmeye başlayan ve literatürde "yeni baba" veya "postmodern baba" olarak kavramsallaştırılan babalık modeli, özellikle 1970'ler sonrasında belirgin bir dönüşüm geçirmiştir. Geleneksel ataerkil babalık paradigmasından radikal bir kopuşu temsil eden bu model, çocuk bakımında aktif rol alan, duygusal olarak erişilebilir ve eğitim süreçlerine doğrudan katılım gösteren bir babalık pratiğini yansıtmaktadır (Akbaş, 2013, ss. 297-328). Bu dönüşüm, babaların salt ekonomik sağlayıcı ve otoriter figür olmaktan çıkıp çocuklarının gündelik yaşamında etkin bir şekilde yer alan destekleyici aktörler haline gelmesiyle sonuçlanmış, böylece geleneksel olarak anneliğe atfedilen bakım emeği ve duygusal destek işlevleri babalar tarafından da üstlenilmeye başlanmıştır. Ancak bu modelin küresel ölçekte homojen bir şekilde benimsenmediği gözlemlenmektedir. Batılı toplumlarda yaygınlık kazanan bu yeni babalık söylemi, geleneksel cinsiyet rejimlerinin hakim olduğu kültürel bağlamlarda sınırlı bir etki alanına sahip olmuş ve hatta bazı durumlarda sosyo-kültürel dirençle karşılaşmıştır (Dermott, 2014).

Günümüzde babalık rolü, geleneksel işlevlerin ötesine geçerek duygusal destek sağlama, ev içi iş bölümüne aktif katılım ve çocukla nitelikli etkileşim kurma gibi boyutları içerecek şekilde genişlemiştir. Araştırmalar, babaların çocuk yetiştirme süreçlerine artan katılımının yalnızca çocuk-ebeveyn bağını güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda aile dinamiklerini de dönüştürücü bir etki yarattığını ortaya koymaktadır (M. Lamb, 1981). Özellikle ev içi sorumlulukları paylaşan ve çocuklarının günlük bakım rutinlerine doğrudan dahil olan babaların, geleneksel "otorite figürü" veya "birincil geçim sağlayıcı" rollerinin ötesinde anlamlı bir sosyal etkiye sahip oldukları görülmektedir.

Baba Rolünün Değişen Misyonu din eğitimi açısından değerlendirildiğinde, geleneksel toplumlarda baba, ailenin dinî eğitiminden birincil derecede sorumlu otorite figürü olarak görülmüştür. Bu rol, özellikle erkek çocukların dinî gelişiminde belirgin hale gelmişti. Babalar çocuklarını camiye götüren, namaz kılmayı öğreten ve temel dinî bilgilerin aktarımını üstlenen kişiler idi (Güngör, 2011). Bu modelde baba, disiplin sağlayıcı ve kuralları uygulayan bir figür olarak öne çıkarken, çocuğun dinî gelişimi genellikle korkuya dayalı bir otorite anlayışıyla şekillenebiliyordu. Günümüzde aile yapıları değiştikçe, babanın din eğitimindeki konumu da farklılaşmaktadır. Artık babalar, sadece otoriter bir figür olarak değil, çocuklarıyla daha fazla duygusal bağ kuran, dinî değerleri sevgi ve örnek davranışlarla aktaran bir rehber konumundadır (Yapıcı, 2018). Bu dönüşüm, çocukların

Allah tasavvurunu şekillendirirken korkudan ziyade sevgi, merhamet ve adalet temelli bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir (Yapıcı, 2018). Daha duyarlı ve katılımcı babalar, çocuklarıyla birlikte ibadet ederek, dinî sohbetler yaparak ve sorgulayıcı bir din anlayışını teşvik ederek daha sağlıklı bir dinî gelişim sağlayabilir. Çocukların sorularına açık, öğretici ve sevgi temelli yaklaşan babalar, onların dinî kimliklerini daha içselleştirilmiş bir şekilde benimsemelerine yardımcı olabilir. Günümüzde ideal baba figürü, çocuğun din eğitiminde aktif rol alan, iletişime açık ve örnek davranışlar sergileyen bir model olmalıdır. Din eğitiminde korkuya dayalı disiplin yerine, sevgi, diyalog ve rehberlik öne çıkarılmalıdır. Ayrıca, babaların bu konuda bilinçlendirilmesi için aile danışmanlığı programları ve din eğitimi seminerleri düzenlenebilir.

4. Din Eğitimi Bağlamında Postmodern Babalık

Postmodernizm, çağdaş sosyal teori bağlamında en çok tartışılan, ancak tanımsal açıdan üzerinde uzlaşı sağlanamayan kavramlardan biridir. Bazı kuramcılar tarafından modernizmin eleştirisi üzerinden şekillenen, fakat onun epistemolojik ve kültürel mirasını tamamen reddetmeyen bir paradigma olarak değerlendirilirken (Aydın, 2009, s. 185), diğer yaklaşımlar, postmodernizmi gelişmiş kapitalist toplumların özgül bir ürünü olarak konumlandırmaktadır. Bu tanımsal muğlaklık, postmodernizmin çoğunlukla negatif bir tanımlamayla, yani "modernizm sonrası" ya da "modernitenin ötesi" şeklinde ifade edilmesine neden olmaktadır (Hatipler, 2023, s. 578). Bu bağlamda postmodern düşünce ne olduğundan ziyade ne olmadığı üzerinden anlam kazanmaktadır.

Babalık rolünün çocuk gelişimi üzerindeki etkisi yaşam döngüsünün tüm aşamalarında izlenmekle birlikte, özellikle kişiliğin temellerinin atıldığı erken gelişim dönemlerindeki baba katılımının kritik bir öneme sahip olduğu deneysel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Çocuk gelişimi literatürü, en uygun psikososyal gelişim için çocukların hem anne hem de baba ile nitelikli ve sürekli etkileşim kurma gereksinimini vurgulamaktadır (Uyanık vd., 2016, ss. 515-531). Annelik ve babalık rolleri birbirinin ikamesi değil, birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Her iki ebeveynin de çocuk gelişimine kendine özgü ve birbirinden farklı katkıları bulunmaktadır. Çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve dinî gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için her iki ebeveynin de aktif katılımı gereklidir. Anne ve babanın farklı davranış örüntüleri ve etkileşim tarzları, çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır (Alp, 2024, s. 368). Alp'in çalışması, tek bir ebeveynin her iki rolü de aynı etkinlikte yerine getiremeyeceğini ortaya koyarak, ebeveynlik sürecinde iş birliğinin ve rol paylaşımının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, çocuk yetiştirme pratiklerinde anne ve babanın dengeli katılımının gelişimsel sonuçlar üzerindeki belirleyici etkisini kanıtlamaktadır.

Tek ebeveynli aile yapılarında, ebeveynin sınırlı kapasitesinden kaynaklanabilecek olumsuz etkiler ve çocuğun ihtiyaçlarının tek bir ebeveyn tarafından karşılanması sürecinde yaşanan engellenme hissi, diğer ebeveynin (özellikle babanın) aktif katılımıyla

dengelenebilmektedir. Bu durum, çocukta terk edilme korkusunun azalmasına ve bireyin kendisine ve sosyal çevresine yönelik güven duygusunun güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim, babayla kurulan sağlıklı bir bağlanma ilişkisi, çocuğu anneden kaynaklanabilecek güvensiz bağlanmanın potansiyel olumsuz sonuçlarından koruyucu bir işlev görebilmektedir. Araştırmalar, babanın çocuk yetiştirme sürecine aktif katılımının, çocuklarda görülen davranışsal problemlerin azalmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Amato & Rivera, 1999). Ayrıca, bu katılım, çocuğun eşitlik ve adalet gibi temel değerleri içselleştirebileceği daha demokratik bir aile ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra, çocuğun doğumundan itibaren farklı ebeveynlik yöntemlerine maruz kalması, sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini desteklemekte; bireyin ilerleyen yaşamında farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerle daha uyumlu ilişkiler kurmasını ve yeni durumlara daha esnek bir şekilde uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Kuzucu, 2011, s. 83).

Baba-çocuk etkileşiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, son yıllarda akademik literatürde artan bir ilgiyle ele alınmaktadır. Araştırmalar, çocuklarıyla düzenli ve nitelikli zaman geçiren, etkili iletişim kuran babaların; çocuklarının bilişsel, sosyal, duygusal ve dinî gelişimlerine anlamlı ve kalıcı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (M. Lamb, 1981)**.** Bu tür etkileşimler, çocuğun gelişimsel süreçlerinin daha yakından izlenmesini mümkün kılarken, güvenli bağlanma ilişkilerinin kurulmasına da zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda, çocuğun bireysel özellikleri ile ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve sosyal becerilerinin desteklenmesine olanak tanımaktadır. Nitelikli baba-çocuk ilişkisi, çocuğun analitik düşünme yetisini geliştirmenin yanı sıra, dil becerileri ve sözel ifade kapasitesi üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Belli vd., 2021). Bu durum, akademik başarıda anlamlı bir artışla sonuçlanmaktadır. Psiko-sosyal gelişim açısından değerlendirildiğinde ise, babalarıyla kaliteli zaman geçiren çocukların daha yüksek düzeyde psikolojik uyum sergiledikleri, içsel kontrol odaklarının güçlendiği ve bağımsızlık ile davranışsal olgunluk göstergelerinde olumlu gelişmeler kaydettikleri belirlenmiştir (Taşkın, 2011, s. 46). Bu bağlamda yapılan araştırmalar, babaların çocuklarının eğitim süreçlerine genellikle ikinci yaş itibarıyla aktif olarak dâhil olduklarını ortaya koymaktadır. Bu eğilim, çocuğun motor becerilerinin güçlenmesi ve dil gelişiminin belirginleşmesiyle birlikte babanın ilgisinin artmasına bağlanmaktadır (McBride & McBride, 1993, ss. 4-9). Bununla birlikte, çağdaş pedagojik yaklaşımlar bu gecikmeli katılım biçimini eleştirel bir bakışla değerlendirmekte; babalık rolünün çok daha erken, hatta doğum öncesi dönemde başlaması gerektiğini savunmaktadır. Doğum öncesinde baba adayları, üstlenecekleri rol ile ilgili kitaplar okuyarak, seminerlere katılarak bilgi düzeyinde ve psikolojik olarak kendilerini hazırlayabilir. Yine gerekli şartlar sağlanmışsa doğuma girip anneye destek verebilir. McBride ve McBride'ın çalışmaları, etkili bir baba-çocuk ilişkisi için katılımın yalnızca erken başlamasını değil, aynı zamanda bebeklik dönemi boyunca sürdürülebilir ve gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı olmasını önermektedir. Bu yaklaşım, babalık rolünün yalnızca

gözlemleyen bir konumdan çıkarılarak, çocuğun gelişim sürecine aktif ve sürekli biçimde dâhil olan bir yapıya kavuşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Babanın çocuk gelişimindeki rolü, özellikle cinsiyet kimliği gelişimi sürecinde akademik literatürde vurgulanmaktadır. Araştırmalar, babanın varlığının ve etkin katılımının hem erkek hem de kız çocukların cinsiyete uygun davranış örüntülerini kazanmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal öğrenme süreçleri incelendiğinde çocukların temel model alma davranışı gösterdiği, erkek çocukların babalarını temel alarak cinsiyet rollerini içselleştirdiği, kız çocukların ise hem anneden hem de babadan cinsiyet normlarını öğrendiği gözlemlenmiştir (Şahin vd., 2017, s. 767). Cinsiyet rolleri bağlamında ebeveynlik davranışları incelendiğinde, erkeklerin geleneksel olarak kendine özgü özelliklerini, kadınların ise kadınsı özelliklerini çocuk yetiştirme sürecine yansıttıkları gözlenmektedir. Bu bağlamda her iki ebeveynin de çocuk bakımına aktif ve dengeli katılımı, çocuğun gelişim sürecinde birden fazla cinsiyet rol modeline maruz kalmasını sağlamakta ve bu durum cinsel kimlik edinim sürecini olumlu yönde desteklemektedir. Literatürdeki bulgular, farklı cinsiyetlerden ebeveynlerin varlığının çocukların cinsiyet normlarını öğrenmesinde ve içselleştirmesinde önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Annenin ve babanın farklı ancak birbirini tamamlayıcı ebeveynlik stilleri sergilemesi, çocuğun hem kadınsı hem de erkeksi özellikleri gözlemlemesine ve bu özellikleri dengeli bir şekilde benimsemesine olanak tanımaktadır (Rossi, 1984). Bu süreç, çocuğun sağlıklı bir cinsiyet kimliği geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar babanın çocuğa yönelik tutum ve davranışlarının çocuğun psikososyal ve bilişsel gelişimi üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle demokratik ve ılımlı baba tutumunun, çocuğun kişilik gelişimi ve ahlaki davranışlarının şekillenmesinde kritik öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. Uzun ve Baran'ın çalışmaları, ev içinde söz hakkı tanınan ve demokratik bir aile ortamında yetişen çocukların daha dürüst ve açık iletişim kuran bireyler olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Uzun & Baran, 2019, ss. 47-60). Baba katılımının çocuğun problem çözme becerilerini geliştirdiği, analitik düşünme yeteneğini artırdığı, sözel zeka ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği tespit edilmiştir (Kuzucu, 2011, s. 82). Yaşamın ilk yıllarında babasıyla nitelikli etkileşim kuran çocukların akademik performanslarının daha yüksek olduğu, okula uyum süreçlerinin daha sorunsuz geçtiği, zeka puanlarının anlamlı düzeyde yüksek çıktığı gözlenmiştir (Uzun & Baran, 2019, ss. 47-60). Kuzucu ve Uzun ile Baran'ın çalışmaları, babanın çocuk gelişimindeki bu kapsamlı etkilerini sistematik olarak ortaya koyarak, babalık rolünün çocuk yetiştirme literatüründeki önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, sağlıklı çocuk gelişimi için baba katılımının artırılması gerekliliğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimle ilişkin yapılan araştırmalar belirgin niteliksel farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Craig & Mullan, 2011). Çalışma

bulguları, annelerin çocuk bakımında daha fazla zaman harcadığını, ancak bu sürenin büyük ölçüde beslenme, hijyen bakımı ve rutin bakım faaliyetleri gibi temel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olduğunu göstermektedir (Raley vd., 2012). Buna karşılık, babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın daha çok etkileşimli ve oyun temelli olduğu, özellikle fiziksel aktivitelere dayalı etkinlikler içerdiği tespit edilmiştir (Paquette, 2004). Ebeveyn-çocuk oyun dinamikleri incelendiğinde, babaların daha çok "fiziksel uyarıcı oyunlar" olarak tanımlanan havaya atma, gıdıklama ve yuvarlanma gibi hareketli ve yüksek enerjili etkileşimleri tercih ettikleri görülmektedir (Fletcher vd., 2014). Bu tür oyunların, çocukların duyusal-motor gelişimini, risk alma becerilerini ve duygusal düzenleme kapasitelerini desteklediği belirtilmektedir (Paquette & Dumont, 2013). Annelerin oyun tarzı ise daha çok sözel iletişim, şarkı söyleme, hikâye anlatma ve nesne temelli (bloklar, puzzle vb.) etkinliklerden oluşmaktadır (Tamis-LeMonda vd., 2004). Bu tür etkileşimlerin ise dil gelişimi, bilişsel beceriler ve ince motor gelişimi üzerinde daha etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, ebeveynlik rollerinin tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve her iki etkileşim tarzının da çocuk gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Annelerin ve babaların farklı ancak birbirini destekleyici etkileşim biçimleri, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, çocuk yetiştirme sürecinde her iki ebeveynin de aktif katılımının teşvik edilmesi, optimal gelişimsel sonuçların elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Güncel araştırmalar, babalık rolünün biyolojik bir statünün ötesinde aktif katılım gerektiren dinamik bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ve bu sürecin erkeklerin psikososyal gelişimi üzerinde anlamlı olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Palkovitz, 2002; Pleck, 2010). Russell'ın (1982) çalışması, çocuklarının yaşamına aktif olarak dahil olan babaların çok boyutlu kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Bu babaların çocuklarıyla daha güçlü bağlanma ilişkileri kurdukları, ebeveynlik tutumlarında koşulsuz kabul düzeylerinin arttığı, daha sıcak ve destekleyici ebeveyn-çocuk etkileşimleri geliştirdikleri, ebeveynlik öz-yeterlilik algılarında olumlu gelişmeler gösterdikleri, çocuk bakımına yönelik tutumlarının pozitif yönde dönüştüğü, ebeveynlik deneyiminden daha yüksek düzeyde doyum aldıkları tespit edilmiştir (Russell, 1982). Bu bulgular, aktif babalık katılımının yalnızca çocuğun gelişimsel sonuçlarına katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda babaların kendi duygusal iyi oluşları ve psikolojik sağlıkları üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Fagan vd., 2007). Özellikle artan ebeveynlik öz-yeterlik algısının, babaların çocuk yetiştirme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlayan önemli bir motivasyon kaynağı olduğu vurgulanmaktadır (Bandura vd., 1999). Yapılan çalışmalar, bireyin kişiliğinin oluşumunda hem çocukluk döneminde hem de ergenlik döneminde ebeveyn tutumunun önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Başarılı aile ilişkileri çocukların mutlu ve yapıcı bireyler olmasına hizmet ederken başarısız aile ilişkileri ise mutsuz ve başarısız bireylere dönüşmelerine zemin hazırlamaktadır. Güvene dayalı aile ilişkileri bireyin gelişimi açısından son derece önemlidir. Çocuk ilk olarak aile içerisinde toplumsallaşmaya başlar. Sağlıklı bir şekilde sosyalleşerek öz kimliğini kazanamayan

bireyler ise benlik gelişiminde duraksama ve yabancılaşma duygusu yaşayabilmektedir (Koç & Cengil, 2023, ss. 385-423). Sonuç olarak, aktif babalık katılımının çift yönlü faydalar sağladığı görülmektedir. Bu bulgular, babalık rollerinin desteklenmesine yönelik politikaların ve eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Babalık deneyiminin zenginleştirilmesi aile sisteminin işlevselliğini artıracaktır.

Güncel araştırmalar, baba katılımının olumlu etkilerinin çocuk gelişiminin ötesine geçerek aile sisteminin tüm bileşenleri ve toplumsal yapı üzerinde dönüştürücü etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Cabrera vd., 2018). Baba katılımı, yetişkin gelişim teorisi (Arnett, 2000) çerçevesinde ele alındığında, erkeklerin kimlik oluşumunda ve psikososyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Aktif baba katılımının aile içi sınırların sağlıklı işleyişine ve alt sistemler arası dengeye katkı sağladığı görülmektedir. Coltrane bu durumu "karşılıklı sosyalleşme süreci" olarak kavramsallaştırmakta olup, baba-çocuk etkileşimlerinin doğrusal değil diyalektik bir gelişim gösterdiğini vurgulamaktadır (Coltrane, 1988). Literatürdeki deneysel bulgular, artan baba katılımının çalışan anneler üzerinde çok boyutlu olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Lamb'ın çalışmaları bu katılımın annenin çocuk bakımı ve ev işleriyle mesleki sorumlulukları arasındaki rol çatışmasını azalttığını, kadınların kariyer gelişimine yönelik fırsatları artırdığını, annenin mesleki kimlik gelişimini desteklediğini, çocuk bakımına ilişkin kaygı düzeylerini düşürdüğünü, annelerin kişisel zaman yönetimini kolaylaştırdığını anlatmaktadır (M. Lamb, 1981). Baba katılımının aile dinamikleri üzerindeki etkileri incelendiğinde, erkeğin babalık rolündeki olumlu performansının eşin psikolojik iyi oluşunu artırdığı, eşler arasındaki karşılıklı algıları olumlu yönde etkilediği, evlilik doyumunu yükselttiği görülmektedir. Ebeveynlik sorumluluklarının dengeli dağılımı çiftlerin genel psikolojik sağlıklarını, evlilik ilişkilerinin kalitesini, iş-aile dengesi kurma becerilerini, karşılıklı mesleki destek düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, ebeveynlik ve çalışma yaşamı arasındaki etkileşimin karşılıklı bağımlı doğasını ortaya koymaktadır (Kessler & McRae, 1982).

Postmodern babalık anlayışı din eğitimi açısından ele alındığında yine olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Aile içinde anne ve babanın rollerinin dengeli dağılımı, çocuğun bilişsel, duygusal ve manevi gelişimini destekleyen kritik bir faktördür. Özellikle babanın aktif katılımı, çocukta güven duygusunu pekiştirerek din eğitimindeki temel kavramların (ör: tevekkül, sabır, şükür) benimsenmesini kolaylaştırabilir. Araştırmalar, babalarıyla sağlıklı iletişim kuran çocukların daha yüksek öz-değer ve manevi tatmin düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Palkovitz, 2002). Din eğitiminde sadece teorik bilgi aktarımı yeterli değildir; uygulama ve model alma süreci, çocuğun dinî değerleri içselleştirmesinde belirleyicidir. Örneğin, babaların çocuklarıyla birlikte ibadet etmesi (namaz, dua, oruç gibi), dinî hikâyeler anlatması veya ahlaki davranışları günlük yaşamda sergilemesi, soyut kavramların somutlaşmasını sağlar. Bu durum, çocuğun "Allah'a güven" (tevekkül) gibi derin manevi kavramları anlamlandırmasına yardımcı olur (Dollahite & Marks, 2009). Aile

içindeki din eğitiminin etkili olabilmesi için ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesi gereklidir. Özellikle babaların çocuklarıyla kurduğu duygusal bağ, öğretilen değerlerin kalıcılığını artırır. Yapılan bir çalışma, dinî ritüellere babanın dahil olduğu ailelerde yetişen çocukların, yetişkinlik döneminde dinî kimliklerini daha güçlü şekilde sürdürdüğünü ortaya koymuştur (King, 2003).

Bebeklik dönemi, çocuğun duygusal ve manevi gelişiminde kritik bir evredir. Bu dönemde babanın çocukla kuracağı sevgi dolu iletişim, ilerideki dinî algıyı şekillendirmede önemli bir rol oynar. Örneğin, babanın bebeğine ninni okurken içine dinî motifler katması veya uyku öncesi kısa dualar etmesi, çocuğun bilinçaltına Allah sevgisi ve güven duygusunu yerleştirebilir. Güvenli bağlanma teorisine göre, bebeklikte ebeveynleriyle sağlıklı bir bağ kuran çocuklar, ileride Allah'ı daha şefkatli ve koruyucu bir varlık olarak algılama eğilimindedir (Bowlby, 1969; Rizzuto, 1979). Baba, bu süreçte çocuğun temel güven duygusunu pekiştirerek, dinî inancın pozitif bir zeminde gelişmesine katkı sağlayabilir. 3-6 yaş arası dönem, çocuğun somut düşünceden soyut kavramlara geçiş yaptığı ve dinî şuurun ilk tohumlarının atıldığı bir evredir. Bu dönemde baba tarafından çocuğa anlatılan Peygamber kıssaları, hayvan sevgisiyle ilgili dinî mesajlar (örn. Hz. Süleyman'ın kuşlara olan merhameti) veya sadaka-iyilik temalı hikâyeler, çocukta ahlaki değerler ve Allah inancını somutlaştırır. Hikâyelerdeki kahramanlık ve adalet vurgusu, babayı model alan çocuk için kalıcı bir etki bırakır (Yavuz, 2015). Baba, çocuğunu namaza götürerek onu cemaat bilinci ve kutsal mekânlarla tanıştırabilir. Çocuk, babasının secde edişini gözlemleyerek saygı ve huşu duygusunu öğrenir. Ramazan'da birlikte oruç tutma (yarım gün) veya iftar duasına eşlik etme, çocukta paylaşım ve sabır değerlerini pekiştirir. Baba, çocukla oynadığı oyunlara dinî unsurlar ekleyebilir. Bu yöntem, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir. Babanın bebeklikten itibaren çocukla kurduğu şefkatli diyalog, ileride sağlıklı bir Allah tasavvuru geliştirmesine yardımcı olur. Çocuklar gördüklerini taklit eder. Baba, namaz kılarak, dürüst davranarak veya yardımseverlik yaparak sözlü öğretiden çok daha etkili bir eğitim verebilir. Baba, çocuğun yaşına uygun dinî eğitim kitapları (örn. resimli Peygamber hikâyeleri) veya interaktif uygulamalar (İslami çizgi filmler) kullanabilir.

Çocukların bilişsel gelişim sürecinde, somut düşünceden soyut kavramları anlamaya geçiş yaparken referans noktalarına ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Piaget, 1952). Bu bağlamda, baba figürü, çocuk için güven, otorite ve sevginin bütünleştiği bir model olarak işlev görmekte ve bu durum, çocuğun Tanrı tasavvurunun şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Araştırmalar, şefkatli, adaletli ve merhametli bir baba figürüne sahip olan çocukların, Tanrı'yı benzer niteliklerle algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Köylü, 2006). Buna karşılık, otoriter, korku temelli veya ilgisiz bir baba modeli, çocuğun Tanrı algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Benson & Spilka, 1973). Bu nedenle, çocuklarına din eğitimi ve ahlaki terbiye kazandırmayı hedefleyen ebeveynlerin, yalnızca nitelikli ve tutarlı bir ilgi göstermeleri bile çocuğun sağlıklı bir dinî ve ahlaki gelişim

göstermesine katkı sağlayabilir. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin bu yönde desteklenmesi, çocuğun dinî kavramları anlamlandırma sürecinde olumlu bir zemin oluşturmaktadır.

Son olarak, postmodern babalık anlayışında aile içinde anne ve babanın rollerinin dengeli dağılmadığı yapılarda birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Postmodern babalık rolü ailede eşler arasında karşılıklı anlayış ve yardımlaşma davranışlarına dayanmaktadır. Yoksa anne rolünü babanın ve baba rolünü annenin üstlendiği bir anlayış şekli değildir. Zira ebeveynin rol karmaşasına girmesi çocuğun cinsel kimlik gelişiminde önemli problemler doğurmaktadır. Bu durum çocukların ergenlikte cinsel kimlik tercihlerinde belirleyici unsur olmaktadır. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin belirgin ve tutarlı rollerinin, çocuğun cinsiyet kimliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (M. E. Lamb, 2010). Çocuklar, 3-6 yaş arası (Freud'un "fallik dönem" olarak adlandırdığı evre) ve ergenlik döneminde, cinsel kimliklerini şekillendirirken ebeveynlerinin davranışlarını model alırlar. Eğer anne ve baba rolleri belirsizleşirse veya bir ebeveyn diğerinin rolünü üstlenirse, çocukta cinsiyet karmaşası ortaya çıkabilir (Golombok & Tasker, 1996).

Modern toplumlarda babaların, geleneksel kalıpların ötesinde daha aktif ve duyarlı bir ebeveyn rolü üstlenmeleri beklenmektedir. Ancak birçok baba, kendi yaşam deneyimlerinde bu yeni rol modeline dair yeterli örneklerle karşılaşmamakta, dolayısıyla çocuklarıyla sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurma konusunda ciddi güçlükler yaşamaktadır. Toplumsal beklentilerle kişisel deneyimler arasındaki bu uyumsuzluk, babaların rol belirsizliği yaşamasına neden olmaktadır. Babalar, hangi davranışların uygun ya da etkili olduğunu kestirememekte, çocuk yetiştirme sürecinde nasıl bir tutum benimsemeleri gerektiğine dair net bir rehberlikten yoksun kalabilmektedirler. Bu belirsizlik, babaların çocuklarının bakım ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılım göstermelerini zorlaştırmakta ve çoğu zaman bu sürecin dışına itilmelerine yol açmaktadır. Bu durum yalnızca babaların ebeveynlik kapasitelerini kısıtlamakla kalmamakta, aynı zamanda onların duygusal açıdan yetersizlik hissi yaşamalarına, ebeveynlik özgüvenlerinin zedelenmesine ve kimlik çatışmalarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Öte yandan, babaların çocuk yetiştirme sürecine yeterince dahil olamamaları, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada, özellikle erken çocukluk döneminde baba-çocuk etkileşiminin kalitesi, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesi ve benlik algısının sağlıklı biçimde oluşması açısından kritik bir öneme sahiptir (Palkovitz, 2002). Dolayısıyla, babaların yeni ebeveynlik rollerine yönelik toplumsal farkındalığın artırılması, onlara yönelik rehberlik ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde de sağlıklı aile ilişkilerinin kurulmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Postmodern babalık, babaların "geleneksel otoriter baba" figüründen uzaklaşarak, çocuk bakımına aktif katılımın ve duygusal paylaşımın öne çıktığı "modern otoriter baba" rolüne evrildiği durumdur. Postmodern babalık, geleneksel ataerkil aile yapısından farklı olarak, eşler arasında iş birliği, karşılıklı anlayış ve ortak sorumluluk paylaşımına dayanan bir

modeldir. Ancak bu anlayış, anne ve baba rollerinin birbirine karıştığı veya yer değiştirdiği bir durum değildir. Aksine, her iki ebeveynin kendi rol ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde yerine getirmesi, çocuğun sağlıklı gelişimi için kritik öneme sahiptir. Neticede postmodern babalık, eşitlikçi ve paylaşımcı bir yaklaşım sunarken, anne ve baba rollerinin net ve tutarlı olması gerekliliğini de göz ardı etmemelidir. Çocuğun sağlıklı bir cinsel kimlik geliştirebilmesi için, ebeveynler kendi cinsiyet rollerini dengeli bir şekilde sergilemelidir. Çocuğun hem anneden hem babadan farklı özellikler öğrenmesi desteklenmelidir. Aşırı koruyucu veya rol karmaşasına yol açan davranışlardan kaçınılmalıdır.

Sonuç

Günümüzde kadınların çalışma yaşamına katılım oranları giderek artmakta ve erkeklerle daha eşit pozisyonlarda yer almaya başladığı gözlemlenmektedir. Birçok baba, çocuk bakımına aktif olarak katılma arzusuna sahip olmasına rağmen, bu sorumluluk halen temel olarak annenin görevi olarak algılanmaktadır. Çocuk bakımının kadına özgü bir rol olarak kodlanması, erkeklerin bu sürece sosyal ve bireysel düzeyde özdeşim kurmasını zorlaştırmakta ve babaların bakım faaliyetlerine katılımını sınırlandırmaktadır (Maurer & Pleck, 2006). Babaların çocuk bakımına ilişkin tutumları, eşlerinin beklentilerinden olumlu yönde etkilense de asıl belirleyici faktörün babanın cinsiyet rolleri hakkındaki içselleştirilmiş inançları olduğu görülmektedir. Geleneksel cinsiyet rolü tutumlarını benimseyen babalar, çocuk bakımını daha az üstlenme eğilimi göstermekte, buna karşılık daha eşitlikçi tutumlara sahip olanlar ise ebeveynlik sorumluluklarını paylaşmaya daha açık davranmaktadır (M. E. Lamb, 2010).

Çocuk gelişimi ve sağlığı alanında yapılan araştırmalar, büyük ölçüde anne-çocuk ilişkisi üzerinde odaklanmış ve baba katılımına yönelik akademik ilgi sınırlı kalmıştır. Ancak, kadınların işgücüne katılım oranlarındaki artışla birlikte değişen aile dinamikleri, babalık rolünün yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmış ve babanın çocuk gelişimindeki önemini belirgin şekilde arttırmıştır (Krampe & Fairweather, 1993). Günümüzde yapılan çalışmalar, babanın çocuk üzerindeki etkisinin doğum öncesi dönemde başladığını ve bu etkinin çocuğun cinsel kimlik oluşumu, zihinsel gelişim ve sosyo-duygusal becerileri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle baba-çocuk etkileşiminin, çocuğun bilişsel yeteneklerinin gelişimi, risk alma davranışlarının düzenlenmesi ve sosyal uyum becerilerinin kazanımı üzerinde anlamlı etkileri olduğu kanıtlanmıştır (Monteiro vd., 2010).

Günümüzde babaların çocuklarıyla geçmişe kıyasla daha fazla ilgilendikleri gözlemlenmekle birlikte, bu katılım düzeyi halen annelerin çocuk bakımına ayırdıkları zamana göre belirgin şekilde düşük kalmaktadır (Taşkın, 2011, s. 47). Babaların birçok durumda, kendilerine model olarak sunulmayan bir rolü üstlenmek durumunda kalmaları, çocuklarıyla sağlıklı ilişkiler kurma konusunda önemli zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Rol belirsizliği yaşayan babalar, çocuk yetiştirme sürecine aktif katılım

sağlamada yetersiz kalmakta ve bu durum hem babaların özgüvenlerini zedelemekte hem de çocuk gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Palkovitz, 2002). Bu bağlamda, babaların çocuk yetiştirme sürecindeki etkin katılımını artırmak için yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve kurumsal düzeyde de destekler gerekmektedir. Baba destek programları, esnek çalışma düzenlemeleri ve destekleyici politikalar, babaların çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirmelerini kolaylaştırabilir (Wang & Schoppe-Sullivan, 2021, ss. 567-590).

Aile eğitimi programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu programların ağırlıklı olarak anne eğitimine odaklandığı, babaların ebeveynlik sürecindeki rolünün ise uzun süre göz ardı edildiği görülmektedir. Mevcut literatürde, babalar genellikle ekonomik destek sağlayan ve disiplini uygulayan figürler olarak tanımlanmış, ebeveyn-çocuk etkileşimi çalışmalarında da odak noktası anneler olmuştur. Benzer şekilde, çocuk gelişimine yönelik yayınların hedef kitlesi çoğunlukla anneler olmuş, babanın rolüne ilişkin içerikler sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Oysa aile sisteminin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi, babaların da en az anneler kadar eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Şahin & Özbey, 2007). Araştırmalar, babaların ebeveyn eğitim programlarına aktif katılımının, programların etkililiğini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır. Baba katılımı, ebeveynler arasındaki işbirliğini güçlendirmekte, tutarlı bir disiplin anlayışının gelişimini hızlandırmakta ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak becerilerin kazanımını kolaylaştırmaktadır (Phares vd., 2006). Ancak, bu olumlu etkilere rağmen, babaların ebeveyn eğitimlerine katılım oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Çalışmalar, bu programlara katılan babaların oranının yalnızca %20 civarında seyrettiğini göstermektedir (Uzun & Baran, 2022). Bu düşük katılımın altında yatan nedenler arasında geleneksel olarak çocuk bakımının anne sorumluluğu olarak görülmesi, iş yaşamının yoğunluğu ve esnek olmayan çalışma saatleri, eğitimlerin genellikle annelerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi, babaların katılımını teşvik edici politikaların eksikliği sayılabilir (Panter-Brick et al., 2014). Babaların ebeveyn eğitimlerine katılımını artırmak için babalara özel davet mekanizmaları geliştirilmeli, iş sonrası veya çevrimiçi katılım seçenekleri sunulmalı, babalık deneyimlerine hitap eden modüller tasarlanmalı, işverenlerin eğitimlere katılım için izin vermesi teşvik edilmelidir (Fletcher vd., 2014). Çocuk odaklı terapötik müdahalelerde anne ve babanın birlikte katılımı, terapötik sürecin etkililiğini önemli ölçüde artıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak katılımın özellikle ebeveynler arasındaki çatışmaların ve çocuğun psikolojik sağlığını olumsuz etkileyen evlilik sorunlarının ele alınmasında terapistlere önemli bir çalışma alanı sağladığını ortaya koymaktadır (Carr, 1998).

Türkiye'de babalara yönelik eğitim programları arasında, AÇEV'in geliştirdiği Baba Destek Programı (BADEP) önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu program, babaların çocuklarının çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamış ve yapılan araştırmalarda katılımcı babaların olumsuz disiplin yöntemlerini azalttığı, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Koçak, 2004). Psikolojik danışmanlar, çocuk gelişimini desteklemek ve

sağlıklı ebeveyn-çocuk iletişimini teşvik etmek amacıyla benzer yetişkin eğitim programları geliştirerek kurumlarında uygulayabilirler.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 8 Haziran 2011'de kurularak eğitim ve sağlık dışında aileye yönelik sosyal hizmetleri tek bir çatı altında toplamayı hedeflemiştir. Bakanlık, aile kurumunu güçlendirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmekte olup, bunlardan biri de "Evlilik Öncesi Eğitim Programı"dır. Bu program, çiftlere evliliği daha sağlıklı sürdürebilmeleri için rehberlik sunmaktadır. Ancak, TÜİK verilerine göre evlenme oranlarının artmaması ve boşanmaların özellikle evliliğin ilk beş yılında yoğunlaşması aile kurumunun tehdit altında olduğunu göstermektedir (Alp, 2024, s. 53). Bu durum, devletin aile politikalarının etkinliğinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Günümüzde ülkemizde baba adaylarının doğum sürecine kısmen de olsa katılımı yaygınlaşmaktadır. Araştırmalar, doğum esnasında babanın eşine eşlik etmesinin, gebenin psikolojik ve fizyolojik açıdan daha rahat hissetmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, doğum sırasında yaşanan stres faktörlerinin, ebeveynlik rollerinin benimsenmesi üzerinde doğrudan veya dolaylı etkileri bulunmaktadır (Alp, 2024, s. 370). Bu süreçte babanın varlığı, annenin duygusal desteğini artırarak doğum deneyimini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak, bu katılımın etkinliği, bireylerin sosyokültürel yapıları, tıbbi koşullar ve sağlık politikaları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Postmodern babalık anlayışının yaygınlaşması ve babalar arasında normalleşmesi, aile içi dinamiklerde önemli bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Geleneksel rollerin esnekleşmesi, babaların çocuk bakımı ve ev işlerine daha aktif katılımı, eşler arasındaki iş bölümünü daha adil bir temele oturmaktadır. Bu durum, yapılan deneysel çalışmalarla desteklendiği üzere (Dermott & Miller, 2015) eşler arasındaki tatmin düzeyini artırarak boşanma oranlarının düşmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, mutlu ve dengeli bir aile ortamının eşlerin daha fazla çocuk yapma kararını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Craig & Mullan, 2011). Bu bağlamda, postmodern babalık pratiklerinin teşvik edilmesi hem aile içi refahı hem de demografik sürdürülebilirliği destekleyebilir.

Devletin bu süreçte üstlenmesi gereken rol, yalnızca kısa vadeli teşviklerle sınırlı kalmamalıdır. Aile politikalarının, postmodern babalık anlayışını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması elzemdir. Bu kapsamda:

1. Esnek Çalışma Düzenlemeleri: Babaların çocuk bakımına daha fazla zaman ayırabilmesi için ebeveyn izinlerinin genişletilmesi ve kademeli işe dönüş modellerinin teşvik edilmesi,

2. Ekonomik Destek Mekanizmaları: Çocuklu ailelere yönelik vergi indirimleri, eğitim yardımları ve erişilebilir kreş hizmetlerinin sağlanması,

3. Psikososyal Destek Hizmetleri: Aile içi iletişimi güçlendirmeye yönelik danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması, gibi politikaların uygulanması, daha mutlu ve istikrarlı aile yapılarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Aile ve Dinî Rehberlik Büroları, toplumun temel yapı taşı olan aile kurumuna yönelik dinî, ahlaki ve sosyal rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Bu büroların mevcut potansiyelinden daha etkin bir şekilde yararlanmak, aile yapısının güçlendirilmesine katkı sağlayabilir. Özellikle babaların aile içindeki dinî ve ahlaki eğitimdeki rollerine yönelik farkındalığın artırılması, bu büroların çalışmalarına yeni bir boyut kazandırabilir. Bu doğrultuda, babalara yönelik özel rehberlik programları hazırlanarak onların çocukların dinî ve manevi gelişimindeki rollerini daha bilinçli ve aktif bir şekilde üstlenmeleri sağlanabilir. Söz konusu programlar; baba-çocuk ilişkisini güçlendirmeyi, baba kimliğinin manevi boyutunu yeniden inşa etmeyi ve dinî eğitim süreçlerinde babaların daha fazla sorumluluk almasını teşvik etmeyi amaçlamalıdır.

Toplumsal bilinçlenmenin artması ve bu yeni babalık modelinin yaygınlaşması için medya, sosyal medya ve sivil toplum kuruluşlarına önemli roller düşmektedir. Dizi ve filmlerde postmodern babalık rolleri görünür kılınmalı, babaların aile içindeki çok yönlü katkıları senaryolara yansıtılmalıdır. Sosyal medya platformlarında eğitimciler, aile danışmanları ve akademisyenler tarafından konuya dair bilgilendirici içerikler üretilmeli; halkın farkındalığı sürekli olarak canlı tutulmalıdır. Ayrıca, okullarda ve kamu kurumlarında düzenlenecek paneller, seminerler ve konferanslar aracılığıyla hem ebeveynlere hem de öğretmen adaylarına yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmeli; yeni babalık modellerinin pedagojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla ele alınması sağlanmalıdır. Bu tür faaliyetler, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda sağlıklı ve sürdürülebilir bir toplumsal yapının inşasını da destekleyecektir.

Kaynakça

Adamsons, K., & Johnson, S. K. (2013). An updated and expanded meta-analysis of nonresident fathering and child well-being. *Journal of Family Psychology*, *27*(4), 589-599. https://doi.org/10.1037/a0033786

Akbaş, Ö. Z. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, *3*(2), Article 2.

Akdoğan, A. (2002). *Geleneksel toplumdan modern topluma geçişte dini hayat*. Rağbet Yayınları.

Alp, A. (2024). Toplumsal değişim sürecinde aile. *Bitig Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(7), Article 7. https://doi.org/10.69787/bitigefd.1443004

Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal ınvolvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, *61*(2), 375. https://doi.org/10.2307/353755

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469

Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji: Ders notları*. Gazi Kitabevi.

Aydın, M. (2009). *Moderniteye dışarıdan bakmak*. Açılımkitap Yayıncılık.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *13*(2), 158-166. https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158

Bellİ, M., Akcay, N., & Bal Yilmaz, H. (2021). Geçmişten günümüze değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine katkıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8*(2), 366-371. https://doi.org/10.34087/cbusbed.806798

Benson, P., & Spilka, B. (1973). God ımage as a function of self-esteem and locus of control. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *12*(3), 297. https://doi.org/10.2307/1384430

Bernard, J. (1981). The good-provider role: Its rise and fall. *American Psychologist*, *36*(1), 1-12. https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.1.1

Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, *12*(3), 152-157. https://doi.org/10.1111/cdep.12275

Canatan, K., & Yıldırım, E. (2016). *Aile sosyolojisi*. Açılım Kitap.

Carr, A. (1998). [No title found]. *Contemporary Family Therapy*, *20*(3), 371-383. https://doi.org/10.1023/A:1022425231125

Cebeci, D. (1993). *Tanzimat ve Türk ailesi*. Ötüken Yayınları.

Cengil, M., & Koç, A. (2024). Ailede eşler arasında algılanan manevi doyum ile yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, *8*(3), 433-466. https://doi.org/10.52115/apjir.1587185

Coltrane, S. (1988). Father-child relationships and the status of women: A cross-cultural study. *American Journal of Sociology*, *93*(5), 1060-1095. https://doi.org/10.1086/228864

Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share?: A comparison of how mothers and fathers in ıntact families spend time with children. *Gender & Society*, *20*(2), 259-281. https://doi.org/10.1177/0891243205285212

Craig, L., & Mullan, K. (2011). How mothers and fathers share childcare: A cross-national time-use comparison. *American Sociological Review*, *76*(6), 834-861. https://doi.org/10.1177/0003122411427673

Çelik, C. (2002). *Şehirleşme ve din*. Çizgi Kitabevi.

Demircioğlu, A. (2020). Challenges encountered in religious education in Turkey. *Journal of Education Culture and Society*, *11*(2), 474-489. https://doi.org/10.15503/jecs2020.2.474.489

Dermott, E. (2014). *Intimate fatherhood* (0 bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203927069

Dermott, E., & Miller, T. (2015). More than the sum of its parts? Contemporary fatherhood policy, practice and discourse. *Families, Relationships and Societies*, *4*(2), 183-195. https://doi.org/10.1332/204674315X14212269138324

Dollahite, D., & Marks, L. (2009). A Conceptual model of family and religious processes in highly religious families. *Review of Religious Research*, *50*, 373-391.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk Genç Ana Babalar*. Bilgi Yayınevi.

Fagan, J., Bernd, E., & Whiteman, V. (2007). Adolescent fathers' parenting stress, social support, and ınvolvement with ınfants. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00510.x

Feinberg, M. E., & Kan, M. L. (2008). Establishing family foundations: Intervention effects on coparenting, parent/infant well-being, and parent-child relations. *Journal of Family Psychology*, *22*(2), 253-263. https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.253

Fletcher, R. J., May, C., Stgeorge, J., Stoke, L., & Oshan, M. (2014). *Engaging fathers evidence review*. ARACY. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1764.5608

Gender equality and economic growth: Past progress and future potential (OECD Social, Employment and Migration Working Papers 304; OECD Social, Employment and Migration Working Papers, C. 304). (2024). https://doi.org/10.1787/fb0a0a93-en

Golombok, S., & Tasker, F. (1996). Do parents influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian families. *Developmental Psychology*, *32*(1), 3-11. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.3

Gözübüyük, A., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-37. https://doi.org/10.21733/ibad.763103

Güngör, E. (2011). *Değerler psikolojisi ve din*. Nobel Yayınları.

Hatipler, M. (2023). Modernizmden postmodernizme aile (family from modernism to postmodernism). *Turk Turizm Arastirmalari Dergisi*, 6. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1219

Hochschild, A. R., & Machung, A. (1989). *The second shift: Working parents and the revolution at home* (1. publ). Viking.

Kessler, R. C., & McRae, J. A. (1982). The effect of wives' employment on the mental health of married men and women. *American Sociological Review*, *47*(2), 216. https://doi.org/10.2307/2094964

King, V. (2003). The ınfluence of religion on fathers' relationships with their children. *Journal of Marriage and Family*, *65*(2), 382-395. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00382.x

Kocatepe, B., & Bilgi, S. (2018). Toplumsal bir inşa olarak babalık: annelerin yaşam öykülerinde baba imgesi. *Fe Dergi*, *10*(2), Article 2. https://doi.org/10.46655/federgi.676600

Koç, A., & Cengil, M. (2023). Ailede çocuklarda ve ergenlerde algılanan manevi doyum ölçeği (AÇAMDÖ). *Amasya İlahiyat Dergisi*, *21*, Article 21. https://doi.org/10.18498/amailad.1336900

Koçak, A. A. (2004). Baba destek programı değenlendirme raporu. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı*.

Köylü, M. (2006). Çocukluk dönemi din eğitiminde ailenin rolü. *Marife Dergisi*, *6*, 49-66.

Krampe, E. M., & Fairweather, P. D. (1993). Father Presence and Family Formation: A Theoretical Reformulation. *Journal of Family Issues*, *14*(4), 572-591. https://doi.org/10.1177/019251393014004006

Kuzucu, Y. (2011). The changing role of fathers and its ımpact on child development. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(35), Article 35. https://doi.org/10.17066/pdrd.93674

Lamb, M. (1981). *The role of the father in child development / M. R. Lamb.*

Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development* (5th ed). Wiley.

Maurer, T. W., & Pleck, J. H. (2006). Fathers' caregiving and breadwinning: A gender congruence analysis. *Psychology of Men & Masculinity*, *7*(2), 101-112. https://doi.org/10.1037/1524-9220.7.2.101

McBride, B. A., & McBride, R. J. (1993). Parent education and support programs for fathers. *Childhood Education*, *70*(1), 4-9. https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520973

Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., Torres, N., & Fernandes, M. (2010). The organization of children's secure base behaviour in two-parent Portuguese families and father's participation in child-related activities. *European Journal of Developmental Psychology*, *7*(5), 545-560. https://doi.org/10.1080/17405620902823855

Özbek, Ç., & Köşk, U. C. (2018). Geleneksel-çağdaş ikiliğinde alternatif aile modelleri: Toplumsal bir zorunluluk mu? Özgürlüklerin ve mahremin alanı mı? *Aileyi Anlamak: Disiplinler Arası Yaklaşım* içinde. Nobel Yayıncılık.

Palkovitz, R. J. (2002). *Involved fathering and men's adult development: Provisional balances*. Lawrence Erlbaum Associates.

Paquette, D. (2004). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*, *47*(4), 193-219. https://doi.org/10.1159/000078723

Paquette, D., & Dumont, C. (2013). Is father–child rough-and-tumble play associated with attachment or activation relationships? *Early Child Development and Care*, *183*(6), 760-773. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723440

Parsons, T. (1943). The kinship system of the contemporary United States. *American Anthropologist*, *45*(1), 22-38. https://doi.org/10.1525/aa.1943.45.1.02a00030

Phares, V., Fields, S., & Binitie, I. (2006). Getting fathers ınvolved in child-related therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, *13*(1), 42-52. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2005.06.002

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* (M. Cook, Çev.). W W Norton & Co. https://doi.org/10.1037/11494-000

Pontes, C. M., Osório, M. M., & Alexandrino, A. C. (2009). Building a place for the father as an ally for breast feeding. *Midwifery*, *25*(2), 195-202. https://doi.org/10.1016/j.midw.2006.09.004

Raley, S., Bianchi, S. M., & Wang, W. (2012). When do fathers care? Mothers' economic contribution and fathers' ınvolvement in child care. *American Journal of Sociology*, *117*(5), 1422-1459. https://doi.org/10.1086/663354

Rossi, A. S. (1984). Gender and parenthood. *American Sociological Review*, *49*(1), 1. https://doi.org/10.2307/2095554

Russell, G. (1982). Maternal employment status and fathers' ınvolvement in child care. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, *18*(2), 172-179. https://doi.org/10.1177/144078338201800204

Sayın, Ö. (2020). *Aile sosyolojisi*. Doğu Batı Yayıncılık.

Smith, C., Ritz, B., & Rotolo, M. (2020). *Religious parenting: Transmitting faith and values in contemporary America*. Princeton University Press.

Sürmeli, A. (1991). Aile ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *1*.

Şahin, F. T., Coşgun, A. A., & Kılıç, Z. N. A. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(1), Article 1.

Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *18*(1), Article 1.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, *75*(6), 1806-1820. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x

Taplamacıoğlu, M. (1975). *Din sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulanlar: Babalar. *Eğitime Bakış Dergisi*, *7*(20).

Uyanık, Ö., Kaya, Ü. Ü., Kızıltepe, G. İ., & Yaşar, M. C. (2016). An investigation of the relationship between fathers and their children at preschool level. *Journal of Theoretical Educational Science*, *9*(4), Article 4.

Uzun, H., & Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), Article 1. https://doi.org/10.17860/mersinefd.518207

Uzun, H., & Baran, G. (2022). Do Fathers effects the social skills of preschool children: An experimental study. *Participatory Educational Research*, *9*(5), Article 5. https://doi.org/10.17275/per.22.112.9.5

Wach, J. (1990). *Din sosyolojisi* (G. Ünver, Çev.). Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Wang, J., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2021). The roles of mothers' perceptions of grandmothers' gatekeeping and fathers' parenting competence in maternal gatekeeping. *Family Relations*, *70*(5), 1435-1448. https://doi.org/10.1111/fare.12569

Yapıcı, A. (2018). *Modernleşme, din ve aile*. Çizgi Kitabevi.

Yavuz, K. (2015). *Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişimi*. Dem Yayınları.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

The Changing Family in Historical Perspective and Postmodern Fatherhood

İsmail Çevik

Extended Abstract

The family is regarded as the fundamental unit of societal structure and is defined as the primary organization where initial social interactions among individuals take place. As an institution, the family not only ensures the sustainability of social order but also plays a central role in transmitting cultural values, norms, and behavioral patterns across generations. Shaped by legal, religious, and sociological bonds, the family acts as a catalyst between the individual and society, fostering integration and structural continuity. The family structure, built through marriage, serves a critical function in the personality development and social adaptation of individuals. Family structures are generally examined under two main categories: the extended family and the nuclear family. The extended family model is characterized by three or more generations living together under one roof, with strong kinship ties. In contrast, the nuclear family model, consisting of parents and children, is more prevalent in modern societies.

From a historical perspective, while the core functions of the family have remained largely stable, its structural features have undergone transformations depending on cultural and historical processes. Anthropological research reveals that in primitive societies, the concept of biological paternity was not initially understood, and thus, the father's role was not defined as a social category. However, as biological awareness of reproduction increased, the emergence of paternal and kinship-based power dynamics led to conflicts within societal structures. During this process, men assumed authoritative and often oppressive roles within the family, resulting in emotionally distant father-child relationships. Particularly in patriarchal societies, the father's dominant position established a strict disciplinary mechanism over children, weakening emotional bonds.

When examined from the perspective of religious education, historical transformations in family structures have significantly influenced parenting roles. The historical development of the father's role shows that, in early periods, it was primarily defined by "moral guidance." In this context, the ideal father figure was positioned as a mentor responsible

for providing religious education and raising children in accordance with religious beliefs and moral principles. The dominant agricultural production model of the 17th and 18th centuries maintained spatial unity between home and work life, allowing fathers to spend more time within the family environment. In traditional societies, fatherhood was considered a responsibility centered on the transmission of religious and moral values.

The structural changes brought about by the Industrial Revolution led to profound transformations in the functional dynamics of the family institution. Industrialization concentrated in urban centers, shifted production outside the home, and increased welfare levels, reshaping the traditional family model. Mass urbanization during this period led to the integration of rural populations into city life and increased women's participation in the workforce, necessitating a redefinition of familial roles. Post-Industrial Revolution, the modern fatherhood role evolved, and by the 1970s, a postmodern understanding of fatherhood began to take shape. Today, fathers engage in daily childcare tasks such as playing, bathing, and nurturing, positively impacting children's social, emotional, cognitive, and even religious development. Research indicates that children with actively involved fathers exhibit higher self-esteem, improved empathy skills, and greater academic success. However, the quality of marital relationships significantly influences the effectiveness of the father's role. In happy and healthy marriages, fathers participate more in childcare, whereas in conflicted marriages, their involvement decreases. These findings suggest a bidirectional relationship between healthy family functionality and paternal engagement—increased father involvement positively affects marital quality, which in turn enhances paternal performance.

From a religious education standpoint, raising healthy and happy individuals requires fathers to be aware of their role within the family and fulfill it consciously. Postmodern fatherhood plays a key role in achieving spiritual fulfillment within family relationships. Studies show that spiritual satisfaction between spouses significantly contributes to family harmony and life satisfaction. Spiritual fulfillment encompasses existential meaning, inner peace, and psychological resilience, providing emotional and spiritual support that enhances quality of life. Families with strong spiritual bonds and high levels of shared spirituality report higher subjective well-being among members.

Today, women's participation in the workforce continues to rise, leading to more egalitarian positions between genders. While many fathers express a desire to be actively involved in childcare, this responsibility is still predominantly perceived as the mother's role. The societal coding of childcare as a feminine role makes it difficult for men to identify with this responsibility, limiting their participation. Although fathers' attitudes toward childcare are positively influenced by their spouses' expectations, internalized beliefs about gender roles remain the decisive factor. Fathers with traditional gender role attitudes tend to engage less in childcare, while those with egalitarian views are more open to sharing parenting responsibilities.

Research in child development and health has largely focused on mother-child relationships, with limited academic attention given to paternal involvement. However, changing family dynamics due to increased female workforce participation have necessitated a redefinition of the father's role, significantly elevating its importance in child development. Contemporary studies demonstrate that a father's influence begins prenatally and plays a decisive role in a child's sexual identity formation, cognitive development, and socio-emotional skills. Father-child interaction has proven effects on cognitive abilities, risk-taking behavior regulation, and social adaptation.

Although fathers today are more involved with their children compared to the past, their participation remains significantly lower than mothers'. Many fathers struggle to assume a role for which they lack models, leading to difficulties in forming healthy relationships with their children. Fathers experiencing role ambiguity often fail to engage actively in parenting, undermining their confidence and negatively affecting child development. Therefore, increasing paternal involvement requires support not only at the individual level but also through societal and institutional measures. Father support programs, flexible work arrangements, and supportive policies can facilitate quality father-child interactions.

Historically, family education programs have predominantly focused on mothers, largely neglecting the father's role in parenting. Existing literature often portrays fathers as economic providers and disciplinarians, with mother-child interactions dominating research. Similarly, child development publications primarily target mothers, with limited content on fatherhood. However, a holistic approach to family systems underscores the need to include fathers in educational processes. Studies show that active paternal participation in parenting programs significantly enhances their effectiveness, strengthening parental cooperation, fostering consistent discipline, and improving child development outcomes. Despite these benefits, father participation in such programs remains low, at around 20%. Contributing factors include traditional views of childcare as a maternal duty, demanding work schedules, inflexible training formats, and lack of incentivizing policies. To increase participation, tailored invitations, after-work or online options, father-specific modules, and employer-supported leave for training should be implemented.

In child-focused therapeutic interventions, the joint participation of both parents significantly enhances effectiveness, particularly in addressing marital conflicts affecting children's psychological health.

The Ministry of Family and Social Policies, established on June 8, 2011, aims to consolidate family-related social services under one umbrella. One of its initiatives, the "Pre-Marriage Education Program," provides guidance for healthier marriages. However, Turkish Statistical Institute (TÜİK) data indicate stagnant marriage rates and high divorce rates

within the first five years, signaling threats to the family institution and necessitating a reevaluation of state policies.

In Turkey, expectant fathers are increasingly participating in childbirth, with research suggesting that their presence enhances maternal psychological and physiological comfort. However, the effectiveness of this involvement varies based on sociocultural, medical, and policy factors.

The normalization of postmodern fatherhood is transforming family dynamics. The flexibility of traditional roles and increased paternal involvement in childcare and household duties promote fairer division of labor, potentially boosting marital satisfaction and reducing divorce rates. A harmonious family environment also positively influences couples' decisions to have more children. Thus, promoting postmodern fatherhood supports both family well-being and demographic sustainability.

The state's role should extend beyond short-term incentives. Family policies must be restructured to support postmodern fatherhood, including:

1. Flexible Work Arrangements: Expanding parental leave and promoting phased return-to-work models.

2. Economic Support Mechanisms: Tax incentives, educational aid, and accessible childcare services.

3. Psychosocial Support Services: Expanding counseling to strengthen family communication.

The Presidency of Religious Affairs' Family and Religious Guidance Bureaus offer moral and social guidance to families. Leveraging their potential more effectively could enhance family structures, particularly by raising awareness of fathers' roles in religious and moral education. Tailored guidance programs for fathers could strengthen father-child relationships and encourage active participation in children's spiritual development.

Media, social platforms, and NGOs play crucial roles in promoting postmodern fatherhood. TV shows and films should depict involved fathers, while social media campaigns by educators and academics can sustain public awareness. Schools and public institutions should organize seminars and conferences to explore the pedagogical, psychological, and sociological dimensions of modern fatherhood, fostering both individual and societal well-being.

This study examines the historical evolution of the family institution and its impact on family structure and mission within religious education. Focusing on the father's role in child development and family dynamics, the research highlights the family's foundational role in shaping religious and moral identity. Healthy family communication and strong family structures are undeniable contributors to societal welfare.

In today's postmodern society, traditional fatherhood roles have evolved into multidimensional responsibilities, encompassing emotional support, educational guidance, and active involvement in child development. This study emphasizes the importance of active fatherhood and the positive outcomes of postmodern fatherhood in religious education. Using qualitative methods, including document analysis and descriptive techniques, the research aims to address contemporary family challenges such as declining birth rates and rising divorces, proposing solutions to strengthen family structures.

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 217-251
DOI: 10.53112/tudear.1702048

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

ERKEN ERGENLİKTE ALLAH ANLAYIŞI VE DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Aslıhan ATİK[a]
Arzu BÜTÜN[b]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi: 19.04.2025
Kabul Tarihi: 28.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Atik, A. & Bütün, A. (2025). Erken ergenlikte Allah anlayışı ve din eğitimi ilişkisi üzerine fenomenolojik bir çalışma. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19, 217-251. https://doi.org/10.53112/tudear.1702048

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur. Çalışma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 25.06.2024 tarih ve E.1011475 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Yazar Katkıları
Çalışmanın Tasarlanması: Yazar-1 (%55), Yazar-2 (%45)
Veri Toplanması: Yazar-1 (%50), Yazar-2 (%50)
Veri Analizi: Yazar-1 (%60), Yazar-2 (%40)
Makale Gönderimi ve Revizyonu: Yazar-1 (%90), Yazar-2 (%10)

Öz

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği; biyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel açıdan büyük değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreçte, dinî gelişim de diğer gelişim alanları gibi önemli bir rol oynar. Çocukluk dönemindeki basit ve somut anlayıştan uzaklaşan ergen, daha soyut, derinlikli ve sorgulayıcı bir bakış açısına ulaşır. Ergenlik dönemi, bireyin hem kimlik arayışı hem de inanç dünyasında derinleştiği ve sorgulamalarda bulunduğu önemli bir geçiş evresidir. Ergenlerin Allah anlayışı, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerine paralel olarak şekillenir. Bu dönemde oluşan Allah tasavvuru, bireyin dinî kimliğinin temel taşlarından birini oluşturur. Din eğitimi, ergenin bu anlayışı sağlıklı biçimde inşa edebilmesi açısından kritik bir rol üstlenir. Çünkü din eğitimi yalnızca bilgi aktarmayı değil; bireyin inanç dünyasını anlamlandırmasına, değer üretmesine ve dinî kimliğini geliştirmesine katkı sunmayı da hedefler. Bu araştırmanın amacı, erken ergenlik döneminde alınan sistematik din eğitiminin Allah anlayışının oluşumuna etkisini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma paradigmasında ve fenomenoloji (olgu bilim) deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 12–14 yaş aralığında yer alan 24 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bu yaş grubundaki ergenlerin Allah ile ilgili genel olarak olumlu duygular içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bu dönemde alınan din eğitiminin, ergenlerin Allah anlayışı üzerinde hem bilişsel hem de duyuşsal etkiler oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, ergenlerin Allah tasavvurunun şekillenmesinde din eğitiminin içeriği kadar, din eğitimcilerinin kişilik özelliklerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Erken ergenlik, Dinî gelişim, Allah anlayışı.

[a] Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, **e-mail:** aslihanatik@gmail.com **ORCID:** 0000-0002-0773-8927
[b] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, **e-mail:** arzubutun2016@gmail.com **ORCID:** 0000-0001-5202-2496

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 217-251
DOI: 10.53112/tudear.1702048

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE UNDERSTANDING OF GOD AND RELIGIOUS EDUCATION IN EARLY ADOLESCENCE

Article İnformation
Article Types: Research Article
Received: 19.04.2025
Accepted: 28.06.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Atik, A. & Bütün, A. (2025). A phenomenological study on the relationship between the understanding of God and religious education in early adolescence. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19,* 217-251. https://doi.org/10.53112/tudear.1702048

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study. For the study, ethics committee approval was received from Çukurova University Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social and Human Sciences, dated 25.06.2024 and numbered E.1011475.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Author Contributions
Study Design: Author-1 (55%), Author-2 (45%)
Data Collection: Author-1 (50%), Author-2 (50%)
Data Analysis: Author-1 (60%), Author-2 (40%)
Article Submission and Revision: Author-1 (90%), Author-2 (10%)

Abstract

Adolescence is a period in which an individual transitions from childhood to adulthood, and experiences major biological, psychological, social and mental changes. In this process, religious development, like other areas of development, plays an important role. Moving away from the simple and concrete understanding of childhood, the adolescent reaches a more abstract, profound and questioning perspective. Adolescence is an important transitional period in which the individual delves deeper into his/her search for identity and the world of faith and questions. Adolescents' understanding of God is shaped in parallel with their mental, emotional and social development processes. The concept of God that is formed during this period constitutes one of the cornerstones of the individual's religious identity. Religious education plays a critical role in helping adolescents build this understanding in a healthy way. Because religious education aims not only to convey knowledge; it also aims to help individuals make sense of their world of faith, produce values, and develop their religious identity. The purpose of this research is to examine the effect of systematic religious education received in early adolescence on the formation of the understanding of God. The study was conducted in the qualitative research paradigm and phenomenology design. The study group consisted of 24 secondary school students between the ages of 12-14. As a result of the research, it was determined that adolescents in this age group generally have positive feelings about Allah. In addition, it has been observed that the religious education received during this period has both cognitive and affective effects on adolescents' understanding of God. In addition, it has been concluded that the personality traits of religious educators are as effective as the content of religious education in shaping adolescents' perception of God.

Keywords: Religious education, Early adolescence, Religious development, Understanding of God, Development.

[a] Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Theology, Department of Philosophy and Religious Sciences, Department of Religious Education.
[b] Teacher, Ministry of National Education.

Giriş

Gelişim, yaşam boyu devam eden dinamik bir değişim sürecidir. Yaşam boyu gelişim kuramına göre bu süreç çok boyutlu, çok disiplinli ve bağlamsaldır. Bireyin büyümesini, işlevlerini sürdürmesini ve kendini düzenlemesini içeren gelişim süreci, sosyokültürel ve bireysel faktörlerin eş zamanlı etkileşimiyle, esnek bir yapı içerisinde ilerler (Santrock, 2021). İnsanda yaşam boyu süren gelişim birbirine bağlı, ardışık biçimde ilerleyen ve karşılıklı olarak birbirini etkileyen dönemlerden oluşur. Gelişimi farklı boyutlarıyla ele alan gelişim psikolojisine göre bu süreç bilişsel, sosyoduygusal ve dinî-manevi alanlarda, belirli ilkeler doğrultusunda ve birbirini takip eden evreler hâlinde gerçekleşir. Her gelişim dönemi hem kendi içinde hem de önceki ve sonraki dönemlerle sistematik bir bütünlük oluşturur. Bu yönüyle, gelişim sürecinde rastlantısallık söz konusu değildir (Kulaksızoğlu, 2009).

Ergenlik dönemi soyut düşünme, kimlik arayışı, ahlaki yargılar geliştirme ve dinî-manevi gelişim gibi alanlarda yoğun sorgulamaların yaşandığı, çocukluktan farklılaşan özgün bir gelişim evresi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik, büyüme ve gelişmenin hızlandığı, cinsel özelliklerin belirdiği ilk gençlik dönemi (puberty) ile "büyüyen birey" anlamına gelen ve hızlı fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimleri kapsayan gençlik (adolescence) kavramlarını içermektedir. Ergenlik döneminin diğer gelişim dönemlerinden ayrı bir evre olarak ele alınması ise modern çağlarda ortaya çıkmıştır. Psikoloji ve pedagoji biliminin eş zamanlı gelişimiyle birlikte, ergenliğe dair bilimsel çalışmalar özellikle 1900'lü yıllarda hız kazanmıştır. Bu çerçevede, 1904 yılında G. Stanley Hall'un ABD'deki Clark Üniversitesi'nde yayımladığı, ergenliği konu alan ansiklopedik nitelikteki iki ciltlik eseri, bazı görüşleri eleştirilmiş, bazıları ise reddedilmiş olsa da alan yazında bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Köylü & Oruç, 2023). Gelişim dönemleri içerisinde 12-21 yaşı kapsayan bu dönemde yaşanan değişimler bireysel farklılıklar olmakla birlikte benzer şekilde seyreder.

Ergenliğe geçiş sürecinde bireylerin davranışları dalgalanma gösterir. Bir gün çocuk gibi, ertesi gün ise yetişkin gibi davranmak ve buna uygun şekilde karşılık görmek isterler. Bu döneme özgü sorunlar ve gelişimsel meseleler, hem çocukluk hem de gençlik döneminden farklılık arz eder. Özellikle 11–12 yaş aralığı, çocukluk ile ergenlik arasında kritik bir geçiş evresi olarak kabul edilir. Çünkü insan yaşamının diğer gelişim dönemlerinde, bu yaşlarda olduğu kadar yoğun ve çok yönlü gelişimsel deneyim yaşanmaz (Köylü & Oruç, 2017; Yakut & Oruç, 2025). Bu süreç, kızlarda çoğunlukla erkeklerden farklı biçimde yaşanmakta, erken erinliğe bağlı olarak duygusal ve sosyal yönden daha fazla zorlayıcı etkiler hissedilebilmektedir. Çocukluk ile yetişkinlik arasında kalmaları, duyguların yoğunlaşması ve sık değişmesi, ani duygu geçişleri (örneğin, ağlama ve gülme), içsel güvensizlik ve yetersizlik duyguları, cinsel kimliğe ilişkin çatışmalarla birlikte artan korkular, cinsiyete özgü rollerin öğrenilmeye çalışılması, benlik algısındaki değişim, yalnız kalma ve mahremiyet ihtiyacının artması, huzursuzluk, toplumsal uyum sorunları ve otorite figürlerine karşı çıkış, bağımsızlaşma arzusu, soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle

birlikte artan merak ve öğrenme isteği gibi psikososyal özellikler bu dönemde belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır (Bahadır, 2001; Ekşi, 2011). Bu yönüyle, ergenlik dönemini yalnızca tek bir nedene ya da sadece gelişim evreleri ve belirli gelişim alanları çerçevesinde açıklamak, sürecin bütünsel doğasını kavramak açısından yetersiz bir yaklaşım olacaktır.

Gelişim alanları içerisinde fiziksel değişimlerin yoğun olarak yaşandığı bu evrede, eş zamanlı olarak bilişsel gelişimde önemli ilerlemeler gerçekleşir. Piaget'e göre, yaklaşık 11 yaşında başlayan ve ergenlikte devam eden son bilişsel gelişim aşaması "soyut işlemler dönemi"dir. Bu dönemde bireyler, mantıksal çıkarımlar yapabilmekte, soyut kavramlar üzerine düşünebilmekte, varsayımsal olasılıkları anlayabilmekte ve soyut önermelere dayalı durumları kavrayabilmektedirler. Ayrıca ergen, bu dönemde soyut düşünmenin ileri bir boyutu olan metabilişsel düşünme becerisini de geliştirmeye başlar (Santrock, 2020). Ergenin bilişsel gelişimiyle birlikte ortaya çıkan düşünsel çeşitlilik, birtakım psikolojik değişimleri de beraberinde getirir. Bu değişimlerden biri, David Elkind tarafından tanımlanan ergen benmerkezciliğidir. Elkind, bu durumu iki temel kavramla açıklar: hayali seyirci ve kişisel efsane. Hayali seyirci, ergenin tıpkı kendisi gibi başkalarının da sürekli olarak onu izlediğini, değerlendirdiğini ve ilgilendiğini düşünmesi durumudur. Ergen, her an dikkatlerin üzerinde olduğunu varsayarak sahnede olma çabası gösterir. Kişisel efsane ise, ergenin kendisini eşsiz, özel ve kimsenin anlayamayacağı biri olarak görmesiyle ilgilidir. Bu inanç, zamanla "bana bir şey olmaz" düşüncesini besler. Bu durumun doğal bir sonucu olarak ergen, riskli ya da tehlikeli davranışlara karşı duyarsızlaşabilir. Bu düşünme biçimi, ergenlik döneminde sıkça görülen omniptotent (her şeye gücü yettiği) algı ile ilişkilendirilmektedir (Köylü & Oruç, 2023). Bu süreçte, ergenin sosyoduygusal gelişim alanında yaşadığı gerginliklerle başa çıkması oldukça güçtür. Çünkü ergen, iç dünyasında yaşadığı çatışmalar nedeniyle anlaşılma ihtiyacı duyar. Çelişkilerle dolu bu dönemde, bir yandan yalnız kalmak isterken diğer yandan bir gruba ait olma arayışı içerisindedir. Yalnız kaldığında "Ben kimim?" ve "Nereye gidiyorum?" gibi kimlik sorgulamalarına yönelir, içinde bulunduğu gruplar sayesinde ise aidiyet duygusunu deneyimler. Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, bu dönemde birey "kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" evresini yaşar. Ergen, kim olduğu, nasıl bir kişi olmak istediği ve hayatta ne yapmak istediği ile ilgili kararlar vermeye çalışır (Santrock, 2020; Su, 2025). Bu süreçte kimlik arayışı, aile dışındaki yaşantılar ve yeni rol modellerle farklı özdeşleşmeleri gündeme getirdiği için çözülmesi gereken kritik bir süreci başlatır (Tarhan, 2015). Ergenler, sosyoduygusal gelişim alanı kapsamında değerlendirilebilecek duygularıyla ilgili sancılı bir süreçten geçerler. Bu dönemde gözlenen duygusal dalgalanmalar ve ani duygu patlamaları, gerçek ve ciddi sorunlara yol açma potansiyeli taşır. Her ne kadar ilerleyen yaşlarda ergenler, artan bilişsel yetenekleri sayesinde duygularını tanıma ve kontrol etme konusunda daha yeterli hâle gelseler de, bu durum ergenlik sürecinde oldukça zorlayıcı bir deneyim olarak ortaya çıkar (Santrock, 2020).

Ergenlik döneminde soyut düşünme becerilerinin gelişmesi, bireyin ahlaki değerleri anlama ve değerlendirme kapasitesini artırarak ahlaki gelişimi desteklemektedir (Tarhan, 2015). Ergenlik dönemine doğru, ahlaka ilişkin bazı genellemeler yapılır ve bu genellemeler bireyde kafa karışıklığına yol açarak şüphe duygusunu beraberinde getirir. Zamanla bu şüpheler, ergenin kişiliğinin bir parçası hâline gelir. Bu süreç, bireyin "Neden bazı davranışlar iyi, bazıları kötü kabul edilir?" sorusu etrafında ahlaki sorgulamalara yönelmesine neden olur. Kohlberg'e göre, ahlaki gelişim bireyin ahlaki akıl yürütmesine bağlı olarak, birbirini izleyen ardışık evrelerden oluşur. Ahlaki gelişimi inceleyen araştırmalara göre, ergenler bu dönemde çoğunlukla Kohlberg'in tanımladığı "geleneksel düzey" içerisinde yer almaktadır. Bu düzeyde bireyler, güven, ilgi ve başkalarına bağlılığa önem verirler. Özellikle çocuklar ve ergenler, bu evrede "iyi bir kız" ya da "iyi bir erkek" olarak değerlendirilme isteği taşırlar (iyi çocuk eğilimi). Bunun yanı sıra, sosyal düzene uyum sağlama, kanunlara saygı gösterme ve adalet anlayışını benimseme (kanun ve düzen eğilimi) de bu evrede öne çıkan diğer özelliklerdir (Kulu, 2019). Bununla birlikte, ahlaki gelişim her ergen bireyde aynı düzeyde ve hızda gerçekleşmez. Yapılan araştırmalar, ahlaki gelişim için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal becerilere, 15 yaşındaki ergenlerin yalnızca %45'inin ulaşabildiğini ortaya koymaktadır (Köylü & Oruç, 2023). Ayrıca ergenlik döneminde ahlaki yargı ve davranışta hâkim olan kültür, yetiştirilme tarzı, ailenin sosyoekonomik gücü, sahip olunan inanç ve tutumlar gibi faktörler etkili olabilmektedir.

Ergenlik dönemi, dinî ve manevi gelişim açısından çocukluk dönemine kıyasla daha derinlikli, sorgulayıcı ve dinamik bir süreçtir. Çocuklukta çevresini merak eden ve açıklamalar üretmeye çalışan birey, ergenlik süreciyle birlikte daha soyut ve metafizik konulara ilgi duymaya başlar. Bu dönemde ergen; "Neden dünyaya geldim?", "İlk insan nasıl ortaya çıktı?", "Evren nasıl oluştu?", "Allah var mı?", "Ölüm nedir?" ve "Hayatın bir sonu var mı?" gibi temel varoluşsal sorular üzerinde düşünmeye yönelir. Bu sorgulamalar, bireyin dinî inançlarını ve manevi yönelimlerini şekillendirmeye başlar (Karaca, 2023). Bu sorular, ergenlikte dinî ve manevi gelişim açısından önemli bir eşik olan dinî uyanış sürecinin başlangıcını işaret eder. 12–14 yaş aralığında muhakeme yeteneğinin gelişmesiyle birlikte, ergenler dinî kavramları anlamaya, eleştirel biçimde değerlendirmeye ve içselleştirmeye yönelik çabalar geliştirirler. Bu dönem, aynı zamanda hem dine olan ilginin hem de dinî şüphelerin arttığı bir evredir. Ergenlik, dinî gelişimin önemli aşamalarından biri olan "dinî bunalım ve şüphe" sürecinin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Gençlerin büyük bir kısmı bu süreçte dinî inançlarıyla ilgili sorgulamalara, çelişkilere ve belirsizliklere maruz kalabilir. Allport'a göre, bireyin somut düşünceden soyut düşünceye geçip geçmemesi, bu türden dinî sorgulama ve bunalım süreçlerinin yaşanıp yaşanmayacağını belirleyen temel bir etkendir. Nitekim birçok birey, dinî inançlarını sorgulamadan, çevresinden edindiği hazır kalıplarla yaşamını sürdürürken; soyut düşünme yetisi gelişmiş olan ergenler, kaçınılmaz olarak dinî şüphe ve çatışmalarla yüzleşme eğilimindedir (Kayıklık, 2003). Dinle ilgili sorularına önceki yıllarda daha kolay yanıtlar bulabilen birey, ergenlik döneminde bu sorulara daha detaylı ve bütüncül cevaplar

aramaya başlar; verilen açıklamalara ise daha eleştirel bir bakış geliştirir. Bu tür krizler, esasen bilişsel gelişimdeki ilerlemelerin bir sonucu olmakla birlikte, ergenin duygusal, sosyal ve manevi alanlarında da çeşitli dönüşümlere yol açar. Bu dönemde din, birçok ergen için güven, kimlik inşası, bağlanma ihtiyacı ve anlam arayışı gibi temel psikososyal değerlere hizmet eden bir yapı hâline gelebilir (Hökelekli, 2005, s. 267). Ergenlerin anlam arayışları, içinde bulundukları bilişsel gelişim düzeyine göre farklılık gösterebilir. Bu süreçte birey, iç dünyasına yönelerek kendine özgü bir dindarlık biçimi geliştirebilir ya da çevresel öğrenmeler yoluyla geleneksel bir dindarlığı benimseyebilir. Ayrıca birey, daha önce sahip olmadığı yeni bir dinî tutum da edinebilir. Ergenlikte dinî gelişim, çoğunlukla dinin temel referans noktalarından biri olan Allah tasavvuru etrafında şekillenir. Bu tasavvur; bireyin genetik özellikleri, öz-anlayışı, aile yapısı, sosyoekonomik koşulları ve Allah'a yönelik inanç, yakınlık ve tutumları gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Gottlieb & Ulu, 2006). Ergenler, bu süreçte Allah'ı sembolik ve soyut kavramlarla tanımlamaya başlar (Köylü & Oruç, 2023). Bu dönemde Allah tasavvuru, bireyin zihinsel ve duygusal sorgulamalarıyla şekillenir ve sürekli bir oluşum hâlindedir. Ergenin Allah'a yönelik anlayışı; okul, cami ve Kur'an kursları gibi dinî kurumlarda verilen din eğitiminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu bağlamda, özellikle okulda sunulan din eğitimi, ergenin dinî gelişimi ve Allah tasavvurunun oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Erken ergenlik döneminde alınan din eğitiminin, bireylerin Allah anlayışı üzerindeki etkisini incelemek; bu gelişim dönemine özgü dinî değişim ve dönüşümleri anlamak açısından oldukça önemlidir. Çünkü erken ergenlikte bireyin dinî gelişimini sağlıklı biçimde değerlendirebilmek, onun bilişsel kapasitesinin soyut kavramlara yönelmeye başladığı bu evrede Allah'ı nasıl anlamlandırdığını çözümlemeyi gerektirir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar, erken ergenlikteki dinî gelişimin niteliğine dair daha derinlemesine bir kavrayış sağlayacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Erken ergenlik evresi olarak tanımlanan dönemde, bireylerin Allah tasavvurunun nasıl şekillendiğine dair yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, erken ergenlik dönemindeki 12–14 yaş aralığındaki bireylerin Allah tasavvurlarının oluşum sürecinde din eğitiminin etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki temel problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Çalışmanın temel problemi erken ergenlik döneminde Allah anlayışının oluşmasında alınan din eğitiminin etkisini ortaya koymaktır. Bu problem çerçevesinde alt problemler aşağıdaki gibidir:

a) Erken ergenlik döneminde bulunan bireylerin Allah ile ilgili duygularının oluşmasında alınan din eğitiminin etkisi nedir?

b) Erken ergenlik döneminde bulunan bireylerin Allah ile ilgili düşüncelerinin oluşmasında alınan din eğitiminin etkisi nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, erken ergenlik döneminde (12–14 yaş) yer alan bireylerin Allah'a ilişkin anlayışlarını derinlemesine incelemeyi amaçlamakta olup, nitel araştırma paradigması doğrultusunda yürütülmüştür. Anlam arayışına odaklanan nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, yaşamlarını nasıl inşa ettiklerini ve bu yaşantılara nasıl anlam verdiklerini anlamaya çalışır (Ersoy & Saban, 2019, s. 5). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilimi) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireyin yaşantısına ve bakış açısına odaklanarak, belirli bir olgunun onun zihinsel dünyasındaki yansımalarını ve deneyimsel anlamlarını betimlemeyi amaçlar (Saban vd., 2017). Bu yönüyle, evrensel bir durumu bireysel yaşantı bağlamında incelemeye imkân tanıyan betimleyici bir yaklaşımdır. Araştırma süreci, literatür taramasıyla temellendirilen yarı yapılandırılmış mülâkat sorularının hazırlanması, bu sorular doğrultusunda mülâkatların gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Çalışma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 25.06.2024 tarih ve E.1011475 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubunun oluşturulması, araştırmanın odağındaki fenomene göre değişiklik gösterebilir. Bu yöntemde en temel ölçüt, katılımcıların söz konusu fenomeni doğrudan yaşamış olmalarıdır. Ayrıca bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılmaları da sürecin etik ve metodolojik bütünlüğü açısından önemlidir (Ersoy & Saban, 2019, s. 108). Bu araştırmanın katılımcılarını, 12–14 yaş aralığında yer alan ve erken ergenlik döneminde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden yazılı onam alınarak etik süreç tamamlanmıştır. Katılımcı dengesini ve veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla, her bir yaş grubundan sekiz öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenciyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama

Fenomenoloji deseninde sıklıkla kullanılan veri toplama teknikleri arasında gözlem, görüşme ve yazılı materyaller yer almaktadır. Bu araştırmada, erken ergenlik dönemindeki bireylerin Allah'a ilişkin duygu ve düşüncelerine dair derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Öncelikle literatür taraması yapılarak görüşme soruları oluşturulmuş; ardından bu sorular, din eğitimi ve din psikolojisi alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenlerinden alınan

geribildirimlerle sorulara nihai şekli verilmiştir. Bu süreçten sonra, ergenlik dönemindeki öğrencilerle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen deneyimler doğrultusunda görüşme formu son kez gözden geçirilmiştir. Araştırma kapsamında, ergenlerin Allah'a dair duygu ve düşüncelerinin oluşum sürecinde din eğitiminin etkisini belirleyebilmek amacıyla katılımcılarla birebir görüşmeler yapılmıştır. Her katılımcıyla ortalama 10–15 dakika süren görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Fenomenolojik desen veri analizini kendi doğasına göre şekillendirmektedir. Literatürde çeşitli veri analiz yöntemleri olsa da bu sürecin esnek ve karmaşık bir nitelik taşıdığı söylenebilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, alt problemler doğrultusunda her yaş grubundan elde edilen veriler öncelikle kendi içinde analiz edilerek ortak ifadelere, yani kodlara, ulaşılmıştır. Elde edilen bu kodlar üzerinden kategoriler ve ardından temalar oluşturulmuştur. Ayrıca, analiz süreci boyunca katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiş ve bu ifadeler aracılığıyla deneyimin "nasıl" yaşandığının ayrıntılı ve anlamlı biçimde ortaya konduğu dokusal betimlemelere yapılmış; bu betimlemeler, analiz süreci boyunca katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek bulguların derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Bu araştırmada, inandırıcılık ölçütünü sağlamak amacıyla katılımcı teyidi (member checking) tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, her katılımcı ile hem görüşme sırasında hem de görüşme sonrasında olmak üzere iki aşamalı bir doğrulama süreci yürütülmüştür. Görüşme esnasında, araştırmacı belirli aralıklarla katılımcının ifadelerini tekrar ederek, dikkatlerini yeniden soruya yönlendirmiş ve yanıtların netleşmesini sağlamıştır. Görüşme sonrasında ise katılımcılara, "Sizi doğru anladım mı?" gibi onaylayıcı sorular yöneltilerek verilerin katılımcı tarafından teyit edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın doğrulanabilirlik ölçütü kapsamında, araştırma süreci –problemin belirlenmesinden sonuçların elde edilmesine kadar– açık ve şeffaf biçimde sunulmuştur. Ayrıca benimsenen nitel desen çerçevesinde veriler sistematik şekilde analiz edilmiştir. Tutarlılık ölçütünü karşılamak amacıyla, araştırmada dayanak alınan kuramsal çerçeve; psikoloji ve eğitim alanındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve benzerlikler ile farklılıklara yönelik ifadelere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada birinci alt problemle ile ilgili katılımcılara 4 soru yöneltilmiştir. Bu sorular ile ergenlerin Allah'a karşı hissettiği duyguları ve Allah'a hangi durumlarda kendilerini yakın ve uzak hissettikleri ortaya çıkarılmış ve aldıkları din eğitimi bağlamında yorumlanmıştır.

3.1.1. Allah'a Karşı Hissedilen Duygular

Ergenlerin Allah'a karşı hissettikleri duyguları ortaya çıkarmak için "*Allah'a karşı hissettiğin duyguları açıklar mısın?"* sorusu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili ergenlerin verdikleri cevaplara ait kategoriler ve kodlar Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Allah'a Karşı Hissedilen Duygular

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
Olumlu Hissedilen Duygular	Saygı (9) Sevgi (5) İbadet sırasında duyulan yakınlık(4) Mutluluk (4)	"Her şeyi güzel şekilde yaratmıştır. O'na kulluk etmenin bir borç olduğunu düşünüyorum." "Örneğin ibadet yaparken birden ani ferahlık geliyor ruhuma."
Olumsuz Hissedilen Duygular	Karşılaştırma (1) Endişe(1)	"Diğer insanların dualarını kabul ettiğini fakat benimkini etmediğini düşünüyorum ve üzülüyorum." "Başka bir düşünceye kapılmamak için düşünmemeye de çalışıyorum. Çünkü korkuyorum. Hem de çok."

"*Allah'a karşı hissettiğin duyguları biraz anlatır mısın?"* sorusuna katılımcıların iki temel kategoride cevap verdikleri görülmüştür. Allah'a karşı olumlu hissedilen duygular kategorisinde *saygı (9), sevgi (5), ibadet sırasında duyulan yakınlık (4) ve mutluluktur (5).* Allah'a karşı olumsuz hissedilen duygular kategorisinde ise *karşılaştırma (1)* ve *endişe (1)* ifadesi yer almaktadır.

a) Allah'a Yönelik Olumlu Duygular: Katılımcıların Allah'a yönelik olumlu duyguları incelendiğinde, ilk sırada saygı (9) duygusuna ilişkin ifadeler öne çıkmaktadır. Ergenlik döneminde Allah'a karşı hissedilen duygular, bireylerin dinî kimliklerini ve manevi gelişimlerini şekillendiren önemli bir faktördür. Bu dönemde ergenler, soyut düşünme yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte, dinî inançlarını sorgulamaya ve kişisel anlam arayışlarına yönelirler. Bu süreç hem dinî bağlılıklarını güçlendirebilir hem de dinî şüphe ve çatışmaların yaşanmasına neden olabilir. Ergenlik dönemindeki bireyler, Allah'a karşı yalnızca sevgi değil, aynı zamanda otorite ve korku temelli bir saygı da duyabilirler. Katılımcıların saygı olarak tanımladığı bu duygu, büyük ölçüde güç sahibi bir Yaratıcıya karşı hissedilen zorunlu bir saygı olarak değerlendirilebilir (Yükselbaba, 2017). Ergenlerin Allah karşısında hissettikleri duygular genellikle belirsizlik ve endişe ile birlikte ortaya çıkmakta; bu durum da onları saygı duymaya yönlendirmektedir. Özellikle Allah'ın mutlak kudret sahibi olması, cehennemin varlığı ve geleceğe ilişkin bilinmezlik gibi unsurlar, ergenlerde endişe temelli bir saygı gelişimini tetiklemektedir. Bu bağlamda, din eğitimi

sürecinin de bu duygu oluşumunda etkili olduğu söylenebilir. Özellikle beşinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan "Allah İnancı" ünitesindeki kazanımların, ergenlerin duygusal dünyasında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, yedinci sınıf öğretim programında yer alan "Melek ve Ahiret İnancı" ünitesindeki içerikler de Allah tasavvurunun şekillenmesinde etkili olabilecek diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, katılımcıların konuya ilişkin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"…O bizi yarattı. Mesela işte O'na karşı dua ediyoruz…"

"…Sorumluluğumu yerine getiriyorum. Allah saygı duyuyorum…"

"...Yüce olduğunu. Güçlü olduğunu. Evet başka. Başka. Kullarına rahmet ettiğini, mesela merhametli oluşunu, zalimleri cezalandırdığını düşünüyorum…"

"…Yani seviyorum. Saygı duyuyorum. Çünkü o bizi yaratıyor yani…"

"…Çok seviyorum mesela nasıl diyeyim anlatamayacağım kadar çok şey var. Şöyle diyeyim… Yani O'na kulluk etmemiz gerektiğini düşünüyorum. O'na çok bağlanıp daha çok çok sevmemiz gerektiğini düşünüyorum…"

Ergenlerin Allah'a yönelik olumlu duyguları arasında ikinci sırada *sevgi duygusu* (4) yer almaktadır. Katılımcılar, Allah'a duydukları sevgiyi genellikle bir ibadet biçimi olarak değerlendirmiş ve bu sevgiyi hayatlarına anlam katan temel bir unsur olarak ifade etmişlerdir. Ergenlik dönemindeki bireylerin Allah'a karşı hissettikleri sevgi duygusu, Dinî gelişim ve kimlik oluşumu açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, sevgi ve korku motiflerinin ergenlerin dinî tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Albayrak, 1995). Katılımcıların bu ifadelerinde, altıncı sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "İslam'da İnanç Esasları" adlı ünitedeki kazanımların etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan, katılımcıların "sevgi"den önce "saygı" duygusunu belirtmelerinde, din öğretim programlarında Allah sevgisi temasının sınırlı biçimde ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Program içeriklerinin daha çok Allah'ın sıfatları ve varlığı hakkında bilgi vermeye odaklanması, ergenlerin Allah'a ilişkin duygu dünyasında sevgiye kıyasla saygı duygusunun daha belirgin hâle gelmesine neden olmuş olabilir. Bu durum, din eğitimi içeriklerinin bireyde oluşturduğu dini duygu ve tasavvurları önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu çerçevede ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Allah'ı çok seviyorum. Sevmesem zaten camiye de gelmem. Gider başka yerlerde vakit geçiririm…"

"…Hayır, uzak hissetmiyorum ama seviyorum. Ben camiye de seve seve geliyorum…"

"…Ben Allah'ı gerçekten kalbimle seviyorum. Yani kalbimle O'na çok ibadet ediyorum…"

Ergenlerin bazıları da Allah'a karşı hissettikleri sevgi duygusunu özellikle *ibadet sırasında duyulan yakınlık* olarak ifade etmişlerdir. Bazı ergen katılımcılar, Allah'a yönelik sevgilerini özellikle ibadet sırasında hissettikleri yakınlık duygusu (n=4) üzerinden ifade etmişlerdir. Bu yakınlık hissi, bireyin ibadet yoluyla Allah'a yönelmesi ve manevi sorumluluklarını yerine getirmesinin ardından oluşan bir içsel tatmin ya da ruhsal doyum olarak değerlendirilebilir. Bu durum, ergenlerin ibadet esnasında Allah ile kurdukları bireysel ve duygusal bağın, sevgi duygusunu daha somut bir şekilde yaşamalarına zemin hazırladığını göstermektedir (Tarhan, 2001). İbadet esnasında Allah'a duyulan yakınlık, bireylerin ruhsal sağlığını iyileştirir, iç huzurunu artırır ve sosyal bağlarını güçlendirir. Bu manevi pratikler, bireylerin stresle başa çıkmasına yardımcı olur ve psikolojik iyi olma düzeylerini yükseltir (Kımteri, 2016). Din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan ibadetlerle ilgili kazanımların, ergenlerin Allah'a yönelik sevgi ve yakınlık duygusunun gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin ibadetlerin anlamını kavrama, içselleştirme ve duygusal bir bağ kurma süreçleri desteklenmektedir. Bu çerçevede ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Allah'ı seviyoruz. Hepimizin ibadet ediyoruz bizi cennete götürecek bir yoldan ilerlemeye çalışıyoruz…"

"…Kur'an okuyunca böyle ibadet edince mutluyum…"

"…Nasıl anlatacağım bilmiyorum da böyle hani daha... İbadetleri yaparken böyle için ferahlıyor kalbime hafiflik geliyor…"

Ergen katılımcılar, Allah'a yönelik sevgilerini; güven duyma, coşku hissetme ve şefkat görme gibi duygularla ifade etmişlerdir. Bu duyguların arka planında, koruyucu, merhamet eden ve adaletli bir Allah tasavvurunun etkili olduğu söylenebilir. Din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, beşinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Allah İnancı" ünitesindeki kazanımların da bu duygusal yaklaşımın gelişiminde katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Güven, mutluluk mesela karşısında olsam heyecan hissederdim, heyecanlanırdım."

"…Şimdi Allah'tan içime böyle bir güven doğuyor hocam, güveniyorum hocam."

"Allah'a yönelik sevgi saygı, merhamet. Güven içinde oluyorum ve güzellik…"

"…Kullarına rahmet ettiğini, mesela merhametli oluşunu, zalimleri cezalandırdığını düşünüyorum…"

Ergenlerden 1 kişi ise birçok duyguyu aynı anda hissettiğini söylemiştir. Ergenin bu ifadesi, olgunluk düzeyi açısından yetişkinlik döneminde verilen cevaplara oldukça benzemektedir. Bu yaklaşımın temelinde ise, dinî öğretilerde sıkça vurgulanan korku ile ümit arasında denge kurma anlayışının etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle aile, din eğitimi ve çevresel dinî telkinler yoluyla bireyin bu dengeyi içselleştirmesi, ergenlik döneminde Allah'a yönelik duygu ve düşüncelere de yansımaktadır. Bununla ilgili ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

> *"…Evet. Merak ederim heyecanlanırım, korkarım sevinirim Aslında yani bir sürü duygu hissederim…"*

b) Allah'a Yönelik Olumsuz Duygular: Ergenlerin bir kısmı, Allah'a yönelik olumsuz duygular da ifade etmiştir. Katılımcılardan biri, dualarının kabul edilmemesi durumunda kendisini diğer insanlarla karşılaştırarak üzüntü hissettiğini belirtmiştir. Bu durum, bireyin kendini yetersiz hissetmesine ve zamanla öfke gibi yoğun duygular geliştirmesine yol açmaktadır. Bu tür ifadeler, ergenlerin dinî yaşantılarında sadece umut ve bağlılık değil; aynı zamanda hayal kırıklığı, kıyaslama ve öfke gibi karmaşık duygusal süreçlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

> *"…Diğer insanların dualarını kabul ettiğini düşünüyorum. Benim duamı neden kabul etmediğini düşünüyorum, üzülüyorum…"*

Diğer bir katılımcı ise Allah'ı fazla düşündüğünde *korku* hissettiğini ifade etmiştir. Ergenin Allah'a bağlılık duygusu hissetmesi ama aynı zamanda Allah'ı sorgulaması çelişki yaşamasına sebep olmaktadır. Festinger'in bilişsel çelişki kuramında kişi iki eylem ya da fikir arasında kalıp psikolojik olarak tutarsızlık hissettiğinde bu durumu tutarlı bir hale getirmeye uğraşır (Festinger, 1957). Bu durumda ergenin duyguları ile düşünceleri arasında çelişki olduğu söylenebilir. Bununla ilgili ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> *"…Yani. Çok değişik, yani bazen kendini böyle inanamıyorum hatta başka yola sapmamam için düşünmemeye de çalışıyorum. Çünkü korkuyorum."*

3.1.2. Ergenlerin Allah'a İçsel Yönelimleri

Ergenlerin Allah'a yakın ve uzak hissetme durumlarını ortaya çıkarmak için "K*endini Allah'a hangi durum ya da durumlarda yakın hissedersin?"* ve "*Kendini Allah'a hangi durum ya da durumlarda uzak hissedersin?" soruları yöneltilmiştir.*

a) Ergenler *"Kendini Allah'a hangi durum ya da durumlarda yakın hissedersin?"* sorusuna *ibadet sırasında (15), iyi ve kötü zamanlarda (8) ve her zaman (1)* cevaplarını vermişlerdir. Ergenlerin cevapları ile ilgili kod ve kategoriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2: Ergenlerin Allah'a Olumlu İçsel Yönelimleri

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
İbadet anlarında	İbadet sırasında (15)	"…Camiye gelip namaz kıldığım zamanlarda. Özellikle dua okuduğum zamanlarda " "…Dua edip namaz kıldığımız zaman. Yine Ramazan ayında oruç tutarken."
Zor zamanlarda	Çaresiz kalınan durumlarda (8)	"…Örneğin dedem hasta olsa… Düşünemiyorum… Allah'tan yardım şifa isterim. Başka kimse yok Allah'tan başka" "...Genellikle çok çok mutlu olduğum zamanlarda."
Her anda	Her zaman (1)	"…Kendimi her daim yakın çok yakın hissediyorum."

Ergenlerin kendilerini Allah'a yakın hissetmeyle ilgili en çok verdikleri cevap *ibadet esnasında hissedilen yakınlıktır (15)*. Erken ergenlik dönemindeki bireylerde, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'nda tanımlanan somut işlemler dönemine ait düşünme özelliklerinin etkisinin hâlen sürdüğü görülmektedir. Elkind, bu gelişim evresini bir ilişki arayışı dönemi olarak değerlendirmekte, bu süreçte çocukların Tanrı ile kişisel ve doğrudan bir bağ kurma ihtiyacı içinde olduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çocuklar ve erken ergenlik dönemindeki bireyler, Tanrı'yı daha çok somut özelliklerle tasavvur etme eğilimindedirler ve bu tasavvur onların ibadet, dua ve dinî bağlılık pratiklerinde belirleyici rol oynamaktadır (Atik, 2023). Bu anlamda ibadetler çocuğun bu ihtiyacını karşılayacak potansiyeldedir. Dinî gelişimi ile ilgili çalışmalarda kişilerin çocukluk dönemindeki doğal dinî ilgileri ergenliğe kadar devam etme eğilimindedir (Yavuz, 2013). Fakat bu dönemde bireyler ibadetlerden uzaklaşma eğilimi içinde olsalar da birçoğunun dinî ilgilerinin devam ettiği bilinmektedir (Karaca, 2022). Katılımcıların cevaplarında ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer verilen ibadetler ile ilgili tüm kazanımların belirleyici olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Camiye gittiği zamanlarda Özellikle dua okuduğum zamanlarda. Ayrıca din derslerinde…"

"…Namazda hissediyorum. Ramazan ayında özellikle oruç tuttuğumuz zamanda çok güzel oluyor…"

"…Ya işte ibadet ederken. Genellikle namaz kıldığımda ya da Kur'an okuduğumda…"

"…Secdede... İbadet sırasında yani. Özellikle oruç tutarken…"

"…Yalnızken, etrafımda kimse yokken Kuran'ı okurken yakın hissediyorum…"

"…Namaz kıldığımda, dua ettiğim zamanlarda ve Kuran okuduğumda. Yani böyle…"

"…Kuran'ı okurken ve namaz kılarken çok yakın hissediyorum…"

"…İbadet sırasında. Yani namaz kılarken falan …"

Ergenlerin kendilerini Allah'a yakın hissettikleri durumlardan ikincisi sırada *çaresiz kalınan durumlarda hissedilen yakınlıktır* (9). Ölüm, doğal afet gibi olumsuz yaşam olayları, ergenlerin Allah'a yönelik bağlılıklarını ve O'na yakın hissetme eğilimlerini artıran önemli etkenler arasında yer almaktadır. Zorlayıcı durumlarla karşılaşan bireyler, bu süreçte Allah'ı bir umut ve teselli kaynağı olarak görme eğilimindedirler. İnsan, çoğu zaman kendi gücünü aşan, kontrol edemediği ve çaresizlik hissettiği durumlarda aşkın bir varlığa yönelme ihtiyacı duyar. Bu tür bir yöneliş, bireyin ruhsal ihtiyaçlarından beslenen ve çoğunlukla kendiliğinden gelişen doğal bir süreç olarak değerlendirilebilir (Hökelekli, 2020). Ergenlerin bazı cevaplarında, yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Ahlaki Davranışlar" ünitesindeki değerler eğitiminin etkisi görülmektedir. Benzer şekilde, sekizinci sınıf programında yer alan "Din ve Hayat" ünitesinde ele alınan Hz. Yusuf'un hayat hikâyesi de sabır, affedicilik ve tevekkül gibi erdemlerin gençler üzerindeki yansıması açısından anlamlı katkılar sunmaktadır. Bu içeriklerin, ergenlerin dinî ve ahlaki tasavvurlarının gelişmesinde destekleyici bir rol oynadığı değerlendirilebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Olumsuz bir olay yaşadığımda dua ederim ve kendimi Allah'ı daha çok anarım."

"…Örneğim dedemin sağlık durumu kötüye gitse Allah'a şifa vermesi için dua ederim…"

"…Kötü bir şey olayla karşılaşınca, sığınacak hiçbir şey olmayınca hocam mesela…"

"…Kaza olduğunda, ölüm anında… Zor durumda kalıp yardım istediğimde…"

"…Üzgün ve mutlu zamanlarımda…"

b) Ergenlerin Allah'a olumsuz içsel yönelimlerini ortaya çıkarmak için *"Kendini Allah'a hangi durum ya da durumlarda uzak hissedersin?"* sorusu sorulmuştur. Katılımcıların cevapları ile ilgili kod ve kategoriler Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Ergenlerin Allah'a Olumsuz İçsel Yönelimleri

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
Her an yakınlık	Her an yakınında hissetme (9)	"… Kendimi Allah'a hep yakın hissediyorum. Kendimi uzak hissetmiyorum."

Günah işlemeye bağlı uzaklık	Günah durumlarında (8)	"…İbadet etmediğim zamanlarda. Özellikle namaz kılmayıp dua etmediğimde." "Günah işlediğim zamanlarda… Yani kötü bir iş yaptığımda uzak hissediyorum."
İnsan ve fikirlerden etkilenme	Kişilerin etkisi (4) Fikirlerden etkisi (1)	"İnanmayan kişilerin din ile ilgili düşüncelerini dinlediğimde." "Sosyal medyada böyle sayfalar var. Dinin insanlar tarafından çıkarıldığını savunan sayfalar."
Olumsuz durumlar	Olumsuz yaşantılar(1) Kabul edilmeyen dua(1)	"Çok fazla olumsuz durumlar arka arkaya geldiğinde hissederim. Neden ben?" Duamın Allah tarafından kabul edilmediğinde."
Anlamsızlık Hissi	Her şeyin boş olması (1)	"Kendimi bir boşluk içinde hissediyorum bazen… Böyle zamanlarda kendimi işe yaramaz hissediyorum. Allah'a da uzak."

Ergenlerin "Kendini Allah'a hangi durum ya da durumlarda uzak hissedersin?" sorusuna verdikleri yanıtlar beş ana kategori altında toplanmıştır: her an yakınlık hissi (9), günah işlemeye bağlı uzaklık (8), insan ve fikirlerden etkilenme (5), olumsuz yaşam deneyimleri (2) ve anlamsızlık duygusu (1). Katılımcıların önemli bir kısmı, Allah'a sürekli olarak yakın hissettiklerini ifade etmiş; bu durum, onların dinî algılarında süreklilik ve teslimiyet gibi temaların öne çıktığını göstermektedir. Öte yandan bazı katılımcılar, özellikle günah işlediklerinde veya çevresel etkiler altında kaldıklarında Allah'tan uzaklaştıklarını belirtmiş, bu da ergenlik döneminde dinî duyarlılığın duygusal kırılganlıkla iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Melek İnancı" ve "Ahiret İnancı" ünitelerindeki kazanımların, ergenlerin Allah tasavvurlarını etkileyerek; Allah'ın gözetleyici, bağışlayıcı ve adil yönlerini içselleştirmelerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Daima Allah'a yakın hissediyorum. O'nun yolunda ilerlemek ve iyi insan olmak için yani…"

"…Hayır uzak hissetmiyorum. Her zaman yakın hissederim. Kalbimle, ruhumla…"

"…Her an Allah aklımda oluyor. Daima yakınımda hissediyorum…"

"…Nasıl anlatayım? Aslında hiç uzak hissettiğim zamanlar olmuyor…"

"…Allah'a kendimi her an çok yakın düşünüyorum. Uzak hissetmiyorum hem hiç…"

Ergenlerin Allah'a yönelik olumsuz içsel yönelimleri arasında en sık ifade ettikleri ikinci durum, günah işlediklerinde hissettikleri uzaklık duygusudur. Katılımcılar, Allah'ın hoşnut olmayacağı bir davranışta bulunduklarında O'ndan uzaklaştıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bu tür ifadeler, ergenlik dönemindeki bireylerin dinî hassasiyetlerinin gelişmekte olduğunu ve bu süreçte ahlaki farkındalıklarının giderek arttığını göstermektedir. Bu bağlamda, dördüncü sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "günah" kavramına ilişkin kazanımların, ergenlerin günah–uzaklık ilişkisini kurmalarında etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Örneğin uzak hissederim. Allah'a karşı hiç saygısızlık yapmamaya çalışırım. Eğer yanlış şeyler yaparsam kendimi Allah'a biraz daha uzak hissederim, uzaklaşırım yani. Bunun için tövbe ederim, af dilerim…"

"…Kötü bir şey yapıp başkalarına zarar verdiğimde yanlışlıkla da olsa çok utanırım…"

"…Kötü şeyler yaptığımda uzak hissederim. Anneme bağırdığımda falan…"

"…Kötülük yaparken ya da günah işlediğim zamanlarda uzak olduğumu hissederim…"

"…İbadetlerden uzaklaşınca mesela… Namaz kılmayınca ya da oruç tutmayınca Allah'a bir konuda güvenmeyince o durumlarda Allah'a uzak hissederim kendimi…"

"…Allah'a kötü şeyler yapınca uzak hissediyorum. Kendime kızıyorum sonra…"

"…Yanlış ya da kötü iş yaptığımda uzak hissediyorum…"

Allah'a yönelik olumsuz içsel yönelimler arasında katılımcıların sıklıkla ifade ettiği bir diğer durum, başkalarının düşüncelerinden etkilenmeye bağlı gelişen uzaklık hissidir (5). Ergenler, günlük yaşamlarında farklı inançlara ya da fikir yapılarına sahip bireylerle karşılaştıklarında zihinlerinin karıştığını ve bu durumun Allah ile aralarındaki duygusal bağın zayıflamasına yol açtığını belirtmişlerdir. Bu durum, ergenlik dönemine özgü olan kimlik arayışı süreciyle yakından ilişkilidir. Nitekim Erikson'un psikososyal gelişim kuramında da vurgulandığı üzere, kimliğe karşı kimlik karmaşasının yaşandığı bu evrede bireyler, rol model arayışları, inanç sorgulamaları ve geçici şüphelerle dini bunalım süreçlerine girebilmektedir. Bu bağlamda, ergenlerin dini yönelimlerinin geçici dalgalanmalar göstermesi, gelişimsel bir gerçekliğin yansıması olarak değerlendirilebilir (Yavuzer, 2021). Konuyla ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Örneğin farklı düşüncede olan arkadaşlarımla zaman geçirince mesela oyun oynarken ya da işte güzel şeyler yaparken unutuyorum. Aklımdan çıkabiliyor bazen. Onların düşünceleri de çok aklıma yatıyor …"

"…Zihnim başka şeye daldığı zamanlarda örneğin çok üzücü bir olayda o an aklım takıldıysa. Dalıp gidiyorum. Farklı düşüncede olan kişilerin düşünceleri aklıma geliyor. Ya ben yanlış düşünüyorsam. Onlar doğru düşünüyorsa diyorum…"

"…Yani farklı bir yerlere gittiğimde unutuyorum ama hatırlamaya da çalışıyorum. Ama çok zor oluyor. Diğer arkadaşlara bakıyorum. Onlar hiç Allah'ı kafaya takmıyorlar…"

Ergenlerin Allah'a yönelik olumsuz içsel yönelimlerine dair verdikleri diğer yanıtlar arasında, olumsuz yaşam durumları (1) ve kabul edilmeyen dualar (1) da yer almaktadır. Bu tür durumlarda katılımcılar, yaşadıkları engellenmişlik hissiyle birlikte kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak hem üzüntü hem de öfke duyduklarını belirtmişlerdir. Ergenlik dönemine özgü olan karşılaştırma eğilimi ve adalet duygusunun yoğun yaşanması, bu duygusal tepkilerin arka planını oluşturmaktadır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde duanın yalnızca "istemek" üzerinden tanımlanması ve dualaların kabulüyle ilgili yeterince açıklayıcı bilgi verilmemesinin, bu olumsuz yönelimleri pekiştirebileceği görülmektedir. Dua anlayışının sadece talep temelli sunulması, beklentisi karşılanmayan ergenlerde hayal kırıklığına ve nihayetinde Allah'tan uzaklaşma eğilimine neden olabilmektedir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Özellikle çok fazla olumsuz, kötü durum arka arkaya başıma geldiğinde hissederim…"

"…Ben duamın kabul edilmediğinde kendimi Allah'a uzak hissediyorum. Dualarımı kabul edilmediğinde ve başkalarının dualarının kabul edildiğini görünce… Benimki niye olmuyor diye…"

Allah'a yönelik olumsuz içsel yönelimler arasında ergenlerden biri, yaşadığı anlamsızlık duygusu (1) nedeniyle kendisini Allah'tan uzak hissettiğini ifade etmiştir. Katılımcının yanıtında yer alan "boşluk" hissi, özellikle orta ergenlik döneminde sıkça karşılaşılan varoluşsal sorgulamalarla ilişkilendirilebilir. Bu duygunun, bireyin yaşamın anlamını ve kendi kimliğini sorgulama süreciyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Anlamsızlık hissi, çoğu zaman bireyi kimlik oluşturma yönünde bir arayışa sevk ederken, aynı zamanda bir gruba ait olma, anlamlı bir yere bağlanma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, söz konusu yönelimin ergenin hem bireysel kimlik gelişimi hem de dinî yönelimi açısından önemli ipuçları sunduğu söylenebilir (Steinberg, 2013). Ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"…Bomboş olduğumu düşündüğüm zamanlarda yani hiçbir işe yaramadığım zamanlar boş hissederim. Hem Allah'a hem kendime karşı boş his hissederim. Bir şeyle ilgilendiğimde hem Allah'a yakın hissederim hem nasıl anlatayım mesela yani içime güzel bir duygu geliyor…"

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt problemle ilgili katılımcılara "*Hayatını şekillendiren temel inançların nelerdir, Allah inancı insanın varoluşsal ihtiyacı mıdır ve Allah'ın insan hayatında etkin olma konusundaki düşüncelerin nelerdir"* soruları sorulmuştur. Elde edilen veriler 3 tema altında yorumlanmıştır.

3.2.1. İnanılan Değerler ve Kişiler

Ergenlere sorulan "*Hayatını şekillendiren temel inançların neler?"* sorusundan elde edilen kategoriler ve kodlar Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4: İnanılan Değerler ve Bireyler

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
Temel inançlar	Dinî inanç (14) Ahlaki inanç (4) Astroloji (1)	"…Allah'ın yaratıcı olduğuna ve ahiret hayatına inanırım." "Elçilere inanırım, Cebrail, Mikail ve diğer tüm meleklere inanırım." "…Sevgiye inanırım hayatta Saygı ve merhamete de..." "…Enerjiye inanırım."
İnanılan Bireyler	Sosyal çevre (5)	"…Ailem. Kesinlikle onlar her zaman güvenirim." "Benim yanımda oluyor. Öğretmenlerime. Çünkü sonuçta hafız olmam onların sayesinde."

Katılımcılara sorulan "*Hayatını şekillendiren temel inançların neler?"* sorusundan elde edilen bulgular *Temel İnançlar* ve *İnanılan Bireyler* kategorisinde ele alınmıştır. Temel İnanç kategorisi katılımcılar *dinî inanç (14), ahlaki inanç (4)* ve *astroloji (1)* cevabını vermişlerdir.

Ergenlerin Allah'a yönelik inançlarına ilişkin yanıtları incelendiğinde, temel dinî öğretiler (14) en sık ifade edilen unsur olmuştur. Katılımcıların açıklamaları, özellikle ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan Allah'a dair kazanımların bu anlayışın şekillenmesinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı ergenlerin okul dışında aldıkları dinî bilgiler –örneğin Kur'an kursları, cami sohbetleri ya da aileden gelen dinî aktarım– yoluyla da bu temel inançların pekiştirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, ergenlerin Allah tasavvurlarının hem resmi din eğitimi hem de informal dinî kaynaklar aracılığıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> *"…Allah inanırım. Peygamberlere özellikle Hz. Muhammed'e inanırım. Ayrıca cennete ve cehenneme inanırım. Meleklere, ahirete de inanıyorum…"*

"…Başta peygamberlerimize, Allah'a sonra işte meleklere inanırım. Kutsal kitaplara ve anlatılanlara inanırım…"

"…Allah'a inanıyorum. Kitaplara, ahirete ve meleklere inanıyorum…"

"…Çok şükür inanıyorum. Allah'ın merhametine ve gücüne, yaratıcılığına inanıyorum. Ailemin beni yarı yolda bırakmayacaklarını bildiğim için onlara da inanıyorum…"

"…Sonuç olarak bizim inanmamız için peygamberler gelmiş. Onlar da Allah'ın resulleri yani öyle…"

"…İnandığım şeyler başta ölüme, Allah'a ve ahiret hayatına inanıyorum. Annem ve babam benim kötülüğümü istemez. O yüzden onlara da inanıyorum. Öğretmenime güvenmişsem, sevmişsem ona da inanırım. Arkadaşıma da inanırım eğer yıllardır arkadaşımsa inanırım…"

"…Başta Yaratıcıya yani Allah a, peygamberlere, meleklere ve indirilen kitaplara inanıyorum…"

"…Allah'a güvenirim, Rabbimin inanırım yani. İnsanın bir sözüne inanırım…"

Ergenlerin yanıtlarında ikinci sırada yer alan kategori ahlaki değerlere (4) ilişkindir. Katılımcılar, dinî değerlere ek olarak sevgi, adalet, yardımseverlik, dürüstlük ve eşitlik gibi evrensel ahlaki ilkeleri ayrıca vurgulamışlardır. Bu durum, ergenlerin dinî değerlerle ahlaki değerleri birbirinden bağımsız kavramlar olarak algıladıklarını göstermektedir. Oysa 6. ve 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan "Temel Değerler" ve "Ahlaki Davranışlar" üniteleri, bu iki alan arasında bütünlük kurulmasını hedeflemektedir. Katılımcıların ifadelerinde bu bütünlüğün yeterince yansımamış olması, söz konusu kazanımların öğrenci düzeyinde tam olarak içselleştirilemediğine işaret edebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Şükür Müslümanız. Allah'a inanırım. Bir de sevgiye…"

"…Benim hayatta inandığım şeyler: sevgi, saygı, merhamet…"

"…Evet, ben hayatta zorluklara inanırım…"

Katılımcılardan biri ise *astrolojiye* (1) inandığını ifade etmiştir. Ergenin bu cevabında kişini hayatını anlamlandırma ihtiyacının etkili olduğu söylenebilir. Anlam için kişi din ile birlikte astroloji ve enerji gibi farklı olgulara da ihtiyaç duyabilir. Bu bağlamda kişinin yönelimlerinin doğruluğunun değerlendirilmesinden daha çok anlam arayışı sürecine odaklanılmalıdır (Frankl, 2021). Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Enerjiye inanırım. Her şeyin enerjisi olduğuna inanırım. Astrolojiye yani…"

Ergenlerin "hayatta inandıkları kişiler" ile ilgili verdikleri yanıtlar, genel olarak sosyal çevre (n=5) kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcılar, inandıkları bireyleri; kendilerini önemseyen, iyiliklerini gözeten ve destekleyici tavırlar sergileyen kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu kişiler genellikle güvenilir, samimi ve yön gösterici nitelikler taşımakta olup, ergenlerin güven duygusunu besleyen sosyal figürler olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Ahlaki Davranışlar" ünitesindeki sevgi, güven, sadakat ve doğruluk gibi değerlerin öğrenci algısında karşılık bulduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Şöyle ki kimseye inanmam. Sadece annem ve babama inanırım. Bir de Allah' inanırım…"

"…Ben arkadaşlarıma bir de anneme inanırım. Annem ne derse oluyormuş gibi geliyor. Onun yanında kendimi çok güvende hissediyorum…"

"…Aileme. Annem ve babam her zaman benim yanımda oluyorlar. Öğretmenlerim. Sonuçta beni hafız yapan onlar …"

"…Aileme güvendiğim için inanırım. Onlar bizim iyiliğinizi düşünürler…"

"…Aileme inanırım ve arkadaşlarıma. Ama bazen yalan söyleyenler oluyor…"

3.2.2. İnanma İhtiyacı

Katılımcılara sorulan "Allah inancı insanın varoluşsal ihtiyaçlarından mıdır?" sorusuna verilen cevaplarla ilgili kod ve kategori Tablo 5'de yer verilmiştir:

Tablo 5: İnanma İhtiyacı

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
İnanma İhtiyacı	Yaratıcının Varlığı (12) Çaresizlik Duygusu (4) İnanma Gereksinimi (3) İbadetlerde karmaşanın olmaması (1) Eleştirel Düşünme (1) Fikrinin Olmaması (1) İçsel Denge Hali (1)	"…Allah here şeyi yarattı. Bizim olan her şey yani…" "…Çıkmazda hissedildiğinde. Çaresizlik durumunda mesela." "…Elbette bir şeye inanmamız gerekiyor. İnanmadan yapamayız."

Ergenler "*Allah inancı insanın varoluşsal ihtiyaçlarından biri midir?"* sorusuna *yaratıcı bir varlığın olması (12), çaresizlik duygusu (4), inanma gereksinimi (3), ibadetlerde karmaşanın olmaması (1), eleştirel düşünebilme (1), bilmiyorum (1), içsel denge hali (1)* ile ilişkilendirerek cevap vermişlerdir.

Ergenler, inanç ihtiyacını temellendirirken en çok yaratıcı bir varlığın varlığına duyulan inanç (n=12) üzerinden açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcılar, Allah'a inanmanın temelinde O'nun her şeyi yaratan ve kontrol eden aşkın bir varlık olduğuna dair güçlü bir kabulün yattığını belirtmişlerdir. Yavuz'a (2013) göre, yaratıcı bir varlığa inanç, bireyin aşkınlıkla ilişki kurma arzusunu yansıtır ve bu ilişki, Allah'ın yaratıcı sıfatı üzerinden anlam kazanır. Ergenlerin bu yönelimi, Allah'a duyulan derin saygının yanı sıra, O'nun kudreti karşısında zaman zaman hissedilen kaygı ve huşu duygularını da içermektedir. Bu bağlamda, 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Allah İnancı" ünitesindeki kazanımların, bu inanç yapısının oluşumunda etkili olduğu değerlendirilebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Mesela şöyle hissederim... İnanma ihtiyacımız var evet! Bize verdiği her şeyi O yarattı. Ne de olsa Allah sonsuz güç sahibi…"

"…Hissetmeleri gerekiyor. Anlasalar aslında Allah onları yaratmış. Bu güzel dünyayı ve içindeki her şeyi vermiş…"

"…Hissetmeli! Çünkü her şeyi Allah yarattı. Allah'a ibadet etmeliyiz bu yüzden…"

"…O'na sığınırım kötü bir durumda. Arkamızda hissederim büyük bir güç olarak…"

"…Bize verilen her şey için Allah'a şükretmemiz gerekir…"

"…Örneğin insan Allah'a inanmazsa, Allah'tan korkmadan yapar. Fakat Allah'ın kendisini gördüğünü düşünürse Allah'tan korkar. Allah kesinlikle hakkını alır filan derse o işi yapamaz. Allah korkusu onu durdurur…"

Ergenler ikinci sırada inanma ile ilgili ihtiyaçlarını *çaresizlik duygusu* (4) ile ilişkilendirerek ifade etmişleridir. Ergenlerin cevaplarından çaresiz kaldıkları durumlarda daha üstün ve yüce bir güce ihtiyaç duydukları sonucu çıkmaktadır. Bu duruma 5. Sınıfa ait Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında yer alan *Allah İnancı* ünitesindeki kazanımların etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Çaresiz kaldığım zamanlarda. Zor durumlarda hissederim…"

"…Örneğin çok çaresiz hissettiğimde. Biraz güçsüz oluşumuzdan dolayı. Sonuçta insanların her şeye gücü yetmez. Böyle zamanlarda hissediyorum…"

"…Şimdi Allah'ı bilmezse, yani kendini kimin yarattığını bilmezse kime inanacağını da bilemez. Çıkmaz sokağa düşer…"

Ergenlerden üçü, inanmayı bireysel bir yönelimden öte, evrensel bir insanî ihtiyaç olarak değerlendirmiştir. Katılımcı ifadelerinde, inancın sadece dinî bir bağlılık değil; aynı zamanda hayatı anlamlandırma sürecinde temel bir işlev gördüğü vurgulanmıştır. Bu bağlamda, inanma ihtiyacının karşılanmaması durumunda bireyde anlamsızlık ve beraberinde içsel boşluk hissi gelişebileceği dile getirilmiştir. Bu düşünsel yapının

oluşumunda, özellikle 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Bilgi ve İnanç" ünitesindeki kazanımların etkili olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, ergenlerin sistematik okul eğitimi dışında katıldıkları cami dersleri ve Kur'an kursları gibi yaygın din eğitimi ortamlarının da bu bakış açısının şekillenmesinde rol oynadığı anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…İnanmak kesinlikle bir ihtiyaç. Bence herkes inanmaya ihtiyaç duyar…"

"…İhtiyaçtır, örneğin bazı insanlar bu ihtiyacı hisseder. Eğer Allah'a inanmaz ise huzursuz olur. Ki bizim fıtratımızda yani yaratılışımızda vardır…"

"…Bence kesinlikle hisseder. İçinde Allah' ait bir sevgisi yoksa yani Allah'a inanma aşkı yoksa... Ne yapabilir ki hayatta? Bomboş bir hayat! Bir işle uğraşsan bile her şey anlamsızlaşır! Bir anda durursun, bakarsın… Ben ne yapıyorum…"

Ergenlerden biri, inanma ihtiyacını özellikle ibadetlerdeki düzen ve sistematik yapıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcı, Allah'a inanmanın sadece bir ihtiyaç değil, aynı zamanda hayatın belirli bir düzende yaşanmasını sağlayan bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe göre, ibadetlerin belli zaman, şekil ve mekâna bağlı olarak yerine getirilmesi, bireyde düzen duygusunu güçlendirmekte ve karmaşadan uzak bir yaşam anlayışını pekiştirmektedir. Bu düşünce yapısının oluşumunda, ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında yer alan, şekli ve zamanı belirli ibadetlere ilişkin kazanımların etkili olduğu değerlendirilmektedir. Konuya ilişkin ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"…Bence ihtiyaçtır. Çünkü ibadetleri rastgele yapmıyoruz. Nasıl anlatayım? İbadetlerin bir anlamı ve amacı var. Yeri zamanı bellidir. Rastgele öylesine değillerdir…"

Ergenlerden biri, Allah'a inanma ihtiyacını eleştirel düşünme yetisiyle ilişkilendirmiştir. Katılımcı, inancını sorgulama yoluyla temellendirdiğini ifade etmiş; bu bağlamda, Hz. İbrahim'in Allah'ı arayış sürecini örnek göstererek kendi düşünsel süreciyle bağlantı kurmuştur. Bu yaklaşım, ergenlik dönemine özgü olan soyut düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte bireyin dinî kavramları ve olguları yüzeysel bir kabul yerine akıl yürüterek ve sorgulayarak anlamlandırma eğilimini yansıtmaktadır. Nitekim Köylü ve Oruç'a (2023) göre, bu dönemde bireyler, inancı sadece geleneksel aktarımla değil, aklî temellere dayandırma ihtiyacı hissederler. Katılımcının Hz. İbrahim'i örnek göstermesi, 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan "Allah İnancı" ünitesindeki içeriklerin etkili bir şekilde içselleştirildiğini de göstermektedir. Konuya ilişkin ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"…Allah'ın varlığına birliğine inanırlar. İbrahim peygamber gibi örneğin…"

Ergenlerden bir kişi ise inanma ihtiyacını *bilmiyorum* şeklinde cevaplamıştır. Allah'a inanma ile ilgili ihtiyacını duygusal olarak yoğun bir şekilde dile getiren ergen bilişsel olarak temellendirememiştir. Ergenin bu cevabında daha ergenlik döneminde olmasından dolayı soyut düşünebilme yeteneğinin gelişmeye devam etmesinin etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"…İnanmak bana kalırsa kesinlikle ama kesinlikle bir ihtiyaçtır. Ama açıkçası neden ihtiyaç olduğunu bilmiyorum. Bu konuda bir fikrim yok…"

Katılımcılardan biri ise inanmanın ihtiyacını *iyi hissetme* ile ilişkilendirerek değerlendirmiştir. İçsel denge hali olarak cevaplayan ergende bir işin yerine getirilmesinden kaynaklanan doyum ve rahatlama duygularının etkili olduğu söylenebilir (Tarhan, 2012). Bununla ilgili ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"…Evet, elbette inanıyorum dolayısıyla kendimi iyi hissediyorum. İçsel bir dengede olduğumu hissediyorum. Çok daha iyi…"

3.2.3. Allah'ın İnsan Hayatında Etkin Olması ile İlgili Düşünceler

Ergenlere yöneltilen "*Allah'ın senin hayatında etkin olması ile ilgili düşüncelerin nelerdir?"* sorusuna ait kod ve kategori Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6: Allah'ın İnsan Hayatında Etkin Olması ile İlgili Düşünceler

Kategori	Kod	Kodu oluşturan anlatım
Allah, insan hayatında etkindir.	Koruma (18) Yaratma (3) İlahi Takdir (2) Düzenli olma (1)	"…Beni kötülüklerden koruduğunu ve hep yanımda olduğunu düşünüyorum." "…Allah hepimizin yaratıcısı olduğundan bize doğruyu gösterir." "…Allah kaderimizde ne yazarsa biz onu yaşarız."

Ergenler "*Allah'ın senin hayatında etkin olma konusu ile ilgili düşüncelerin nelerdir?"* sorusuna *koruma (18), yaratma (3), ilahi takdir (2), düzenli olma (1)* cevaplarını vermişlerdir. Ergenlerin Allah'ın hayatlarına müdahalesi ile ilgili düşüncelerinde birinci sırada *koruyucu olması* (18) gelmektedir. Ergenlerin cevaplarında 5.sınıf müfredatında yer alan *Allah İnancı* ünitesine ait Allah'ın sıfatları ile ilgili kazanımlarının etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Bence müdahale ediyor. Beni kötü şeyler yapmaktan alıkoyuyor gibi hissediyorum. Ama biz de elimizden geleni yapmalıyız…"

"…Allah bizim iyiliğimiz için elbette müdahale eder tabi…"

"…Biz Allah'a inandığımız için eder. İyi hissediyorum. Başka. Kötü şeylerden uzak olduğum için…"

"…Hocam Allah istese eder bilmiyorum. Her zaman eder. Eğer Allah müdahale etmeseydi benim hayatım nasıl olurdu? Bunu düşünemiyorum bile…"

"…Her durumda özellikle yapamadığımda yardım eder. Zor durumda kalınca yardım eder…"

"…Beni kötü şeylerden korur. Benim kaderimde yokmuş gibi geliyor …"

"…Mesela bize rızık veriyor güzel bir yolu gösteriyor, kötü yoldan uzaklaştırıyor…"

Ergenlerin cevaplarında ikinci sırada *yaratıcı olması* (3) gelmektedir. Ergenlere göre Allah'ın yaratıcı olması O'na saygı duymayı da gerektirir. Ergenlerin bu cevaplarında 5. Sınıf öğretim programında yer alan *Allah İnancı* ünitesindeki Allah'ın her şeyin yaratıcısı ile ilgili kazanımların etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Elbette eder… Çünkü Allah bizi yukarıdan görüyor ve bizim Rabbimiz olduğu için müdahale eder…"

"…Etsin çünkü bizi O yarattı…"

"…Çünkü Rabbimize kul olduğumuz için yardım eder. Müdahale eder yani…"

Ergenlerden ikisi, Allah'ın hayatlarına müdahalesini kaza ve kader anlayışı çerçevesinde değerlendirmiştir (n=2). Katılımcılar, yaşadıkları olayların önceden Allah tarafından belirlendiğini ve insanın bu süreçte bir irade kullanma hakkının olmadığını ifade etmiştir. Bu düşünce biçimi, Şık'ın (2018) da belirttiği üzere, insanın iradesini tamamen dışlayan cebri kader algısının etkisiyle şekillenmiş olabilir. Bu durum, 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında yer alan "Kader İnancı" ünitesindeki, insanın özgür iradesine vurgu yapan kazanımların bazı öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu tür yaklaşımlar, kader inancının bireysel sorumlulukla birlikte anlaşılamadığı durumlarda oluşan dinî anlayış farklılıklarına işaret etmektedir. Konuya ilişkin ergenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"…Elbette eder. Kadere ve kazaya inandığımız şekliyle eder…"

"…Zaten kaderimizin yazıldığı halliyle olması gerekiyor. Kötü de olsa iyide olsa her şey Allah'ın elinde. O'nun iradesinde …"

Ergenlerden biri, Allah'ın hayatına müdahalesini düzen ihtiyacı ile ilişkilendirmiştir. 14 yaşındaki bu katılımcı, evrendeki düzenin bir rastlantı değil, Allah'ın varlığını ve birliğini gösteren bir delil olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan, evrendeki düzen ile Allah inancı arasındaki ilişkiye dair kazanımların içselleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcının ifadelerinde, 8. sınıf

öğretim programındaki kaza ve kader konularını açıklamaya yönelik ayet ve hadislerin de etkisinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, ergenin hem bilişsel hem de dinî gelişim düzeyinin soyut kavramları anlamlandırma yönünde ilerlediğini göstermektedir. Konuya ilişkin ergenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

> *"…Müdahale etmesi gerekiyor. Eğer etmez ise o zaman karmaşa çıkabilir. Her şey alt üst olur…"*

Sonuç

Din, bireyin varoluşsal sorularına yanıt aradığı süreçte temel bir işlev üstlenmektedir. Ergenlik dönemi ise hem kimlik inşasının hem de inanç dünyasının yeniden yapılandığı kritik bir gelişim evresidir. Bu süreçte bireyler, Allah'ın varlığı, sıfatları ve insanla ilişkisi üzerine düşünmeye başlayarak kendi Allah tasavvurlarını oluşturmaya yönelirler. Bilişsel gelişimin hız kazandığı bu dönemde soyut düşünme becerileri gelişmekte, bu da bireyin aşkın varlıklara dair kavramsal bir çerçeve geliştirmesini mümkün kılmaktadır. Aynı zamanda, duygusal dalgalanmaların yoğun yaşandığı bu dönemde Allah tasavvuru yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bir boyut da kazanır.

Allah tasavvuru, bireyin zihninde Allah'a ilişkin oluşturduğu kavramsal ve duygusal algı sistemidir. Bu yapı, Allah'ın sıfatları, kudreti, merhameti ve adaleti gibi niteliklerine dair bilinçli ya da bilinçsiz düşünce kalıplarını içermektedir. Din eğitimi, bu tasavvurun şekillenmesinde önemli bir rol oynamakta; bireylere Allah'ın birliği, her şeyi bilmesi, görmesi ve yaratıcı gücü gibi temel kavramları sistematik biçimde sunarak zihinsel bir çerçeve oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Ergen bireyler bu dönemde "Allah varsa neden kötülük var?", "Allah'ı neden göremiyoruz?" gibi varoluşsal sorgulamalar geliştirebilirler. Bu tür sorulara yaşa uygun, açık ve kapsayıcı cevaplar sunan nitelikli bir din eğitimi, ergenin zihinsel karmaşasını azaltmakta ve inanç sistemini daha sağlıklı biçimde inşa etmesine yardımcı olmaktadır.

Bu nedenle, ergenlik döneminde verilen din eğitimi içerik ve yöntem açısından nitelikli, sorgulamaya açık, bireyin bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Sevgi ve korku dengesini gözeten, bireyin varoluşsal ihtiyaçlarını ve duygusal derinliğini önemseyen bir yaklaşım benimsenmelidir. Din eğitimi yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda bireyin anlam arayışına eşlik eden ve rehberlik eden bir yapı taşımalıdır. Araştırmanın sonucuna göre ergenlerin saygı başta olmak üzere Allah ile olumlu duygular içerisinde olduğu ve Allah'a inanmayı temel bir ihtiyaç olarak düşündükleri tespit edilmiştir. Allah'a olumlu içsel yönelimlerinin en çok ibadet anında ve zor zamanlarda, olumsuz içsel yönelimlerinin ise günah işleme durumlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ergenlerin Allah'ın insan hayatına koruma amacıyla müdahale ettiği fikrine sahip oldukları görülmüştür. Ergenlerin Allah ile ilgili sahip oldukları bu düşüncelerinde DKAB öğretim programındaki kazanımların olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bağlamda okul ve okul dışında alınan din eğitiminin ergenlerin Allah anlayışları üzerinde bilişsel ve duyuşsal etkilerinin olduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Ergenlik dönemi özellikleri dikkate alınarak din ile ilgili dersler özel olarak hazırlanabilir.
2. Ergenlik dönemi için hazırlanacak din öğretimi programlarında ergenlerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda düşünme becerilerini arttırmaya yönelik kazanımlar yazılabilir.
3. Ergenlik döneminde -özellikle erken ergenlik dönemi ile ilgili- dinî gelişim ile ilgili saha çalışmaları yeterli olmadığı için daha çok saha çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Literatür taraması sırasında Müslüman toplumlarda Allah anlayışına yönelik özgün araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu alanda kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Z. (2010). *Gençlerde benlik saygısı ve tanrı tasavvuru* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.

Albayrak, A. (1995). *Ergenlerin Dinî gelişiminde sevgi ve korku motifinin etkinliği* (yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Atik, A. (2015). Dinî gelişim kuramlarına din eğitimi bağlamında genel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(3),* 728-743.

Atik, A. (2016). *Ernest Harms ve Ronald Goldman'ın dinî gelişim kuramları bağlamında dini içerikli çocuk kitapları* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atik, A. (2023). Müslüman toplumda erken çocuklukta Allah tasavvuru ve öğretimi. R. Kaymakcan (Ed.). *Erken çocuklukta dini ahlaki gelişim ve öğrenme* içinde. Dem Yay.

Atsız, H. (2004). Psikoanalitik kuramda dinin kökeni ve gelişim süreci. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 4(2),* 95-120.

Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi.* Pegem Akademi.

Aygün, A. (2006). James W. Fowler ve İnanç Gelişim Teorisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, *6(1),* 118-140.

Bahadır, A. (2002). Ergen kişiliği bağlamında din-kişilik ilişkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 111-114.

Bardakoğlu, A. (1992) *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.* (c. 6, ss. 413- 414). TDV Yayınları.

Baytemur, K. (2020). *Lise gençliğinde Allah inancının gelişimi ve eğitiminde etkili olan faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Coşkunsever, A. (2022). Gelişim ve din psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve temel problemleri. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, *5*, 47-80.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & SB Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı.* (7. Baskı). Remzi Kitabevi.

Çağırıcı, M. (1989). Ahlak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (c. 2, ss. 1-9) İstanbul: TDV Yayınları.

Çelen, H. N. (2007). *Ergenlik ve genç yetişkinlik: Bir dönüşüm süreci*. Papatya Yayıncılık Eğitim.

Doğan, R. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 8. Sınıf ders kitabı*. Gezegen Yayıncılık.

Erdoğan, İ., Demirpolat, E., Çelik, R., Etik Acar, G. & Önal, M. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 5. Sınıf ders kitabı*. Lisans Yayıncılık.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance, Evanston*. IL: Row & Peterson.

Gottlieb, E. ve Ulu, M. (2006). Dini düşüncenin gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *12*(1), 269-289.

Gündüz, B., Çapri, B., Tunç, A., Bolat, E. Y., Çakar, F. S., Esen, G., Gündüz, H. Ç., Gündoğdu, M., Kırdök, O. & Gündoğdu, R. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Karahan Kitabevi.

Gündüz, T. *Gençlik dönemi din eğitimi.* M. Köylü (Ed.) *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi* içinde. Nobel Yayıncılık.

Hayta, A. (2006). Anneden Allah'a: Bağlanma teorisi ve İslâm'da Allah tasavvuru. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4(12),* 29-63.

Hökelekli, H. (2020). *Din psikolojisi* (15. Baskı). TDV Yay.

Karaca, F. (2022). *Dinî gelişim psikolojisi*. Kitap Yurdu Doğrudan Yayıncılık.

Karaca, F. ve Hacıkeleşoğlu, H. (2020). Allah tahayyülleri ölçeği. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 54,* 67-83.

Kaya, M. (2011), Tasavvur. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (c. 40, ss. 126 -127). TDV Yayınları.

Kayıklık, H. (2002). Bireysel dindarlığın psikolojik kaynakları. *Dini Araştırmalar Dergisi*, *5*, 13, 27-40.

Kımter, N. (2016). Namaz ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi* (68), 299-332.

Koç, A. (2011). *Üniversite öğrencilerinde Tanrı tasavvuru, benlik algısı ve öfke yaşantısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Köylü, M. (2013). *Gelişimsel basamaklara göre din eğitimi*. Nobel Yay.

Köylü, M. ve Oruç, C. (2017). Çocukluk dönemi din eğitimi. *İstanbul: Nobel Yay*.

Köylü, M. ve Oruç, C. (2023). Gençlik dönemi din eğitimi. *İstanbul: Nobel Yay*.

Kulaksızoğlu, A. (2009). Ergenlik psikolojisi (11. Basım). *İstanbul: Remzi Kitabevi*.

Kulu, F. (2019). *Ergenlik döneminde dinî başa çıkma ve anlam arayışı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nurmı, K. T. E. ve Nurmı, K. E. (2012). Gelişimle İlgili Teoriler ve Dinî Tecrübe-I. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 63-87.

Özdemir, B. (2008). *13-20 yaşları arasında Dinî gelişim ve eğitimi -James W. Fowler'ın inanç gelişimi teorisi bağlamında bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

Öztürk Zurnacı, Ş. (2019). *İmam hatip ortaokulu öğrencilerinde tanrı tasavvuru* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parman, T. (2013). *Ergenliğin yüzleri* (2. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Saban, A., Ersoy, A. F., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H. ve Yahşi, Z. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik* (Çev. Ed. Diğem Müge Siyez) 14. Baskı. *Nobel Yay.*

Santrock, J. W. (2021). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi (G. Yüksel, çev.) 13. Baskı. *Nobel* Yay.

Sığrı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Beta Yayıncılık.

Silverman, D. (2021). *Nitel araştırma nasıl yapılır*. (E. Hava, Çev.). Küre Yayınları.

Su, M. (2022). Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin ergenlik dönemi Dinî gelişim üzerindeki etkileri: Elkind'in Yaklaşımı. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, *13*(1), 63-82.

Su, M. (2025). *Gençlik ve din eğitimi (Din dışı kimliklerle karşılaşma ve dönüşüm).* İlahiyat Yayınları.

Şık, İ. (2018). *Takdir Olgusu Kader Algısı Yazgı Yanılgısı*. (2. Baskı) Gece Kitaplığı.

Taşın, Z. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 7. Sınıf ders kitabı*. Erkad Yayınları.

Taşın, Z. (2022). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9. Sınıf ders kitabı*. Erkad Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topaloğlu, B. (1989) Allah. *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi* (c. 2, ss. 471- 498). TDV Yayınları.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Yakut, S. ve Oruç, C. (2025). Z Kuşağı Gençlerinin Sosyal Medya Kullanımlarının Dini Öğrenmelerine Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 12/23, 141-161.

Yaldız, H. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 6. Sınıf ders kitabı*. SDR İpekyolu.

Yavuz, K. (2012). *Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi:(7-12 yaş)*. Boğaziçi Yayınları.

Yavuz, K. (2013). *Günümüzde inancın psikolojisi*. Boğaziçi Yayınları.

Yavuzer, H. (2021). *Gençleri anlamak*. Remzi Kitabevi.

Yıldoğan, Ç. (2012). *7-12 Yaş arası çocuklarda tanrı tasavvuru -Kırşehir/Çiçekdağı İlçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

TUDEAR
TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

A Phenomenological Study on the Relationship Between the Understanding of God and Religious Education in Early Adolescence

Aslıhan Atik & Arzu Bütün

Extended Abstract

Development is a dynamic process of change that continues throughout life. According to lifespan development theory, this process is multidimensional, multidisciplinary and contextual. The developmental process, which includes the individual's growth, maintenance of functions and self-regulation, progresses within a flexible structure with the simultaneous interaction of sociocultural and individual factors. The lifelong development of humans consists of interconnected, sequential and mutually affecting periods. According to developmental psychology, which examines development in different dimensions, this process takes place in cognitive, socio-emotional and religious/spiritual areas, in accordance with certain principles and in the form of successive stages. Each developmental period forms a systematic whole both within itself and with the previous and subsequent periods. In this respect, there is no randomness in the development process.

Adolescence is a unique developmental phase that differs from childhood, and is characterized by intense questioning in areas such as abstract thinking, identity search, moral judgment development, and religious-spiritual development. Adolescence includes the concepts of puberty, a period of early adolescence in which growth and development accelerate and sexual characteristics emerge, and adolescence, which means "growing individual" and includes rapid physical, cognitive and emotional changes. The treatment of adolescence as a separate phase from other developmental periods emerged in modern times. With the simultaneous development of psychology and pedagogy, scientific studies on adolescence gained momentum, especially in the 1900s. In this context, G. Stanley Hall's two-volume encyclopedic work on adolescence, published in 1904 at Clark University in the USA, is accepted as a starting point in the literature, although some of its views have been criticized and some have been rejected. The changes experienced in this period, which covers the ages of 12-21, within the developmental periods, are similar, although there are individual differences.

During the transition to adolescence, individuals' behaviors fluctuate. One day they want to act like a child, the next day like an adult, and be treated accordingly. The problems and

developmental issues specific to this period are different from both childhood and adolescence. The 11-12 age range in particular is considered a critical transition period between childhood and adolescence. Because in other developmental periods of human life, there is not as much intense and multifaceted developmental experience as at these ages. This process is often experienced differently in girls than in boys; more emotional and socially challenging effects may be felt due to early puberty. Psychosocial characteristics such as being stuck between childhood and adulthood; intensification and frequent change of emotions; sudden emotional transitions (e.g., crying and laughing); feelings of inner insecurity and inadequacy; increasing fears along with conflicts regarding sexual identity; trying to learn gender-specific roles; change in self-perception; increasing need for solitude and privacy; restlessness, social adaptation problems and opposition to authority figures; desire for independence; increasing curiosity and desire to learn along with the development of abstract thinking skills clearly emerge in this period. In this respect, explaining adolescence based on only one cause or only within the framework of developmental stages and certain developmental areas would be an inadequate approach in terms of grasping the holistic nature of the process.

During this phase, where physical changes are intense within the developmental areas, significant advances in cognitive development occur simultaneously. According to Piaget, the final cognitive developmental phase, which begins at approximately age 11 and continues into adolescence, is the "abstract operations period." During this period, individuals can make logical inferences, think about abstract concepts, understand hypothetical possibilities, and grasp situations based on abstract propositions. In addition, during this period, adolescents begin to develop metacognitive thinking skills, which is an advanced dimension of abstract thinking. The intellectual diversity that emerges with the cognitive development of the adolescent brings with it some psychological changes. One of these changes is adolescent egocentrism, as defined by David Elkind. Elkind explains this situation with two basic concepts: the imaginary audience and the personal myth. Imaginary audience is the adolescent's belief that others, just like him/her, are constantly watching, evaluating, and interested in him/her. The adolescent strives to be on stage, assuming that he/she is always in the spotlight. The personal myth is related to the adolescent's perception of himself/herself as unique, special, and someone who no one can understand. This belief feeds into the idea that "nothing will happen to me" over time. As a natural result of this situation, the adolescent may become desensitized to risky or dangerous behaviors. This way of thinking is associated with the omnipotent perception that is often seen during adolescence. During this process, it is very difficult for the adolescent to cope with the tensions he experiences in the area of socio-emotional development. Because the adolescent feels the need to be understood due to the conflicts he experiences in his inner world. In this period full of contradictions, on the one hand he wants to be alone, on the other hand he is in search of belonging to a group. When he is alone, he turns to identity questions such as "Who am I?" and "Where am I going?"; and

he experiences a sense of belonging thanks to the groups he is in. According to Erikson's theory of psychosocial development, during this period, the individual experiences the phase of "identity acquisition versus role confusion." The adolescent tries to make decisions about who he/she is, what kind of person he/she wants to be and what he/she wants to do in life. In this process, the search for identity initiates a critical process that needs to be resolved because it brings about different identifications with experiences outside the family and new role models. Adolescents go through a painful process regarding their emotions that can be evaluated within the scope of socio-emotional development. Emotional fluctuations and sudden emotional outbursts observed during this period have the potential to lead to real and serious problems. Although adolescents become more capable of recognizing and controlling their emotions as they grow older, thanks to their increased cognitive abilities, this can be a very challenging experience during adolescence.

The development of abstract thinking skills during adolescence supports moral development by increasing the individual's capacity to understand and evaluate moral values. Towards adolescence, some generalizations are made regarding morality, and these generalizations cause confusion in the individual and bring about a sense of doubt. Over time, these doubts become a part of the adolescent's personality. This process causes the individual to turn to moral questions around the question "Why are some behaviors considered good and others bad?" According to Kohlberg, moral development consists of sequential stages that follow one another, depending on the individual's moral reasoning. According to studies examining moral development, adolescents are mostly within the "conventional level" defined by Kohlberg during this period. At this level, individuals value trust, attention, and commitment to others. Children and adolescents, in particular, have a desire to be evaluated as a "good girl" or "good boy" at this stage (good boy tendency). In addition, adapting to social order, respecting the law, and adopting a sense of justice (law and order tendency) are other prominent characteristics at this stage. However, moral development does not occur at the same level and speed in every adolescent. Studies have shown that only 45% of 15-year-old adolescents have achieved the cognitive and affective skills necessary for moral development. In addition, factors such as the culture that dominates moral judgment and behavior during adolescence, the style of upbringing, the socio-economic power of the family, and beliefs and attitudes can be effective.

Adolescence is a more in-depth, questioning and dynamic process in terms of religious and spiritual development compared to childhood. The individual, who is curious about his/her surroundings and tries to produce explanations in childhood, begins to be interested in more abstract and metaphysical subjects with the adolescence process. During this period, the adolescent tends to think about fundamental existential questions such as "Why did I come into the world?", "How did the first human appear?", "How did

the universe come into being?", "Is there a God?", "What is death?" and "Does life have an end?" These questions begin to shape the individual's religious beliefs and spiritual orientations. These questions mark the beginning of the religious awakening process, which is an important threshold in religious and spiritual development in adolescence. With the development of reasoning ability between the ages of 12 and 14, adolescents make efforts to understand, critically evaluate, and internalize religious concepts. This period is also a period in which both interest in religion and religious doubts increase. Adolescence is a period in which the process of "religious crisis and doubt", one of the important stages of religious development, is experienced intensely. Most young people may be exposed to questions, contradictions and uncertainties regarding their religious beliefs during this process. According to Allport, whether an individual can move from concrete to abstract thought is a fundamental factor that determines whether such religious questioning and depression processes will be experienced. Indeed, while many individuals continue their lives with ready-made patterns they have acquired from their environment without questioning their religious beliefs, adolescents with developed abstract thinking skills inevitably tend to face religious doubts and conflicts. The individual, who was able to find answers to his questions about religion more easily in previous years, begins to seek more detailed and holistic answers to these questions during adolescence; and develops a more critical perspective on the explanations given. Such crises, while essentially a result of advances in cognitive development, also lead to various transformations in the emotional, social and spiritual areas of the adolescent. During this period, religion can become a structure that serves basic psychosocial values such as trust, identity construction, the need for attachment, and the search for meaning for many adolescents. Adolescents' search for meaning may vary according to their level of cognitive development. In this process, the individual may develop a unique form of religiosity by turning to his inner world or may adopt a traditional religiosity through environmental learning. The individual may also acquire a new religious attitude that he did not have before. Religious development in adolescence is often shaped around the concept of God, which is one of the fundamental reference points of religion. This concept is influenced by various factors, such as the individual's genetic characteristics, self-understanding, family structure, socio-economic conditions, and belief, closeness, and attitudes toward God. During this period, adolescents begin to define Allah with symbolic and abstract concepts. During this period, the concept of Allah is shaped by the individual's mental and emotional inquiries and is in a constant state of formation. The adolescent's understanding of Allah is significantly affected by the religious education provided in religious institutions such as schools, mosques and Quran courses. In this context, religious education, especially provided at school, plays a decisive role in the adolescent's religious development and the formation of his/her perception of God. Examining the effect of religious education received in early adolescence on individuals' perception of God is very important in terms of understanding the religious changes and

transformations specific to this developmental period. Because being able to evaluate the religious development of an individual in early adolescence in a healthy way requires analyzing how he/she makes sense of God in this stage when his/her cognitive capacity begins to turn to abstract concepts. Research to be conducted in this direction will provide a more in-depth understanding of the nature of religious development in early adolescence.

This research aims to deeply examine the understanding of individuals in early adolescence (12–14 years old) regarding God and was conducted in line with the qualitative research paradigm. Qualitative research focusing on the search for meaning attempts to understand how individuals interpret their experiences, how they construct their lives and how they give meaning to these experiences. In this study, the phenomenology design was preferred among qualitative research designs. According to the results of the research, it was determined that adolescents have positive feelings towards Allah, especially respect, and that they consider believing in Allah as a basic need. It was concluded that their positive internal orientation towards Allah is most evident during times of worship and in difficult times, while their negative internal orientation is most evident in situations of committing sins. It was also observed that adolescents have the idea that Allah intervenes in human life for the purpose of protection. It was concluded that the gains in the DKAB curriculum have a positive effect on these thoughts of adolescents about Allah. In this context, it was observed that religious education received in school and outside of school has cognitive and affective effects on adolescents' understanding of Allah.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 255-260
DOI: 10.53112/tudear.1621080

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

Aşlamacı, İ. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayıncılık, 1. Baskı, 288 s.

Nursena DEMİRKOL[a]

Makale Bilgisi
Makale Türü: Kitap Değerlendirmesi
Geliş Tarihi: 15.01.2025
Kabul Tarihi: 07.04.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf
Demirkol, N. (2025). Aşlamacı, İ. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım. İstanbul: DEM Yayıncılık, 1. Baskı, 288 s. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19,* 255-260. https://doi.org/10.53112/tudear.1621080

Etik Beyan
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Değerlendirme
Çift taraflı kör hakemlik.

Benzerlik
Yapıldı. intihal.net

Çıkar Çatışması
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Lisans
CC BY-NC 4.0

Öz

Bu kitap, 21. yüzyılın hızla değişen toplumsal, kültürel ve teknolojik dinamiklerinin eğitim üzerindeki etkilerini ele alarak, din eğitiminin bu bağlamda yeniden nasıl şekillendirilebileceğini tartışmaktadır. Eleştirel bir yaklaşımla kaleme alınan eser, özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi çağdaş becerilerin din eğitimiyle nasıl bütünleştirilebileceğine odaklanmaktadır. Kitap, geleneksel din eğitimi modellerinin sınırlılıklarını analiz ederken, öğrenme ortamlarının bireysel ve toplumsal değerlerle uyumlu şekilde yeniden yapılandırılmasına yönelik somut öneriler sunmaktadır. Din eğitiminde eleştirel pedagojinin önemine vurgu yapan eser, öğrencilerin sorgulama, anlamlandırma ve değer inşası süreçlerine aktif katılımını destekleyen yöntem ve tekniklere ışık tutmaktadır. Alan uzmanlarına, öğretmenlere ve araştırmacılara rehber niteliğindeki bu çalışma, din eğitiminin yenilikçi bir perspektifle ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din eğitimi, 21. yüzyıl becerileri, Kitap incelemesi.

[a] Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, **e-mail:** nursenayokus@gmail.com **ORCID:** 0000-0001-5392-8644

TUDEAR 19 - Haziran 2025, 255-260
DOI: 10.53112/tudear.1621080

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

ISSN: 2149-9845 - E-ISSN: 2636-7807

Aşlamacı, İ. (2023). 21st Century Skills and Religious Education A Critical Approach, Istanbul: DEM Publishing, 1st Edition, 288 p.

Article İnformation
Article Types: Book Review
Received: 15.01.2025
Accepted: 07.04.2025
Published: 30.06.2025

Citation
Demirkol, N. (2025). Aşlamacı, İ. (2023). 21st Century Skills and Religious Education A Critical Approach. Istanbul: DEM Publishing, 1st Edition, 288 p. *Turkish Journal of Religious Education Studies, 19,* 255-260.
https://doi.org/10.53112/tudear.1621080

Ethical Statement
Ethical principles were followed during the preparation of this study.

Review
Double-blind.

Plagiarism
Yes. intihal.net

Conflicts of Interest
The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support
The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

License
CC BY-NC 4.0

Abstract

The book examines the impact of the rapidly changing social, cultural, and technological dynamics of the 21st century on education, discussing how religious education can be reshaped in this context. Written from a critical perspective, the work focuses on how contemporary skills such as critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, and digital literacy can be integrated into religious education. Additionally, while analyzing the limitations of traditional religious education models, it offers suggestions for restructuring learning environments in alignment with individual and societal values. Highlighting the importance of critical pedagogy in religious education, the book sheds light on methods and techniques that support students' active participation in processes of questioning, meaning-making, and value construction. Serving as a guide for field experts, teachers, and researchers, this work emphasizes the necessity of addressing religious education with an innovative perspective.

Keywords: Between Education, Religious education, 21st century skills, Book review.

[a] PhD Student, Dicle University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religious Sciences,

21. yüzyıl becerileri günümüzde eğitim, ekonomi, teknoloji, sosyal yaşam gibi alanlarda sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Eğitim sisteminde sık sık gündeme gelmesinin sebebi, hızlı teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve değişen iş gücü ihtiyaçlarının eğitim sisteminden daha esnek, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş öğrenciler yetiştirmesini beklemek olarak ifade edilmektedir. Bu beceriler bireylere hem akademik bilgi sunmakta hem de problem çözme, iş birliği, dijital okuryazarlık ve yaratıcılık gibi önemli beceriler kazandırarak, geleceğin dünyasında etkili bir yer edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitimde bu becerilerin kazandırılmasıyla, öğrencilerin sadece iş gücüne katılmaları değil, aynı zamanda sosyal ve küresel sorunlara da çözüm üretebilmeleri amaçlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde 21. yy. becerilerini din eğitimi bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla inceleyen bir esere rastlanmamaktadır. Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) tarafından yayımlanan "21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım" adlı eser İbrahim Aşlamacı tarafından kaleme alınmıştır. Eserde, 21. yüzyıl becerileri etrafında şekillenen eğitim paradigmasının eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu perspektifle, becerilerin ortaya çıkış süreci, amaçları, aktörlerinin amaçları ve insan, bilgi ve eğitim tasavvurları sorgulanmakta, elde edilen veriler üzerinden bu becerilerin din eğitimi bağlamındaki imkân ve sınırlılıkları tartışılmaktadır.

Başlıklar ve içerik incelendiğinde, başlıkların içerikle uyumlu ve tutarlı bir şekilde hazırlandığı dikkat çekmektedir. Her başlık, altındaki konuya doğrudan atıfta bulunarak, konunun temelini ve sınırlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Konular, birbiriyle mantıksal bir bağlantı içerisinde ele alınmış ve içerik, başlıkların vadettiği çerçeveyi tam anlamıyla karşılayacak şekilde geliştirilmiştir. Bu düzenleme, kitabın hem okuyucunun dikkatini toplamasını hem de içerik akışını kolaylıkla takip etmesini sağlamaktadır. Genellikle her başlık altında teorik bir çerçeve sunulduktan sonra uygulamaya yönelik eleştiriler ve analizler yapılmaktadır. Bu yönüyle kitabın, okuyucuya hem kavramsal hem de pratik düzeyde bir anlayış kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Ayrıca kitap, okur kitlesine yönelik olarak, din eğitimi, pedagojik bilimler ve sosyal bilimler alanlarındaki literatüre katkı sağlayacak şekilde incelemeler ve örneklemeler içermektedir. Eğitime dair güncel bir konunun anlaşılır bir üslupla ele alınması, yazarın aslında geniş bir okuyucu kitlesine hitap ettiğini göstermektedir.

Eserin, sade, akıcı ve anlaşılır bir dille kaleme alındığı, akademik bir tutarlılık ve metodolojik bir yaklaşımla giriş, kitabın omurgasını oluşturan on (10) başlık ve sonuç bölümleriyle sistematik olarak yapılandırıldığı ve teorik bir inceleme ile eleştirel bir analiz arasında dengeli bir yapı sunduğu görülmektedir. İlk etapta temel kavramlar ve teorik çerçeveler üzerine odaklanırken, ardından bu teorik temellerin modern dünyadaki pratik yansımaları ve eğitim sistemleriyle nasıl ilişkilendirilebileceği ele alınmaktadır.

Giriş bölümünde 21. yüzyıl becerileri odaklı eğitim anlayışının kavramsal ve tarihsel çerçevesi ifade edilerek bu anlayışı oluşturmada ve yeni dünya düzenine uygun insan yetiştirmede din eğitimin rolünün anlaşılması amaç olarak belirlenmiştir.

Giriş kısmından sonra yer alan "Eğitimin Amacı: Tarihsel Roller ve Hedefler" başlığında 21. yüzyıla gelinen süreçte dünya eğitim tarihindeki önemli dönüm noktaları ve eğitim alanında yaşanan değişimlerin felsefi temelleri, kronolojik bir sıralama ve analitik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu bölümde, eğitimde meydana gelen dönüşümlerin tarihsel arka planı incelenmiş; her dönemin özgün koşulları, eğitime yön veren temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımların dayandığı felsefi temeller açıklayıcı bir biçimde tartışılmıştır. Böylece, günümüz eğitim paradigmasının oluşumuna zemin hazırlayan tarihsel ve düşünsel süreçler bütüncül bir çerçevede sunulmuştur. Bir sonraki başlık kitapta "Yeni Yüzylın Yeni İhtiyaçları: 21. Yüzyılda Değişime Yön Veren Unsurlar ve Eğitime Yansımaları" adıyla yer bulmuştur. Müellife göre 21. yüzyılda dönüşümün temel dinamiklerini küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, postmodern paradigmanın etkileri, Endüstri 4.0 olarak adlandırılan yeni üretim süreçleri ile "süper akıllı toplum" ve "yaratıcı toplum" gibi kavramlarla tanımlanan toplumsal yapılar oluşturmaktadır. Bu unsurlar, eğitim alanında da önemli değişim ve dönüşümlere yol açmıştır. Bununla birlikte, söz konusu dinamiklerin ayrı başlıklar altında ele alınmasına rağmen aralarındaki karşılıklı etkileşimin var olduğu ve birbirini tamamlayan yapılar arz ettiğinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. "Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı: 21. Yüzyıl Becerileri" başlığı altında ise, çağdaş eğitim yaklaşımlarında öne çıkan 21. yüzyıl becerilerine odaklanmaktadır. Öncelikle bu becerilerin anlamı ve eğitimde nasıl kullanıldığı açıklanmış, ardından tarihsel süreçte ortaya çıkışı ve gelişimi ele alınmıştır. Bölümde dikkat çeken en önemli nokta, 21. yüzyıl becerilerini sistematik bir biçimde sınıflandırmaya çalışan çerçevelerin değerlendirilmesi ve eleştirilmesidir. Bu analiz, eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının eleştirel bir perspektifle yeniden düşünülmesi gerektiğinin ifadesidir. Bir sonraki bölüm, "21. Yüzyıl Öğretiminin Temel Bileşenleri" başlığı altında, çağdaş eğitim anlayışını şekillendiren temel unsurları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Burada, 21. yüzyıl öğreneninin ihtiyaçları, 21. yüzyıl öğreteninin sahip olması gereken pedagojik ve teknolojik yeterlilikler vurgulanmakta, bu özelliklerin öğretim süreçlerine etkisi analiz edilmektedir. Eğitim programlarının çağın gerekliliklerine uygun olarak nasıl yeniden yapılandırılması gerektiği de bu bağlamda değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenme deneyimlerinin çeşitliliği üzerinde durulmakta, özellikle dijitalleşmenin ve yenilikçi tasarımların eğitime katkıları eleştirisel bir bakışla incelenmektedir. Bu değerlendirmelerden hareketle, kitabın eğitimde değişen paradigmaları anlamak ve tartışmak isteyen okuyuculara önemli bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Diğer bir başlık olan "21. yy becerilerinin Türk Eğitim Sistemine Yansıması" ile küresel ölçekte tartışılan 21. yüzyıl becerilerinin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri konu edilmektedir. Yazar, bu becerilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilme süreçlerini eğitim politikaları ve uygulamalar düzeyinde incelemektedir. Özellikle MEB tarafından yayınlanan eğitim programları ve strateji belgeleri üzerinden oluşturulan analizler, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim hedefleri arasında yer alma çabalarını somutlaştırmaktadır. Ancak, bu becerilerin eğitim programlarına entegrasyonunda karşılaşılan yapısal sorunlar ve

uygulamadaki eksiklikler eleştirel bir şekilde ele alınmaktadır. Özellikle teorik düzeyde bu becerilere vurgu yapılmasına rağmen, pratikte mevcut program, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçlarının bu becerileri desteklemede yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Aynı zamanda eğitim sistemindeki merkeziyetçilik, öğretmen yeterlilikleri ve teknolojik altyapı gibi unsurların da sürece olumsuz etkileri tartışılmaktadır. Bu başlık, Türk eğitim sisteminin küresel eğilimlere uyum sağlama çabalarını anlamak ve eleştirel bir perspektifle değerlendirmek isteyen okuyucular için önemli bir katkı sunmaktadır.

Bir sonraki başlık olan "21. Yüzyılda Dini Yeniden Düşünmek", çağdaş dünyanın değişen dinamikleri karşısında dinî anlayış ve pratiğin nasıl yeniden ele alınması gerektiğine odaklanmaktadır. Yazar, küreselleşme, dijitalleşme ve bireyselleşme gibi süreçlerin dinî kimlikler ve toplumsal dinamikler üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Dinin, sadece geleneksel toplumsal rollerle değil, aynı zamanda bireylerin manevi arayışları ve kişisel anlam oluşturma süreçleriyle de ilişkili olduğu ifade edilmiş, geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın gerekliliklerine yanıt vermekte yetersiz kalabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu noktada yazar, eleştirel bir perspektifle, dini yeniden düşünmenin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha kapsayıcı, esnek ve eleştirel bir anlayışı gerektirdiğini öne sürmektedir. Bu bölüm, dinin modern dünyadaki rolünü ve eğitimin bu süreçteki işlevini tartışmaya açarak, alan yazınına önemli bir katkı sunmaktadır.

Kitapta yer alan "21. Yüzyılda Din Neyi Vadedebilir?" başlığı, çağdaş dünyanın hızlı değişim dinamikleri karşısında dinin birey ve toplum düzeyinde sunabileceği rehberliği tartışmaktadır. Yazar, dinin bireylerin manevi ihtiyaçlarını karşılamadaki rolünü ele alırken, aynı zamanda sosyal uyum, etik değerlerin inşası ve küresel sorunlara çözüm üretme potansiyeline dikkat çekmektedir. Özellikle bireyselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle geleneksel dinî yapılar değişime uğrarken, dinin bu yeni bağlamda nasıl bir rol üstlenebileceği sorusu tartışılmaktadır. Yazar, dinin yalnızca bir geçmiş mirası olarak değil, aynı zamanda geleceğe dair bir vizyon sunabilen dinamik bir olgu olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte, dinin bu vaadini yerine getirebilmesi için çoğulcu, eleştirel ve kapsayıcı bir anlayış geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu başlık, dinin çağdaş dünyanın sorunları ve ihtiyaçları bağlamında anlamını ve işlevini yeniden değerlendirmek isteyenler için önemli bir tartışma alanı sunmaktadır.

Son başlıkta ise beceri temelli din öğretiminin imkân ve sınırlılıklarına değinilmiş, din eğitiminde beceri temelli bazı örnek modeller sunulmuştur.

21. yüzyıl becerilerinin eğitim bağlamında, öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamları gibi modern eğitim anlayışının temel bileşenleri ile dinî değerlerin nasıl uyum sağlayabileceği konusunu tartışmaya açmaktadır. Kitap, bir yandan dinin güncel pedagojik hedeflerle uyumlu şekilde yeniden düşünülmesi gerektiğini savunurken, diğer yandan eğitim sistemlerinin dinî ve ahlaki değerlerin aktarımında daha etkili ve kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlam, hem din eğitimi hem de çağdaş

toplumların değer ve anlam arayışları üzerine yapılacak çalışmalara teorik ve eleştirel bir zemin sunmaktadır.

Sonuç olarak bu eser, çoğunlukla yeni bir alan açma çabası içerisinde olmakla birlikte, bazı açılardan mevcut görüşlerin yeniden ifade edildiği veya yeniden yapılandırıldığı göze çarpmaktadır. Din, eğitim ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında var olan alan yazına yeni katkılar sunmayı amaçlayan kitap, özellikle bu beceriler üzerinden değerlendirilen bilgi ve eğitim anlayışını sorgulamakta, bu becerilerin teknik ve pratik kazanımları olsa da eğitim sisteminin bütününe entegre edilmesi yerine ancak bu sistemin bir bileşeni olabileceğini ifade etmesi açısından özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca din eğitiminin güncel eğitim yaklaşımlarıyla nasıl bütünleştirilebileceği hususunda yapılan tartışmalar, hâlihazırdaki yaklaşımların yeniden değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Böylelikle eğitim alanında önceki bakış açılarına farklı perspektiflerden bakılarak yeni bir alan açılmış olmakta ve hem sosyokültürel hem de pedagojik anlamda dinin rolü üzerine yeniden düşünmeye yönelik önemli bir katkı sunulmaktadır.