



2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS ON RELIGIOUS EDUCATION

**BİLDİRİ KİTABI /  
PROCEEDINGS BOOK**



DİN ÖĞRETİMİ  
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ





2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS ON RELIGIOUS EDUCATION

**BİLDİRİ KİTABI /  
PROCEEDINGS BOOK**





2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı  
Proceedings Book of the 2nd International Congress on Religious Education  
© dineğitimi kongresi 2018  
© yediveren kitap 2018  
© DEKAD 2018  
yediveren: 33  
ilmi toplantı: 2

Eserin her türlü basım hakkı yediveren kitap yayıncılık'a aittir.  
Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında hiç bir şekilde çoğaltılamaz.

Editörler  
H. Yusuf Acuner  
Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş

İç Düzen  
Betül İnce, Şeyma Turan

Yayın Editörü ve Kapak Tasarım  
Muhiddin Okumuşlar

ISBN: 978-975-6337-54-7

Aralık 2018

İletişim  
Fevzi Çakmak mh. Hacıbayram cd. No.57 ▪ Karatay /Konya  
KTB. S. No. 21898 Tel.0.332.350 36 84 Fax. 0.332.350 45 93  
www.yediverenkitap.com ▪ posta@yediverenkitap.com



### **DÜZENLEME KURULU / ORGANIZATION COMMITTEE**

- Doç. Dr. H. Yusuf Acuner *Başkan / Chair* (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurullah Altaş (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat (İstanbul Üniversitesi)  
Doç. Dr. Bayramali Nazıroğlu (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)  
Doç. Dr. İbrahim Turan (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Adem Güneş (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Bilecik (Selçuk Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Şeref Göküş (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih Turanalp (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

### **BİLİM KURULU / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD**

- Prof. Dr. Süleyman Akyürek (Erciyes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurullah Altaş (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Zeki Aydın (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Şevki Aydın (Erciyes Üniversitesi)  
Prof. Dr. İrfan Başkurt (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Faruk Bayraktar (Düzce Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan Buyrukçu (Süleyman Demirel Üniversitesi)  
Prof. Dr. Suat Cebeci (Yalova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Recai Doğan (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamit Er (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Halit Ev (Manisa Celal Bayar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şakir Gözütok (Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Akif Kılavuz (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Koç (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yurdagül Mehmedoğlu (Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şuayip Özdemir (Amasya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mualla Selçuk (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemal Tosun (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Usta (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz (Cumhuriyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeki Salih Zengin (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

### **KONGRE SEKRETERYASI / CONGRESS SECRETARIAT**

Şeyma Turan  
Betül İnce

[www.dinegitimikongresi.com](http://www.dinegitimikongresi.com)  
[info@dinegitimikongresi.com](mailto:info@dinegitimikongresi.com)

**YER/ VENUE:** Limak Limra Hotel & Resort Kemer / ANTALYA



## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>6</b>
Değişim ve Dönüşüm Çağında Eğitimde Yenilik ve Yenileşme .....	9
Alpaslan Durmuş	
Avusturya İslâm Enstitüsü .....	14
Abdullah Akın	
Farabi'nin İlimlerin Sayımı Kitabındaki İlimlerin Amaçları .....	30
Ümmügülsüm Akkuş	
DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği) .....	42
Hamza Aktaş	
Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları .....	61
Hüseyin Algur	
Eğitimsizler Tartışırken Din Eğitimi Nasıl Etkilenir? (Twitter'da Eğitim Konuşmaları – Egtkonus-#Egtkonus- Örneği Üzerinden Din Eğitimi ile ilgili Yaklaşım Öneriler ve Değerlendirmeler) .....	92
Nurullah Altaş	
Mücahit Yılmaz	
Kur'an Mealine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinle İlgili Tutum Ve Davranışlarına Etkisi (Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencileri Üzerinde Deneysel Bir Araştırma) .....	102
Nurullah Altaş	
Umut Kaya	
Din ve Sanat İlişkisine Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması .....	115
İsmail Arıcı	
Eyüp Şimşek	
Dünden Bugüne Kıbrıs'ta Din Eğitimi ve Büyük Medrese .....	123
Salih Aybey	
Din Dersi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler .....	130
Ali Baltacı	
Medresetü'n-Nüvvab'ın İslam Eğitim Tarihindeki Yeri .....	145
Mustafa Başkanak	
Pain Passed, God Forgotten: When Pills are More Powerful than Verses .....	153
Safir Kassim Boudjelal	
Yeni-Thomasçı Jacques Maritain'de Entelektüel Aydınlanma Olarak Ahlak Eğitimi ...	162
Celal Büyük	
Yaz Kur'an Kurslarında Kullanılan Öğretim Teknolojileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma ..	174
Ahmet Ali Çanakçı	
Anlam- Anlama Bağlamında Dini Kavramların Öğretiminin Önemi ve Yöntem Üzerine	209
Hasan Çetinel	



Kur'an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı (Anksiyete) Durumu Üzerine Bir Çalışma .....	219
Yasemin Çoban	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Barış Eğitiminin Yeri .....	243
Osman Kâmil Çorbacı	
Methodical Integration for the Development of Religious Studies .....	252
Djemai Chebaiki	
Güney Kore Dizi/Filmleri ve Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri .....	267
Fatma Devenci Özturhan	
Değerler Eğitiminde Sinemanın Rolü, Amerikan Kültür Yayılmacılığı ve Hollywood ....	281
Tunahan Dür	
Toward a Paradigm for Teaching Religion in a Pluralistic Age .....	291
David J. Goa	
İmam Hatip Ortaokulu ve Diğer Devlet Ortaokulu Öğrenci Görüşlerine Göre Dürüstlük ve Sorumluluk Değerleri .....	300
Mehmet Zeki Göksu	
Bayramali Nazıroğlu	
Gösteri Toplumunda Dindarlığın Morfolojisi .....	315
Süleyman Gümüş	
Medya ve Mahremiyet Eğitiminin İmkânı Üzerine .....	325
Adem Güneş	
Din Eğitimi Perspektifinden Transformatif Öğrenme Kuramı .....	332
Sevim İleri	
İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Lisans Programında Yer Alan Din Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri: Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği .....	315
Ayşe İnan Kılıç	
İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Yeterlik Düzeyleri .....	328
Hacı Mustafa Kiriş	
Türkiye'de Din Eğitimi Eleştirileri: Eğitim Reformu Girişimi Örneği .....	353
Ahmet Koç	
Emre Altıntaş	
İlahiyat Öğrencilerinin Anlamlı Öğrenmeye İlişkin Öz Farkındalıklarının Belirlenmesi: Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği .....	362
Hasan Meydan	
Öğretmen Yetiştirme Bağlamında İlahiyat Fakülteleri Üzerine Bir Sorgulama .....	372
Bayramali Nazıroğlu	
Çocukların Din Eğitimine Yönelik Ailelerin Görüş ve Düşünceleri (İstanbul İli Örneği) 378	
Ömer Özdemir	
Türkiye'de İlahiyat Fakültesinde Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Türkiye ve İlahiyat Fakültesi İzlenimleri .....	391
Fatih Özkan	
Z Kuşağına Din Eğitimi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Bir Unsur Olarak 'Teknoloji' 401	
Kübra Peşkersoy	
Ses Temelli ve Gruplama Sistemli Kur'an-ı Kerim Öğretimi .....	419
Fadime Sarı	



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

Mesleki ve Sosyal Açılardan Yurtdışı Din Hizmetleri ve Din Görevliliği.....	424
İrfan Sevinç	
Karakterleri İle Örnek Gösterilen Gençlerin Aile Profilleri.....	433
Elif Sobi	
Job Satisfaction among Secondary School Religious Education Teachers in Multicultural Classes in England.....	450
Mehmet Akif Şentürk	
Gençlere Göre Ahlaki Bir Model Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri....	466
Osman Taşkın	
Türkiye Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme	487
Cevdet Tekin	
Geleneksel Ritüellerin Yaratıcı Drama Yoluyla Öğretimi.....	505
Aybiçe Tosun	
Gençlik Dönemi Psiko Sosyal Sorunların Çözümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Rolü514	
Ayşe Vural Yılmaz.....	514
KATILIMCILAR / PARTICIPANTS.....	524





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Değişim ve Dönüşüm Çağında Eğitimde Yenilik ve Yenileşme

### Alpaslan Durmuş

*Talim Terbiye Kurulu Başkanı*

Sayın Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı ve Üyeleri,

Saygıdeğer Hocalarım, Meslektaşlarım,

2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresinin hayırlı ve velud sonuçlara vesile olması temennisiyle sizleri saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

#### **TTKB ve Atatürk**

Atatürk, 1 Kasım 1926'da TBMM'nin ikinci dönem dördüncü toplanma yılını açarken "Memlekette talim ve tedris esaslarını, ilmî ve müstakil bir merkezden sevk ve idare maksadıyla tasavvur edilen Talim ve Terbiye Dairesi teessüs etmiştir." der. Bu ifade bir hüviyet bağlamı içinde TTKB'nin üç yüzüne ışık tutmaktadır: TTKB eğitim politikalarını oluşturmakla vazifeli ilmî ve bürokratik bir organdır. Ama unutmayınız TTKB ne sadece akademik bir organdır ne sadece bürokratik bir organdır ne de sadece eğitime yön veren (eğitim politikası oluşturan) bir organdır; eş zamanlı olarak bunların üçüdür, hepsidir.

#### **Akademik, Bürokratik, Politik Bir Kurum**

Niye böyle bir giriş yapıyorum: İkinci Uluslararası Din Eğitimi Kongresi programına baktığınızda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alpaslan Durmuş'un "Açılış Konferansı" ile kongreye katılacağını görüyorsunuz. Kongre kelimesinin birincil anlamının "ulusal veya uluslararası bilimsel toplantı" olduğu göz önünde bulundurulacak olursa benim de burada bilimsel bir konuşma yapmam bekleniyor demektir. Ancak ben Başkanı olduğum kurumun hüviyeti gereği akademik zeminden hareket eden, bürokratik ve idari süreçlere dair bağlantılar içeren ve Bakanlığımızın eğitim politikalarını beyan eden bir kapsamda konuşmayı daha doğru ve işlevsel buluyorum.

#### **Eğitimin Amacı ve Yönü/Yönelimi**

Eğitim bireyin içerisine doğduğu kültürel değerler başta olmak üzere bilgi, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık ve olumlu davranışlar kazandırılmasını kapsayan bir süreçtir. Eğitim süreci ile kazanılan beceriler bir taraftan bireyin hayat kalite ve standartlarının yükselmesini sağlarken diğer taraftan ülkenin refahına, küresel rekabet kapasitesine, sosyal ve demokratik gelişimine de önemli katkılarda bulunur. Bu sebeptendir ki günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında aktif rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmekte; ülkeleri, öğrencilerini sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olarak hayata hazırlamaya imkân sağlayan bir eğitim modeli arayışına zorlanmaktadır.



## **Eğitimde Yenilik ve Yenileşme**

Günümüzde eğitim telakkisi, öğrencinin bilgi düzeyinin artırılmasından ziyade bilginin birey için anlamlı ve uygulamaya yönelik hâle getirilmesi esasına odaklanmaktadır. Eğitim anlayışında görülen bu gelişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsayıcı ve sürdürülebilir yöntemlerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta, hatta bu güncelleme, yenileştirme ve geliştirme çalışmaları, eğitim sisteminin sağlıklı işleyişini temin eden çarklardan biri konumunu üstlenmektedir.

Bu yaklaşımın bir gereği ve sonucu olarak öğretim programlarımızı tüm düzeylerde güncelleme ve yenileme çalışmalarının yapıldığını, şu anda yapılmakta olduğunun ve bundan sonra da yapılacağını bilinmesini isterim.

## **2016'dan Bu Güne Ne Yaptık?**

Eğitime ilişkin nicel iyileşmeler ve nitel gelişmeler, sürdürülebilir gelişme ve kalkınma açısından hayati öneme sahiptir. Bildiğiniz gibi ülkemiz özellikle son on beş yıllık kazanımlarıyla hemen her alanda çok ciddi atılımlar gerçekleştirmiştir ve bu süreç olanca hızıyla devam etmektedir. Ülkemizin dünyadaki konumunu ve lider ülke potansiyelini güçlendirmek azmi içinde sürekli yükselen standartlara sahip bir eğitim sistemi oluşturma gayreti ve şevkiyle genelde Bakanlık özelde ise Başkanlık olarak aldığımız sorumluluk gereğince çalışmalarımızı yürütmekteyiz. Malumunuz kalkınma planlarında belirlenmiş olan amaç ve hedefler, hükümet politikalarının gerekleri, bilim ve teknolojideki gelişmeler ile bireylerin, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarındaki değişimler öğretim programlarının da belirli aralıklarla gözden geçirilmesini ve güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda özellikle 2016-2017 eğitim öğretim yılında başlayıp 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda hitama erdirdiğimiz öğretim programları çalışmaları önem ve öncelik bakımından esas uğraş alanımız hâline geldi. Öyle ki bu iki yıllık süreçte temel ve ortak derslerin hemen tamamına yakını kapsayan 54 programın yenilenmesini başararak içinde bulunduğumuz öğretim yılında tüm sınıflar düzeyinde bu programların uygulanmasını da temin ettik.

## **Çocuklara ve Gençlere Neyi Öğretmeliyiz?**

Ancak şunu hemen söylemeliyim ki çocuklara ve gençlere birtakım malumatı aktarmak artık o kadar da anlamlı değildir. Zira hem yaşlarından kaynaklanan fiziksel özellikleri hem de sosyalleştikleri yeni toplumsal yapı ve imkânlar, onları malumata ulaşma ve kendine ait kılmada/özümsemeye ebeveynlerinden de biz öğretmenlerinden de daha avantajlı kılmaktadır. Buna göre asıl anlamlı olan öğrenmeyi öğrenme ve öğrendiklerini ölçüp tartma, değerlendirme becerisini/yeterliliğini kazandırmaktır.

## **Değişim ve Dönüşüm Kasırgası**

Dünden bugüne değişim ve dönüşüm kasırgası, içinde eğitimin de yer aldığı hemen her yapı ve kurumu doğrudan etkileyerek onları kendisine koşut bir hareketlenmeye zorlamıştır. Hâlihazırda devam eden bu değişim /dönüşüm hareketliliği “değişmeyen tek şey değişimdir!” fehvasınca tabiri caizse kendini külünden yaratan anka gibi



davranmaktadır. Tarih şahittir. Bu değişimlerin yarattığı baskı ve neslini devam ettirme güdüsü insanı eğitim şart buyruğuna şeksiz şüphesiz amade olmaya sürüklemektedir. Üstelik aklını kullananlar Hz. Ali'ye atfedilen “Çocuklarınızı kendi yaşadığınız zamana göre değil, onların yaşayacakları zamanlara göre yetiştirin.” sözüne koşut bir yol tutturuyor; bugünün eğitimini dünden tecrübe devşirmiş, atıye nazır ve yarınlara hazır olarak yapılandırmaya çalışıyorlar. Çocuklarımıza beceri kazandırma odaklı bir eğitim vermek gerekir görüşüne uymaya bizi icbar eden de bugün bu olsa gerek.

### **Değişim Dönüşüm Kasırgasına Ishiguro ile Bakış**

Bu noktada “büyük bir duygusal güce sahip romanlarında, dünyayla bir bağlantımızı olduğu yanılsamasının altında yatan dipsiz uçurumu açığa çıkar”ması dolayısıyla kendisine 2017 Nobel Edebiyatı Ödülü verilen Kazuo Ishiguro'nun edebî diliyle söylediklerimi özetlemek istiyorum:

“Çok yakın gelecekte –yoksa o an çoktan geldi mi?– bilimde, teknolojiye ve tıpta çarpıcı buluşların yol açacağı zorluklar bizi bekliyor. Gen düzenleme tekniği CRISPR gibi yeni genetik teknolojiler ile yapay zekâ ve robot bilimindeki ilerlemeler bize inanılmaz, hayat kurtaran faydalar sağlayacak, ama apartheid'i andıran vahşi meritokrasilere ve çalışan kesimdeki seçkinlerin bile dâhil olacağı bir toplu işsizliğe neden olmaları da mümkün.” (Ishiguro, Yirminci Yüzyıl Filmini İzlediğim Akşam ve Başka Küçük Keşifler, s. 41)

### **Ishiguro'nun Sorusu ve Ortak Cevabımız**

“Toplumlar muazzam değişimlere uyum sağlama mücadelesi verirken çıkacak kavgalara, çatışmalara ve savaşlara farklı bakış açıları getirmeyi ve duygusal boyutlar katmayı sağlayacak bir şeyim kaldı mı benim? (Ishiguro, age, s. 42). diye soruyor Ishiguro. Ve kendisine yönelttiği soruya şöyle veriyor cevabını: “hâlâ edebiyatın önemli olduğuna ve biz bu zorlu alanı geçerken bilhassa önemli olacağına inanıyorum.” (Ishiguro, age, s. 42). Aynı noktadayım. Kendi algoritmasını kendi çıkararı ve gerekli kodları yazan makineler çağında, çocuklarımıza salt temel yeterlilikleri kazandırmak onları geleceğin dünyasının proleterleri bile değil, korkarım ki ancak prekaryası yapacaktır.

### **Nasıl Yapmalı?**

Geçmişten bugüne hayata geçirilen eğitimsel re-form projeleri dikkate alındığında, başarının; yapılacak çalışmaların, değişimi doğru okuma ve değişime hızlı cevap verme ekseninde yürütülmesine bağlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen, öğrenci, okul ve çevre arasındaki dinamik ilişkinin sistem bütünlüğü içinde tesis edilmesi elzemdir. Zira içinde bulunduğumuz gemi batarsa maazallah, sadece birinci veya ikinci mevki batmaz, hep birlikte tarih ummanının dibini boylarız. Dolayısıyla seyirci olmak, atıl durmak, beklemek diye bir seçeneğimiz yok ve esasen hiçbir zaman da olmadı.

### **Ne Yapmalı?**

Tarihin aktif birer öznesi olmak azminin bir tezahürü olarak, yeni yüzyılın mezunlarımızdan beklentilerinin farklılaştığının farkında olarak, öğrencilerimizin erişip sahip olmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumların farkındalığı içinde hareket ederek, Besmele çekip yola ayak vurmaliyiz. Ve bu yekinmeyle teknolojik ürünlerimizin asla



yapamayacaklarına yönelmeliyiz: “Yazan canlı”, “gülen canlı”, “konuşan canlı” gibi insanı insan yapan eylem ve davranışların yaşanma ve yaşatma keyfiyetinin yani “hayat” boyutunun insana özgünlüğünü koruyacağını, bu eylem ve davranışların makinelerce taklit edilmesi bir gün mümkün olsa bile hayat boyutuna asla varamayacağını düşünüyorum. Bu itibarla ufkumuz insanın özgünlüğünün deryasında belirmeli... Çünkü önce söz vardı, sonra da söz olacak; nehrin bu yakası varsa, karşı yakası da lazımesidir. Ve o sözle anlatacağımız “öyküler bir insanın başka bir insana şunları söylemesinden ibarettir: Ben böyle hissediyorum. Ne kastettiğimi anlıyor musun? Sana da öyle geliyor mu?” (Ishiguro, age, s. 38).

### **Kim Yapacak?**

Birer birey olarak her birimiz. Tabii ki her bir “ben”e daha fazlasının düştüğünü unutmadan. Hiç kimse ödevini yerine getirmese dahi, –bu “hiç kimse topluluğu”nun tek tek hepsine rağmen hem de– “ben” daha fazlasını yapmalıyım. Ve ferden ferda her birimizden beklenen tam da budur.

İşte, sözün bu noktasında Cemil Meriç’in Bu Ülke’sinde Daniel de Foe’dan naklettiği harika ibareyi hatırlayalım: “Hakikati bulan, başkaları farklı düşünüyor diye, onu haykırmaktan çekiniyorsa hem budala hem de alçaktır. Bir adamın 'Benden başka herkes aldanyorsa.' demesi güç şüphesiz. Ama sahiden herkes aldanyorsa o ne yapsın?” İşte o “herkes aldanyorsa” durumunun oluştuğu yerde birey olarak ben ortaya çıkmalı ve ödevimi yapmalıyım.

### **Niye Yapalım?**

“İnsana düşen şey, bir zamanlar bu dünyada bulunmadığı ve ilelebet de bulunmayacağı, kendisi de ölüme mahkûm bu gezegenin üstünden önüne geçilmez biçimde göçüp gitmesiyle emeklerinin, acılarının, sevinçlerinin, umutlarının ve yaptıklarının hiç var olmamış gibi olacağı gerçeğini hep aklında tutarak, yine de yaşayıp mücadele etmek, düşünüp inanmak, özellikle de hep yürekli kalmaktır.” (Calude Lévi-Staruss, Çıplak İnsan, 1970. aktaran: Amin Maalouf (çev. O. Türkay), Fransız Akademisi’ne Kabul Konuşması, 2017, İstanbul: YKY)

### **Son Sözler**

Değerli Hocalarım, Sevgili Meslektaşlarım,

Konuşmama son verirken Bakanlık olarak öğretim programlarını yaşayan capcanlı nesnelere gördüğümüzü, her dem taze kalmaları için durmaksızın yeniden ve yeniden yenileyeceğimizi vurgulamak istiyorum. Toprak damar damar, insan çeşit çeşit; dolayısıyla genellemelerden ziyade özel, detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu noktasında hemfikir olduğumuza inanıyorum. Günümüz tümelden çok tikelin, olağan yerine olağanüstünün günüdür. Ve inanıyoruz ki her bir birey sadece kendine ait bir olağanüstülükle var olur. Bu itibarla gerçek gelişim, her bir bireyin kendi mucizesini yaşamasına ve yaşatmasına olanak sağlandığı anda gerçekleşecektir. Dolayısıyla yapılacak bilimsel çalışmalarda genellemelerden ziyade özellemlerin, ayrıntıların önemli olacağını vurgulamak isterim. Bunu gerçekleştirmek için de nicelden çok nitel metodolojili çalışmalara ağırlık vermenin daha işlevsel olacağına, bunun öğrencilerimizin



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

niteliklerini ve ihtiyaçlarını belirginleştireceğine ve nihayet onların bize rehberlik etmesi imkânına kavuşacağımız umudunu gerçekleştireceğine değinmekle sözlerimi toparlıyorum.

Bugüne dek gördüğümüz katkılarınız için teşekkür ediyorum. Hepiniz ve her biriniz için. 2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresinin hayırlı, güzel, verimli ve başarılı olmasını diliyorum.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Avusturya İslâm Enstitüsü

### Abdullah Akın

Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Çanakkale

#### Giriş

Federal yapıda parlamenter bir cumhuriyet olan Avusturya Cumhuriyeti (Republik Österreich) geniş yetkilere sahip kendi kanunlarını meclisleri tarafından çıkararak dokuz eyaletten meydana gelmektedir.<sup>1</sup> Avusturya'da 1867'den beri din ve devlet ayrıdır.<sup>2</sup> Mezhepler ve tarikatlar hakkında sorusu olanlar için danışma fonksiyonu üstlenen "İnanç Meseleleri Federal Ofisi" adlı bir federal kamu kurumu bulunmaktadır.<sup>3</sup>

Din-devlet ilişkisini belirleyen temel nokta, Temel Vatandaşlık Hakları Anayasasının 15. maddesinde yer alan eşitlik prensibidir. Bu yasal sistem iki temel prensip üzerine kurulmuştur. Birincisi, dinî ve felsefî inançlar konusunda bireysel özgürlük hakkı; ikincisi ise, dinî toplulukların kamuda toplu faaliyet hakkıdır.<sup>4</sup>

Federal Anayasa'nın 14. maddesi<sup>5</sup> okullarda din dersi eğitimi verilebilmesine ve dini cemaatlerin okullar açabilmelerine izin vermektedir.<sup>6</sup> Avusturya'da din dersinin ismi "din"dir.<sup>7</sup> Öğretim confessional yaklaşıma göre yapıldığı için dersin adı, "Katolik din dersi", "Protestan din dersi", "İslam din dersi" olarak adlandırılır.<sup>8</sup> Din eğitimi, Anayasa'nın 17. maddesinin 4. fıkrasıyla teminat altına alınmıştır. Yani, kiliseler ve dini

---

<sup>1</sup> Mustafa Tavukçuoğlu, "Avusturya İslam Diyanet Teşkilatı, Din Dersi Öğretmenleri ve Din Görevlileri", *Diyanet İlmî Dergi*, 30/1 (1994): 65.

<sup>2</sup> Devlet ve baskın unsur olan Katolik Kilisesi arasındaki ilişkileri düzenlemek üzere 1934 yılında bir Konkordat imzalanmıştır. Ancak Nazi işgali döneminde bu Konkordat askıya alınmıştır. Daha sonra 1957 yılında Hükümetin aldığı bir kararla bu Konkordatın geçerliliği ilan edilmiştir. Bu Konkordat günümüzde hala uygulanmaktadır.

<sup>3</sup> Hüdayi Şencan, "Din ve Devlet İlişkileri", *Karşılaştırmalı Anayasa Çalışmaları*, (Ankara: TBMM Basımevi, 2012), 77.

<sup>4</sup> Richard Potz, "Avusturya", *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din-Devlet İlişkisi*, Ed. Talip Küçükcan, Ali Köse (İstanbul: İsam Yayınları, 2008), 81.

<sup>5</sup> Şencan, "Din ve Devlet İlişkileri", 80.

<sup>6</sup> Şencan, "Din ve Devlet İlişkileri", 79; Potz, "Avusturya", 87.

<sup>7</sup> 1949 tarihli Dinler ve Haklar Yasası'nın (Religionsunterrichtsgesetz), 2. fıkrasına göre, din dersinin zorunlu olduğu devlet okullarının ve devlet tarafından tanınan okulların sınıflarında, eğer öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir Hıristiyan mezhebine bağlıysa haç bulundurmamak zorunludur.

<sup>8</sup> Mehmet Bahçekapılı, "Avrupa'da İslam Din Eğitimi Modelleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21 (2011): 47.



cemaatler genel okul sistemi ve yasal imkânlar içerisinde din dersi vermeye yetkili kılınmıştır.<sup>9</sup>

Diğer okullarda ise bu dersler seçmelidir. Her eğitim yılının başlangıcında, ilk 10 gün içinde öğrencinin velisi okul idaresine bir dilekçe ile başvurursa, 14 yaşın altındaki öğrenciler din dersinden muaf tutulur. 15 yaşından itibaren öğrenciler kendileri karar vermektedir. Din derslerine girmeyen öğrenciler için alternatif olarak genel içerikli Ahlak dersi bulunmaktadır.<sup>10</sup> Öğrenci ve öğretmenler, ibadet ve dini törenlere katılıp katılmama konusunda özgürdür.<sup>11</sup>

Dini organizasyonlar, 1998 tarihli Dini İnanç Topluluklarının Statüsü Kanunu ile düzenlenir ve resmi olarak tanınan dini cemaatler, dini inanç toplulukları ve dernekler olmak üzere üç kategoriye ayrılır.<sup>12</sup> Her bir kategorideki organizasyon, farklı bir takım hak, imtiyaz ve sorumluluklara sahiptir.<sup>13</sup> Devlet, Katolik Kilisesi, Protestan kiliseleri, Müslüman cemaati, Yahudi cemaati, Ortodoks Kilisesi gibi toplam 14 dini cemaate mali destek sağlamaktadır.<sup>14</sup>

Avusturya Diyanet İşleri Başkanlığına üye olan dernek, cemaat, camiler ve okulların yanında, bu kuruma ait eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: Anaokulu, Gymnasium (lise) ve “Islamische Religionspädagogische Akademie”dir (İslam Dini Eğitim Akademisi). Diyanet İşleri Başkanlığı'na ait bu okulu bitirenler direk İmam olabildikleri gibi, Avusturya okullarında öğretmenlik de yapabilirler.<sup>15</sup> 2009-2012 yılları arasında öğretim üyesi olarak görev yaptığım Avusturya İslâm Enstitüsü de bu kurumlardan biridir.

## 1. Kuruluşu

Yarım asırdan beri genel olarak bütün Avrupa ülkelerinde, özel olarak da Avusturya'da yaşayan Müslüman ailelerin kısıtlı maddi imkânları ve yetersiz bilgileri nedeniyle, buhranlar içerisindeki çocuklarını gereği gibi eğitip yetiştiremediği ve sokakların insafına terk etmek zorunda kaldığı bilinegelmektedir. İslam dininin Avusturya'da 1912 yılında resmi din olarak kabul edilmesine rağmen, kaderleriyle baş başa kalan Müslümanlar bir yandan ibadetlerini eda edebilecekleri ibadethaneler açmaya çalışırlarken, diğer yandan nesillerini eğitebilecekleri eğitim kurumları açmaya gayret etmişlerdir. Bu çalışmalara destek amacıyla, 1989 yılında Enstitünün kuruluşundan yaklaşık bir yıl önce Avusturya Cumhurbaşkanı Kult Waldheim ile bir görüşme yapan Prof. Dr. Necmeddin Erbakan, Cumhurbaşkanı'ndan Müslümanlar adına bulunduğu taleplerden birisi olan İslam Enstitüsü iznini almaya muvaffak olmuştur. Erbakan, İslam Enstitüsünün kuruluş

<sup>9</sup> Ek Protokol'ün (ECHR) 2. maddesi gereğince velilere çocuklarının dini veya felsefi eğitim almalarına karar verme hakkı tanınmıştır.

<sup>10</sup> Mehmet Bahçekapılı, *Avrupa'da Din Eğitimi*, (İstanbul: Önder Yayınları, 2012), 75.

<sup>11</sup> Potz, “Avusturya”, 88.

<sup>12</sup> Şencan, “Din ve Devlet İlişkileri”, 77.

<sup>13</sup> Mustafa Tavukçuoğlu, *Avrupa'da Türk Ailesi ve Din Eğitimi Avusturya Örneği*, (Konya: Mehir Vakfı Yayınları, 2000), 28.

<sup>14</sup> Şencan, “Din ve Devlet İlişkileri”, 78.

<sup>15</sup> Bahçekapılı, *Avrupa'da Din Eğitimi*, 73.





tüzüğünü daha sonra Avusturya Diyanet İşleri Başkanlığı (Islamische Glaubensgemeinschaft) yapan Dr. Fuat Sanaç'a hazırlatmıştır.<sup>16</sup> Bunun üzerine İslâm Enstitüsü İFW (Viyana İslam Fedarasyonu) Bölge Başkanı Dr. Ramazan Yıldız tarafından 16 Temmuz 1990 tarihinde, “İslâmî İlimler ve Araştırmalar Enstitüsü” adıyla kuruldu. Ancak Enstitü 1992’de başkanlık görevini devralan Şerafettin Keskin zamanında da faaliyete geçemedi.<sup>17</sup>

1997’de Viyana İslâm Federasyonu başkanı olan Mag. Mustafa Mullaoglu ve ekibinin gayretleriyle 1998’de şu anda İslam Lisesi (Islamische Gymnasium) olan binada 30-40 kişiden oluşan bir sınıfta kız-erkek karışık olarak açılmış ve ancak 1999-2000 eğitim öğretim yılında derslere başlayabilmiştir.<sup>18</sup> Kurucu müdürlüğünü Mag. Mustafa Mullaoglu’nun yaptığı Enstitü, daha sonra İFW Bölge Eğitim Başkanı Rasul Remzioğlu müdürlüğünde devam etmiştir. Enstitünün kurulmasında ve ilerlemesinde emeği olanlardan birisi de kurulduğu yıldan itibaren 10 yıl süre ile Enstitüde hocalık yapan Prof. Dr. İhsan Süreyya Sırma’dır. Hacı Muammer Erbay’ın da kuruluş ve ilerlemesinde çok katkısı olmuştur. 11 Ağustos 1999 tarihinde yapılan idare heyeti değişikliğinden sonra Enstitü, 10 Kasım 1999 tarihinde “Arapça Dil Enstitüsü” adıyla Süleyman Asil Tunca’nın müdürlüğünde eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. Daha sonra “Viyana İslam Enstitüsü” adıyla devam eden bu eğitim faaliyeti haftada dört gün olarak uygulamaya konulmuş, Cuma günleri tatil yapılmıştır. Enstitü Müdürlüğünü Yasin Tecer’in<sup>19</sup>yürüttüğü bu dönemde Viyana İslâm Federasyonu Başkanı Muhammed Turhan’ın da Enstitü’nün gelişiminde önemli katkıları olmuştur.<sup>20</sup>

08 Şubat 2003’ten itibaren erkekler için akşam kurslarına haftada iki günlük derslerle devam edilen Enstitüye erkeklerin ilgisi az olunca, Enstitü sadece bayanlara yönelik eğitim faaliyetlerine devam etmek durumunda kalmıştır. 11 Mayıs 2004’ten sonra Sebile Yılmaz’ın müdürlüğünde faaliyetlerine Avusturya İslam Enstitüsü adıyla devam eden Enstitünün, bu dönemde eğitim süresi iki yıldan üç yıla, haftalık eğitimi dört günden beş güne çıkarılmıştır. Kuruluşundan 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar bütün faaliyetlerini 15. Viyana’da Viyana İslam Federasyonuna ait Rauchfangkehrergasse 34, 1150 Wien adresinde bulunan binada yürüten Enstitü, 01 Ocak 2006 tarihinden itibaren 10. Viyana’da bulunan Gudrunstr 115 nolu şimdiki yerine taşınmıştır.

Kasım 2006’dan itibaren müdürlüğüne Ahmet Akbulut’un devam ettiği<sup>21</sup> Enstitünün günlük ders saati 6’ya çıkarılmıştır. 2010 yılına kadar 3 yıl olarak devam eden Enstitü, yeniden yapılandırılma çerçevesinde ders programlarında bazı değişikliklerle birlikte 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren fiilen dört yıla çıkarılmış ve 2009-2011 eğitim-öğretim yılları arasında faaliyet gösteren Traiskirchen ve St. Pölten şubelerini de

<sup>16</sup> Esmâ Yılmaz, *Avusturya İslâm Enstitüsü ve Mezunları*, (Bitirme Tezi, Avusturya İslam Enstitüsü, 2014), 7.

<sup>17</sup> Bu konuda bk. Veyssel Türk, *Avusturya’da Milli Görüş’ün İlkleri 1. Bölge*, (Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2014), 27-35.

<sup>18</sup> Bk. Avusturya İslam Enstitüsü, *Avusturya İslam Enstitüsü 2011-2012 Yıllığı*, (Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2012), 4.

<sup>19</sup> Türk, *Avusturya’da Milli Görüş’ün İlkleri 1. Bölge*, 81.

<sup>20</sup> Bu konuda bk. Yılmaz, *Avusturya İslâm Enstitüsü ve Mezunları*, 6-10.

<sup>21</sup> Türk, *Avusturya’da Milli Görüş’ün İlkleri 1. Bölge*, 134.





bünyesine katmıştır. 2009-2011 yılları arasında İslâm Enstitüsü St. Pölten, Müdür Aziz Pek tarafından;<sup>22</sup> İslâm Enstitüsü Traiskirchen ise kurucu müdür Yakup Gül tarafından idare olunmuştur.<sup>23</sup> 2012 yılından itibaren Dilek Korkut'un müdürlüğünde eğitime devam eden Avusturya İslâm Enstitüsü, 2013 Eylül ayından itibaren ilk üç yılda İmam Hatip programı ve son iki yılda İlahiyat Ön lisans programı olmak üzere beş yıllık olmuştur. İlahiyat Ön lisans programına devam için başarı durumunun yüksek olması şartı aranan Enstitü hâlihazırda Mustafa Türkmen tarafından idare edilmektedir. Her yıl eylül ayında 1 ay hazırlık kursuna tabi tutulan öğrenci adayları arasından başarılı olanların öğrenci olarak kabul edildiği Enstitü bünyesinde, 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren hafızlık sınıfı açılmış, böylece hem hafız hem de mezun vermek hedeflenmiştir. Enstitü, 1 Temmuz 2010 tarihinden itibaren, çocuklara ve gençlere de hizmet vermeye başlamıştır. Böylece hafta sonları Minik Dâhiler (4 yaş), Şirinler (5 yaş) ve Anaokulu (6 yaş) olmak üzere Okul öncesi Din Eğitimi, 7-13 yaş grubuna Temel Din Eğitimi ve 14-15 yaş grubuna yönelik Altınkızlar ve Altın gençler projesiyle, Enstitü haftada yedi gün eğitim hizmetleri veren bir kurum haline gelmiştir.<sup>24</sup>

## 2. Amacı ve Vizyonu

Avusturya İslam Enstitüsü, ilk olarak Avrupa ortamında dini eğitim almak isteyen gençlere İmam Hatip öğrenimi kazandırmak gayesiyle 10 Kasım 1999'da "Arapça Dil Enstitüsü" adıyla eğitim-öğretime başlamıştır. İlk kurulduğunda Enstitünün amacı İmam Hatip, Vaiz, Kur'an-ı Kerim belletmeni yetiştirmek ve bunları cemiyetlerde görevlendirmektir. Aynı zamanda Enstitü, Viyana İslam Akademisi, Fransa Şatoşina Üniversitesi gibi İslami eğitim veren okullara hazırlık mahiyetinde düşünülmüştür.<sup>25</sup> Zamanla "Viyana İslam Enstitüsü" ve 11 Mayıs 2004'ten itibaren "Avusturya İslâm Enstitüsü" adıyla Avusturya'da zorunlu eğitim veya lise eğitimini tamamlamış, bunun yanı sıra dinin inceliklerini öğrenmeyi arzu eden öğrencilere yaşadıkları ülkede seçkin eğitimci kadrosuyla imam hatip ve ilahiyat ön lisans eğitimi vermeyi amaçlayan bir kurum haline gelmiştir. Çocuklara ve gençlere de eğitim kapılarını açan Enstitü, çağın bilgileriyle donanmış, çevresine saygılı, ruh sağlığı düzgün ve insanlara faydalı bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Gençlere ve çocuklara ihtiyacı olan her alanda hizmet vermeyi ilke edinen Enstitü, Avusturya'da yaygın olan hafta arası ev ödevlerine yardım kursları da düzenleyerek öğrencilerin okul başarılarının yükselmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Enstitünün vizyonu, bilgi ve hikmeti kuşanmış, sağlıklı ve sahih bir din anlayışını önemseyen, neslin inşasında üzerine düşeni yapan, toplumsal yapılanmada etkin rol alan, içerisinde bulunduğu toplumun maddi imkânlarını dikkate aldığı kadar manevi açlığını da gündemine alan, bireylerin yetişmesine öncü olmaktır.<sup>26</sup>

<sup>22</sup> Türk, *Avusturya'da Milli Görüş'ün İlkleri 1. Bölge*, 135.

<sup>23</sup> Türk, *Avusturya'da Milli Görüş'ün İlkleri 1. Bölge*, 140.

<sup>24</sup> Bu konuda bk. Avusturya İslam Enstitüsü, *Avusturya İslam Enstitüsü 2011-2012 Yıllığı*, 4.

<sup>25</sup> Avusturya İslam Enstitüsü, *Avusturya İslam Enstitüsü 2011-2012 Yıllığı*, 4.

<sup>26</sup> Bu görüş ile ilgili bk. Avusturya İslam Enstitüsü, *Avusturya İslâm Enstitüsü 2013-2014 Yılı Tanıtım Kitapçığı*, (Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2013), 5.



### 3. Eğitimci Kadrosu ve Müfredatı

Avusturya İslam Enstitüsünün idari arşivinde yapmış olduğumuz çalışmalar neticesinde müfredatın ilk yıllarda eğitimci kadrosunun tecrübelerine göre şekillendiği görülmüştür. Dolayısıyla, Enstitü eğitimcileri, her yıl toplanarak aralarında yaptıkları istişarelerle her seviyeye göre ders programının hazırlanmasını ve uygulanmasını belirlemişlerdir. Müfredat çalışmalarında hem Avrupa'daki eğitim uzmanlarının, hem de Türkiye'deki akademisyenlerin içinde bulunduğu geniş komisyon çalışmalarından istifade edilmiştir. Arşiv çalışmamızda kuruluşundan günümüze kadar Avusturya İslam Enstitüsünün haftalık ders programları ve bu dersleri veren eğitimcilerin isimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma neticesinde özetle şunları söyleyebiliriz. 1999-2004 yılları arası haftada dört gün 5 ders ve 3 sınıf olarak eğitim veren Enstitü, 2005-2007 yılları arasında haftada beş gün 5 ders ve 3 sınıf; 2007-2009 yılları arasında haftada beş gün 6 ders ve 3 sınıf olarak eğitime devam etmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren fiilen dört yıla çıkarılan Enstitü, günlük 6 ders yanında haftalık birer saat seçmeli Almanca ve sanat dersleri ile takviye edilmiş ayrıca Bitirme Tezi mecburiyeti getirilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle 100'ü aşkın mezun veren Enstitü bu yıldan itibaren 3+2 beş yıllık bir kurum haline gelmiştir. İlk 3 yıl İmam-Hatip programı sonraki 2 yıl ise başarılı olan öğrencilere İlahiyat Önlisans programı okutulmaktadır. İlahiyat Önlisans programı Türkiye'deki programla benzerlik göstermektedir. Enstitü hâlihazırda yaklaşık 200 öğrenciye hizmet vermektedir. Müfredatının detaylı görülebilmesi ve eğitimci kadrosunun kimlerden oluştuğu ve hangi dersleri ne zaman okuttuklarının belirlenmesi amacıyla, yaptığımız arşiv çalışmasından elde ettiğimiz bilgileri tablolar haline getirdik. Bu tabloları açıklamaları ile birlikte aşağıda sunuyoruz.

#### 3.1. 1999-2003 Yılları Arası

İlk olarak 10 Kasım 1999'da "Arapça Dil Enstitüsü" adıyla başlayan Enstitünün müfredatı; Hat, Tecvid, Kıraat, Arapça Dil, Akaid ve Siyer derslerinden, okutmanları da; Mustafa Mullaoğlu, Resul Remziolu, Himmet Dedebaş, Süleyman Asil Tunca Hocalardan müteşekkildir.

#### 3.2. 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı

2003-2004 eğitim-öğretim yılında birer şube olmak üzere 1. ve 2. sınıflarda haftada 4 gün (Pazartesi-Perşembe) 3. sınıflarda haftada 3 gün (Salı-Perşembe) olarak eğitime devam edilmiştir. Günlük 40'ar dakikadan 5'er ders görülen müfredatta dersler 09.00'da başlayıp 13.00'da sona ermiştir. Bu eğitim-öğretim yılına ait haftalık ders programlarında eğitimcilerin adı yazılmamıştır.



Tablo 1. 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler ve Saatleri

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1 Arapça	4	4	-
2 Kur'an-ı Kerim	4	3	3
3 Fıkıh	2	2	-
4 Türkçe	3	-	-
5 Türk Edebiyatı	-	2	2
6 Hadis (Metin)	2	1	-
7 İslam Tarihi	2	2	-
8 Akaid	1	1	-
9 Almanca	1	1	-
10 Motivasyon	1	-	-
11 Hadis (Usul)	-	1	-
12 Tefsir	-	1	2
13 Hitabet	-	1	-
14 Hadis	-	-	2
15 Araştırma Teknikleri	-	-	2
16 Dinler Tarihi	-	-	1
Haftalık Toplam Ders Saati	20	19	12

### 3.3. 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı

2005-2006 eğitim-öğretim yılında birer şube olmak üzere 1. ve 2. sınıflarda haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) 3 sınıflarda haftada 4 gün (Pazartesi-Perşembe) olarak eğitime devam edilmiştir. Bir önceki yıl gibi günlük 40'ar dakikadan 5'er ders görülen müfredatta dersler 09.00'da başlayıp 13.00'da sona ermiştir.

Tablo 2. 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1 Arapça	Salih Aydın / Mervan Mullaoglu	4	4	-
2 Kur'an-ı Kerim	Ayşegül Demir/Hamidiye Kaya/Sebila Yılmaz	4	4	4
3 Fıkıh	Feyza Düzenli/ Salih Aydın	2	2	-
4 Türkçe	Yeter Demir	3	-	-
5 Türk Edebiyatı	Yeter Demir	-	2	-
6 Hadis (Metin)	Mehmet Gündüz	2	2	-
7 İslam Tarihi	İhsan Süreyya Sırma	2	2	-
8 Akaid	Salih Aydın	1	1	-
9 Almanca	Fatma Topal/ Feyza Düzenli/ Hacer Topal	3	3	-
10 Almanca Din Dersi	Feyza Düzenli	1	-	-
11 Hadis (Usul)	Sebila Yılmaz	1	-	-
12 Tefsir	Mervan Mullaoglu / Muhammed Turhan	1	1	2
13 Hitabet	Sebila Yılmaz	-	1	-
14 Hadis	Sebila Yılmaz	-	-	2
15 Araştırma Teknikleri	Ahmet Akbulut	-	1	2
16 Dinler Tarihi	Veysel Türk	-	-	2
17 Psikoloji	Yasemin Eyüpoğlu	1	1	1
18 Fıkıh Usul	Salih Aydın	-	1	1
19 Düşünce Tarihi	Salih Aydın	-	-	2
20 İnsan Hakları	Ahmet Akbulut	-	-	1
21 Osmanlı Tarihi	İhsan Süreyya Sırma	-	-	2
Haftalık Toplam Ders Saati		25	25	20



### 3.4. 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı

2006-2007 eğitim-öğretim yılında birer şube olmak üzere 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) olmak üzere eğitime devam edildi. Bir önceki yıl gibi günlük 40'ar dakikadan 5'er ders görülen müfredatta dersler 09.00'da başlayıp 13.00'da sona ermiştir.

Tablo 3. 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1 Arapça	Veysel Türk/ Mervan Mullaoglu/ Basma Almahaddi	4	4	2
2 Kur'an-ı Kerim	Ahmet Keskin /Ayşegül Demir/Nesibe Kaya	4	3	3
3 Fıkıh	Kübranur Baş	2	2	-
4 Türkçe	Yeter Demir	2	-	-
5 Türk Edebiyatı	Yeter Demir	-	2	-
6 Hadis	Mehmet Gündüz/ Mustafa Zeki Demirtaş	2	2	2
7 İslam Tarihi	İhsan Süreyya Sırma	2	2	-
8 Akaid	Salih Aydın	1	1	-
9 Almanca	Aişe Müller/Nuray Öztürk/ Hilal Ekinci/ Basma Almahaddi	2	2	2
10 Rehberlik	Ahmet Akbulut	1	1	-
11 Hadis (Usul)	Sebila Yılmaz	-	1	-
12 Tefsir	Erdal Ertoran /Mervan Mullaoglu	2	2	2
13 Hitabet	Ayşegül Demir	-	1	1
14 Ahlak	Kübranur Baş	2	-	-
15 Araştırma Teknikleri	Ahmet Akbulut	-	1	1
16 Dinler Tarihi	Veysel Türk	-	-	1
17 Psikolojiye Giriş	Seyyide Çalışkan	1	-	-
18 Psikoloji	Seyyide Çalışkan	-	1	2
19 Bilgisayar	Furkan Ardıç	-	-	2
20 İslam Düşüncesine Giriş	Salih Aydın	-	-	2
21 İnsan Hakları	Ahmet Akbulut	-	-	1
22 Emeviler Dönemi	İhsan Süreyya Sırma	-	-	2
23 Tasavvufi Metinler	Gurbet Gülhan	-	-	2
Haftalık Toplam Ders Saati		25	25	25

### 3.5. 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı

2007-2008 eğitim-öğretim yılında 1. sınıf şube sayısı 3'e çıkmış, 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) olmak üzere eğitime devam edilmiştir. Ancak bir önceki yıldan farklı olarak günlük 40'ar dakikadan 6'şar ders görülen müfredatta dersler 08.45'te başlayıp 13.25'te sona ermiştir. Programlarda görülen bir farklılık da derslerin isimleri özellikle birinci sınıfta Almanca yazılmıştır. Bu da bize Enstitünün bu yılda entegrasyon çalışması yaptığını düşündürmektedir. Almanca derslerin Türkçeleri programa tarafımızdan eklenmiştir.



Tablo 4. 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1 Arabisch (Arapça)	Veysel Türk/ Mervan Mullaoglu/ Basma Almahaddi/Ömer Seyyid	4	2	8
2 Koran Rezitation (Kur'an-ı Kerim)	Ahmet Keskin /Ayşegül Demir/Nesibe Kaya	4	5	2
3 Islam Rechtslehre (Fıkıh)	Kübranur Baş	2	2	-
4 Turkisch (Türkçe)	Melek Paşalı	2	-	-
5 Türk Edebiyatı	Melek Paşalı	-	4	-
6 Hadith (Hadis)	Ahmet Akbulut	2	-	-
7 Islam Geschichte (İslam Tarihi)	İhsan Süreyya Sırma	2	1	-
8 Islam Glaubenslehre (Akaid)	Salih Aydın	2	1	-
9 Deutsch (Almanca)	Kerim Edipoğlu/Emir Zeydan/Aişe Müller/Basma Almahaddi	4	4	2
10 Rehberlik	Ahmet Akbulut	-	2	-
11 Hadis (Usul)	Salih Aydın	-	1	-
12 Koran Interpretation (Tefsir)	Ayşegül Demir /Erdal Ertorun /Mervan Mullaoglu	2	2	3
13 Rhetorik (Hitabet)	Gurbet Gülhan/Ayşegül Demir	2	1	1
14 Islam Morallehre (Ahlak)	Ahmet Akbulut	2	-	-
15 Araştırma Teknikleri	Ahmet Akbulut	-	1	2
16 Dinler Tarihi	Veysel Türk	-	-	2
17 Islam Fachausdrücke (Temel Kavramlar)	Hülya Uslu	2	-	-
18 Psikoloji	Hatice Telli	-	2	1
19 Bilgisayar	Furkan Ardiç	-	-	2
20 İslam Düşüncesine Giriş	Salih Aydın	-	-	2
21 İnsan Hakları	Ahmet Akbulut	-	-	1
22 Osmanlıca	İhsan Süreyya Sırma	-	-	2
23 Tasavvufi Metinler	Tuba Baltalar	-	-	2
24 Hadis Metin	M. Zeki Demirtaş/Mehmet Gündüz	-	2	1
Haftalık Toplam Ders Saati		30	30	30

### 3.6. 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı

2008-2009 eğitim-öğretim yılında 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) olmak üzere eğitime devam edilirken, iki yıl önceki gibi (2006-2007) tekrar günlük 40'ar dakikadan 5'er ders görülmeye başlanmış ve aynı şekilde müfredatta dersler 09.00'da başlayıp 13.00'da sona ermiştir. Bu sene bir farklılık olarak her sınıfa birer sınıf öğretmeni atanmış ve bir de Perşembe günleri 11.40-12.20 arası danışmanlık yapmak üzere eğitimci Furkan Ardiç görevlendirilmiştir.



Tablo 5. 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1 Arapça	Sümeyye Turhan/ Mervan Mullaoglu/ Ali Yüksel	3	3	2
2 Kur'an-ı Kerim	Ahmet Keskin /Furkan Ardıç/İzzet Karakuran /Nesibe Kaya	6	5	5
3 Fıkıh	Dilek Korkut	2	2	1
4 Türkçe	Ayşenur Sağlam	1	2	-
5 Temel Kavramlar	Ahmet Akbulut	1	-	-
6 Hadis	Mehmet Gündüz	-	2	2
7 İslam Tarihi	İhsan Süreyya Sırma	2	2	2
8 Akaid	Salih Aydın	2	2	-
9 Almanca	Hilal Ekinci/ Fischer	2	2	-
10 Almanca İslam	Ahmed Hamidi/ Hilal Ekinci	-	-	1
11 Usûlü Hadis	Mehmet Gündüz	1	-	-
12 Tefsir	Mustafa Mullaoglu	2	2	2
13 Hitabet	Dilek Korkut	-	-	1
14 Ahlak	Veysel Türk	2	1	-
15 Araştırma	Yasin Tecer	-	-	2
16 Pedagoji	Seher İşçel	1	2	1
17 Danışmanlık	Ahmet Akbulut	-	-	1
18 Fetvalar	Mustafa Mullaoglu	-	-	2
19 Bilgisayar	Selva Yıldırım	-	-	2
20 İslam Düşüncesi	Salih Aydın	-	-	1
Haftalık Toplam Ders Saati		25	25	25

### 3.7. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı

2010-2011 eğitim-öğretim yılında sınıf sayısı 3'ten 4'e çıkarılmış, her sınıfta haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) olmak üzere günlük 1'i seçmeli 7 saat ders yapılmaya başlanmıştır. 40'ar dakika olan dersler 08.30'da başlayıp seçmeli ders öncesi 30 dakika teneffüs ile birlikte 15.40'da sona ermiştir. Bu sene bir farklılık olarak 1. ve 2. Dönem Cumartesi ve Pazar günleri 10'ar ders saatinden toplam 20 saat SPS uygulaması konulmasıdır. Ayrıca Çarşamba günleri 13.30-15.00 arası Furkan Ardıç öğrencilere danışmanlık yapmaya devam etmiştir. Bu yıl itibariyle Hafızlık eğitiminin de başlaması hasebiyle Kur'an-ı Kerim derslerinin her sınıfta 8 saate çıkarıldığı görülmektedir.



Tablo 6. 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1 Arapça	Abdullah Kara	-	4	4	4
2 Kur'an-ı Kerim (Yüzünden, Tecvid, Ezber, Mahrecler, Tashih)	Ahmet Keskin /Furkan Ardıç/İzzet Karakuran /Nesibe Kaya	8	8	8	8
3 Fıkıh	Neslihan Tezcan/Nursel Demirci	3	2	2	-
4 Türkçe (Gramer, Kompozisyon, Metinler, Birleştirme)	Ayşenur Sağlam	2	2	2	2
5 Temel Kavramlar	Neslihan Tezcan	2	1	1	-
6 Hadis	Ali Yüksel	1	2	2	-
7 İslam Tarihi (Asr-ı Saadet)	İhsan Süreyya Sırma	1	1	-	-
8 Akaid	Salih Aydın	2	2	-	-
9 Studienberecht. Almanca A2&A2+ (Seçmeli)	-	3	3	3	3
10 Almanca İslam (Seçmeli)	Zeliha Çiçek	1	1	1	1
11 Hadis Usulü	Mehmet Gündüz	1	-	-	-
12 Tefsir	Mustafa Mullaoğlu	-	2	-	1
13 Hitabet/SPS	Dilek Korkut	-	2	2	2
14 Adabı Muaşeret	Veysel Türk	-	1	-	-
15 Bilimsel Araştırma	Salih Aydın	-	-	2	-
16 Öğrencilik Adabı	Veysel Türk	2	-	-	-
17 Bitirme Tezi	Salih Aydın	-	-	-	2
18 Fetvalar	Mustafa Mullaoğlu	-	-	-	1
19 Bilgisayar/EDV	Furkan Ardıç	-	-	-	2
20 Tefsire Giriş	Ali Yüksel	2	-	-	-
21 Arapça/Yazı	Mehmet Gündüz	4	-	-	-
22 Peygamberler Tarihi	Yasin Tecer	2	2	2	-
23 Sanat (Seçmeli)	Serhat Kula/Akın	1	1	1	1
24 Din Eğitimi	Abdullah Akın	-	1	-	-
25 Genel&Özel Öğretim Metotları	Abdullah Akın	-	-	1	-
26 Sosyolojiye Giriş	Abdullah Akın	-	-	1	-
27 Din Eğitiminin Problemleri	Abdullah Akın	-	-	-	1
28 Çocukta Din ve Ahlâk Düşüncesi Gelişimi	Abdullah Akın	-	-	-	1
29 Davet Usulü	Mustafa Mullaoğlu	-	-	1	-
30 Fıkıh Kaideleri	Mustafa Mullaoğlu	-	-	1	-
31 Şuur Dersleri	Ahmet Keskin	-	-	1	2
32 Öncelikler Fıkıhı	Ahmet Hamidi	-	-	-	2
33 3 Semavi Dinin Karşılaştırılması	-	-	-	-	2
Haftalık Toplam Ders Saati		35	35	35	35

### 3.8. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı

2011-2012 eğitim-öğretim yılında eğitim 4 sınıf olarak haftada 5 gün (Pazartesi-Cuma) olmak üzere günlük 1'i seçmeli ancak bir önceki yıldan farklı olarak 6 saat ders yapılmaya devam başlanmıştır. Böylece 40'ar dakika olan dersler 08.30'da başlayıp seçmeli ders öncesi 30 dakika teneffüs ile birlikte 15.00'da sona ermiştir.





Tablo 7. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Haftalık Dersler, Eğitimciler ve Saatleri

Dersler	Eğitimciler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1 Arapça	Mervan Mullaoğlu Mehmet Davudoğlu	-	3	4	4
2 Kur'an-ı Kerim (Yüzünden, Ezber)	Ardıç/Karakuran Kaya/Atak/Demir	8	8	8	8
3 Fıkıh	N. Tezcan/N. Demirci	2	2	2	-
4 Türkçe	Ayşe Tuba Yörük	3	2	2	2
5 Temel Kavramlar	Ali Yüksel	1	1	-	-
6 Hadis	Mehmet Davudoğlu	1	1	1	-
7 İslam Tarihi (Asr-ı Saadet)	Canan İnce	-	-	1	1
8 Akaid	Ali Yüksel	1	1	1	1
9 Tez Kontrolü	Semra Akbulut	-	1	1	1
10 İslam /Der İslam (Seçmeli)	Zeliha Çiçek	1	1	1	1
11 Hadis & Usul	Ahmet Akbulut	1	-	-	-
12 Tefsir	Mustafa Mullaoğlu	1	1	1	-
13 Hitabet	Mehtap Güngör	-	1	1	1
14 Öğrencilik Adabı	Veysel Türk	1	-	-	-
15 Araştırma Teknikleri	Ahmet Akbulut	-	1	-	-
16 Sanat/Nakış (Seçmeli)	Fusun Dolaş	1	1	1	1
17 İslam/Pedagoji (Seçmeli)	Eyüp Sungur	1	1	1	1
18 Fetvalar	Mustafa Mullaoğlu	-	-	-	1
19 Bilgisayar	Furkan Ardıç	-	-	-	2
20 Ahlak	V. Türk/N. Tezcan	-	1	1	-
21 Arapça/Yazı	Ahmet Akbulut	3	-	-	-
22 Peygamberler Tarihi	Canan İnce	2	1	-	-
23 Sanat/Ebru (Seçmeli)	Serhat Kula	1	1	1	1
24 Pedagojiye Giriş	Abdullah Akın	1	-	-	-
25 Genel&Özel Öğretim Yöntemleri	Abdullah Akın	-	-	1	-
26 Sosyolojiye Giriş	Abdullah Akın	-	1	-	-
27 Eğitimde Rehberlik	Abdullah Akın	-	-	-	1
28 SPS	Elif Koca	-	1	1	1
29 Davet Usulü	Mustafa Mullaoğlu	-	-	1	-
30 Fıkıh Kaideleri	Ahmet Akbulut	-	-	-	1
31 Öncelikler Fıkıhı	Ahmet Hamidi	-	-	-	1
32 3 Semavi Dinin Karşılaştırılması	-	-	-	-	1
Haftalık Toplam Ders Saati		29	30	30	30

2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle 100'ü aşkın mezun veren Enstitü yukarıda da bahsettiğimiz üzere, bu yıldan itibaren 3+2 beş yıllık bir kurum haline gelmiştir. İlk 3 yıl İmam-Hatip programı sonraki 2 yıl ise başarılı olan öğrencilere İlahiyat Önlisans programı okutulmaktadır. İlahiyat Önlisans programı Türkiye'deki programla benzerlik göstermektedir.

#### 4. Mezunların Mesleğe Yönelimi ve Çalıştığı Kurumlar

Avusturya İslam Enstitüsü mezunları, Almanca diline ve kültürüne olan yakınlıklarıyla beraber İslâm ilahiyatına dair ilmi birikimleriyle din hizmeti, din eğitimi ve sosyal hizmetler gibi çeşitli alanlarda çalışma imkânı bulmuşlardır. Yapılan bir araştırmaya göre, Enstitüden mezun olan öğrencilerin yaklaşık %70'i İFW'ye (Avusturya İslâm Federasyonu) bağlı anaokulları ve hafta sonu eğitim kurumlarında ve Enstitüde hoca olarak çalışmaya başlamıştır. %20 civarında "Islamische Religionspädagogische





Akademie” (İslam Dini Eğitim Akademisi), Pedagoji vb. üniversitelerde okumaya devam etmiş ve sivil toplum kuruluşlarında görev almıştır. Bu %20’lik kesimin bir kısmı aynı zamanda yine İFW’ye (Vienna İslam Federasyonu) bağlı kurumlarda da ek görev almıştır. %10’luk bir kısım ise mezun olduktan sonra aile hayatına devam etmiştir.<sup>27</sup> Görüldüğü üzere neredeyse mezun olanların %80’ine yakın bir oranı İFW’ye bağlı kurumlarda görev almıştır. Bu sebeple, Enstitü mezunlarının meslekî hayatlarında nasıl bir eğitim faaliyetinde bulduklarını öğrenebilmek için çalıştıkları bu kurumlardan kısaca bahsetmek istiyoruz.

#### 4.1. İFW Anaokulları

Bu okulların ilki, çocuklara dinî bir alt yapı hazırlamak ve İslam kültüründen uzaklaşmalarını önlemek, büyük bir kültür erozyonu ve yıkımına karşı çocukları korumak ve helal gıda ile beslenmelerini sağlamak amacıyla 2007’de açılmış ve kısa sürede rağbet görmüştür. İlk kuruluşunda büyük sıkıntılar yaşanan bu anaokulu, uzun süre devlet tarafından takip edilmiş, sonunda yetkililer okulun sistemli çalıştığına ve başarılı olduğuna ikna olunca diğerlerinin açılışına da izin vermişlerdir. Bu okullardaki din eğitimcisi kalitesi Avusturya İslam Enstitüsü mezunlarının öğretmen olarak atanması ile daha da artmıştır. Din eğitimi dışındaki öğretmenlerin tamamı ise Avusturyalı pedagoğlardan oluşmaktadır. Müfredat programına göre, okul öncesi ve hazırlık sınıfları eğitimi yıl boyu devam eden, okul öncesi kız ve erkek çocuklara yönelik, Kur’an Alfabetini tanıma, Minikler İçin Temel Dinî Bilgileri öğretme, el becerilerini geliştirme ve oyunlarla zekâ seviyelerini yükseltme amacı ile düzenlenen eğitimidir.<sup>28</sup>

#### 4.2. İFW Temel Eğitim

Genellikle İFW’ye bağlı camilerde gerçekleştirilen Temel Eğitim çocukların yaş gruplarına göre üç ana bölümde ele alınmıştır. Hazırlık sınıfları 07-08 yaş grubuna yönelik 2 yıl olarak düzenlenmiştir. Temel Eğitim 1. sınıf, 9 yaş; Temel Eğitim 2. sınıf, 10 yaş; Temel Eğitim 3. sınıf, 11 yaş olarak belirlenmiş ve işlenecek derslerde IGMG (İslam Toplumu Millî Görüş) ders kitapları ve yardımcı kaynakları takip edilmiştir. Temel ders kitabı olarak başka yardımcı kaynaklara başvurulması gerektiği takdirde Eğitim Başkanlığı ile istişare yapılarak kullanılması istenmektedir. Ayrıca müfredat kitabında istifade edilebilecek sahit kaynakların künyeleri genişçe yer almaktadır.<sup>29</sup>

Müfredat programında, öğrencilere verilecek belgeler, kullanılacak materyaller, sınıf yönetimi, derslerin genel ve özel amaçları, öğretimde kullanılacak başlıca yöntem ve teknikler, ders anlatırken dikkat edilmesi gereken hususlar ve ders planları detaylıca yer almaktadır.

Müfredat programına göre, Temel eğitim, yıl boyu devam eden, okul çağındaki kız ve erkek öğrencilere yönelik, Kur’an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler, kültürel ve sosyal faaliyet alanlarındaki kavramları, bilgi ve becerileri kazandırmak amacı ile düzenlenen eğitimidir.

<sup>27</sup> Bu araştırma için bk. Yılmaz, *Avusturya İslam Enstitüsü ve Mezunları*, 14-37.

<sup>28</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Temel Eğitim Müfredatı*, (Köln: Plural Publications GmbH, 2017), 17.

<sup>29</sup> Bu konuda bk. IGMG Eğitim Başkanlığı, *Temel Eğitim Müfredatı*, 9-11.



Okul öncesi ve sonrası eğitim kurslarının genel hedefi ise, öğrencileri; yaratılış gayesini kavrayan, Rabbi'ne, kendine, ailesine ve topluma karşı sorumluluklarını bilen, görevlerinin farkında olan, fertler olarak dinini yaşayabilen, toplumun birer üyesi olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir.<sup>30</sup>

#### 4.3. İFW Orta Öğretim

Orta Öğretim 13-15 yaş grubuna yönelik 3 yıl olarak düzenlenmiştir. Temel eğitimde olduğu gibi işlenecek derslerde IGMG ders kitapları ve yardımcı kaynakları takip edilmekte, başka yardımcı kaynaklar ancak Eğitim Başkanlığı ile istişare yapılarak kullanılabilir. Ayrıca yine müfredat kitabında istifade edilebilecek sahit kaynakların künyeleri genişçe yer almıştır.<sup>31</sup> Bu müfredat programında da, öğrencilere verilecek belgeler, kullanılacak materyaller, sınıf yönetimi, derslerin genel ve özel amaçları, öğretimde kullanılabilir başlıca yöntem ve teknikler, ders anlatırken dikkat edilmesi gereken hususlar ve ders planları detaylıca yer almıştır. Müfredat programına göre, orta öğretim, yıl boyu devam eden, okul çağındaki kız ve erkek öğrencilere yönelik, Kur'an-ı Kerim, Temel Dinî Bilgiler, kültürel ve sosyal faaliyet alanlarındaki kavramları, bilgi ve becerileri kazandırmak amacı ile düzenlenen eğitimdir.<sup>32</sup>

#### 4.4. İFW Tatil Kursları

Tatil kursları genel olarak 2 hafta ve 4 haftalık olarak düzenlenmektedir. 2 haftalık tatil kurslarının sadece birinci haftasında eğitime devam edilip ikinci haftasında tatil verilebilirken, 4 haftalık tatil kurslarının sadece 3 haftasında kursa tabi olacak şekilde program uygulanabilmektedir. Kurs süresinin 2 hafta mı 4 hafta mı olacağını tespiti ise Bölge Eğitim Başkanlığı tarafından yapılmaktadır. Pazartesi ile Cuma günleri arası normal program uygulanan tatil kurslarında, mutlaka Avusturya İslam Enstitüsü mezunları gibi, pedagojik formasyon sahibi, birinci derecede öğretmenlik yapabilecek vasıflı eğitimcilerden istifade edilmesi şart koşulmuştur. Öğrencilerin bilgi tekrarından şikâyetlerini engellemek ve eğitimcilerin ders takdimlerini daha cazip hâle getirmeleri için hazırlık yapmaları istenmektedir. Ayrıca tatil kurslarında öğrenci seviyelerinin farklılıklarını gidermek amacıyla, sınıf içinde bazı öğrencilere özel dersler yapılmaktadır.<sup>33</sup> Derslerin başlama ve bitiş saat ayarlaması yapılırken kış-yaz saati uygulaması ve namaz vakitleri dikkate alınmaktadır.

Gündüzlü ve yatılı olarak ayrı ayrı düzenlenen tatil kursları yaş seviyesine göre ayrılmış ve her bir yaş seviyesine göre de haftalık ders dağılım çizelgesi belirlenmiştir. Buna göre; 3-6 yaş gündüzlü tatil kurslarına devam ana sınıfı öğrencilerinin grubunda işlenecek dersler oyun, eğlence, film, gezi ve gösteri gibi metotlarla yapılmaktadır.<sup>34</sup> 7-9 yaş; 9-12

<sup>30</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Temel Eğitim Müfredatı*, 17.

<sup>31</sup> Bu konuda bk. IGMG Eğitim Başkanlığı, *Orta Öğretim Müfredatı*, (Köln: Plural Publications GmbH, 2017), 9-11.

<sup>32</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Orta Öğretim Müfredatı*, 17.

<sup>33</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, (Köln: Plural Publications GmbH, 2017), 34.

<sup>34</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı* 36.



yaş; 13-15 yaş ve 16 yaş ve üzeri gündüzlü tatil kurslarının haftalık ders dağılım çizelgeleri de ayrı ayrı belirlenmiştir.<sup>35</sup>

Ayrıca gündüzlü tatil kursları için örnek sosyal aktivite programı da düzenlenmiştir.<sup>36</sup> Ders saatlerinin dışında gerçekleştirilen sosyal aktivite programlarına ilave olarak, Kur'an-ı Kerim Yarışması, Bilgi Yarışması, Şiir Yarışması gibi aktiviteler eklenmektedir. Öğrencilere seyrettirilecek aktüel filmler IGMG Eğitim Başkanlığı tarafından tavsiye olarak liste hâline getirilmiştir.

Tatil kursları rehberlik çalışmalarında, öğrenci ve çevresi ile ilgili problemleri dinlenir, çözüm önerileri getirilir. Aile içi iletişim ve sorumluluk bilinci kazandırılması çalışması yapılır. Yaşadığı toplumla ilişkileri, görev ve sorumlulukları ile ilgili yönlendirme yapılır. Öğrenciye meslekî yönlendirme ile ilgili yol gösterilir. Yine Namaz, Helaller ve Haramlar, Anne Baba Hakları, Tesettür, Türkiye ve Diğer Müslüman Ülkeleri Tanıtma, Medya ve İnternet (İstifade ve Korunma Yolları), İslam Davası ve Hizmetlerimiz, Geçmişten Günümüze İslam Önderleri, Kimlik ve Kişilik (Model Müslüman) başlıkları altında seminerler düzenlenir.

Tatil kurslarında öğrencilerin yeteneklerini sergilemesi için Gençlik Teşkilatı ile işbirliği içerisinde oyun, spor, konuşma, gösteri ve yarışma aktiviteleri de gerçekleştirilmektedir. Bu yarışmalardan bazıları şunlardır: Suda Elma Yeme, Gözleri Kapalı Arkadaşına Yoğurt Yedirme, Yumurta Taşıma, Çuval İçinde Yürüme, Tekerleme Söyleme, Fıkra Anlatma, Bilmece Sorma, Taklit Yapma ve Fotoğraf Yarışmasıdır.<sup>37</sup>

2 ve 5 haftalık olarak düzenlenen yatılı tatil kurslarında gündüzlü tatil kurslarından farklı olarak haftalık ders dağılım çizelgesine her gün öğle tatili sonrası 1 saat zorunlu etüd eklenmiştir. İmkânlara göre 2 saat etüd de yapılabilir.<sup>38</sup> Yatılı Tatil Kursları yıl içinde eğitime katılamamış çocukları hedeflemekle birlikte, eğitim alan çocuklara da hizmet vermektedir. Seviyeleri oldukça farklı öğrencilerden oluşan bu kurslar, katılımcılarını dinî bilgilerle teçhiz etmenin yanı sıra onlara İslam ahlâkı ve kişiliği de kazandırmaya yönelik bir amacı vardır.<sup>39</sup>

#### 4.5. İFW Yetişkinler Eğitim Kursu

Yetişkinler Eğitim Kursları (YEK); IGMG Eğitim Sistemi içerisinde 36+ yaş grubuna yönelik şubelerde düzenlenen iki yıllık kurslardır. YEK kursları ile hedef, Müslüman hanım ve beylere temel dinî bilgilerin sistematik bir şekilde öğretilmesidir. Böylece şimdiye kadar öğrenilenlerin pekiştirilmesi yahut ilk baştan bu bilgileri öğrenmek için başvuruda bulunan hanım ve erkeklere bu alanda eğitim fırsatı açılmaktır. Kur'an-ı Kerim okuma, İlmihâl bilgileri, Siyer ve Akaid gibi derslerle bu uygulama yapılırken; belli

<sup>35</sup> Bu konuda bk. IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, 36-38.

<sup>36</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, 38.

<sup>37</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, 39.

<sup>38</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, 41.

<sup>39</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Tatil Kursları Müfredatı*, 78.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

aralıklarla yapılacak sosyal etkinliklerle de insanımızın bilhassa yaşadığı toplumda kamusal ve toplumsal hayata katılımları hedeflenmektedir.<sup>40</sup>

### **Sonuç**

Avrupa gündeminde sıkça karşılaşılan İslâm ve Müslüman kimliği ile ilgili tartışmalarda ön yargıları giderici, toplumu teskin edici doğru bilgi ve tutumu sağlayan yetenekli ve temsil gücü yüksek eleman yetiştirmek amacıyla yola çıkan Avusturya İslam Enstitüsü 2013/14 eğitim yılından itibaren 5 yıllık bir müfredatla yoluna devam etmektedir.

Enstitü, güçlü bir eğitim kadrosu ile verilen imam hatip ve ilahiyat programının yanı sıra, öğrencilerin geleneksel İslâm sanatları ile bağ kurmalarını amacıyla hat, tezhip ve ebru dersleri de vermektedir. Ana dil eğitimine önem veren Enstitü de, Almanca ve Arapça derslerinin yanı sıra İngilizce öğrenme imkânı da sunulmaktadır. Zaman zaman Avrupa'nın farklı Üniversitelerinden gelen misafir profesörlerin verdiği seminerler ile enstitü eğitimi zenginleştirilmektedir. Ayrıca Yılsonu bitirme tezleri ile Avrupa'da yaşayan Müslümanların çeşitli problemlerine değinilerek çözümler üretilmeye çalışılmaktadır.

Netice olarak Enstitü; öğrencilerin tez çalışmaları ve eğitimcilerin; kitap, makale, seminer vs. ile ilgili bilimsel çalışmalarına teşvik ve destek sağlamakla birlikte, önemli bir "araştırma merkezi" olma doğrultusunda emin adımlarla ilerlemektedir.

---

<sup>40</sup> IGMG Eğitim Başkanlığı, *Yetişkinler Eğitim Kursu (YEK) Müfredatı*, (Köln: Plural Publications GmbH, 2017), 4.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Kaynakça

- Bahçekapılı, Mehmet. *Avrupa'da Din Eğitimi*. İstanbul: Önder Yayınları, 2012.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. *Avrupa'da Türk Ailesi ve Din Eğitimi Avusturya Örneği*. Konya: Mehir Vakfı Yayınları, 2000.
- Türk, Veysel. *Avusturya'da Millî Görüş'ün İlkleri 1. Bölge*. Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2014.
- Avusturya İslam Enstitüsü. *Avusturya İslâm Enstitüsü 2013-2014 Yılı Tanıtım Kitapçığı*. Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2013.
- Avusturya İslam Enstitüsü. *Avusturya İslam Enstitüsü 2011-2012 Yıllığı*. Viyana: Viyana İslam Federasyonu Yayınları, 2012.
- IGMG Eğitim Başkanlığı. *Temel Eğitim Müfredatı*. Köln: Plural Publications GmbH, 2017.
- IGMG Eğitim Başkanlığı. *Orta Öğretim Müfredatı*. Köln: Plural Publications GmbH, 2017.
- IGMG Eğitim Başkanlığı. *Tatil Kursları Müfredatı*. Köln: Plural Publications GmbH, 2017.
- IGMG Eğitim Başkanlığı. *Yetişkinler Eğitim Kursu (YEK) Müfredatı*. Köln: Plural Publications GmbH, 2017.
- Şencan, Hüdaî. "Din ve Devlet İlişkileri". *Karşılaştırmalı Anayasa Çalışmaları*. Ankara: TBMM Basımevi, 2012.
- Potz, Richard. "Avusturya". *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din-Devlet İlişkisi*. Ed. Talip Küçükcan, Ali Köse. 81-97. İstanbul: İsam Yayınları, 2008.
- Tavukçuoğlu, Mustafa. "Avusturya İslam Diyanet Teşkilatı, Din Dersi Öğretmenleri ve Din Görevlileri". *Diyanet İlmî Dergi* 30/1 (1994): 65-86.
- Bahçekapılı, Mehmet. "Avrupa'da İslam Din Eğitimi Modelleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 21 (2011): 21-64.
- Yılmaz, Esmâ. *Avusturya İslâm Enstitüsü ve Mezunları*. Bitirme Tezi, Avusturya İslam Enstitüsü, 2014.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Farabi'nin İlimlerin Sayımı Kitabındaki İlimlerin Amaçları

### Ümmügülsüm Akkuş

Öğretmen, Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu Selçuklu/Konya  
gulsum.gler@gmail.com

### Giriş

Asıl ismi Ebu. Nasr Muhammed b. Muhammed b. Tarhan b. Uzluğ el-Farabi' et-Türki' (ö. 339/ 950) olan Farabi, Türkistan'ın Farab şehri (bugünkü Kazakistan sınırları içinde eski bir şehir olan Otrar) yakınlarındaki Vesiç'te yaklaşık 258 (871-72) yılında doğduğu sanılmaktadır. Bir yanlış anlama sonucu İbnü'n-Nedlm filozofun Horasan bölgesindeki Faryab'da doğduğunu kaydeder (*el-Fihrist*, s. 368). Latin Ortaçağ'ında Alfarabius ve Abunaser diye anılır. Babasının Vesiç Kalesi kumandanı olduğu dışında ailesi hakkında bilgi yoktur. Samanlar Devleti'nin hakimiyetinde önemli bir eğitim ve kültür merkezi konumunda bulunan Farab'da eğitim programının dini, eğitim dilinin ise Arapça olduğu, Farsça'nın da kısmen edebiyat dili olarak okutulduğu bilinmekte ve bu ortamda Farabi'nin iyi bir tahsil gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak anayurdundaki bu eğitimin ayrıntıları ve hocalarının kimler olduğu hakkında bilgi mevcut değildir. Farabi'nin buradaki tahsilini tamamladıktan sonra bir süre kadılık yaptığı, fakat ilim ve kültürün tadına varınca mesleğini terk ederek kendisini ilme verdiği yolundaki rivayetin (İbn Ebu Usaybia, III, 224) doğruluk derecesini tesbit etmek mümkün değildir. Yine de bu yöndeki amacını gerçekleştirmek üzere bilinmeyen bir tarihte memleketinden ayrıldığı ve hayatı boyunca devam edecek olan bir seyahate başladığı bütün kaynaklar tarafından belirtilmektedir.<sup>1</sup>

Fârâbî'nin sayısı yüz altmışı bulan ve her biri ayrı bir kıymet ifade eden eserleri arasında, "İlimlerin sayımı hakkında kitabet" faydası ve ihtiva ettiği bilgi ve görüşlerin zenginliği bakımından, diğerlerinden daha az kıymetli değildir.<sup>2</sup>

Filozofun ilimlerin tasnifine dair bu eserinin beşinci faslı "fi'lilmi'l-medeniyye, ilmi'l-fıkh ve ilmi'l-kelam" başlığı altında çeşitli kütüphane kataloglarında müstakil bir kitap olarak yer almaktadır. Muhsin Mehdi *Kitabü'l-Mille* ile birlikte bu kısmı da yayımlamıştır (s 69 - 76). İhsaul ulum'un neşrini ilk defa Osman Emin yapmış (Kahire 1350/ 193 1), ikinci baskısında da (Kahire 1949) eserin önsözünü geliştirerek konu hakkında değerli bilgiler

<sup>1</sup> Kaya,Mahmut, "Ahlak-İslam Felsefesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.12, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 1995, s. 145-162.

<sup>2</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990.



vermiştir. Eser Latince, İbranice, Almanca, Fransızca, İngilizce ve İspanyolca'dan başka Ahmet Ateş tarafından *İlimlerin Sayımı* adıyla Türkçe'ye çevrilmiştir.<sup>3</sup>

Kitabı beş bölümde inceleyebiliriz:

1. Dil ilmi ve bölümleri hakkında,
2. Mantık ilmi ve bölümleri hakkında,
3. Öğretme ilimleri ve bölümleri (sayı, hendese, menazır, yıldızlar, musiki, ağırlıklar, tedbirler ilimleri) hakkında,
4. Tabiat ilimleri, ilahiyat ilmi ve bölümleri hakkında,
5. Medeni ilim ve bölümleri; fıkıh ve kalam ilimleri hakkında.

Biz burada üç başlığı ele alarak günlük hayattaki kullanımına dikkat çekeceğiz.

### **Dil İlimi**

*Dil bilimi iki kısımdır. İlki; herhangi bir halk arasında bir manaya delalet eden kelimeleri ezberlemek ve onlardan her birinin delalet ettiği şeyi bilmektir. Kelimelerin kanunlarını bilmek ise dil ilminin ikinci kısmıdır. Her sınaatta kanunlar külli yani umumi sözlerdir. Ve bunlardan her biri yalnız başına bu sınaatta bulunan birçok şeyleri içine alır. Ve kendileri için bir sınaat meydana getirilen şeylerin hepsini veya pek çoğunu kaplar.<sup>4</sup>*

Farabi, dil kısmını kelime ve kelimenin yapısı olarak ayırmıştır. Kelimelerin de her sanat dalına özgü anlam içerdiğini söylemiştir. Örneğin; yüz kelimesi matematik dalında bir sayıyı ve para birimini temsil ederken, edebiyatta 'yüzmek' fiilinin kökü, anatomide ise insan gövdesinde yer alan göz, burun, kulak ve ağzın bulunduğu uzvu temsil eder. Ayrıca pi sayısı dediğimizde normal hayatta çok da kullanılmayan bu kelime matematik dalında temel taşlardan biri oluyor.

Dünyada yaklaşık yedi bin tane konuşulan dil vardır. Tüm diller her açıdan bir diğerinden farklıdır. Bazı dillerin farklı sesleri varken bazı dillerin farklı söz dağarcıkları vardır. Bazılarının da farklı yapıları vardır. Türk dili sondan eklemeli bir dil ailesindenken, Arapça dili çekimli bir dil yapısına sahiptir. Türkçe dili soldan sağa yazılırken Arapça dili sağdan sola doğru yazılır. Bu örnekleri çoğaltabiliriz.

*Bir sınaatta kanunlar ya kendinden olmayanlar içine girmesin yahut kendinden olanlar dışarıda kalmasin diye o sınaattan olan şeyleri çevrelemek için meydana getirilmiştir. Bazen de bir kimsenin bir hususta yanlış yapıp yapmadığını sınaayıp denemek için yahut bu sınaatın içine aldığı şeylerin öğrenilmesi ve ezberlenmesi kolay olsun diye hazırlanmış olur. Çok olan tek şeyler, ancak insan ruhunda belli bir tertip ve sıra ile hâsıl olan kanunlara girmek suretiyle sınaatlar haline gelir veya sınaatlardan birinin içine girer. Mesela nazari ve ameli yazma sanatı, tıp, ziraat, mimarlık ve başka sınaatlar böyledir.*

<sup>3</sup> Mahmut Kaya, "Ahlak-İslam Felsefesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.12, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 1995, s. 145-162.

<sup>4</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s. 57-66.





Kelimeler hayatımızın her yerinde yaşayan canlı şeylerdir. Her sanat dalında belli bir konuma sahiptirler. Farabi'nin bahsettiği, bir sınaatta yer alan şeylerin öğrenilmesi ve ezberlenmesi kolay olsun diye hazırlanan cümleler vardır. Örneğin; 2/A grubu maddelerinin ezberlenmesi için oluşturulan bir cümle vardır; Be (Berilyum)-ben, Mg (Magnezyum)-mağazanın, Ca (kalsiyum)-camından, Sr (Stransiyum)- sarkarken, Br (Baryum)-babama, R (Radyum)- rastladım. Ya da Türkçe dil bilgisi derslerinde “sıfat-fiil” eklerini öğrenirken *an-ası-mez-(a)r-dik-ecek-miş* şeklinde ezberlenir.

Farabi'nin bahsettiği çok olan tek şeylere kendi verdiği örnek olan yazma sanatını ele alacak olursak; yazı kavramı en azından Türkçe dili için 29 harften oluşan bir sistemdir. Yazma eylemi aslında bir düşünme eylemidir. Bir yazıyı okurken sadece dili değil, dille temsil edilen düşünceyi de göz önünde bulundurmuş oluruz. Yazmak bir sanattır der Farabi. Sanattan önce bir yetenek olarak yorumlasak da doğru olur. Farabi nazari ve ameli yazma sanatından bahsetmiştir.

*Herhangi bir sınaatta kanun olan her söz, kanun olması ile, andıklarımızın ya biri veya hepsi için hazırlanmıştır. Bundan dolayı alim ve feylesoflar, bir cismin kemiyetinde veya keyfiyetinde veya bundan başka bir şeyinde hissini yanlış yapması ihtimaline karşı, her hangi bir deneme (imtihan) için yapılmış olan şakul, pergel, satır çizme aleti ve teraziler gibi aletlere “kanun”lar derlerdi. Hesap cetvelleri ile yıldızlar için yapılan cetvellere de “kanun”lar denir. Uzun ve büyük kitaplardan akılda tutulmak için yapılan kısaltılmış kitaplar “kanun”lardır. Çünkü az sayıda şeyler çok şeyleri içine almaktadır. Onlar az sayıda olduklarından, onları bilmek ve ezberlemek suretiyle, çok sayıda şeyleri bilmiş oluruz.*

Burada Farabi, kelimelerin her ilim dalında kendi anlamını ihtiva ettiğini bu yüzden dil ilminin önemini dile getirmektedir.

*Farabi, güzel konuşanların (beliğ) ve doğru konuşanların (fasih) söyledikleri sözlerin rivayet edilmesi ve ezberlenmesi ile halk arasında toplu kelimelerin ilmını oluşturduğunu söyler.*

Farabi burada halkın hatipleri ve şairlerinin dil ilmine yaptıkları katkıyı ifade eder. Türk edebiyat tarihinde de bunun çok fazla örneğini görebiliriz.

## **Mantık**

*Farabi dil ve mantık ilimlerine fazla önem vermiştir eserinde. Çünkü dil ma'kulata delalet etmeleri bakımından kelimelerin, mantık ise kelimelerin kendilerine delalet etmeleri bakımından ma'kulatın bilgisidir. Bunlar bütün ilimlerin ve ilimlerin şahıstan şahsa geçişinin zaruri vasıtalarıdır. Bundan dolayı bunlar ilk sıraya konmuştur.<sup>5</sup>*

Farabi dil ile mantık ilminin iç içe geçtiğini, birbirlerine benzediğini ifade eder. Yaşam boyunca bu iki ilmi doğru kullanmanın akli doğru kullanma ile eşit olduğunu söyler.

*Mantık sınaatı, bütün halinde, akli düzeltmeye (takvim) ve yanlış yapılması mümkün olan bütün makul şeylerde insanı doğru yola ve gerçek (hak) tarafına yöneltmeye yarayan*

<sup>5</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.67-71.





*kanunları ve insanı makullerde yanlıştan, sürçmeden ve hatadan koruyan kanunları verir. Kesin bilgi (yakın) ile insan zaruri olarak bütün istediklerinde mantık kanunlarına muhtaç olur.*

Farabi yakın bilgiye örnek olarak; bütün, parçasından büyüktür der. Bu bilgiyi esas kabul etmezsek hiçbir bilgiyi buna kıyasla doğrulayıp yanlışılayamayız der.

*Mantık ilmi nahiv sınaatına benzer. Çünkü mantık sınaatının akıl ile makulata nisbeti nahiv sınaatının dil ile kelimelere nisbeti gibidir.*

Farabi burada nahiv ilminin kelimelerle ortaya çıkardığı kanunları mantık ilminin de çıkarıp verdiğini ifade eder. Ayrıca yine dil ilminin önemini dile getirmiş olur.

*Mantık ilmi, bir de aruz ilmine benzer. Çünkü mantık ilminin makullere nisbeti (oranı), aruzun şiir vezinlerine nisbeti gibidir.*

Farabi aruz ilminin şiir vezinleri için oluşturduğu bütün kanunların makullerdeki benzerlerinin mantık ilmiyle uyuştuğunu söylemek istemiştir.

*Aklın yanlış yapıp yapmadığından veya gerçek olanı idrak etmekte kusur edip etmediğinden emin olmadığımız makullerde, onları deneme ve sına (imtihan) aleti olan mantık kanunları, hissini aldanıp aldanmadığından veya miktarını idrakte kusur edip etmediğinden emin olmadığımız birçok cisimleri kontrol etmek için alet olan terazilere ve ölçülere benzer. Doğruluğunu idrak etmekte hissini yanlış yapıp yapmadığından veya kusur edip etmediğinden emin olunmayan hataları kontrol etmekte kullanılan satır çizme aleti (mistar) gibidir. Dairelerde yuvarlaklığını idrak etmekte hissini yanlış yapıp yapılmadığından ve kusur edip etmediğinden emin olunmadığı zaman onları kontrol için kullanılan pergel gibidir.*

Farabi bunları mantığın gayesinin (garaz) bütünü olarak görür. Kendi cümleleriyle şöyle vurgu yapar: “Sen, insana verdiği faydanın büyüklüğünü gayesinden anla! Bu fayda, kendimizde ve kendimizden başkasında düzeltilmesini istediğimiz her şeyde ve başkasının bizde düzeltilmesini istediği şeyde kendini gösterir.”

*Eğer mantık ilmini bilirsek; elimizde bulunan kanunlarla kendi kendimizde istenilen düşünceyi çıkarmak ve düzeltmek istersek zihinlerimizi tashih edip düzelterek şeyi aramakta başıboş, sayısız, hudutsuz şeyler arasında yüzer bir halde bırakmayız. Ona tesadüfi bir yerden ve hata yapıp, biz farkına varmadan, gerçek olmayan bir şeyi bize gerçek olarak göstermesi mümkün olan yönlerden varmak ister bir vaziyette de bırakmayız. Çıkardığımız düşüncelerde gerçek ile karşılaştığımızı ve yanlış (galat) yapmadığımızı kesin olarak (yakinen) biliriz. Çıkardığımız bir düşüncenin hali bizi şüpheye düşürünce ve o hususta kendimizi yanlış yapmış sanırsak, hemen o zaman onu sınarsınız. İçinde yanlış varsa o yanlışları anlar, sürçülen yeri kolaylıkla düzeltiriz.*

Farabi mantığın gerekliliği hakkında birçok yönden örneklendirme yaparak açıklamada bulunmuştur. Kişinin yaşamı boyunca önem verdiği doğru ve yanlış bilginin varlığını temellendirecek ilim dalının mantık olduğunu ifade etmiştir.



*Eğer mantık ilmini bilmezsek; bütün bu şeylerde halimiz, mantık bildiğimiz zamanki halimizin aksi olur. Bütün bunlardan daha kötüsü, daha çirkin ve daha fenası, korkulup çekinilmeğe daha çok layık olanı, birbirine zıt düşüncelere bakmaktır. Veya bunlar hakkında çekişen iki kişi arasında ve her birinin kendi fikrini doğru ve karşısındakinin fikrini yanlış çıkarmak için getirilen söz ve deliller hakkında hüküm vermek istediğimiz zaman başımıza gelen haldir. Çünkü biz mantık ilmini bilmezsek, onlardan gerçeğe varmış olanın doğruluğunu, gerçeğe nasıl vardığını ve hangi yönden vardığını, delillerinin fikrinin doğruluğunu nasıl icap ettirdiğini kesin olarak nereden anlayacağımızı bilemeyiz. münakaşa isteyen biri, doğru bulduğumuz veya yanlış çıkardığımız fikir hakkında bizimle münakaşa etse, ona bunların yönlerini (öyle olmalarının sebeplerini) gösteremeyiz. Tesadüfen doğru veya yanlış bulduğumuz şeyler arasında, gerçekte öyle olan bir şey olsa, o iki şeyden birinin gerçekte bizim düşündüğümüz gibi olduğunu kesin olarak bilemeyiz. bütün bu hallerde darbı meselin dediği gibi “geceleyn odun toplayan”a döneriz.*

Farabi mantık ilminden geri kaldığımız sürece başımıza gelecek olan ihtimalleri sıralayarak bize yol göstermiştir. Hayatımızda aldığımız tüm derslerin, karşılaştığımız her durumun bir mantığı vardır.

### **Hendese (Geometri)**

*Hendese ilmi ikidir: ameli ve nazari hendese.*

*Ameli hendese, bunu kullanan marangoz ise ağaç cisminde; bunu kullanan demirci ise demir cisminde; bunu kullanan mimar ise duvar cisminde çizgi ve yüzeylere bakar. Mühendis (ölçücü, kadastro memuru) ise yerlerin, tarlaların yüzeylerine bakar. Böylece ameli hendeseyi bilen herkes, aklında o ameli sınaatın konusunu teşkil eden maddeden ibaret olan bir cisimde olmak üzere çizgiler, yüzeyler, dörtgenler, daireler ve üçgenler tasavvur eder.<sup>6</sup>*

Farabi ameli hendesenin işlevsel alanlarına değinerek önemine işaret etmiştir. Günlük hayatta karşılaştığımız durumlarda hendese ilmini görmemiz imkan dahilindedir.

*Nazari olanı cisimlerin yüzey ve çizgilerine mutlak ve umumi olarak bütün cisimlerin yüzey ve çizgilerini kavrayacak şekilde bakar. (Bununla meşgul olan kimse) ruhunda, hangi cisimde olduğuna ehemmiyet vermeden, umumi şekilde çizgiler tasavvur eder. Yine ruhunda, hangi cisimde olduğuna ehemmiyet vermeden, en umumi yönden yüzeyler, dörtgen, daire ve üçgen tasavvur eder. Yine hangi cisimde, hangi madde ve mahsusta olduğuna ehemmiyet vermeden, en umumi yönden, hacimli şekiller tasavvur eder. Ruhunda ağaç, duvar yahut demir olan bir hacimli şekil değil fakat bunların hepsini içine alan bir hacimli şekil düşünerek mutlak olarak tasavvur eder. İlimler bütünü arasına giren budur.*

Farabi nazari hendeseyi ameli hendesenin bütünleyicisi olarak tanımlar. Çizgi; bir şey başka bir şeye dokunarak geçerken o şeyde bıraktığı ince ve uzun iz ya da kalem ve benzeri araçlarla çizilerek, çizmek yoluyla oluşturulmuş izdir. Yüzey; bir cisimden uzaydan

<sup>6</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.94-97.



ayırır dış ve yaygın bölümdür. Çizgi ve yüzey, bunlar evrende kaçınılmazdır. Hayatın her yerinde vardılar. Bunların arasındaki ilişki ve hesaplar bilinince varlıklara müdahalemiz daha kolay olur. Mesela, bir derici önüne gelen her hangi bir hayvan derisinden ne kadar ayakkabı veya çanta çıkarabileceğini kolayca hesaplar. Ya da bir marangoz, kesilmiş bir ağaçtan ne kadar ve ne ölçülerde masa, sandalye, parke vs. yapabileceğini hemen tahmin eder. Aynı şekilde bir çiftçi de tarlasında kaç sıra ekin ekebileceğini hesaplayabilir. Bunun gibi örnekler artırılabilir. Başka meslek icra eden her hangi bir kimse de kendi alanı olmayan bu sanatlara saygı duymalıdır. Çünkü o sanatlar olmazsa ya aç kalır ya açıkta kalır.

Biz burada Farabi'nin bahsettiği cisim ve yüzeyin maddi boyutunun ötesine geçerek diğer anlamlarına da değinmek istiyoruz. Bir insan cisim olarak yüz, göz, kulak, el, kol vd. uzuvlara sahiptir. İki gözlü olarak yaratılmamızın sebebi sadece biz böyle yaratıldık diye mi yoksa tek gözlü veya ikiden fazla gözlü olsaydık bir uyumsuzluğun söz konusu olacağından dolayı mıydı? Tıbbi ve ilmi olarak biliyoruz ki uzuvların yaratılışı da belli bir ölçüye göredir. Bu sanat da Allah'ın sanatıdır. Kur'anı Kerim'de; "biz insanı en güzel biçimde yaratmışızdır<sup>7</sup>" buyrulmaktadır.

Ve insanın akıl boyutu vardır. Farabi Fusulü'l-medeni eserinin yedinci pasajında; "akli faziletler; hikmet, akıl, akıllılık, zekâ, anlayış mükemmelliği (cevdetu'l-fehm)" der. İnsanın ayrıca doğuştan getirdiği ahlaki faziletleri veya ahlaki aşağılıkları da vardır. Yine Farabi Fusulü'l-medeni eserinin yedi ve sekizinci pasajında; "ahlaki faziletler, iffet, şecaat, cömertlik, adalet gibi arzuya ilgili kısmın (el-cüzü'n-nüzü) faziletleridir. Ahlaki faziletler ve ahlaki aşağılıklar (ahlak bozuklukları) ancak, belirli bir mizaçtan doğan fiillerin belli bir zamanda defalarca tekrar edilmesi ve ona alışık hale gelmesiyle nefste meydana gelir ve yerleşir. Eğer bu fiiller iyi iseler nefste meydana gelen şey bir fazilet, kötü iseler bir aşağılık olacaktır." İşte bunlar bütünleşince insan kavramı tasavvur edilebilir. Yoksa canlılık cisimden öteye geçemez.

*Nazari hendese, mutlak olarak, çizgi, yüzey ve hacimlerde şekillerini, miktarlarını, birbirlerine eşit oluşlarını, birbirinden fazla oluşlarını, duruşlarının ve tertiplerinin çeşitlerini inceler. Nokta, açı ve başkaları gibi onlarda bulunan şeyleri araştırır. Bir de orantılı (mütenasip) olanlar ile olmayanları, onların nelerden elde edilmiş olduklarını, birbiriyle ortak (müteşarik) olan ve birbirine zıt (mütebayin) olanları, muntak (rasyonel) ve asam (kök) olanlarını ve bu ikisinin çeşitlerini araştırır. Nazari hendese, yolu bunlardan yapılmak olan her şeyin yapılmasındaki yönü, yolu bundan çıkarılmak olan her şeyin çıkarılması yönünün nasıl olduğunu bildirir. Bir de bütün bunların sebeplerini gösterir ve hakkında şüphe edilmesi mümkün olmayan kesin ilim veren burhanlar ile bunların neden dolayı böyle olduğunu bildirir. Hendesenin baktığı, araştırıldığı şeylerin bütünü budur.*

Nazari hendese ile "nasıl" sorusuna rahatlıkla cevap bulabiliriz. Normal şartlarda bize düzenli gelmeyen mimari hesaplar şekillenip bina kavramını oluşturduğunda, gözümüzde ve ufkumuzda bir düzen hâsıl olur. Aynı şekilde geometrik desenlerle oluşturulmuş bir kilim de kendi içerisinde düzenli ve sistematiktir. Ebru sanatındaki karışık renkler de

<sup>7</sup> Et-Tin suresi 95/4.



bütüncül olarak bakıldığında düzenlidir. Yani biz geometriyi bildiğimizde sanattan hoşlanır hale geliyoruz. Eğer hendese ilminden uzak yaşarsak aynaya baktığımızda bile bir düzensizlik karmaşa görürüz. Geometri bize sistematığın sadence aynı kavramlardan oluşmadığını gösterir. Gözlük takan bir insan belli bir zamandan sonra gözlüğün yüzünün şeklini aldığını ve bunun sonucunda fabrikadan çıktığı gibi her hangi bir zemin üzerinde düz durmadığını fark eder. Ve anlar ki yüzümüz bile ufak kusurları sayesinde kusursuz algılanıyor. Selçuklu mimarisi ile işlenmiş bir cami mihrabının verdiği haz ile şu an mümkün olan fabrikadan çıkan aynı desenden oluşturulan mihrabın düzgünlüğündeki hazzı bir değildir. Çünkü Selçuklu mimarisinde el yapımı vardır. Ve bizim aşırı dikkatle bakmadığımız takdirde görülmeyen o el kusurları, bütünen baktığımızda fitren oluşan hazzı meydana getiriyor. Güneşin doğuşu ve batışı bile yıl içerisinde aynı saniyelere denk gelmiyor. Buradaki ölçü bile bize sistemli bir hayatı sunuyor. Mesela günün en güzel öğünü olarak adlandırdığı kahvaltıyı her gün aynı saatte yapan bir kimse belli bir zamandan sonra durumdan sıkılır, bıkar. Kahvaltı saatleri değişir veya öğünü zamanla atlar. En çok sevdiği yemek pilav olan biri bile her gün yediği takdirde belli bir süre sonra o yemekten tiksindir/uzaklaşır. Hendese ilmi ile anlıyoruz ki karmaşa içinde bile bir düzen vardır.

### **Menazır İlmi**

*Menazır ilmi hendese ilminin tetkik ettiği şekilleri, büyüklükleri, tertibi, duruşları, eşitlikleri, artıklıkları ve başka halleri tetkik eder. Gerçekte bulunduğundan başka görünen şeyler ile gerçekte olduğu gibi göze görünenler, bu ilim sayesinde birbirinden ayrılır. Bu ilim gözün hakkında yanlış yapması mümkün olan her şeyde yanlış yapmaması belki baktığı şeyde miktarında, şeklinde, duruşunda, tertibinde ve gözün hakkında yanlış yapması mümkün olan başka şeylerinde gerçeğe erişmesi için alınacak tedbirlerin ne olacağını bildirir.<sup>8</sup>*

Farabi, menazır ilminin hendese ilmiyle tamamlayıcı olduğunu gösterir.

*Bu sınaat sayesinde insanın yetişemeyeceği derecede kendisinden uzakta bulunan büyüklüklerin ölçülmesi kabildir. (...) elhasıl bu ilim göz ile görüldükten sonra ölçüsü ve her hangi bir şeyden uzaklığı bilinmek istenilen her büyüklüğü verir. Bunların bazısı gözün yanlış yapmaması için onu düzeltmek gayesi ile kullanılan aletler sayesinde bazısı da aletsiz olur.*

Farabi, menazır ilminin bir çok ilme ışık tuttuğunu söylemiştir.

### **Sayı (Aded) İlmi**

Sayı (aded) ilmi iki ilimdir: ameli ve nazari sayı ilmi.

*Ameli sayı ilmi sayısının tespit edilmesi lüzumlu olan sayılı şeylerin sayıları olmak bakımından sayıları tetkik eder. Bunlar da insanlar, atlar, altınlar, küçük paralar ve*

---

<sup>8</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.97-101.



*başkaları gibi sayısı olan cisimler ve cisimlerden başka şeylerdir. Halkın pazarlardaki ve şehirlerdeki muamelelerinde kullandıkları bu sayı ilmidir.<sup>9</sup>*

Farabi burada ameli sayı ilminin hayatımızın her yerinde olduğunu söylemiştir.

*Nazari sayı ilmi ise sayıları zihinde cisimlerden ve sayılan her şeyden tecrit edilmiş olduğu halde mutlak olarak tetkik eder. Sayılara kendileri ile sayılması mümkün olan mahsusattan ayrı olarak ve mahsusatın ve gayrısının sayıları olan bütün sayıları içine alabilecek bir yönden bakar. İlimler bütünü arasına giren budur. Nazari sayı ilmi, mutlak bir surette birbirine nispet edilmeden, yalnız olarak sayıların kendilerinde hâsıl olan her türlü halleri tetkik eder; mesela çift (zevc), tek (ferd) olmaları gibi. Bir de birbirlerine nispet edildikleri zaman hâsıl olan halleri tetkik eder, bunlar da eşitlik, birbirinden çok olma, bir sayının bir başkasının bir bölümü veya onun kadar yahut bir bölüm veya birkaç bölüm ziyadesi olmasıdır.*

Farabi nazari sayı ilminin ameli sayı ilmini bütünleştirdiğini dile getirir. Bu sayıları rakamlarla öğreniyoruz. Çocukken eve gelen misafirleri sayarken; bir, iki, üç, dört, beş vd. rakamları sayarak hesaplardık. Ama zamanla yani bunları rakamlarla öğrendikten sonra artık soyutlayarak sayabiliyoruz. Beş rakamı deyince kimse tutup içinden bir, iki, üç, dört, beş diye saymıyor. Hemen zihninde beşi temsil eden rakam oluşuyor. Yani eğer sayı sayamazsak matematik de yapamayız.

Eşitlik kavramına gelince de bir çocuk eşit kavramını soyut anlamda anlayabiliyor. Mesela diyelim ki bir kümede yedi tane meyve var, diğer kümede yedi tane hayvan var. Çocuk bu eşitliği benzerlik olarak değil sadece sayılarının eşit olduğunu bilerek iki kümenin de birbirine eşit olduğunu öğreniyor. Sistem gereği müfredatın dışına çıkmayan eğitim anlayışında öğrenciler konuyu daha da soyutlayıp gündelik hayata indiremeyebilir. Örneğin, kadın ile erkek arasındaki ayette geçen kulluktaki eşitlik mevzuusuyla bağdaştıramayabiliyor<sup>10</sup>. Fadl kelimesi Arapça'da fazlalık, çoğunluk, üstünlük anlamına gelir. İslamiyet'te kadın ile erkek arasındaki eşitlik bireysel anlamda var olsa da üstünlük takva ile sağlanabilir<sup>11</sup>. Ayrıca İslam peygamberi Hz. Muhammed'in (sav) hadisi şeriflerinde tarağın dişleri gibi eşitlikten bahsedilir<sup>12</sup>. Eşitliği bozan tek şeyin "fadl/fazl" olduğunu rivayetlerden anlıyoruz. Yani fakire yardım eden kimsenin etmeyene göre fadl'ı (fazlalığı) vardır. Bu fazlalık o kimseyi diğerlerine göre Allah katında üstün hale getiriyor.

Farabi'den sonra birçok ilim adamı gibi "Matematik ilmini bilmezsek hiçbir şeyi bilemeyeceğimizi" dile getiren yakın zamanda ele alınan bir tez de yazılmıştır<sup>13</sup>. Bu tezde aşılıktan spora, berberden mühendise, polisten itfaiyeciye, psikologdan avukata kadar iş

<sup>9</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.91-94.

<sup>10</sup> El- Hucurat 49/ 13 ve En-Nisa 4/ 1.

<sup>11</sup> El- Ahzab 33/ 35.

<sup>12</sup> İbn Hamza el beyan vetta'rif s. 261, Bilmen, Ö. N. Hukuku İslamiyye ve Islahatı Fıkhiyye Kamusu c.II s.73-74.

<sup>13</sup> by Suzanne Wuolle B.Ed., Simon Fraser University, 2012 B.Sc., Simon Fraser University, 2011 Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Secondary Mathematics Education Program.



sektöründeki tüm mesleklerin piramidi çizilerek, matematiğin girmediği alan olmadığına dair inceleme yapılmıştır. Yani sayıların varlığı bize bilişsel dünyaya açılan bir sığrama tahtası sunuyor.

Matematikteki *denklik* konusuna gelince, burada da görüyoruz ki soyutlama ile sözel alanda büyük öneme sahip bir konudan bahsediyoruz. İnsan hayatını etkileyen dönüm noktalarından olan “evlilikteki denklik” mevzuu, matematiğin doğru anlaşılması gerektiğini bir kez daha vurguluyor. Çünkü denklikten kasıt sayısal mananın ötesinde mecazi anlamları içinde barındırıyor. Matematik zaten soyut dünyanın somut örneğidir. Bize verilen eğitimlerde, matematiğin hayatımızın her yerinde yer aldığını öğreten bir sistem olmazsa, terimler çok anlamlılık ile ilişkilendirilmezse vereceğimiz evlilik kararı da sayısal mananın ötesine geçemez.

Dört işlemin karşılığı gündelik yaşamda var. Sadece sayı anlamında değil, soyut anlamda da var. Örneğin her hangi bir sorun ile karşılaştığımızda, zihinsel çözüm arayışları bile dört işleme hâkimiyetle çeşitlendirilebilir. Yoksa insan tıkanıp kalır. Depresyon, bunalım kavramları bile çözümsüzlük sebepleri ile ortaya çıkan çağın kronik hastalıklarıdır. Kuranı kerimde sık sık tekrar eden ayetlerden olan “*hala düşünmez misiniz? İbret almaz mısınız?*” ayetleri de aslında “çözüm üretin, tıkanıp kalmayın, ders çıkarın, aynı hataları yapmayın” ifadeleri ile eş değerdir. İşte burada da hayatta olan her şeyin temelinde var olan Matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda düşünmemizin önemi bir kez daha gün yüzüne çıkıyor.

### **Ağırlıklar İlimi**

*Bu ilim teraziler hakkındadır. Bu bölümde ağır şeylerin kaldırılmasında ve bir yerden bir yere taşınmasında kullanılan aletlerin dayandığı esasları tetkik eder.*<sup>14</sup>

Farabi bu ilmi ayırarak günlük hayatta kullanılan ilmin önemini söyler.

### **Astronomi Yıldızlar İlimi**

*Yıldızlardan çıkarılan hükümler ilmi ve müsbet (talimi) yıldızlar ilmi olmak üzere bilinen iki ilimdir. Yıldızlardan çıkarılan hükümler ilmi, yıldızların gelecekte meydana çıkacak şeyler ile hala mevcut veya geçmiş şeylerden birçoklarına delalet etmesini tetkik eden ilimdir. Bu da rüya tabiri, falcılık, bakıcılık ve benzerleri gibi insana olacak şeyi haber vermek iktidarını kazandıran kuvvet ve maharetlerden sayılır.*<sup>15</sup>

Farabi bu ilmi talimler arasında pek görmez.

*Müsbet (talimi) yıldızlar ilmi ilimler ve öğretiler arasında sayılan budur. Yeryüzünde üç bütünü tetkik eder.*

*1) gökteki cisimlerin şekillerini, birbirlerine nazaran duruşlarını ve âlem içindeki mevkilerini tetkik eder.*

<sup>14</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.106-107.

<sup>15</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.101-104.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

2) gökteki cisimlerin hareketinin kaç olduğunu, hareketlerinin hepsinin küre şeklinde bulunduğunu onlardan her birinde bu hareketin neden dolayı var olduğunu araştırır. Ayrıca burçların bölümlerindeki yerlerini tesbit etmek için ne yapılacağını bildirir.

3) yeryüzündeki mamur olan yerler ile mamur olmayan yerleri tetkik eder.

Farabi müsbet (talimi) yıldızlar ilmini ilim sayımında görür ve önemini dile getirir.

### **Musiki (Müzik)**

*Bu ilim bütün olarak melodilerin (lahn) çeşitlerini, neden, ne için ve nasıl terkip edildiklerini, daha tesirli ve dokunaklı olmaları için hangi hallerde bulunmaları icap ettiğini bilmeğe yarar. Ameli ve nazari musiki ilmi olarak ikiye ayrılır. Ameli musiki ilmi duyulan nağmelerin çeşitlerin ister tabii isterse suni bir şekilde olsun kendileri için hazırlanmış olan aletlerde bulunmasını temine yarayan ilimdir. Tabii musiki aletleri gırtlak (hançere), küçük dil, bunun yanında uzuvlar (organ) sonra burundur. Sun'i olanlar, fülüt, udlar ve başkalarıdır. Ameli musiki ile uğraşan kimse nağme ve melodileri ve onlarda hâsil olan her şeyi üzerinde onları çıkarmak itiyadında olduğu aletlerde bulunması bakımından tasavvur eder.<sup>16</sup>*

Farabi nazari musiki ilminin ameli musiki ilmine göre giriş kabul eder. Ve bu ilmin alınmasının musikide ahengi ortaya çıkaracağını söyler.

Almanya'da Friedrich Schiller Üniversitesinde yürütülmüş araştırmalar sonucunda profesyonel ya da amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük olduğu belirlenmiştir. Bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki olduğundan müzikle uğraşanlarda ya da sık müzik dinleyenlerde beyin aktivitesi artmaktadır. Araştırma çerçevesinde, müzikten anlamayan ve müzikle amatör veya profesyonel olarak ilgilenen kişiler seçmişlerdir. Yapılan MR (manyetik rezonans) görüntülerinin müzisyenlerin beyinlerinin daha büyük olduğunu açıkça gösterdiğini belirlemiş, müzisyenlerin beyinlerinde duyma, görme, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölgelerde daha fazla "gri madde (gri hücre)" olduğunu saptamışlardır. Düzenli olarak müzik aleti çalmanın beyin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığını tespit edilmiştir. Ayrıca MR görüntülerinden müzik aleti çalan ve günlük hayatta ağırlıklı olarak sağ elini kullandığını ifade eden kişilerin aslında sol ellerini de daha sık kullandıklarını tespit ederken, sürekli müzik aleti çalmanın beyin büyüklüğünü olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Bunu da beyin kaslar gibi egzersiz yaptıkça büyüdüğünü; örneğin, piyano çalmanın notaları algılayan beyin tuşlara dokunan parmaklara ve pedallara basan ayağa emir vermesiyle bir koordinasyon oluşturarak beyin birden fazla bölgesini aynı anda çalıştırdığını, çok yönlü düşünmeyi ve bağlantılar kurmayı sağladığını, dolayısıyla da beyin kullanımını geliştirdiğini belirtmişlerdir<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.104-107.

<sup>17</sup> Sarı, Emre, *Müzik Ruhun Gıdasıdır*, Antalya, 2016. Ayrıca geniş bilgi için bkz. Neuroimaging Laboratory The Music, Neuroimaging Laboratory at Beth Israel Deaconess & Harvard Medical School Research. (<http://gottfriedschlaug.org>).



*Nazari musiki ilmi ise bunların ilmini verir. Bu akıl ile idrak olunan bir ilimdir. Bir de melodileri meydana getiren her şeyin sebeplerini verir. Bunların bir maddeden çıkarılması bakımından değil, belki mutlak olarak ve her alet ve her maddeden çıkarılması bakımından bu sebepleri verir. Bunları hangi aletle ve hangi cisim ile olursa olsun, umumi olarak, duyulmuş olmaları bakımından ele alır.*

Farabi nazari musiki ilmini açıklayarak musiki ilmini de ilimlerin sayımına dâhil eder. Duyularımızı düşündüğümüzde biyolojik olarak neden ortaya çıktıklarını genelde düşünmeyiz. Çünkü onların görevi bizi güvende kılmak ve hayatta tutmaktır diye biliriz. Duyularımızdan birini kaybettiğimizi düşündüğümüzde ise daha çok aklımıza şöyle bir şey gelir: lüks bir şeye dokunamayacağız, lezzetli bir şeyi tadamayacağız, güzel kokulu bir şeyi koklayamayacağız, güzel bir şeyi göremeyeceğiz. Duyularımızdan bunların tam tersini isteriz. Hatta sadece işlevsellik değil, güzellik de isteriz. Peki ya duyma yetimiz? Duyu organımız olan kulağın işlevselliği, bir alarmı veya çığlığı dinlemek değildir. Onun da bir güzelliğe ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaca biz “müzik” diyoruz. Biliyoruz ki Beethoven Yedinci Senfosini yazarken işitemiyordu. Yani sağırdı. Buna rağmen müziğinde kulak tırmalayan tek bir nota bile yoktur. Zaten müziği duymak başlı başına sıra dışı bir şeydir. Havadaki akustik titreşimler, havadaki minik enerji dalgaları kulak zarımızı gıdıklar. Kulak zarımızı gıdıklarken işitme kemiklerine enerjiyi iletir, burada kaklea içinde akışkan tepkisine çevrilir. Sonra da nasılsa işitme sinirlerimizde elektrik sinyallerine çevrilir. Bu ise bizim beynimizde güzel bir müzik parçası veya şarkının algısı olarak sonlanır. Bu süreç tamamen soyut ve oldukça olağan dışıdır.

Müziğin akustiği konuşma dilinden çok daha zordur. Konuşma dilinin frekans aralığı ile müziğin ritim ve frekans aralığı kıyaslandığında, müziğin daha heterojen olduğu ortaya çıkmıştır. Müziği duyabilen kulağın, her şeyi doğru duyabildiği düşünülür.

Müzik ve beyin alanında çalışan saygın sinir bilimcilerden ve Melodik Tonlama Terapisi adı verilen müzikle terapinin savunucularından olan Harvard Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde nörolog Doktor Gottfried Schlaug, bazı afazi hastalığı kurbanlarının 3-4 kelimelik cümleleri kuramadıklarını fakat aynı kelimelerle şarkı söyleyebildiklerini fark etmiş. Kendisi, yetmiş saatlik bir şarkı söyleme dersinden sonra müziğin gerçekten hastaların beynini yeniden canlandırdığı ve beynin sağ tarafında, sol tarafındaki zararı telafi etmek üzere homolog bir konuşma merkezi oluşturduğunu keşfetmiş. Müzisyenlerin beyin fonksiyonlarının müzisyen olmayanlardan nasıl farklı olabildiğini, müziği ve müzik dinlemenin beynin ön bölgesinden en arkadaki cerebellum kısmına kadar tüm beyni nasıl aydınatabildiğini söylemiştir. Kendisi müziğin, otizmlili çocuklardaki olumlu yansımalarını, stres mağduru, kaygı bozukluğu olan ve depresyondaki kişilere yardım etmek için neropsikiyatrik bir tedavi haline geldiğini dile getirmiştir. Parkinson hastalarında ise hastaların müzik dinledikleri zaman titremelerinin kesildiğini fark ettiklerini ve ailelerini bile tanıyamaz hale gelen ileri derecede Alzheimer hastalarının çocukken öğrendikleri okul şarkılarını hala hatırlayabildiklerini gösteren bir araştırmanın varlığından bahsetmiştir<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Geniş bilgi için bkz. Schlaug, Gottfried and other, *The Effects of Musical Training on Structural Brain Development*, *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity*, Ann. N.Y. Acad. Sci. 1169: 182-186 (2009).





### **Tedbirler (Hiyel) İlimi**

*Bu bahsedilmiş olan öğretme (talim) ilimlerinde, varlıklarına burhanlar verilen her şey ile tabii cisimler hakkındaki söz, bahis ve burhanların birbirine uyduklarını göstermek için alınacak tedbirin nasıl olduğunu gösteren ilimdir. Tedbirler (hiyel) ilmi, tedbirler bilgisinin nasıl olduğunu, bunların tabii ve duyulur (mahsus) cisimlerde suni olarak ve bilfiil meydana getirilmesi için muamelelerin yollarını veren ve onları bildiren ilimlerdir. Cebir ve mukabele ilmine benzer. Bu ilim sayılar ilmi ile hendesede müşterektir.<sup>19</sup>*

Farabi bu ilmi talim ilimlerinin kontrol grubu yani sağlaması olarak görür.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Farabi'nin İhsa'ül-Ulum eserinden, ilimlerin sıralamasını ve genel içeriklerini öğrenmiş oluruz. Eser hala güncelliğini korumaktadır. Biz bu çalışmamızda eserin günümüze etkilerini, günümüzde hangi alanlarda bu ilimlerden faydalanabildiğimizi kısaca ifade ettik. Hiçbir ilim dalının günlük hayatta kullanılmadan gereksiz yere var olmadığını ispatlamaya çalıştık. İlimler birbirleriyle bağlantılıdır. Ve hepsi hayatın bir parçasıdır.

### **Kaynakça**

- Bayraktar, Mehmet, İslam Felsefesine Giriş, Ankara, 1997.
- Farabi, Ebu Nasr., "Aklın Anlamları", çev. Mahmut Kaya, İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri, Klasik Yay, İstanbul, 2003.
- Farabi, Ebu Nasr.,Fusulü'l-Medeni, Farabi'nin İki Eseri, çev. Hanifi Özcan, MÜİF Yay, İstanbul, 2005.
- Farabi, Ebu Nasr.,Farabi'nin Üç Eseri, çev. Hüseyin Atay, AÜİF Yay, Ankara, 1974.
- Farabi, Ebu Nasr., Fusulü'l-Medeni; Siyaset Felsefesine Dair Görüşler, çev. Hanifi Özcan, DEÜİF Yay, İzmir, 1987.
- Farabi, Ebu Nasr., *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, Çev. A. Ateş, Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990.
- Farabi, Ebu Nasr., Tahsilüs's-Saade, çev. Ahmet Arslan, Vadi Yay., Ankara, 1999.
- Kaya,Mahmut, "Ahlak-İslam Felsefesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.12, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 1995.
- Sarı, Emre, *Müzik Ruhun Gıdasıdır*, Antalya, 2016.
- Suzanne, Wuolle B.Ed., Simon Fraser University, 2012 B.Sc., Simon Fraser University, 2011 Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Secondary Mathematics Education Program, Kanada, 2016.

---

<sup>19</sup> Farabi, *İhsâ'ül-Ulûm [İlimlerin Sayımı]*, (Çev. A. Ateş), Milli Eğitim Bakanlığı yay. 484, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1990, s.107-110.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)\*

**Hamza Aktaş**

*Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Gümüşhane  
haktas@gumushane.edu.tr*

### Giriş

Öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirebileceklerine ve gerekli sorumlulukları üstlenebileceklerine olan inançları bir başka deyişle “özyeterlik algıları” oldukça önemlidir. İlk olarak Bandura'nın 1977 yılında yayınlanan “Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru” adlı makalesinde geçen özyeterlik kavramı, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve Bandura'ya göre (1997, 193) “*bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı*” olarak tanımlanmaktadır. Daha genel bir ifade ile özyeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır.

Öğretmen açısından bakıldığında özyeterlik kavramı, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Öğretmen özyeterliği, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmek için öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine ve öğretmenlik becerisine sahip olduğuna, öğretim ile ilgili planlama yapıp uygulayabileceğine, öğrencilere öğrenme becerisi kazandırabileceğine olan inançlarını kapsar (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Bu nedenle etkili bir eğitim öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle bu beceriye sahip olduklarına inanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerde olması gereken önemli beceriler arasında empati de vardır. Empatik beceriye sahip bir öğretmen, kendisini öğrencisinin yerine koyarak olaylara öğrenci gözüyle bakabilir. Öğrenciler de kendileriyle empati kuran bir öğretmenle anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissedebilirler. Ayrıca empatik anlayışın bir sınıf ortamında yer alışı, öğretmenin öğrencisine insan olarak duyduğu saygıyı artırıcı etkiye sahip olabilir (Elikesik, 2013). Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, empatik duygunun daha fazla kullanıldığı bir meslek olduğu için empati becerisinin daha fazla gelişmiş olması gerekmektedir. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak başarısının ve olumlu tutumlarının gelişmesi sağlanabilir (Pala, 2008).

---

\* Bu bildiri, Gümüşhane Üniversitesi'nde yürütücüsü olduğum 18.F3213.02.01 nolu Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) desteğiyle elde edilen bazı verilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur.



Cooper'e (2002) göre empati becerisi yeterli olmayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde bütün gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olabilmektedirler. Ülkemiz eğitim sistemine ilişkin son gelişmeler de, öğrencide empati becerisinin geliştirilmesinin ön plana çıkacağına dair belirtileri de beraberinde getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Talim ve Terbiye Kurulu tarafından açıklanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8 ve 9-12. Sınıflar) Öğretim Programında "empati kurabilen" bir öğrenci yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceriye, öncelikle o beceriyi öğrencilere kazandırması gereken öğretmenler sahip olması gerekmektedir.

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi, kendilerinden beklenen görev, rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri ve yüksek düzeyde performans gösterebilmeleri için "öğretmen özyeterliği" ve "empati" arasında güçlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu, yaratıcılıkları ve üretkenliklerinin gelişimi açısından bu kavramlar iç içe görülmektedir.

### **Özyeterlik**

Özyeterlik konusunu, dünya bilim literatürüne kazandıran bilim adamı Bandura'dır (1994). Özyeterlik kavramı, Bandura (1994)'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı"na dayanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda Bandura (1994)'ya göre özyeterlik, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan performans düzeylerini ve üretme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Buna ilaveten özyeterlik, bireyin ne hissettiğini ve düşündüğünü, eylemleri nasıl planladığını ve kendisini nasıl güdülediğini belirlemektedir. Ayrıca özyeterlik kavramı, tecrübeler yoluyla gelişen, herhangi bir konuda başarıyı sağlayabilmek için kişinin elde ettiği bilgi ve becerilerine olan inancı olarak da ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Dembo, 2004; Çakır, Kan & Sünbül, 2006).

Bandura (1994), yüksek özyeterlik inancının kişisel tatmini geliştirdiğini; bireysel tekâmül ve yeteneklerin çeşitlendiğini iddia etmektedir. Buna ilaveten Bandura (1997)'ya göre özyeterlik inancı yüksek ve düşük olan kişileri ayırt edebilmeyi temin eden en önemli özelliklerden birisi, başarısızlıklar karşısında kişilerin gösterdikleri tepkisidir. Bundan dolayı özyeterlik, kişinin belli bir konuda elde ettiği olumsuz tecrübelerine rağmen, eylemlerini ne kadar uzun döneme yayacağını da belirlemektedir. Bu bağlamda, kişi gücünü uzun döneme yayarak göstermiş olduğu özyeterlik inancı, kendisini etkin kılacak ve olayları çözüme kavuşturabilmesi için de o kadar çaba sarf edecektir. Bu nedenle özyeterlik inancı arttıkça, gösterilen emek, sebat ve azim de artacaktır. (Bandura, 1997). Aslında tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birey -ki bu öğrenci, öğretmen veya yönetici olsun- karşılaşmış olduğu eğitim sorunlarını çözmeye özyeterliği yüksek olduğu zaman elde etmek istedikleri hedeflere daha emin adımlarla gidebilmeleri mümkün olabilir.



## Öğretmen Özyeterlik Algısı

Eğitimin daha başarılı yürütülebilmesi ve öğrenciye etkin bir şekilde eğitim ve öğretim verebilmesi için önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdeki özyeterlik algısıdır. Öğretmen özyeterlik algısı, öğretmenlerin mesleki özelliklerini eğitim-öğretim etkinliklerinde gösterirken kullandığı temel araçlardan birisidir (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992). Ayrıca öğretmen özyeterlik algısının üç yeterlik türü olan öğrenci özyeterliği (self-efficacy of students), öğretmen özyeterlik algısı (teachers' perceptions of self-efficacy) ve okulun toplam yeterliği (collective efficacy of schools) ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1998; Tschannen-Moran vd., 1998).

Öğretmen öz yeterliği, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmek için öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine ve öğretmenlik becerisine sahip olduğuna, öğretim ile ilgili planlama yapıp uygulayabileceğine, öğrencilere öğrenme becerisi kazandırabileceğine olan inançlarını kapsamaktadır (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Bu nedenle etkili bir eğitim öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle bu beceriye sahip olduklarına inanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede ve öğretmenlik becerisine sahip olmada öz yeterliğin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları bağlamında öğretmen öz yeterlik düzeyini ortaya koymak, alanyazına yeni bir açılım kazandırmakla eşdeğer olarak görülmektedir.

Özellikle 2000'li yıllardan sonra Ülkemizde din eğitimi ve öğretimi alanında çalışmalarını yürüten akademisyenler tarafından öğretmen yeterlikleri hakkında gittikçe artan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. (bkz. Yazıcı, 2004; Asri, 2005; Şimşek, 2006; Işıkoğlan, 2006; Koç, 2010; Akyürek, 2011; Aşıkoğlan, 2011; Zengin, 2012; Ev, 2015; Acuner & Erbaş, 2016; Çınar, 2016; Turan, 2017). Fakat din eğitimi alanında son dönemlerde öğretmen özyeterlik algısını çalışan çok az araştırma vardır. Coşkun'un (2010) "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" araştırması bu noktada din eğitimi alanında ilk çalışma olarak dikkati çekmiştir. Ayrıca Karasu'nun (2018) "İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi" adlı araştırması da vardır. Aksine çalışmamız DKAB öğretmen adaylarına yönelik olduğu için diğerlerinden farklılık arz etmektedir.

## Empati Kavramı

Tarihsel süreçte önemli tanımlamalar yapılmış olmasına rağmen, günümüze kadar farklı noktalarda tanımlamalarla ifade edilen empati, genel itibarıyla psikoloji, psikiyatri alanlarında yerini almasına rağmen son zamanlarda eğitim ve öğretimde de ciddi şekilde ele alınan bir konu haline gelmiştir. Empati, insanların sosyal ve ahlak gelişimine katkı vermesi konusunda çok fazla tartışılmamasına rağmen, empatinin tanımı ve insandaki ölçümü hususunda halen çözülmeye çalışılan yönlerinin olduğu bilinmektedir (Eisenberg & Strayer, 1987; Duru, 2002). Fakat halen kapsamının nerelere kadar ulaşacağı yapılan değerlendirmeler sonucunda belli olacağı düşünülmektedir.



Bazı araştırmacılar, empatinin bilişsel özelliklerinin altını çizmişler ve kişinin karşısındakinin durumunu algılama yeteneğini, empatinin bilişsel süreci olarak nitelemektedirler (Holmgren vd., 1998). Bazı araştırmacılar da bireyin karşısındakinin halini hissetme kabiliyeti olarak duygusal empati konusuna adapte olmuşlardır (Mehrabian & Epstein, 1972). Sonunda empati ise hem yetenek hem de kişilik özelliği olduğu düşüncesi ağır basmıştır (Feshbach, 1975; Dökmen, 1988; Holmgren vd., 1998). Bundan dolayı empati kavramının tarihsel süreçte hangi değişkenlerle günümüze ulaştığı, kavramsal ve kuramsal olarak hangi nitelemelere dayandırıldığı hususu, çalışmadaki amacımıza ulaşabilme açısından katkı verecektir.

Empati kavramı, ilk olarak 1897 yılında Theodor Lipps tarafından Almanca “Einfühlung” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır (Basch, 1983; Duru, 2002; Uzun, 2014; Ersoy & Köşger, 2016). Bunun yanında Sharma, empatinin tarihte ilk olarak Aristo'nun Rhetoric adlı eserinde yer aldığını bildirmiştir (Sharma, 1992; Gülseren, 2001; Uzun, 2014).

Günümüzde kullanılmakta olan empati kavramının iki temel noktası vardır. Birincisi Alman psikolog Theodor Lipps'in kullandığı “Einfühlung” terimidir ki şu şekilde tanımlamıştır: “Bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması sürecidir” (Ersoy & Köşger, 2016). Almanca'da empatiye karşılık kullanılan “Einfühlung” kelimesi, bir başkasının yerine geçebilme yetisi anlamına da gelmektedir (Dökmen, 2009; Uzun, 2014). İkincisi de Yunanca'da kullanılan ve kökenini “empathia” teriminden alan empatidir. Etimolojik olarak “em” ve “pathia” birleşiminden oluşan empatinin karşılığı “içerde veya içinde hissetme” şeklinde anlamlandırılmıştır (Stotland, Mathews, Sherman & Hansson, 1978; Basch, 1983; Duru, 2002; Uzun, 2014; Ersoy & Köşger, 2016 ). Empati, başka dil ve kültürlerde farklı şekillerde kullanılmasına rağmen, birçok kültürde belli karşılığı olmayan bir kavramdır. Fransızca'da “a sympathetic penetration”, “affection” ve son dönemde “empathie”olarak ifade edilirken; İtalyanca'da da “simpatico” olarak uzun süre kullanılmıştır. İngilizce'de ise “bir başkasının ayakkabısını giyebilme” şeklinde bir ifade kullanılmaktadır (Basch, 1983; Uzun, 2014; Ersoy & Köşger, 2016 ).

Terim olarak empati ise, “başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005: 258).

Buna ilaveten empati kavramının ilk kullanımından itibaren günümüze gelene kadar hemen hemen her dönem, anlamı üzerinde durulmuş ve tanımlarında değişkenliklerle dolu bir süreç yaşanmıştır. Coutu (1949) empatiyi bir süreç olarak kabul etmiş, Sullivan (1953) sosyalizasyon ve kimlik inşasında empatiyi önemli görmüştür. Scheler (1954) empatinin diğerinin yaşantısının tekrarı olmadığı, gözlemcinin kişiliği ve kişiler arası ilişki faktörüyle renklendirildiğini belirtmiştir. Kohlberg (1969) empatiyi diğer insanın perspektifinden bakma süreci olarak tanımlarken, Kohut (1971) empatiyi bir algılama modu olarak tanımlamıştır. Buna ilaveten empatinin içgörüyü içeren bir eylem olduğu başka bir tabirle karşısındaki bireyin ruh dünyasına nüfuz edebilme ve duygularını okuyabilme çabası olduğu da belirtilmiştir (Ağırman, 2006).



Öte yandan Okumuşlar (2013) empati kurabilen kişilerin topluma daha iyi uyum sağlayabileceğini ifade etmiştir. Demek ki empatinin sadece insanın duyuşsal, bilişsel, ahlaki ve davranışsal bileşenine etki etmemekte, aynı zamanda bireylerin sosyalleşme anlamında kendilerine katkı veren empatiden bahsetmek mümkündür.

### **Din Eğitiminde Özyeterlik ve Empati**

Din Eğitimi, Özyeterlik ve Empati olgularının temel dayanak noktaları insandır. Tüm bu olguların insanın dini, psikolojik, sosyal ve kültürel gelişimine önemli katkılar vermesi açısından ortak paydada buluştuklarını söylemek mümkündür. Nitekim Bilgin (1981)'in ifade ettiğine göre “din ve eğitim olay olarak ele alındıklarında onların insanla başladıklarına” dair bir düşünce ortaya koymuştur. Bandura (1994) da özyeterliğin, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan performans düzeylerini ve üretme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlamaktadır. Budak (2005)'a göre empati ise, başka insanların düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama anlamına gelmektedir. Tüm bunlardan hareketle bu üç olgunun insan paydasında ilişkisinin varlığını ortaya koymak mümkündür

Diğer bakış açısıyla din, insana güven duygusunu aşıl原因 bir yapıdır. Bu anlamda kişiye bir hayat anlayışı, karşılaşmış olduğu problemlere karşı dinin vermiş olduğu güvenle ümitlerini yitirmeden hayatlarına devam etme eğilimi vermektedir. Bu açıdan yukarıda da ifade edildiği gibi kişide özyeterlik yüksek olunca ve artınca kendisindeki sebat, azim ve emek te artmakta insandaki ümit çok kolay yitirilmemektedir. Dolayısıyla din ve özyeterliğin böyle bir ortak noktada buluşması, doğal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda çalışmamız, aşağıda ifade edilen problemlere cevap aramakla yetinecektir.

- 1- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır? Bir ilişki varsa hangi düzeydedir?
- 2- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi, yaşlara göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi, sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi, kitap okuma sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik alguları ile empati düzeyi, toplumsal problemlere ilgi durumuna göre farklılaşmakta mıdır?





## Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

## Araştırmanın Modeli

DKAB öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliği ve empati düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan ve nicel araştırma desenine sahip olan bu çalışma, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türünde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemede kullanılır (Karasar, 2009). Yani bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri alınıp değerlendirileceğinden, betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 öğretim yılı bahar yarıyılında Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Pedagojik formasyon derslerine devam eden 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek aday öğretmenler arasında tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenmiş 1250 aday öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Örneklem, ölçek sorularının tamamına cevap veren 1142 öğretmen aday olmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının araştırmada ele alınan değişkenlere göre dağılımı ise Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	384	33,6
	Kadın	758	66,4
Yaş	18-20	60	5,3
	21-23	826	72,3
	24-26	180	15,8
	26 Üstü	76	6,7
Üniversite	Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	75	6,6
	Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	52	4,6
	Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	252	22,1
	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	56	4,9
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	379	33,2
	Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	328	28,7
<b>Genel Toplam</b>		<b>1142</b>	<b>100,0</b>

## Veri Toplama Araçları





Araştırmada kullanılan veri toplama aracı “Kişisel Bilgiler”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (TSES)” ve Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgiler 12 sorudan oluşmaktadır.

### **Öğretmen Özyeterlik Ölçeği**

Özyeterlik Ölçeği Bandura'nın öğretmen özyeterliği ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uzun formunda, her bir boyut 8 soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik. Ölçeğin güvenilirliği toplam öz-yeterlik puanı için .94, öğrenci katılımında yeterlik için .87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .91, sınıf yönetiminde yeterlik için .90'dır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa ve arkadaşları (2005), ölçeği “Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlik puanı için .93, öğrenci katılımında yeterlik için .82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için .86, sınıf yönetiminde yeterlik için .84 bulmuştur. Maddeler dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve “1=Yetersiz; 3=Çok az yeterli; 5=Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli 9= Çok yeterli” şeklinde derecelenmiştir.

### **Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği (EDBÖ)**

Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği, Lawrence vd. (2004) tarafından Sosyal Beceriler, Duygusal Tepki ve Bilişsel Empati olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek temelde empatiyi toplumsal anlayış çerçevesinde ölçmeyi hedeflemektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Likert tipi 4 seçenekli ölçek kullanılmıştır (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin ilk hali 60 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar 4 farklı aşamada geçerlik ve güvenilirlik analizi yaptıktan sonra toplamda 48 maddelik ölçeğin orijinal hali oluşturulmuştur. Bu maddelerin 20 tanesi nötr (filler item) maddelerdir. Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan EDBÖ, iki aşamadan oluşan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin birinci aşamasına 149 öğrenci, ikinci aşamasına 297 öğrenci katılmıştır. Geçerlik analizleri için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi, güvenilirlik için ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapı geçerliliği için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 13 maddeden oluştuğu anlaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

DKAB öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri empati düzeyi ile ilgili görüşlerini farklı değişkenler açısından istatistiksel olarak incelemek amacıyla kestirimsel istatistik (T-testi, Anova) yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların öğretmen özyeterlikleri (X<sub>öö</sub>), empati düzeyi belirleme ölçeği (X<sub>edbö</sub>) ve standart sapmaları (S<sub>s</sub>) hesaplanmıştır. Hipotezler test edilirken, üç ve daha fazla olan değişkenleri varyans analizi (tek yönlü Anova) ile ve iki değişkeni ise T-Testi ile ölçülmüştür. Varyans analizi sonucu bulunan ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunun belirlenmesinde Post Hoc



Bonferroni testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının sebebi ise, örneklem arasındaki sayısal farklılığın çok olmasından kaynaklıdır. Bonferroni metodu, yaygın kullanılan çoklu karşılaştırma testi olup, “eşit örneklem sayısı” ilkesini gerektirmemektedir (Miller, 1969). Hipotezlerin test edilmesinde anlamlılık seviyesi ‘0.05’ olarak alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise, SPSS 25.00 paket programı kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

*1. DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2: DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algısı ile Empati Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi*

Değişkenler	N	r	p
Öğretmen Özyeterlik Algısı			
Empati Düzeyi Belirleme	1142	,371***	,000

\*\*\* Correlation is significant at the 0,00 level (2-tailed)

Tablo 2’de görüldüğü gibi; araştırma grubunun öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r=,371$ ,  $p<,000$ ). Buna göre DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algısı arttıkça empati düzeyinin de arttığı söylenebilir. Buna binaen DKAB öğretmen adaylarının empati düzeyi arttıkça öğretmen özyeterlik algısının da arttığı söylenebilir.

*2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 3’de sunulmuştur.



*Tablo 3: DKAB Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Özyeterliği ve Empati Düzeyine Ait Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları*

Anket	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Öğretmen Özyeterlik	Erkek	384	150,07	29,25	-,799	,424
	Kadın	758	151,51	28,61		
Empati Düzeyi	Erkek	384	49,27	9,25	-2,793	<b>,005*</b>
	Kadın	758	50,79	8,38		

Tablo 3 deki t-testi sonuçlarına göre erkek ve kadın DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ( $t = -,799$ ;  $p > ,05$ ) arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu olmamıştır. Fakat öğretmen özyeterliği puanlarına bakıldığında kadın DKAB öğretmen adaylarının daha yüksek aldığı görülmektedir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi ( $t = -2,793$ ;  $p < ,05$ ) arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın kadın DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

*3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi, sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 4’de sunulmuştur.

*Tablo 4: DKAB Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Öğretmen Özyeterliği ve Empati Düzeyine Ait Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları*

Anket	Sınıf	N	X	Ss	t	P
Öğretmen Özyeterlik	3. Sınıf	727	151,25	28,70	,347	,729
	4. Sınıf	415	150,63	29,07		
Empati Düzeyi	3. Sınıf	727	49,84	8,91	-2,250	<b>,022*</b>
	4. Sınıf	415	51,04	8,30		

Tablo 3 deki t-testi sonuçlarına göre 3. ve 4. sınıf DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ( $t = -,799$ ;  $p > ,05$ ) arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu olmamıştır. Fakat öğretmen özyeterliği puanlarına bakıldığında 3. sınıf DKAB öğretmen adaylarının daha yüksek aldığı görülmektedir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi ( $t = -2,793$ ;  $p < ,05$ ) arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın 4. Sınıf DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

*4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, yaşlara göre farklılaşmakta mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi, yaşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 5’de sunulmuştur.



Tablo 5: DKAB Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Öğretmen Özyeterliği ve Empati Düzeyine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Anket	Yaş	N	X	Ss	F	P	Bonferroni
Öğretmen Özyeterlik	18-20	60	149,98	29,22			
	21-23	826	150,79	28,65	,873	,454	-
	24-26	180	150,29	28,78			
	26 Üstü	76	156,12	30,46			
Empati Düzeyi	18-20	60	46,98	10,51			
	21-23	826	50,57	8,35	3,697		
	24-26	180	50,52	8,30		,012*	1-2-3
	26 Üstü	76	49,11	11,13			

Tablo 5 deki Anova sonuçlarına göre yaşlara ait DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ( $F = ,873$ ;  $p > ,05$ ) arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu olmamıştır. Fakat öğretmen özyeterliği puanlarına bakıldığında 26 yaş ve üstü DKAB öğretmen adaylarının daha yüksek aldığı görülmektedir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi ( $F= 3,697$ ;  $p < ,05$ ) arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın 21-23 yaşları arasında olan DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

*5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, kitap okuma sayısına göre farklılaşmakta mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi, kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 6'de sunulmuştur.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

*Tablo 6: DKAB Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sayısına Göre Öğretmen Özyeterliği ve Empati Düzeyine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları*

Anket	Kitap Okuma	N	X	Ss	F	P	Bonferroni
Öğretmen Özyeterlik	0	81	143,89	28,37			
	1-3	246	148,26	30,26			
	4-7	322	152,22	27,87	2,427	<b>,046*</b>	1-5
	8-12	231	152,63	25,39			
	12 ve üzeri	262	152,94	31,15			
Empati Düzeyi	0	81	49,93	7,96			
	1-3	246	49,08	9,14			
	4-7	322	50,18	8,61	2,283	,059	-
	8-12	231	51,39	8,35			
	12 ve üzeri	262	50,64	8,85			

Tablo 6 daki Anova sonuçlarına göre yaşlara ait DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ( $F = 2,427$ ;  $p < ,05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma söz konusudur. Gruplar arasındaki farkın ise 12 ve üzeri kitap okuyanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi ( $F = 2,283$ ;  $p > ,05$ ) arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat empati düzeyi puanlarına bakıldığında 8-12 kitap okuyan DKAB öğretmen adaylarının daha yüksek aldığı görülmektedir.

*6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, toplumsal problemlere ilgi durumuna göre farklılaşmakta mıdır?*

DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi, toplumsal problemlere ilgi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tablo 7'de sunulmuştur.



*Tablo 7: DKAB Öğretmen Adaylarının Toplumsal Problemlere İlgili Durumuna Göre Öğretmen Özyeterliği ve Empati Düzeyine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları (Toplumsal Problemlerle İlgilenirim.)*

Anket	Toplumsal Problemler	N	X	Ss	F	P	Bonferroni
Öğretmen Özyeterlik	Katılıyorum	908	153,40	28,11	16,400	,000*	1-3
	Katılmıyorum	46	146,89	28,06			
	Kararsızım	188	140,55	30,07			
	Toplam	1142	151,03	28,82			
Empati Düzeyi	Katılıyorum	908	50,74	8,91	7,099	,001*	1-3
	Katılmıyorum	46	47,13	9,36			
	Kararsızım	188	48,79	7,13			
	Toplam	1142	50,27	8,71			

Tablo 7 deki Anova sonuçlarına göre toplumsal problemlere ilgi durumuna ait DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ( $F = 16,400$ ;  $p < ,05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma söz konusudur. Gruplar arasındaki farkın ise “Katılıyorum” diyenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi ( $F= 7,099$ ;  $p < ,05$ ) arasında da anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın “Katılıyorum” diyenlerin lehine olduğu görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışmanın bu bölümünde, istatistiksel analiz sonuçlarından hareketle konuyla ilgili problemlerin istatistiksel analizleri tartışılmıştır.

1. *DKAB Öğretmen Adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algısı ile empati düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,371$ ,  $p<,000$ ) Alanyazında DKAB öğretmen adaylarında bu iki olgunun ilişkisini ortaya koyan herhangi bir çalışma söz konusu değildir. Böylece bu sonucun din eğitimi alanına yeni açılımlar getireceği söylenebilir. Fakat Hen & Goroshit (2016), “Öğretmenler Arasında Sosyal-Duygusal Yeterlilikler: Bir İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmalarında empati ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkinin güçlü olduğuna yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca Goroshit & Hen (2016) “Öğretmenlerin Empatisi: Öz-Yeterlilik İle Öngörülebilir Mi?” adlı çalışmalarındaki bulgularda tecrübeli öğretmenlerin duygusal ve öğretmen özyeterliğinin empatiyi yordadığını ve daha güçlü yordayanın da öğretmen özyeterliği olduğunu bulmuşlardır.

2. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu



olmamıştır. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın kadın DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında cinsiyet açısından elde edilen bulgular, yukarıdaki bulguya benzer niteliktedir (Bkz. Yaman ve diğerleri, 2004; Çakıroğlu ve diğerleri, 2005; Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Sağır ve Aslan, 2009; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016). Alanyazında, tam tersi olarak öğretmen adaylarının özyeterlik inançları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma meydana getirdiği çalışmalar da mevcuttur. (Örn. Özdemir, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Empati ile ilgili alanyazında elde etmiş olduğumuz bulgulara benzer olarak kadınların empati düzeyinin daha yüksek çıktığı çalışmalar vardır (Ekinci, 2009; Ekinci ve Aybek, 2010; Batar, 2011). Dökmen (1987)'in aktardığına göre, Mc Clelland, kişilerin empati becerisi ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

*3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, sınıflara göre farklılaşmakta mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu olmamıştır. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın 4. sınıf DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında Kavrayıcı ve Bayrak (2016) tarafından yapılan çalışmada, lisans ve yüksek lisans okuma durumuna göre de öğretmen özyeterlik algılarında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Empati ile ilgili alanyazında Karakaya (2001)'nin elde etmiş olduğu bulgulara göre, 4. Sınıf öğrencilerin empati beceri puanları 1. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Mete ve Gerçek (2005), sınıf yükseldikçe empatik beceri düzeylerinde bir artış meydana geldiği sonucuna varmışlardır. Bunun tersi olarak Genç ve Kalafat (2010), 3. ve 4. sınıflara yönelik yapmış oldukları çalışmada anlamlı bir fark bulamamışlardır.

*4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, yaşlara göre farklılaşmakta mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılaşma söz konusu olmamıştır. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkın 21-23 yaşları arasında olan DKAB öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında Uysal ve Sarıça (2013) yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, Kavrayıcı ve Bayrak (2016) ve Ekici (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının yaşlarına göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır. Bu anlamda DKAB öğretmen adaylarının yaşlarının öğretmen özyeterliğini etkilemeyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Empati ile ilgili alanyazında Uygun (2006)'un psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında, hemşirelerin empati





puanları ile yaşları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca Batar (2011), öğretmenlerin yaş ile empati beceri puanı arasında yapmış olduğu regresyon analizi sonucunda herhangi bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Buna ilaveten yapmış olduğu yaşa göre varyans analizi sonucunda da yaşın empati beceri düzeyini etkilemediğini ve gruplar arasında herhangi bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir.

*5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, kitap okuma sayısına göre farklılaşmakta mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma söz konusudur. Gruplar arasındaki farkın ise 12 ve üzeri kitap okuyanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında Coşkun'un (2010) "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" araştırmasında okuma alışkanlıkları düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca literatürde kitap okumaya dayalı akademik güdülenme ile ilgili sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada, akademik güdülenme düzeyleri ile kitap okuma sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. (Demir ve Arı, 2013).

Empati ile ilgili alanyazında Arslan (2016), kitap okuma ölçütüne göre empatik düşünme düzeyine ilişkin yapmış olduğu çalışmada düzenli kitap okuyan öğrencilerin % 67.7'si, nadiren kitap okuyanların %33.3 yüksek düzeyde empati kurabildiğini tespit etmiştir.

*6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları ile empati düzeyi, toplumsal problemlere ilgi durumuna göre farklılaşmakta mıdır?* DKAB öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma söz konusudur. Bunun yanında örneklemin empati düzeyi arasında da anlamlı farklılaşma tespit edilmiş ve bu farkların "Katılıyorum" diyenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında toplumsal problemlere ilgi durumu hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat toplumsal problemlerle ilgilenmek, içinde yaşanılan toplumun bir bireyi olarak üstüne düşen sorumluluğu yerine getirebilmek, özyeterlik inancını geliştiren bir işlevde olabilir. Çünkü yukarıdaki bölümlerde ifade edildiği gibi yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğretmen veya öğretmen adaylarının toplumdan izole bir şekilde eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi olanaksızdır. Bu yüzden toplumsal problemlere ilgi duyanların özyeterlik algısının güçlü olması kadar tabii bir şey olamaz.

Empati düzeyi ile ilgili alanyazında toplumsal problemlere ilgi durumu hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat çalışmamızda toplumsal problemlere ilgi gösteren DKAB öğretmen adaylarının empati düzeyi belirleme puanlarının arttığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan toplumsal problemlere ilgi durumu, empati düzeyini etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.



## Kaynakça

- Acuner, H. Y. & Erbaş, A. A. (2016). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16 (1), 147-170.
- Ağırman, C. (2006). İdeal Bir Davranış Biçimi Olarak 'Empati' ve Hadislerde 'Empati' Örnekleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 23-53.
- Akyürek, S. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri. Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi içinde*. İstanbul: DEM Yayınları. 491-522.
- Arslan, T. 2016. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Asri, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (15)1,5-13.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, New York: Academic Press. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *J Am Psychoanal Assoc*, 31,101-126.
- Batar, Y. (2011). *Empatik Din Eğitimi*, Ankara: Elips Kitap.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 469-483.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships*. Leeds Metropolitan University.
- Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95- 109.
- Coutu, W. (1949). *Emergent Human Nature; a symbolic field interpretation*. New York: Knopf.
- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone W. J. (2005). Pre-service teacher selfefficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30 (137), 74-81.



- Çınar, F. (2016). Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46), 493-513.
- Çocuk, H , Yokuş, G , Tanrıseven, I . (2015). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe ilişkin Öz-Yeterlik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği / Pedagogical Formation Students' Self-Efficacy and Metaforic Perceptions Related to Teaching Profession. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 373-387.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi ve Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, 40. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı, Empati Ve Düşünme Stilleri İlişkisi Ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge New York: University Press.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Ersoy, E. G. & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi, *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 38, 10-20, DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>.
- Ev, H. (2015). "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemini Yeniden Yapılandırma", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 83-100.



- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30, DOI: 10.1177/001100007500500207.
- Gencer, A. S. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 135-147.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı Ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12,133-145.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education(Teacher Education & Development/Research Article)*, 3(1151996), <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>.
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy-related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193.
- Işıkdöğün, D. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, A. D. (2001). Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, T. (2018). İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 5(20), 325-343.
- Kavrayıcı, C. & Bayrak, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Koç, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri. Türkiye'de Okullarda Din Eğitimi içinde*. İstanbul: DEM Yayınları. 523-552.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages and sequences: The cognitive-developmental approach to socialization*. In D. Goslin, (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.



- Kohut, H. (1971). *The analysis of self*. New York: International Universities Press.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. & David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.
- Mehrabian, A. & Epstein N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9 (2), 11-17.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (9-12) Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme Sürecinde Din Eğitimi (İlk Dönem İslam Toplumu Örneği)*. Konya: Yediveren Kitap.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings". *Review of Educational Research*. 66. 543-578.
- Raudenbush, S., Rowen, B. & Cheong, Y. (1992). "Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers". *Sociology of Education*, 65, 150- 167.
- Ross, J. A. (1992): "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1998): "The antecedents and consequences of teacher efficacy". In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, 7, 49-73. Greenwich, CT: JAI Press.
- Aslan, O , Sağır, S . (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 4 (2), 465-475.
- Scheler, M. (1954). *The nature of sympathy, Rare masterpieces of philosophy and science*. New Haven: Yale University Press.
- Sharma, R. M. (1992). Empathy: A retrospective on its development in psychotherapy. *Austr NZJ Psychiatry*, 26, 377-390.
- Stotland, E., Mathews, K. E., Sherman, S. E., Hansson, R. Q. & Richardson, B. E. (1978). Empathy, fantasy, and helping. *Beverly Hills, CA: Sage*.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Erzurum Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Turan, E. Z. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlikleri: Veli Beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 185-204.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri Servisinde Çalışan Hemşirelerin Empati Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, İbrahim & Kösemen Sarıça, Selin. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*. 2. 217 - 226.
- Uzun, Y. (2014). *Din Öğretiminde Empati Becerisine Dayalı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3),355-364.
- Yazıcı, İ. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri: İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, M. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (27), 1-28.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları

**Hüseyin Algur**

*Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Giresun  
huseyin.algur@giresun.edu.tr*

### Giriş

Kur'an-ı Kerim'in baştan sona ezberlenmesi suretiyle hıfzedilmesine hafızlık, bu eylemi gerçekleştirenlere de hafız denir (Bozkurt, 1997). Hafızlık, Hz. Peygamber'den günümüze her dönemde farklı paradigma ve tecrübelerle devam ederek gelmiştir. İlk dönemlerde vahyolunan ayetlerin muhafaza edilmesi ve hayata uygulanması ön plana çıkarken sonraki dönemlerde İslami ilimlerin öğrenilmesi için önemli bir gereklilik olduğu; günümüzde de bu paradigmalara ek olarak bir geleneğin devam ettirilmesi anlayışı ön plana çıkmaktadır (Cebeci&Ünsal, 2006).

Eğitim sistemindeki gelişmelere bağlı olarak genelde din eğitimi, özelde Kur'an ve hafızlık eğitimi uygulamaları her dönem farklılık göstermiştir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde sadece özel izinle yapılan Kur'an ve hafızlık eğitimi, çok partili hayata geçildikten sonra yaygınlaşarak devam etmiştir. Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimle birlikte hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu ve bu eğitimi alan öğrencilerin sayılarında ciddi düşüşler yaşansa da zamanla eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle hafızlık eğitimine olan temayül tekrar artmıştır (Öcal, 2015, 472-484).

Günümüzde Kur'an kursları ve hafızlık eğitimi üzerine yapılan farklı çalışmalarda Kur'an kurslarının fiziksel olarak bir standardizasyon sorununun olduğu vurgulanmış, etkili bir eğitim için fiziksel mekânların iyileştirilmesi, eğitim programlarının ve kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi, hafızlık eğitiminin temel paradigması, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması, hafızlığın daha fonksiyonel olarak kullanılması bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır (Koç, 2010, 501; Cebeci, 2010; Akdemir, 2010; Çimen, 2007; Fırat, 2007; Bayraktar, 2008, 124-126). Bu değerlendirmelere bütüncül olarak bakıldığında, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının gerektiği ölçüde dikkate alınmadığı, "Kur'an'ın korunması" amaçlı ortaya çıkan hıfz geleneğinin günümüzde hedefinin tam olarak belirlenemediği ve oldukça zorlu bir süreç sonunda tamamlanan eğitimin birey, toplum ve akademik birikime katkı sağlayıcı yönde kullanılmamış olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeylerini hangi değişkenlerin etkilediğini ortaya koymaktır.





## Yöntem

Araştırmada nicel yöntem benimsenmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarını tespit etmek üzere Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ), motivasyon durumlarını tespit etmek için “Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ) ile stres düzeylerini tespit etmek için Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14) kullanılmıştır. Algur (2018) tarafından geliştirilen HEPSÖ ölçeği “Hafızlık eğitime yönelik gerekçe ve tutumlar” (10 madde), “Hafızlık eğitiminde farkındalık”(8 madde), “Hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim” (4 madde) ve “Hafızlık eğitiminde kurs ortamı” (2 madde) olarak isimlendirilen dört faktör ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitime başlamalarındaki etkili olan unsurları tespit etmeyi amaçlayan ve Algur (2018) tarafından geliştirilen HEMÖ ölçeği üç faktör ve 15 maddeden oluşmaktadır. 1. Faktör “Mesleki ve toplumsal motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 6 maddeden oluşmaktadır. 2. Faktör, “Eğitime dayalı motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 6 maddeden oluşmaktadır. 3. Faktör ise “İçsel motivasyon” olarak isimlendirilmiş ve 3 maddeden oluşmaktadır. ASÖ 14 ölçeği ise Cohen, Kamarck ve Mermelstein tarafından (1983) geliştirilmiş olup Eskin ve arkadaşları tarafından (2013)Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yedişer madde içeren “Yetersiz öz yeterlik algısı” ve “Stres/rahatsızlık algısı” olarak isimlendirilen iki faktörden oluşmaktadır.

## Çalışma Grubu

Tarihsel süreçte dâru'l-Erkam'da başlayarak suffa, küttap, mektep, dâru'l-kurrâ ve dâru'l-huffazlarda verilen Kur'an ve hafızlık eğitimi, günümüzde resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'na bağlı Kur'an kurslarında, resmi olmayan Kur'an kurslarında ve şahsi gayretlerle devam ettirilmektedir. DİB verilerine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Hafızlık Eğitim Programı uygulayan 1076 resmi Kur'an kursunda 18.235'i kız, 16.138'i erkek olmak üzere 34.373 öğrenci hafızlık eğitimi alırken, hafızlık temel eğitim programı uygulayan 609 Kur'an kursunda da 13.329'u erkek, 9.336'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 22.665 öğrenci eğitim almaktadır (Algur, 2018, 33). Araştırmanın evrenini Türkiye'de DİB'e bağlı Kur'an kurslarında eğitim alan bireyler oluşturmaktadır. Örneklem olarak 13 ildeki otuz Kur'an kursunda eğitim alan 1369 birey seçilmiştir.

## Araştırma Soruları

Araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin “motivasyon durumları”, “psiko-sosyal durumları” ve “stres düzeyleri” bağımlı değişken olarak belirlenmiş, “yaş”, “cinsiyet”, “hafızlık eğitimi sonrası eğitim”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimini tavsiye etme”, “kursun fiziki imkânları”, “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- 1) Hafızlık eğitimi alan bireyin yaşı ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 2) Hafızlık eğitimi alan bireyin cinsiyeti ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?



- 3) Hafızlık eğitimi alan bireyin hafızlık eğitimi sonrası istediği eğitim türü ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 5) Hafızlık eğitimi alan bireyin, bu eğitimi tavsiye etme durumu ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 6) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitimi aldığı kursun fiziki imkanları hakkındaki düşüncesi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 7) Hafızlık eğitimi alan bireyin bu eğitime başlamadaki hedefi ile psiko-sosyal durumu, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **Bağımsız Değişkenlere Göre Örneklem Genel Nitelikleri**

#### **1. Yaş**

Araştırmaya katılan bireylere “kaç yaşındasınız?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 1’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi cevaplar, gruplandırılarak kodlanmıştır. Söz konusu gruplandırmalar yapılırken hafızlık eğitimi alan bireylerin devam eden eğitimleri, okul mezuniyetleri, gelişim özellikleri gibi kriterler esas alınmıştır. Araştırmaya katılan örneklem %51,8’i (n= 709) “15-17”, %26,5’i (n= 363) “18-20”, %7,5’i (n= 103) “21-23” ve %1,4’ü de (n= 19) “24 ve üstü” yaş aralığındadır. Örneklem seçiminde yaş aralıkları için özel bir planlama yapılmamıştır.

*Tablo 1: Örneklem Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
15-17	709	51,8	51,8
18-20	363	26,5	78,3
10 -14	169	12,3	90,7
21-23	103	7,5	98,2
24 ve üstü	19	1,4	99,6
Cevap yok	6	,4	100,0
Total	1369	100,0	

Araştırmamıza katılan hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu sekiz yıllık ilköğretimi tamamladıktan sonra bu eğitimi almaya başlamıştır. Bununla birlikte MEB tarafından 2012’de İHO öğrencilerine yönelik (Resmi Gazete, 2012); 2014 yılında da diğer okullara yönelik verilen örgün eğitime ara verme izni kapsamında (Resmi Gazete 2014) ortaokul seviyesinde hafızlık eğitimi alan öğrencilerin sayısı artmaya başlamıştır. Araştırmamızda bu kapsamda 169 öğrenci (%12,3) ile buluşma imkânı olmuştur. Örneklem seçiminde bu durum bir kıstas olarak belirlenmemiş olup, araştırma kapsamında gidilen kurslarda rastgele karşılaşılan öğrencilerle uygulama yapılmıştır.



## 2. Cinsiyet

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulama yapılırken Türkiye genelinde DİB’e bağlı kurslarda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları yaklaşık yarı yarıya olduğu için örneklem seçiminde bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Örneklemin cinsiyet dağılımı %50,2’si erkek (687), %49,8’i de kadın (682) olarak oluşmuştur.

Tablo 2: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Erkek	687	50,2	50,2
Kadın	682	49,8	100,0
Toplam	1369	100,0	

## 3. Hafızlık Eğitimi Sonrası İstenen Eğitim

Katılımcılara hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra hangi tür eğitim almak istedikleri sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Katılımcıların %39,6’sı yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi almak istediklerini, %31,8’i de lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...) almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %71,4 gibi çoğunluğu hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı düşünmektedir. Bu durum alınan hafızlık eğitiminin kalıcılığı açısından önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Sonrasında Devam Etmek İstedığı Eğitim Türüne Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi sonrası hangi tür eğitime devam etmek istiyorsunuz?	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)	434	31,8	31,8
Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim	64	4,7	36,5
Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi	540	39,6	76,0
Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim	93	6,8	82,9
Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim	47	3,4	86,3
Diğer	112	8,2	94,5
Cevap yok	75	5,5	100,0
Total	1365	100,0	

Katılımcıların %6,8’i yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitime, %4,7’si de lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitime devam edeceğini belirtmiştir. Eğitimine bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde devam etmek isteyen öğrenciler ise %3,4’lük bir dilimi oluşturmaktadır.

## 4. Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi

Hafızlık eğitimi ülkemizde yatılı Kur’an kurslarında yapıldığı için söz konusu eğitimi alan bireyin sosyal yaşantısı tamamen farklılaşmaktadır. Daha önce iletişim içerisinde olduğu yakın çevresiyle sosyal yaşantısı büyük oranda değişmektedir. Bu durumun bireyin



üzerindeki etkisine dair veri elde etmek amacıyla katılımcılara “hafızlık eğitimi sebebiyle yaşitlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

*Tablo 4: Örneklem Hafızlık Eğitimi Sebebiyle Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Dağılımı*

Hafızlık eğitimi sebebiyle yaşitlarınızın sosyal yaşantılarından yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	472	34,5	34,5
Hayır	644	47,0	81,5
Fikrim yok	237	17,3	98,8
Cevap yok	16	1,2	100,0
Total	1369	100,0	

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların %34,5’i kendini yaşitlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak düşünürken; %47’si bir yoksunluğun olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %17,3’ü “fikrim yok” seçeneğini işaretlemek suretiyle bu konudaki kararsızlığını ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının hafızlık eğitimi kapsamında yaşitlarının sosyal yaşantısından yoksun olmadığını ifade etmesi, söz konusu eğitime iyi motive olduklarıyla açıklanabilir. Her ne kadar katılımcıların yarıya yakını hafızlık eğitimi aldığı için kendisini yaşitlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmese de, azımsanmayacak oranda bir kesim de kendisini akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak görmekte (%34,5) ya da bu konuda bir kararsızlık içindedir (%17,3).

### **5. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumu**

Hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitimi isteyen herkese tavsiye edip etmeyecekleri soruldu. Bu sayede bireyin hafızlık eğitimine karşı geliştirdiği tutumun olumlu ya da olumsuz olduğu konusunda bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların %82,8’i aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %5,8’i hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye etmeyeceğini ifade ederken, %11’i “fikrim yok” seçeneğini işaretleyerek kararsızlıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük oranda aldıkları eğitimi başkalarına da tavsiye edecek olmaları hafızlık eğitimi aldıkları kurstan, eğitimin niteliğinden memnun oldukları, söz konusu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bu konuda kararsız olan, olumsuz cevap veren öğrencilerin neden böyle bir kanaate vardıklarının da ayrıca araştırılması gerekmektedir.



Tablo 5: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme Durumuna Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye eder misiniz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	1134	82,8	82,8
Hayır	79	5,8	88,6
Fikrim yok	150	11,0	99,6
Cevap yok	6	,4	100,0
Total	1369	100,0	

Ünsal (2006) tarafından hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların %97,1'inin hafızlık eğitimi almaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı, araştırma içerisindeki farklı sorulara verilen cevaplar ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle söz konusu oranın oldukça yüksek olduğunu; aldığı eğitimden memnun olmayan öğrencilerin de bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada katılımcılara hafızlığa başladıkları zamana dönme imkânları olsaydı, yine hafızlık eğitimine başlar mıydınız? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %75,7'si "evet", %7,5'i "hayır" seçeneğini tercih ederek tavırlarını net bir şekilde ortaya koyarken %14,4'ü kararsız olduğunu, %2,4'ü de istemese de gönderileceğini ifade etmiştir. Öztürk'ün araştırmasında (2007) ise öğrencilerin %48,7'si kurstan çok memnun olduğunu, %39,8'i de memnun olduğunu ifade etmek üzere toplamda %85,5'i kurstan memnun olduğunu belirtmiştir. Sözü edilen araştırmalarda elde edilen veriler ve araştırmamızda oluşan veriler bir arada düşünüldüğünde, hafızlık eğitimi almaktan genel olarak memnun olursa da bu konuda zihni netleşmeyen, kararsızlık içinde olan ve memnun olmayan bir kesimin her dönem olduğu söylenebilir.

## 6. Kursun Fiziki İmkânları

Araştırma örneklemini oluşturan kurslarda katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarını yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Elde edilen cevaplar doğrultusunda Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6: Örneklemin Hafızlık Eğitimi Aldıkları Kursun Fiziki İmkânlarını Yeterli Bulma Durumuna Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimi aldığımız kursun fiziki imkânlarını yeterli buluyor musunuz?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	920	67,2	67,2
Hayır	244	17,8	85,0
Fikrim yok	187	13,7	98,7
Cevap yok	18	1,3	100,0
Total	1369	100,0	

Katılımcıların %67,2'si kursun fiziki imkânlarını yeterli bulurken %17,2'si yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %13,7'si bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulduklarını söylediler de, imkânların yeterli olmadığını ifade eden ve bu konuda bir fikrinin olmadığını ifade eden bireylerin (%31,5) de dikkate alınması gerekir. Zira



içerisinde yaşadığı ortamdan memnun olmayan bireyin aldığı eğitimin niteliği de bu yönde olumsuz etkilenecektir (Özbek, 2015, 194-195).

Ünsal'ın (2006, 51-56) araştırmasında katılımcılara eğitim aldıkları kursta hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları hususlar sorulmuştur. Bu kapsamda verilen cevaplar, hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimi aldıkları kursun fiziki imkânlarını hangi yönleriyle yeterli, hangi yönleriyle yetersiz buldukları kapsamında veri sunmaktadır. Kur'an kursunda fiziksel imkânlarla ilgili beğenilmeyen hususlar; yemekler, temizlik, sınıf ve kursun kalabalık olması, sosyal faaliyetlerin olmaması ya da kısıtlanması, kursun bahçesinin ve oyun-spor alanlarının olmamasıdır. Beğenilen hususlar ise, sosyal faaliyet yapılabilmesi (futbol oynama, yarışmalar, TV izleme vb.), kursun büyük ve köklü bir kurs olması, kursun bahçesi, oyun alanları, yemekler, yemekhane, spor etkinliklerinin olması ve temizliktir. Görüldüğü gibi birçok unsurun yokluğu ya da eksikliği bir taraftan kursun beğenilmeyen yönlerinde belirtilirken, diğer yandan aynı unsurların varlığı kursun beğenilen yönlerinde de ifade ediliyor. Bu durum, Koç'un da ifade ettiği gibi Kur'an kurslarında bir standartlaşmanın olmadığını, bazı kursların çok iyi fiziksel imkânlarla sahipken bazılarının çok yetersiz imkânlarla eğitim yapmaya çalıştığını göstermektedir (2010, 501).

## 7. Hafızlık Eğitiminde Hedef

Hafızlık eğitiminde de bireyin kendisine bir hedef belirlemiş olması beklenmelidir. Katılımcılara hafızlık eğitime başlarken gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir hedeflerinin olup olmadığı sorulmuştur. Söz konusu soruya verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 7 oluşturulmuştur. Katılımcıların %71,4'ü bir hedeflerinin olduğunu ifade ederken %22,8 gibi küçümsenmeyecek bir kısmı da bir hedeflerinin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan %5,8'lik bir kısmı da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 7: Örneklemenin Hafızlık Eğitimi Öncesinde Hedef Durumuna Göre Dağılımı

Hafızlık eğitimine başlarken gerçekleştirmeyi amaçladığınız bir hedefiniz var mıydı?			
	Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Hayır	312	22,8	22,8
Evet	977	71,4	94,2
Cevap yok	80	5,8	100,0
Total	1369	100,0	

Bireyin yaptığı bir işe anlam katan en temel etkenlerden birisi hedefdir. Ancak hafızlık eğitimi alan her dört öğrenciden birisi herhangi bir hedefi olmadığını ifade etmiştir. Bir hedefi olduğunu ifade eden öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda aşağıda yer alan durumlar dikkat çekmektedir (Algur, 2018, 142-143).

✓ Hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük bir çoğunluğu kendilerine bir hedef belirlememişlerdir.

✓ Hedef belirleyen bireylerin ifade ettikleri ilk hedef tanımlaması hafızlık eğitimi tamamlamaktır. Bu hedef, bireyin uzun vadeli bir planlama yapmadığını, sadece içinde bulunduğu durumu düşündüğünü göstermektedir.





- ✓ Katılımcılardan dikkate değer bir kısmı hafızlık eğitimi sonrasında DİB personeli olmak istediğini ifade etmiştir.
- ✓ Hafızlık eğitimini mesleki gelişim için bir basamak olarak gören, sonrasında dil eğitimi, üniversite eğitimi almak suretiyle kendisini geliştirmeye devam edeceğini ifade eden bireyler vardır. Bu tür hedef, aslında hafızlık eğitiminde istenen olması gereken hedeftir.<sup>1</sup>
- ✓ Hafızlık eğitimini dini gerekçelerle yaptığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça azdır.

### **Bağımsız Değişkenlere Göre Hafızlık Eğitiminde Motivasyon Ve Psiko-Sosyal Durum İle Stres Düzeyine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, araştırma grubunun “yaş”, “cinsiyet”, “hafızlık eğitimi sonrası eğitim”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimini tavsiye etme”, “kursun fiziki imkânları”, “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişkenler olarak belirlediğimiz hafızlık eğitiminde “psiko-sosyal durum”, “motivasyon durumu” ve “stres” üzerinde farklılığa yol açıp açmadığına yönelik elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmakta ve ilgili araştırma sorularına cevap aranmaktadır. Yapılan testlerde “cinsiyet” ve “hafızlık eğitiminde hedef” bağımsız değişkenlerinde iki grup karşılaştırıldığı için “bağımsız grup t testi<sup>2</sup>”, diğer bağımsız değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır<sup>3</sup>.

#### **1. Yaşa Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi**

Genel eğitimde olduğu gibi, hafızlık eğitiminde de yaş faktörünün etkisinden söz edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde yaşın hafızlık eğitimi için belirleyici bir kıstas olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Cebeci&Ünsal, 2006, 44; Çimen, 2007, 108; Bayraktar, 2008, 120-121 ). Türkiye’de 1997 yılında alınan karar gereği kesintisiz sekiz yıllık eğitimin hafızlık eğitimini olumsuz etkilediği ve öğrenci sayısının azalmasına sebep olduğu, hafızlık eğitimi yapmaya karar veren öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sebebiyle problem yaşadıkları ifade edilmektedir (Ünsal, 2006, 89-90; Oruç, 2009, 44; Akdemir, 2010, 26). Bununla birlikte 2012 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitimin değiştirilerek zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte hafızlık eğitimi için öğrencilerin eğitimlerine ara vermelerine de imkân sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2012).

Bu çalışma kapsamında araştırmaya katılan bireylerin yaş durumları Tablo 1’de verilmiştir. Burada katılımcıların yaşları gruplandırılırken eğitim kademeleri ve mezuniyet durumları göz önünde bulundurulmuştur. İlkokulu bitiren, ortaokula başlamadan ya da ortaokulda eğitimini donduran (4+4+4 sisteminde ilk 4’ü bitirip ya da ortaokulda iken eğitime ara veren ya da hem okul hem de hafızlık eğitimine devam

<sup>1</sup> Benzer bir tespit için bkz. (Cebeci, 2010, 15-18).

<sup>2</sup> Bağımsız grup t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. (Büyüköztürk, 2008, 39).

<sup>3</sup> Varyans analizi (ANOVA), iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. (Büyüköztürk, 2008, 48).





eden öğrenciler) öğrenciler “10-14” yaş aralığını, ortaokulu bitiren henüz liseye başlamayıp eğitimine ara veren öğrenciler “15-17” yaş aralığını, lise eğitimini tamamladıktan sonra hafızlık eğitimine başlayan öğrenciler “18-20” yaş aralığını ve açık öğretim ya da örgün olarak ön lisans, lisans eğitimi alan ya da lise sonrasında eğitime devam etmeyenler “21-24 ve üzeri” yaş aralığı olarak sınıflandırılmıştır.

### 1.1. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında “10-14 yaş” aralığındaki öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir ( $X=101,27$ ). Tabloda dikkat çeken başka bir yön ise bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak farkındalık düzeylerinin de artmasıdır. Bu kapsamda yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi de yükselmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin anlayarak ezberleme ve hatırlama yetisinin arttığı literatürde yer alan bir durumdur (Mutafa Fehmi, ty. , akt. Temel, 2007, 39). Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEPSÖ ölçeğinin geneli ( $p=0,000$ ) ile “gerekçe ve tutum” ( $p=0,000$ ), “farkındalık” ( $p=0,000$ ), “hoca ile iletişim” ( $p=0,027$ ) ve “kurs ortamı” ( $p=0,000$ ) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEPSÖ ölçeğinin genel ortalamasında “18-20 yaş” aralığındaki bireylerin puanları “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. “Gerekçe ve tutum” ile “farkındalık” alt faktörlerinde daha düşük olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralıkları ile daha yüksek olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri yaş” arasında farklılaşma vardır. “Hoca ile iletişim” alt faktöründe “10-14 yaş” aralığı “21-24 ve üzeri yaş” aralığından farklılaşmakta iken “kurs ortamı” alt faktöründe “18-20 yaş” aralığı “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.



Tablo 8: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEPSÖ Genel	10 -14	169	101,27	10,29	3/1359	7,47	0,000	a
	15-17	709	100,77	10,59				a
	18-20	363	97,80	10,57				b
	21-24 ve üzeri	122	100,05	9,62				ab
Gerekçe ve tutum	10 -14	169	40,51	5,60	3/1359	16,03	0,000	a
	15-17	709	40,05	5,77				a
	18-20	363	37,77	5,87				b
	21-24 ve üzeri	122	38,34	5,81				b
Farkındalık	10 -14	169	36,75	3,36	3/1359	6,53	0,000	a
	15-17	709	37,36	2,98				a
	18-20	363	37,73	2,90				b
	21-24 ve üzeri	122	38,14	2,79				b
Hoca ile iletişim	10 -14	169	17,11	3,06	3/1359	3,05	0,027	a
	15-17	709	16,82	2,96				ab
	18-20	363	16,50	3,17				ab
	21-24 ve üzeri	122	17,33	2,44				b
Kurs ortamı	10 -14	169	6,89	2,19	3/1359	12,07	0,000	a
	15-17	709	6,53	2,22				a
	18-20	363	5,78	2,40				b
	21-24 ve üzeri	122	6,22	2,41				ab

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.<sup>4</sup>

## 1.2. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Motivasyon İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır.

Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçlarının verildiği Tablo 9’da görüldüğü gibi yaş düzeyi ve motivasyon arasında ters orantı vardır. Bu kapsamda HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının yükseldiği; yaş düzeyi artıkça motivasyon durumu puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre HEMÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile “mesleki ve toplumsal” (p=0,000), “eğitime dayalı” (p=0,000) ve “içsel” (p=0,000) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

<sup>4</sup> Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimi veren Kur’an kursu öğretmenlerine hangi okul kademesini bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %95,2’si (sekiz yıllık eğitim öncesi) beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, %4,2’si de sekiz yıllık eğitimi bitirenlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. (Ünsal, 2006, 91)



Tablo 9: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	10 -14	169	60,86	11,74	3/1359	34,76	0,000	a
	15-17	709	56,20	12,02				b
	18-20	363	51,31	12,25				cd
	21-24 ve üzeri	122	49,69	12,26				cd
Mesleki ve Toplumsal	10 -14	169	24,39	5,70	3/1359	34,41	0,000	a
	15-17	709	22,63	5,90				b
	18-20	363	20,08	6,56				cd
	21-24 ve üzeri	122	18,67	6,71				cd
Eğitime Dayalı	10 -14	169	23,64	4,94	3/1359	30,05	0,000	a
	15-17	709	21,18	5,37				b
	18-20	363	19,37	5,40				cd
	21-24 ve üzeri	122	19,07	5,39				cd
İçsel	10 -14	169	12,82	2,40	3/1359	7,85	0,000	a
	15-17	709	12,39	2,42				ac
	18-20	363	11,85	2,42				b
	21-24 ve üzeri	122	11,93	2,50				bc

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, HEMÖ ölçeğinin genel ortalaması ile “mesleki ve toplumsal” ve “eğitime dayalı” alt boyutların ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık olmakla birlikte daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde “içsel” alt boyutunda da daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının farklılaştığını söyleyebiliriz.

Bir önceki başlık altında görüldüğü gibi, her ne kadar yaş ilerledikçe farkındalık düzeyi artsa da hafızlık eğitime motive olmak zorlaşmaktadır. Bu veriden hareketle literatürde yer alan görüşlerle aynı doğrultuda (Cebeci&Ünsal, 2006, 44; Çimen, 2007, 108; Akdemir, 2010, 27; Bayraktar, 2008, 120-121) hafızlık eğitime erken yaşta başlanmasında yarar vardır.

### 1.3. Hafızlık Eğitiminde Yaş ve Stres İlişkisi

“Yaş” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.



Tablo 10: Yaşa Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	10 -14	169	26,65	6,17	3/1359	16,84	0,000	a
	15-17	709	28,03	6,09				b
	18-20	363	30,31	6,21				c
	21-24 ve üzeri	122	28,68	6,50				cbd
Yetersiz Öz yeterlik	10 -14	169	11,84	4,02	3/1359	3,36	0,018	ab
	15-17	709	12,33	4,46				ab
	18-20	363	12,75	3,82				a
	21-24 ve üzeri	122	11,56	3,86				b
Stres Rahatsızlık Algısı	10 -14	169	14,80	5,05	3/1359	19,36	0,000	a
	15-17	709	15,69	4,63				a
	18-20	363	17,55	4,55				b
	21-24 ve üzeri	122	17,11	4,74				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 10'da görüldüğü gibi yaş ve stres düzeyi arasında genel olarak doğru orantı vardır. Bu kapsamda ASÖ ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yaş düzeyi azaldıkça stres düzeyinin de azaldığı; yaş düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre hafızlık eğitimi alan bireyler yaş faktörüne göre ASÖ ölçeğinin geneli (p=0,000) ile “yetersiz öz yeterlik” (p=0,018) ve “stres, rahatsızlık algısı” alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, ASÖ 14 ölçeğinin genel ortalamasında bütün yaş grupları arasında farklılık vardır. “Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda “18-20 yaş” aralığı ile “21-24 ve üzeri” yaş aralığı farklılaşmaktadır. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise daha yüksek yaş grupları olan “18-20 yaş” ve “21-24 ve üzeri” yaş aralığındaki bireylerin puanları daha düşük düzeyde olan “10-14 yaş” ve “15-17 yaş” aralığındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yaş faktörüne göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin farklılaştığını söyleyebiliriz.

Elde edilen verilere birlikte bakıldığında hafızlık eğitiminde yaş yükseldikçe farkındalık düzeyi artmakla birlikte; motivasyon düzeyi düşmekte ve stres düzeyi de artmaktadır. Bu kapsamda stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, söz konusu eğitimin bu yaşlarda daha etkili bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Zira stres, daha önce de ifade edildiği gibi eğitimin verimliliğini düşürmektedir (Zernüci, 2015, 143).

## 2. Cinsiyete Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

### 2.1. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Cinsiyet” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 11’de verilmiştir.



Tablo 11: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEPSÖ Genel	Kadın	682	99,86	10,03	1356,69	-0,37	0,710
	Erkek	687	100,07	11,03			
Gerekçe ve tutum	Kadın	682	38,39	6,03	1367	-5,99	0,000
	Erkek	687	40,27	5,58			
Farkındalık	Kadın	682	37,98	2,40	1231,86	6,57	0,000
	Erkek	687	36,92	3,42			
Hoca ile iletişim	Kadın	682	17,01	2,95	1366,53	2,40	0,017
	Erkek	687	16,62	3,03			
Kurs ortamı	Kadın	682	6,47	2,22	1361,09	1,84	0,066
	Erkek	687	6,24	2,39			

Tablo 11’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin “psiko-sosyal durum” puanlarının ortalamalarında küçük farklılaşmalar vardır. Ancak HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve “kurs ortamı” alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (HEPSÖ genel  $t=0,37$ ,  $p>0,05$ ; kurs ortamı  $t=1,84$ ,  $p>0,05$ ). “Gerekçe ve tutum” alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma vardır ( $t=-5,99$ ,  $p<0,05$ ). “Farkındalık” alt boyutunda kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $t= 6,57$ ,  $p<0,05$ ). “Hoca ile iletişim” alt boyutunda da yine kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t= 2,40$ ,  $p<0,05$ ).

Ölçeğin genelinde ve “kurs ortamı” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen “gerekçe ve tutum” alt boyutunda erkekler; “farkındalık” ve “hoca ile iletişim” alt boyutlarında kadınlar lehine “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olması üzerinde durulması gereken bir veri olarak nitelendirilebilir. Hafızlık eğitimi alan erkek bireylerin neden hafızlık yaptıklarına dair gerekçeleri ve söz konusu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlarıyla ilgili puanları kadın bireylerden daha yüksektir? Bu sorunun cevabını vermek için ayrı bir araştırma yapılabilir. Ancak hafızlık eğitiminde gerekçe ile ilgili elde edilen nitel veriler göz önünde bulundurularak sonraki bölümde bu konuya tekrar değinilecektir. Elde edilen verilerden hareketle kadınların erkeklere göre hafızlık eğitiminin daha fazla farkında olduklarını ve kursta hocaları ile daha iyi iletişim kurabildiklerini söyleyebiliriz.

## 2.2. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “cinsiyet” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.



Tablo 12: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
HEMÖ Genel	Kadın	682	51,19	12,58	1350,65	-	0,000
	Erkek	687	58,58	11,35		11,40	
Mesleki ve Toplumsal	Kadın	682	19,49	6,63	1284,27	-	0,000
	Erkek	687	24,13	5,15		14,44	
Eğitime Dayalı	Kadın	682	19,68	5,47	1367	-7,77	0,000
	Erkek	687	21,95	5,30			
İçsel	Kadın	682	12,01	2,51	1367	-3,70	0,000
	Erkek	687	12,50	2,35			

“Cinsiyet” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durum puanları karşılaştırıldığında Tablo 12’de görüldüğü gibi erkeklerin motivasyon durum puan ortalamaları kadınlardan oldukça yüksektir. Söz konusu farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği genelinde hafızlık eğitimi alan erkeklerin ortalamaları istatistiksel açıdan kadınlardan anlamlı bir şekilde farklıdır ( $t=-11,40$ ,  $p<0,05$ ). “mesleki ve toplumsal” ( $t=-14,44$ ,  $p<0,05$ ), “eğitime dayalı” ( $t=-7,77$ ,  $p<0,05$ ) ve “içsel” ( $t=-3,70$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında “cinsiyet” değişkenine göre erkeklerin lehine bir farklılaşma vardır. 2014 yılında DİB tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre Türkiye’de kadınların erkeklere göre dini ibadete daha fazla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriden hareketle hafızlık eğitimi motivasyon durumlarının da kadınlarda daha yüksek olduğu öngörülmüştür (DİB, 2014, 72). Ancak görüldüğü gibi ibadet ve hafızlık eğitimi motivasyon durumları “cinsiyet” bağımsız değişkeninden farklı yönde etkilenmektedir. Hafızlık eğitimi alan erkeklerin motivasyon durumlarının neden kadınlardan yüksek olduğu konusu ayrı bir araştırma ile ele alınabilir.

### 2.3. Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “cinsiyet” bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir. “Cinsiyet” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri karşılaştırıldığında Tablo 13’te de görüldüğü gibi kadınların ortalama stres düzeyleri erkeklerin ortalama stres düzeylerine göre daha yüksektir. Söz konusu farklılaşma, ASÖ 14 ölçeği genelinde ( $t=6,48$ ,  $p<0,05$ ) ve ölçeğin alt boyutları olan “yetersiz öz yeterlik” ( $t=3,29$ ,  $p<0,05$ ) ile “stres, rahatsızlık algısı” ( $t=5,56$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 13: Cinsiyete Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
ASÖ Genel	Kadın	682	29,61	6,48	1350,38	6,48	0,000
	Erkek	687	27,44	5,84			
Yetersiz Öz yeterlik	Kadın	682	12,68	4,06	1367	3,29	0,001
	Erkek	687	11,94	4,30			
Stres Rahatsızlık Algısı	Kadın	682	16,92	4,80	1231,86	5,56	0,000
	Erkek	687	15,50	4,62			



Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının farklı sebeplerinden bahsedilebilir. Kadın ve erkek psikolojisinin bir birinden farklı olması bu sebeplerin başında gelir (Tarhan, 2007, 22). Ayrıca HEPSÖ ölçeği ile ilgili bölümde ifade edildiği gibi kadınların hafızlık eğitimi hakkındaki farkındalık düzeyleri erkeklere göre daha yüksek çıkmış olması da, kadınların stres düzeylerinin fazla çıkmasına bir sebep olarak görülebilir.

### 3. Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

#### 3.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış, Gruplar arasındaki farklılık durumu da “Tukey HSD” isimli test ile sınırlanmıştır. Test sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	1	436	100,54	11,31	5/1288	1,42	0,211	a
	2	65	98,87	9,36				a
	3	541	100,12	9,89				a
	4	93	97,61	10,12				a
	5	47	99,16	9,02				a
	6	112	99,97	10,92				a
Gereğe ve tutum	1	436	40,12	5,97	5/1288	4,49	0,000	a
	2	65	38,72	5,13				ab
	3	541	39,31	5,65				a
	4	93	37,34	6,40				b
	5	47	37,96	5,83				ab
	6	112	39,04	5,85				ab
Farkındalık	1	436	36,98	3,28	5/1288	5,68	0,000	a
	2	65	36,53	3,63				b
	3	541	37,79	2,73				c
	4	93	37,65	2,54				abc
	5	47	38,15	2,41				c
	6	112	37,72	2,70				abc
Hoca ile iletişim	1	436	16,75	3,08	5/1288	0,33	0,895	a
	2	65	16,83	2,65				a
	3	541	16,94	2,89				a
	4	93	16,62	2,99				a
	5	47	16,70	3,30				a
	6	112	16,75	3,34				a
Kurs ortamı	1	436	6,68	2,20	5/1288	4,33	0,001	a
	2	65	6,78	2,12				ab
	3	541	6,07	2,36				b
	4	93	5,98	2,33				ab
	5	47	6,34	2,42				ab





	6	112	6,44	2,31				ab
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tabloda görüldüğü gibi “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeğinin genelinde (p=0,21, p>0,05) ve “hoca ile iletişim” alt boyutunda (p=0,89, p>0,05) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yoktur. “Gereğe ve tutum” (p=0,000, p<0,05), “farkındalık” (p=0,000, p<0,05) ile “kurs ortamı” (p=0,001, p<0,05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma vardır. “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” (X=40,12) ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” (X=39,31) gruplarının “gereğe ve tutum” alt boyut puan ortalamaları, diğer gruplardan daha yüksektir.

Gruplar arası farklılığı anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, “gereğe ve tutum” alt boyutunda “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim”, “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” grupları ile farklılaşmaktadır. “Farkındalık” alt boyutunda “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi”, “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)”, “lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim” ve “bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim” grupları farklılaşmaktadır. “Kurs ortamı” alt boyutunda ise “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)” ile “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” grupları arasında farklılaşma vardır.

### 3.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi sonrası eğitim” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	1	436	57,61	11,75	5/1288	10,71	0,000	a
	2	65	55,72	12,33				abc
	3	541	54,36	12,18				b
	4	93	50,20	13,13				cd
	5	47	47,63	12,45				d
	6	112	53,91	13,52				abc
Mesleki ve Toplumsal	1	436	23,50	5,58	5/1288	14,92	0,000	a
	2	65	22,27	5,76				abc
	3	541	21,46	6,31				c
	4	93	19,22	6,84				d
	5	47	17,60	6,55				d



	6	112	21,00	7,22				ec
Eğitime Dayalı	1	436	21,65	5,48	5/1288	6,08	0,000	ab
	2	65	21,42	5,14				bc
	3	541	20,62	5,32				bc
	4	93	19,22	5,86				bcd
	5	47	18,25	5,66				d
	6	112	20,63	5,53				bcd
İçsel	1	436	12,44	2,34	5/1288	1,84	0,102	a
	2	65	12,02	2,64				a
	3	541	12,27	2,46				a
	4	93	11,75	2,55				a
	5	47	11,77	2,48				a
	6	112	12,27	2,26				a
*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)								
(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer								

Tablo 15'te görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında "içsel" alt boyutu dışında ( $p=0,10$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) ve "mesleki ve toplumsal" ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) ile "eğitime dayalı" ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek ortalamanın "lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...)" seçeneğinde olduğunu görmekteyiz. Benzer sıralama anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlar için de geçerlidir.

Hangi gruplar arasında farklılaşmanın olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına baktığımızda anlamlı farklılaşma olan HEMÖ ölçeği geneli ve alt boyutlarda lise ya da yükseköğretim düzeyinde din eğitimi almak isteyen bireylerin diğer gruplardan farklılaştığı görülmektedir. Bu verilerden hareketle hafızlık eğitiminin bireyleri din eğitimi almaya yönlendirdiğinden bahsedilebilir.

### 3.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitim ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da "Tukey HSD" isimli test ile sınımlanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi "hafızlık eğitimi sonrası eğitim" bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında "yetersiz öz yeterlik" alt boyutu dışında ( $p=0,21$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) ve "stres rahatsızlık algısı" ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutunda oluşan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyi ortalamasının "yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim" grubunda olduğunu görmekteyiz ( $X=30,71$ ).



Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ ölçeği genelinde “lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi..)", “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat / dini ihtisas eğitimi” ve “yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim” arasında farklılaşma vardır. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise lise düzeyinde din eğitimi alanlar, yükseköğretim düzeyinde ilahiyat eğitimi ve yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim alanlardan farklılaşmaktadır.

Tablo 16: Hafızlık Eğitimi Sonrası Eğitime Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Hafızlık Sonrası eğitim	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	1	436	27,62	5,84	5/1288	5,37	0,000	a
	2	65	27,93	6,18				ab
	3	541	29,04	6,39				b
	4	93	30,71	6,99				c
	5	47	29,64	6,92				abc
	6	112	28,05	6,19				ab
Yetersiz Öz yeterlik	1	436	12,09	4,14	5/1288	1,41	0,217	a
	2	65	12,48	4,03				a
	3	541	12,24	4,20				a
	4	93	13,24	4,36				a
	5	47	12,93	3,86				a
	6	112	12,30	4,53				a
Stres Rahatsızlık Algısı	1	436	15,53	4,63	5/1288	5,43	0,000	a
	2	65	15,45	4,75				ab
	3	541	16,80	4,58				b
	4	93	17,47	5,06				b
	5	47	16,71	5,63				ab
	6	112	15,75	5,03				ab

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

(1) Lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi..); (2) Lise düzeyinde din eğitimi dışında (Anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi gibi...) bir eğitim; (3) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat / dini ihtisas eğitimi; (4) Yükseköğretim düzeyinde İlahiyat dışı bir alanda eğitim; (5) Bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim; (6) Diğer

#### 4. Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

##### 4.1. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.



Tablo 17: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	472	96,67	11,12	2/1350	43,24	0,000	a
	Hayır	644	102,44	9,39				b
	Fikrim yok	237	99,87	10,61				c
Gerekçe ve tutum	Evet	472	37,83	6,28	2/1350	25,86	0,000	a
	Hayır	644	40,34	5,46				b
	Fikrim yok	237	39,60	5,67				b
Farkındalık	Evet	472	37,12	3,40	2/1350	8,37	0,000	a
	Hayır	644	37,81	2,58				b
	Fikrim yok	237	37,19	3,10				a
Hoca ile iletişim	Evet	472	16,16	3,32	2/1350	27,00	0,000	a
	Hayır	644	17,43	2,65				b
	Fikrim yok	237	16,48	2,91				a
Kurs ortamı	Evet	472	5,55	2,32	2/1350	47,81	0,000	a
	Hayır	644	6,85	2,19				b
	Fikrim yok	237	6,59	2,19				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tabloda görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında (p=0,000, p<0,05) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=102,44). Bu veriden hareketle sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre “HEPSÖ ölçeğinin genelinde bütün gruplar birbirinden farklılaşmaktadır. “Gerekçe ve tutum” ile “kurs ortamı” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, diğer gruplardan farklılaşırken; “farkındalık” ve “hoca ile iletişim” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını ifade edenler diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal yaşantılardan yoksun olmadığını düşünen bireylerin psiko-sosyal durum puanlarının, yoksun olduğunu düşünen bireylere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.



Tablo 18: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	Evet	472	53,40	12,89	2/1350	5,47	0,002	a
	Hayır	644	55,28	12,53				b
	Fikrim yok	237	56,82	11,61				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	472	21,61	6,45	2/1350	4,42	0,012	a
	Hayır	644	21,56	6,60				a
	Fikrim yok	237	22,93	5,45				b
Eğitime Dayalı	Evet	472	20,00	5,54	2/1350	8,54	0,000	a
	Hayır	644	21,14	5,46				b
	Fikrim yok	237	21,55	5,41				b
İçsel	Evet	472	11,79	2,63	2/1350	14,34	0,000	a
	Hayır	644	12,57	2,30				b
	Fikrim yok	237	12,33	2,32				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 18’de görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin geneli (p=0,002, p<0,05) ile “mesleki ve toplumsal” (p=0,012, p<0,05), “eğitime dayalı” (p=0,000, p<0,05) ve “içsel” (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının “fikrim yok” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,82).

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, HEMÖ ölçeği geneli ile “eğitime dayalı” ve “içsel” alt boyutlarında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünen ve bu konuda kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. “Mesleki ve toplumsal” alt boyutunda ise kararsız olanlar, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenlerden farklılaşmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin motivasyon durum puanlarının, yoksun olmadığını düşünen bireylere oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

#### 4.3. Hafızlık Eğitiminde Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.



Tablo 19: Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesine Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Sosyal Yaşantılardan Yoksun Olma Düşüncesi	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	Evet	472	30,44	6,15	2/1350	37,79	0,000	a
	Hayır	644	27,24	6,28				b
	Fikrim yok	237	28,15	5,62				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	472	12,96	4,18	2/1350	10,50	0,000	a
	Hayır	644	11,80	4,26				b
	Fikrim yok	237	12,41	3,97				ab
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	472	17,48	4,61	2/1350	27,41	0,000	a
	Hayır	644	15,43	4,71				b
	Fikrim yok	237	15,74	4,73				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 19’da görüldüğü gibi “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır (p=0,000, p<0,05). ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=30,44). Bu veri, sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile “stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenler, yoksun olmadığını düşünenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır. “Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda ise sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünenlerle yoksun olmadığını düşünenler birbirinden farklılaşmaktadır.

## 5. Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etmeye Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

### 5.1. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimi Tavsiye Etme ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimi tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.



Tablo 20: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	1134	101,83	9,43	2/1360	128,42	0,000	a
	Hayır	79	88,47	11,70				b
	Fikrim yok	150	91,90	10,42				c
Gerekçe ve tutum	Evet	1134	40,36	5,26	2/1360	125,76	0,000	a
	Hayır	79	33,09	6,22				b
	Fikrim yok	150	34,77	6,06				b
Farkındalık	Evet	1134	37,64	2,85	2/1360	17,27	0,000	a
	Hayır	79	35,85	3,83				b
	Fikrim yok	150	36,80	3,36				b
Hoca ile iletişim	Evet	1134	17,24	2,63	2/1360	80,68	0,000	a
	Hayır	79	13,96	4,08				b
	Fikrim yok	150	15,09	3,47				c
Kurs ortamı	Evet	1134	6,57	2,28	2/1360	28,41	0,000	a
	Hayır	79	5,56	2,20				b
	Fikrim yok	150	5,22	2,20				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 20’de görüldüğü gibi “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarının tamamında (p=0,000, p<0,05) oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum ortalamasının “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=101,83). Bu veriden hareketle hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin psiko-sosyal durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEPSÖ ölçeğinin genelinde ve “hoca ile iletişim” alt boyutunda bütün gruplar birbirleriyle farklılaşırken; diğer alt boyutlarda hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olduğunu söyleyenlerden farklılaşmaktadır.

## 5.2. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.





Tablo 21: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEMÖ Genel	Evet	1134	56,44	11,89	2/1360	59,41	0,000	a
	Hayır	79	44,77	12,96				b
	Fikrim yok	150	48,35	12,58				b
Mesleki ve Toplumsal	Evet	1134	22,43	6,09	2/1360	37,78	0,000	a
	Hayır	79	17,28	7,15				b
	Fikrim yok	150	19,42	6,57				c
Eğitime Dayalı	Evet	1134	21,46	5,31	2/1360	51,30	0,000	a
	Hayır	79	16,81	5,04				b
	Fikrim yok	150	18,02	5,42				b
İçsel	Evet	1134	12,54	2,27	2/1360	50,83	0,000	a
	Hayır	79	10,66	2,82				b
	Fikrim yok	150	10,90	2,75				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tablo 21’de görüldüğü gibi “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ve bütün alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzey ortalamasının “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=56,44). Bu veri, hafızlık eğitimini tavsiye eden bireylerin daha yüksek motivasyon durum puanına sahip olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; HEMÖ ölçeği geneli ile “eğitime dayalı” ve “içsel” alt boyutlarında hafızlık eğitimini tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan; “mesleki ve toplumsal” alt boyutunda ise tüm gruplar birbirinden farklılaşmaktadır.

### 5.3. Hafızlık Eğitiminde Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “hafızlık eğitimini tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme Durumuna Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Hafızlık Eğitimini Tavsiye Etme	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
ASÖ Genel	Evet	1134	27,82	5,81	2/1360	44,64	0,000	a
	Hayır	79	32,02	7,90				b
	Fikrim yok	150	31,97	6,89				b
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	1134	12,02	4,08	2/1360	17,20	0,000	a
	Hayır	79	13,91	4,98				b
	Fikrim yok	150	13,70	4,15				b
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	1134	15,80	4,55	2/1360	25,11	0,000	a
	Hayır	79	18,10	5,23				b
	Fikrim yok	150	18,26	5,29				b

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)



Tabloda görüldüğü gibi “hafızlık eğitimi tavsiye etme” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). ASÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz ( $X=32,02$ ). Bu veri, hafızlık eğitimi tavsiye eden bireylerin daha düşük stres düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, ASÖ 14 ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarında hafızlık eğitimi tavsiye edenler, tavsiye etmeyenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır.

## 6. Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

### 6.1. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları	N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*	
HEPSÖ Genel	Evet	920	101,89	10,03	2/1348	54,50	0,000	a
	Hayır	244	94,74	10,18				b
	Fikrim yok	187	97,50	10,57				c
Gerekçe ve tutum	Evet	920	39,96	5,796	2/1348	16,75	0,000	a
	Hayır	244	37,76	5,50				b
	Fikrim yok	187	38,38	6,20				b
Farkındalık	Evet	920	37,67	2,87	2/1348	7,18	0,001	a
	Hayır	244	37,00	3,16				b
	Fikrim yok	187	37,02	3,29				b
Hoca ile iletişim	Evet	920	17,24	2,73	2/1348	32,25	0,000	a
	Hayır	244	15,65	3,57				b
	Fikrim yok	187	16,25	2,96				b
Kurs ortamı	Evet	920	7,01	2,03	2/1348	170,14	0,000	a
	Hayır	244	4,32	2,14				b
	Fikrim yok	187	5,83	2,13				c

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ( $p<0,05$ )

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile psiko-sosyal durum arasında HEPSÖ ölçeği ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki vardır. HEPSÖ ölçeğinin genelinde ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) ve “gerekçe ve tutum” ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ), “farkındalık” ( $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ), “hoca ile iletişim” ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) ile “kurs ortamı” ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEPSÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek psiko-sosyal durum düzeyinin



“evet” grubunda olduğunu görmekteyiz ( $X=39,96$ ). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olmanın, bireyin psiko-sosyal durumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEPSÖ genel ve “kurs ortamı” alt boyutunda bütün gruplar birbirinden farklılaşırken; diğer alt boyutlarda kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler, yetersiz görenler ve kararsız olanlardan farklılaşmaktadır.

## 6.2. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Motivasyon İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkanları” bağımsız değişkeni ile motivasyon durumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınımlanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
HEMÖ Genel	Evet	920	55,48	12,54	2/1348	3,65	0,026	a
	Hayır	244	53,05	12,52				b
	Fikrim yok	187	54,86	12,21				ab
Mesleki ve Toplumsal	Evet	920	21,90	6,49	2/1348	1,01	0,362	a
	Hayır	244	21,34	6,37				a
	Fikrim yok	187	22,14	5,69				a
Eğitime Dayalı	Evet	920	21,17	5,45	2/1348	6,18	0,002	a
	Hayır	244	19,79	5,41				b
	Fikrim yok	187	20,70	5,61				ab
İçsel	Evet	920	12,40	2,39	2/1348	4,92	0,007	a
	Hayır	244	11,91	2,54				b
	Fikrim yok	187	12,02	2,47				ab

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. ( $p<0,05$ )

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile motivasyon düzeyi arasında “mesleki toplumsal” alt boyutu dışında anlamlı bir ilişki vardır. HEMÖ ölçeğinin genelinde ( $p=0,026$ ,  $p<0,05$ ) ve “eğitime dayalı” ( $p=0,002$ ,  $p<0,05$ ) ile “içsel” ( $p=0,007$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. HEMÖ ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek motivasyon düzeyinin “evet” grubunda olduğunu görmekteyiz ( $X=55,48$ ). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından memnun olan bireylerin daha iyi motive olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre HEMÖ ölçeği geneli ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu alt boyutlarında, kursun fiziki imkânlarını yeterli görenler ile yetersiz görenler birbirinden farklılaşmaktadır.



### 6.3. Hafızlık Eğitiminde Kursun Fiziki İmkânları ve Stres İlişkisi

Araştırmaya katılan bireylerin “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasında farklılık olup olmadığı da “Tukey HSD” isimli test ile sınıanmıştır. Varyans analizi ve Tukey HSD testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Kursun Fiziki İmkânlarına Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

Kursun Fiziki İmkânları		N	X	S	sd	F	p	Grp.Ar. Farklar*
ASÖ Genel	Evet	920	28,02	6,34	2/1348	13,69	0,000	a
	Hayır	244	30,35	6,05				b
	Fikrim yok	187	28,65	5,58				a
Yetersiz Öz yeterlik	Evet	920	12,13	4,15	2/1348	5,19	0,006	a
	Hayır	244	13,08	4,39				b
	Fikrim yok	187	12,12	4,02				a
Stres Rahatsızlık Algısı	Evet	920	15,88	4,76	2/1348	8,64	0,000	a
	Hayır	244	17,26	4,88				b
	Fikrim yok	187	16,52	4,31				ab

\*Farklı harfler gruplar arası önemli farklılığı göstermektedir. (p<0,05)

Tabloda görüldüğü gibi “kursun fiziki imkânları” bağımsız değişkeni ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. ASÖ 14 ölçeğinin genelinde (p=0,000, p<0,05) ve “yetersiz öz yeterlik” (p=0,006, p<0,05) ile “stres rahatsızlık algısı” (p=0,000, p<0,05) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar istatistiksel açıdan anlamlıdır. ASÖ 14 ölçeği ortalamalarına baktığımızda en yüksek stres düzeyinin “hayır” grubunda olduğunu görmekteyiz (X=30,35). Bu veri, hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarından yeterince memnun olmayan bireylerin daha çok stresli olduğunu göstermektedir.

Gruplar arası farklılaşmaları görmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre ASÖ 14 ölçeği geneli ile “yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda kursun fiziki imkânlarını yetersiz görenler, yeterli görenler ve kararsız olanlardan farklılaşırken “stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda kursun fiziki imkânlarının yetersiz görenlerle yeterli görenler birbirinden farklılaşmaktadır.

## 7. Hafızlık Eğitimindeki Hedefe Göre Psiko-Sosyal ve Motivasyon Durumu, Stres Düzeyi

### 7.1. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Psiko-Sosyal Durum İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin psiko-sosyal durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.



Tablo 26: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Psiko-Sosyal Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hepsö Genel	Hayır	312	98,47	11,63	468,25	-2,84	0,005
	Evet	977	100,55	10,04			
Gerekçe ve tutum	Hayır	312	38,58	6,27	491,39	-2,56	0,011
	Evet	977	39,61	5,78			
Farkındalık	Hayır	312	36,87	3,58	427,20	-3,82	0,000
	Evet	977	37,71	2,67			
Hoca ile iletişim	Hayır	312	16,56	3,00	1287	-1,68	0,092
	Evet	977	16,89	2,99			
Kurs ortamı	Hayır	312	6,44	2,29	1287	0,73	0,465
	Evet	977	6,33	2,33			

Tabloda görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin “psiko-sosyal durum” puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. Ancak “hoca ile iletişim” ve “kurs ortamı” alt boyutunda bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir (“hoca ile iletişim”  $t=-1,68$ ,  $p>0,05$ ; “kurs ortamı”  $t=0,73$ ,  $p>0,05$ ). “Gerekçe ve tutum” alt boyutunda “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır ( $t=-2,59$ ,  $p<0,05$ ). “Farkındalık” alt boyutunda da “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. ( $t=-3,82$ ,  $p<0,05$ ). “Hoca ile iletişim” alt boyutunda da “evet”, “hayır” grubundan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t=-1,68$ ,  $p<0,05$ ).

HEPSÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu veri psiko-sosyal durum açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimine başlarken kendisine bir hedef koyan bireyin, bu sayede, hafızlık eğitimi yapmadaki gerekçelerinin ve bu eğitime karşı geliştirdiği tutumlarının, farkındalık düzeyinin, kurs ortamı ile ilgili düşüncelerinin ve hoca ile olan iletişiminin niteliği belirlenecektir.

## 7.2. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Motivasyon İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin motivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon Durumlarının İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Hemö Genel	Hayır	312	53,01	13,22	1287	-3,14	0,002
	Evet	977	55,58	12,34			
Mesleki ve Toplumsal	Hayır	312	21,11	6,53	1287	-2,35	0,018
	Evet	977	22,09	6,33			
Eğitime Dayalı	Hayır	312	20,06	5,95	483,76	-2,70	0,007
	Evet	977	21,09	5,37			
İçsel	Hayır	312	11,83	2,70	471,03	-3,29	0,001
	Evet	977	12,40	2,35			



Tabloda görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. HEMÖ ölçeği genelinde ve ( $t = -3,14, p < 0,05$ ), “mesleki ve toplumsal” ( $t = -2,35, p < 0,05$ ), “eğitime dayalı” ( $t = -2,70, p < 0,05$ ) ile “içsel” ( $t = -3,29, p < 0,05$ ) alt boyutlarında “evet” lehine anlamlı bir farklılaşma vardır.

HEMÖ ölçeği ve alt boyutlarında, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama motivasyon düzey puanları, bir hedeflerinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Bu veri motivasyon açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

### 7.3. Hafızlık Eğitiminde Hedef ve Stres İlişkisi

“Hedef” bağımsız değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını anlamak için “bağımsız grup t testi” yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi “hedef” değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyi puanlarının ortalamalarında farklılaşmalar vardır. ASÖ 14 ölçeği genelinde ( $t = -0,24, p > 0,05$ ) ortaya çıkan farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Ölçeğin alt boyutları olan “yetersiz öz yeterlik” ( $t = 2,57, p < 0,05$ ) ve “stres rahatsızlık algısı” ( $t = -2,60, p < 0,05$ ) alt boyutlarında oluşan farklılaşmalar ise istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 28: Belirlenen Hedefe Göre Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Stres Düzeylerinin İstatistiksel Analizi

	Hedef	N	X	S	sd	t	p
Asö Genel	Hayır	312	28,47	6,38	1287	-0,24	0,804
	Evet	977	28,57	6,28			
Yetersiz Öz yeterlik	Hayır	312	12,84	4,29	1287	2,57	0,010
	Evet	977	12,14	4,15			
Stres Rahatsızlık Algısı	Hayır	312	15,63	4,81	1287	-2,60	0,009
	Evet	977	16,43	4,72			

“Yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda hafızlık eğitiminde bir hedefinin olmadığını ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olduğunu ifade eden bireylerden daha yüksektir. “Stres rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ifade eden bireylerin ortalaması, bir hedefi olmadığını ifade eden bireylerden daha yüksektir. Buradan hareketle öz yeterliği düşük bireylerin kendilerine bir hedef belirleyemediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca bir hedefi olan bireylerin stres ve rahatsızlık algılarının yüksek olduğu da bu verilerden hareketle söylenebilir.

### Hafızlık Eğitiminde Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Bir önceki bölümde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken, psiko-sosyal durum, motivasyon durumu ve stres düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu başlık altında söz konusu ölçekler arasında bir ilişkinin olup olmadığı, bir ilişki varsa bu ilişkinin nasıl ve hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması





amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda korelasyon testi yapılmıştır<sup>5</sup>. Elde edilen sonuçlar Tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29: Psiko-Sosyal Durum, Motivasyon Durumu ve Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

		HEPSÖ Toplam	HEMÖ Toplam	ASÖ Toplam
HEPSÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,456**	-,409**
HEMÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	,456**	1	-,250**
ASÖ Toplam	Pearson Korelasyon Katsayısı	-,409**	-,250**	1

\*\* p= 0,000, p<0,01

Tablo 29 incelendiğinde HEPSÖ ve HEMÖ arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ASÖ ölçeğinin, HEPSÖ ve HEMÖ ölçeği ile ilişkisi negatif yöndedir. Bu veriye göre hafızlık eğitiminde psiko-sosyal durum ile motivasyon durumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde<sup>6</sup> anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0,456$ ,  $p<0,01$ ). Bu doğrultuda, psiko-sosyal durumu yüksek olan bireylerin motivasyon durumlarının da yüksek olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireylerin motivasyon durumlarının da düşük olması beklenir. Psiko-sosyal durum ile stres düzeyi arasında negatif yönlü ve orta düzey anlamlı bir ilişki vardır ( $r= -409$ ,  $p<0,01$ ). Bu kapsamda psiko-sosyal durumu yüksek olan bireyin stres düzeyinin düşük olması; psiko-sosyal durumu düşük olan bireyin stres düzeyinin yüksek olması beklenir.

Hafızlık eğitiminde motivasyon durumunun yukarıda ifade edildiği psiko-sosyal durumla pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır ( $r=0,456$ ,  $p<0,01$ ). Motivasyon durumu ile stres düzeyi arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=-250$ ,  $p<0,01$ ). Bu durumda motivasyon durumu yüksek olan bireylerin stres düzeylerinin düşük; motivasyon durumu düşük olan bireylerin stres düzeylerinin ise yüksek olması beklenir. Hafızlık eğitimi alan bireyin algılanan stres düzeyi, gerek psiko-sosyal durum gerekse motivasyon durumu ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. O halde hafızlık eğitiminde psiko-sosyal ve motivasyon durum puanlarının yükseltilmesi, stres düzeylerinin düşürülmesi yönünde ortaya koyulan çabalar, söz konusu eğitimin nitelik ve kalitesini artıracaktır.

## Sonuç ve Öneriler

Kur'an'ı Kerim ayetlerinin ezberlenmesi amacıyla alınan hafızlık eğitiminde, bireyin söz konusu eğitimi neden aldığı, psiko-sosyal durumunun ve stres düzeyinin önemli bir konumu vardır. Bu özelliklerin yaş, cinsiyet, hedef, kursun fiziki imkanları gibi farklı değişkenler ile olan ilişkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, hafızlık eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik bilimsel verilere ulaşılmıştır.

Hafızlık eğitiminde cevaplanması gereken öncelikli sorular, bu eğitimin hangi yaşta, hangi amaçla ve nasıl bir ortamda yapılması gerektiği; bireyin hayatında nasıl bir etki

<sup>5</sup> Korelasyon testi, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, amacıyla yapılır (Büyüköztürk, 2008, 31).

<sup>6</sup> Korelasyon testinde, korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında olması orta derecede; 0,30 ve 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2008, 32).





biraktığı ile ilgilidir. Bireyin hafızlık eğitimine yönelik motivasyon düzeyinin yüksek, stres düzeyinin düşük olması isteniyorsa araştırmada elde edilen verilere söz konusu eğitime küçük yaşlarda başlanması gerekir. Farkındalık bilincinin yaşla birlikte artmasına dair elde edilen veriler, bilinçli hafızlığın ancak büyük yaşlarda yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple hafızlık eğitimini küçük yaşlarda alanlarla ileri yaşlarda alanlar, örgün eğitimde olduğu gibi farklı kurumlarda eğitim almalıdır.

Erkeklerin hafızlık eğitimindeki gerekçe ve motivasyon puanlarının kadınlardan yüksek olmasına rağmen, farkındalık düzeylerinin düşük olması, söz konusu eğitimin daha çok maddi gerekçelerle alındığına dair yorumlanabilir. Diğer taraftan kadınların farkındalık düzeylerinin fazla oluşu ve kadın psikolojisinin karakteristik yapısı sebebiyle erkeklerden daha fazla stresli oldukları tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimini tercih etme bağlamında mezun olunan okul türünün etkili olmadığı tespit edildiği bu araştırmada, hafızlık sonrası istenen eğitim türünün söz konusu eğitimden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitimlerini tamamladıktan sonra din eğitimi veren bir okulda eğitimlerine devam etmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle, nitelikli ve mesleki motivasyon ve yeterlilikleri yüksek din eğitimcilerinin yetiştirilmesinde hafızlık eğitiminin etkili olabileceğinden söz edilebilir.

Araştırmada elde edilen veriler, hafızlık eğitimine yönelik geliştirilen tutumun söz konusu eğitimin başarısında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Zira hafızlık eğitiminin sosyal yaşantısını kısıtladığını düşünen, söz konusu eğitimi başkalarına tavsiye etmeyeceğini söyleyen ve eğitim aldığı kursun fiziksel imkanlarını yetersiz gören bireylerin psiko-sosyal ve motivasyon durumları yüksekken stres düzeyleri düşüktür. Bu sebeple hafızlık eğitimi gibi kararlılık ve sabır isteyen bir eğitimin niteliğinin artırılmasında bireyin psiko-sosyal durumlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Bir eğitim faaliyetinin başarılı olmasında en önemli unsurların başında belli bir hedefin olması gelir. Araştırmada elde edilen veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Hedefi olan bireylerin söz konusu eğitime daha iyi motive oldukları ve psiko-sosyal durumlarının daha yüksel olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan bir hedefi olan bireylerin yaptıkları işin bilincinde olduğu ve buna bağlı olarak stres düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış ölçeklerle elde edilmiş olması, geçen zaman içerisinde yapılacak farklı uygulamalar, öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına dair karşılaştırmalar yapılmasına imkan verecektir.

### **Kaynakça**

- Akdemir, M. A. (2010), "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları Dergisi*, S. 13, ss. 21-40.
- Algur, H. (2018), Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi (Doktora Tezi), *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çorum.
- Bayraktar, M. F. (2008), "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları", *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, Fecr Yay. , Ankara.
- Bozkurt, N. (1997), "Hafız", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, C. 15, ss. 74-78.



- Büyüköztürk, Ş. (2008), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Kitabı*, 9. Baskı, Pegem Akademi Yay. , Ankara, s. 170
- Cebeci, S. (2010), “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 46, S. 4, ss. 7-22.
- Cebeci, S. & Ünsal, B. (2006), “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.4, S. 11, ss. 27-52.
- Cohen, S. Kamarck T. Mermelstein R, (1983), “A Global Measure of Perceived Stress”, *Journal of Health and Social Behavior*, C. 24, S. 4, ss. 385-396.
- Çimen, A. E. (2007), “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları İle İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 18, ss. 92-93.
- DİB, (2014), *Türkiye’de Dini Hayat Araştırması*, Ankara.
- Eskin, M. Harlak, H. Demirkıran, F. Dereboy, Ç. (2013), “Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizi”, *New/Yeni Symposium Journal*, C. 51, S. 3, ss. 132-140.
- Fırat, Y. (2007), “Kur’an Eğitimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 23, ss. 560-566.
- Koç, A. “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik”, *Etkili Din Öğretimi*, TİDEF, 3. Baskı, İstanbul 2010.
- Oruç, C. (2009), “Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 45, S. 3. , ss. 41-60.
- Öcal, M. (2015), *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, Dergâh Yay. , İstanbul.
- Özbek, Ö. (2015), “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname*, , S. 29, ss. 183-209.
- Öztürk, Ö. (2007), Kur’an Kursu Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Resmi Gazete, (2012), “MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, S. 28360, 21.07.2012, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm> adresinden 11.05.2017 tarihinde alındı.
- Resmi Gazete, (2014), “MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, S. 29072, 26.07.2014, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 11.05.2017 tarihinde alındı.
- Tarhan, N. (2007), *Kadın Psikolojisi*, Nesil Yay. , 36. Baskı, İstanbul.
- Temel, N. (2007), “Kur’an Talimi ve Hafızlık Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, S. 18. , ss. 35-60.
- Ünsal, B. (2006), Günümüz Kur’an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Zernüci, B. (ö.591/1194),(2015), *Ta’lim’ul-Müteallim*, Çev. Yunus Vehbi Yavuz, Sahhaflar Kitap Sarayı Yay. , 13. Baskı, İstanbul.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Eğitimciler Tartışırken Din Eğitimi Nasıl Etkilenir? (Twitter’da Eğitim Konuşmaları –Egtkonus-#Egtkonus- Örneği Üzerinden Din Eğitimi ile ilgili Yaklaşım Öneriler ve Değerlendirmeler)**

**Nurullah Altaş**

*Prof. Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
altas68@gmail.com*

**Mücahit Yılmaz**

*Öğretmen, Yavuz Selim Ortaokulu Fatih/İstanbul  
mykorualan@gmail.com*

### **Giriş**

Son 20 yıl içinde bilgi ve iletişim teknolojilerinde önemli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişim ve dönüşümler bir yandan hayatın her alanında eskiye ait yapıları köklü değişikliklere uğratmakta, diğer yandan bilginin hızla üretilmesinin, yayılmasının ve tüketilmesinin önünü açmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu hızlı değişim ve dönüşüm eğitim süreçlerini değiştirmekte, eğitim-öğretim programı, ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim yönetimi, öğretmen tutumları, öğretmen nitelikleri, aile-okul ve çevre ile ilişkileri de etkilemektedir.

Kitle iletişim araçlarının ulaşılmış olduğu seviye eğitim ile ilgili iletişimin seyrini değiştirmiştir. İnternet teknolojisinin yaygınlık kazanmış olması dijital sosyalleşme, dijital eğitim ya da online eğitim, interaktif eğitim gibi kavramları ön plana çıkarmıştır.

İnternet teknolojilerinde yaşanan ilerleme ve yaygınlaşma özellikle sosyal medya hesapları aracılığı ile insanları bir araya getirmekte ve bu hesaplar aracılığı ile kişiler farklı konularda kendi görüşlerini özgürce ifade edebilmektedir. Bu durum eğitimciler içinde söz konusudur. Eğitimciler de sosyal medya hesapları aracılığı ile eğitime dair kendi görüşlerini ortaya koymaktadırlar. Bu yeni durum sadece eğitimcileri değil aynı zamanda eğitimin unsurlarından olan öğrenci, veli ve eğitim yöneticilerini de aynı platformda bir araya getirmekte yoğun bilgi ve deneyim etkileşimi yaşanmaktadır.

Sosyal medyanın gelişimi ve yeni neslin bu araçları kullanım düzeyleri ve sıklıkları dikkate alındığında, eğitimin temel aktörleri olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin sosyal medya ortamında Din eğitimi programları, ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim yönetimi, öğretmen tutumları ve nitelikleri, öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşleri ve aile, okul ve çevre ile ilişkileri hakkında ifade ettikleri görüşleri analiz etmek ve buradan hareketle genelde eğitim ve özelde din eğitiminin



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

geleceği ile ilgili değerlendirmelerde bulunmak gerekmektedir. Aynı zamanda bu platformlardaki etkileşimin eğitim ve din eğitimi akademik çalışmalarına konu edinilmesi gerekmektedir.

#egtkonus sosyal medya üzerinden eğitim ile ilgili konuları tartışmak ve kişisel gelişim ağını genişletmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmamızdaki amaç; Eğitim konuşmaları (egtkonus) twitter hesabındaki eğitimcilerin genelde eğitim ve özelde din eğitimi programları, ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim yönetimi, öğretmen tutumları, öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerini ve aile, okul ve çevre ile ilişkileri ele almak ve buradan hareketle din eğitimine ışık tutmaktır. Bu bağlamda çalışmamızda Eğitim konuşmaları (egtkonus) “twitter” hesabı ve Eğitim konuşmaları (#egtkonus) blogu baza alınarak içerik çözümlemesi yöntemi ile bu hesapta oluşturulan mesajlar ve bu bloga atılan mesajlar değerlendirilmiştir.

### **Eğitim Programı**

Eğitim Programı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren plan olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programı ise genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçlar doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Diğer bir ifadeyle ders programları bütünüdür. (Güven, 2009, s.17-18)

Günümüzde her alanda görülen hızlı ve sürekli değişim eğitim bilimlerini de etkilemektedir. Bu durum topluma hizmet sunan öğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim programlarının da değişmesine yol açmaktadır. Eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinin temelinde ise sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin daha nitelikli insan gücünü gerektirmesi yer almaktadır. Bu durum hiç şüphesiz din eğitimi programlarını da etkilemekte, toplumsal yapıdaki değişimler, teknolojik yenilikler, din eğitimi ve öğretimi programlarının da geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Eğitim ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmekte ve bu gelişmeler ışığında okulun yetiştirmesi gereken insan tipi hususunda çeşitli görüşler ortaya koymaktadırlar. Onlara göre günümüzde yaşanan hızlı değişim, bireylerin ilgi alanlarını hızla değiştirmektedir. Yaşanan bu değişime zihinsel bir çeviklikle ayak uydurabilen, aynı noktada sabit kalmayan bireyleri okul yetiştirebilmelidir. Bu değişim bireylerin yaşanan olaylar karşısında hızlıca karar verebilmelerini ve insiyatif kullanarak çözüm üretebilmelerini gerekli kılmaktadır. 21.yy iletişim çağı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okul iletişim kurmayı beceremeyen, kendini ifade edemeyen bireylerin değil, farklı iletişim kanalları ile kendini ifade edebilen, toplumla iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmelidir.

Okullardan beklenen mevcut olanı aynen kabul eden değil, geçmişin problemlerine çözüm önerileri getiren, bireyler yetiştirmektir. *“Eğitim ile itiraz eden, sorgulayan, eleştirel düşünen varoluşsal olarak kendini yaratan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Yurttaşlar(ebevenler) ve eğitimciler çocukların belli bir anlayışın ideolojik aygıtı olmalarına*



*itiraz etmeli, bu süreçte öğretmenler onlara sadece rehberlik etmelidir.” Öğrenciler küçük yaşardan itibaren sorgulamaktadırlar. Örneğin “Zihni henüz duvarlarla sınırlandırılmamış 5 yaşındaki bir çocuk “insan öldükten sonra akli çalışmaya devam eder mi? Diye sorabilmektedir. Bu çocuk, Descartes’in düalizmini okumadığına göre bu soruyu sorduran güç, çocuğun felsefe yapabilme becerisidir”. 6 yaşındaki bir çocuk ve öğretmen arasındaki diyalogda şu şekildedir: “Bir çocuk “ilk insanlar bebek olarak yaratılmamıştır değil mi?” diye sordu. “Sence” diye sorduğumda “bebek olursa nasıl kendilerine bakacaklar, onun için büyük yaratılmıştır hence” dedi. Bu da gösteriyor ki çocuklar sorgulama yapabiliyor.”*

Sorgulamayan, merak etmeyen, hayal kurmayanların bu yeni dönemde bir değer ortaya koymaları mümkün değildir. “O nedenle çocuklarımıza soru sormayı, ayakları yere basmayan hayaller kurmayı öğretmeye her zamankinden daha çok ihtiyacımız olduğunun bilincinde olmalıyız. Meraklı, sorgulayan, hayal eden çocuk ebeveyni, çevreyi, okulu rahatsız etmemelidir.” Din Eğitimi ve öğretimi programları da bu çerçevede ele alınmalı ve öğrencilerin sorgulamalarını, meraklarını, hayallerini destekleyici şekilde düzenlenmelidir.

Bilgi çağı olarak tanımlanan günümüzde en önemli konulardan birisi bilgiye ulaşabilme ve bu bilgiyi doğru bir şekilde işleyebilmektedir. Eskiden olduğu gibi bilgiyi ezberlemenin önemli olmadığı, bilgiye ulaşmanın daha kolay olduğu, bilgiyi işlemenin önemli olduğu bir dönemdeyiz. Bu bağlamda okullar bilgiye ulaşabilen ve bilgiyi doğru bir şekilde işleyen bireyler yetiştirmelidir.

Diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi din eğitimi de, bireyin gelişimsel özelliklerini, kalıtımla getirdiği hazır bulunuşlukları dikkate alarak insanın yetişmesine ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İnsanın din eğitimi ile yakınlaşmasını ve buluşmasını sağlayan, bireyin dine yönelik fitrî yatkınlığıdır. Din eğitimi, insanın ilahî varlıkla ilgili tasavvurlarının istenilen yönde gelişmesini sağlar; inanma kabiliyetini doğru yönde geliştirip yanlış ve batıl inançlardan uzak durmasını temin ederek, onun dini inanç, ibadet ve duygularının, yaratılışına uygun biçimde açığa çıkarılıp geliştirilmesine katkıda bulunur. Din eğitimi ayrıca, genel eğitimle iş birliği içerisinde insanın bireyselleşmesine, toplumsallaşmasına, kültürlenmesine katkı sağlamaya yönelik olmalıdır. (Keyifli, 2013, 103-126). Bu bakımdan din eğitimi-öğretimi programları da yeniliğe açık olmalı, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında, değişen toplumsal ve kültürel yapıyı dikkate alarak kendini güncellemelidir.

Ülkemizde 2000 senesine kadar davranışçı bir temele dayanan DKAB Öğretim programları, bu yıl önemli bir değişikliğe uğramıştır. Bu yılın programı; dinin anlaşılmasında farklı bakış açılarına yer vermeye çalışan, akılcı ve eleştirel düşünme biçimine ağırlık veren bir anlayışla hazırlanmıştır. (Yürük, 2010, s.80-81). 2004 senesinde, ülkedeki tüm derslerin öğretim programlarını yapılandırmacı esasa göre yeniden oluşturma fikrini hayata geçirmeye başlayan Milli Eğitim Bakanlığı; 2005’te ortaöğretim, 2006’da ilköğretim DKAB dersi öğretim programlarını yapılandırmacı bir esasa göre yeniden tasarlamıştır. Yapılan bu çalışmalara rağmen dersin içeriği 2010 yılında yeniden düzenlenmiştir. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından önce DKAB Eğitim-öğretim programını yeniden düzenlemiş ve bu



programda yeni eğitim-öğretim programının hangi bakış açısı ile hazırlandığını şu şekilde ifade etmiştir: “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. (MEB, 2018, s.1).

### **Öğretmen Unsuru ve Öğretmen Yetiştirme**

Eğitim sisteminin üç temel ögesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olarak kabul edilmektedir. Bu ögeler içinde öğretmen oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmen hem eğitim programlarının uygulayıcısı hem de öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması için çalışan kişidir. Eğitimde öğretmen, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde özel bir öğretim uzmanı ve öğrenme yaşantıları yöneticisidir. (Çermik-Güllaç, 2009, s.443).

Öğretmenlerin dersi anlattığı ve becerilerinin dersi iyi anlatmak olarak görüldüğü dönemin dünyada bitmekte olduğunu, öğretmenin destekleyici, yönlendirici, tamamlayıcı vb. olduğunu, merkezde olanın ve belirleyenin öğrenci olduğu bir dünyanın geldiğini anlamak, öğretmenleri buna göre yetiştirmek gerekmektedir.

Öğretmenlerden beklenen mevcut olanı aynen kabul eden değil, geçmişin problemlerine çözüm önerileri getiren, bireyler yetiştirmektir. *“Eleştirel düşünceye açık olmadan eleştirel düşünebilen nesillere rehberlik yapılamaz. Öğretmenler öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları becerileri öncelikle kendileri içselleştirmeli ve öğrencilere inandırıcı rol modeller olabilmelidir. Öğretmenlerimizin zihinleri berrak olmalı. Prangaları olmamalı. Problem çözme becerisine sahip olmalıdır. Ön yargıdan uzak ve öğrenmeye açık olmalıdır.”*

MEB tarafından açıklanan ulusal öğretmen strateji belgesinde öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak şu ifadeler yer verilmektedir: “Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler olarak ön plana çıkmıştır. Bu beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlere yeni görevler yüklenmiştir. Değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin bütünlük bir parçası olmuştur. Millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan bu yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır.” (MEB, Öğretmen strateji belgesi, s.5)





Öğretmenlere göre değişimi okuyan, sürekli kendini geliştiren, empati yapabilen, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanan, problem çözebilen öğretmen yetiştirmesi hedeflenirken, öğretmenin mesleki saygınlığı artırılmalı, öğretmen kendini ülkede değerli hissetmelidir. Çocuklar canı gönülden ilim için okula gitmek istemeli bunun için motive edilmelidirler. *“Bir yandan öğretmenlere “Derslerinizde öğrenciyi etkin kılın, görüş, öneri ve eleştirilerine açık olun.” derken diğer yandan eğitim ile ilgili kararlarda öğretmeni saf dışı bırakmak büyük bir çelişkidir. Diğer taraftan öğretmenlik kutsal bir meslek, okulda bir mabet olarak görülmemelidir. Herkes kendisini alanında geliştirmeli, işini olması gerektiği gibi en iyi şekilde yapmaya çalışmalıdır.”* Bu açıdan Milli Eğitim bakanlığının 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir milyon öğretmen bir milyon fikir çalışması çerçevesinde eğitim-öğretim süreci ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurması, öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde karar alma sürecine katması açısından oldukça önemli bir çalışmadır.

Öğrenme sona eren değil devam eden bir süreçtir. Öğretmen bazen çocuklarında önünde bazen yanında bazen de arkasındadır. Bazen öğretirler, bazen onlardan öğrenirler bazen onlarla birlikte öğrenirler. Din eğitimi açısından öğretmen, eğitim sürecinin canlı dinamik bir unsuru olmalı, alan bilgisindeki değişimi anında fark etmeli, otoritesini dinden değil problem çözme becerisinden almalıdır. Bu bakımdan uygulamalı alan bilgisinin öğrencileriyle buluşturulmasının geri bildirimini anında alabilen farklı programlarda öğretmen yetiştirilmelidir. Bu çerçevede öğretmenlik hizmet içi eğitim faaliyetleri günümüzdeki değişime ayak uydurmalı ve yeniden yapılandırılmalıdır. Bu faaliyetler öğretmenlerin görüşleri alınarak ve ihtiyaçları belirlenerek eğitim-öğretim süreci içinde verilmelidir.

Öğretimin etkili, öğrenci ve öğretmen için doyum sağlayıcı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenin tutum ve davranışları önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin akademik çalışmalarının öğrencilerin harcadıkları zamanların niteliğine, başarımları beklenen görevlere ve öğrencilerin yaptıklarını anladıkları kapsama bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle doğrudan verilen bilginin anlama dikkat çekmeyi içermesi ve sadece bir araç olarak uğraşa odaklanmamaları gerekmektedir. Ne yazık ki birçok öğrenci öğrenme etkililiğine katılmalarının nedenini gerçekten anlamamaktadırlar. İyi notlar elde etmek için, ailelerini ya da öğretmenlerini memnun etmek için ya da cezadan kaçınmak için çalışırlar. (Celep, 2008, s.119.)

Çocuklar eğitimin asli unsurudur. Öğretmen, çocuklar varsa vardır. Kendini her şeyin merkezinde konumlandırılan öğretmen elbette ki rahatlık çemberini daraltan her yeniliğe direnç gösterecektir. Öğretmenler bir nevi film yönetmenleridir. Öğretim yöntem-teknikleri yetersizse senaryoları da o kadar renksiz olur. Öğrencilerinin ilgilerini, meraklarını besleyen, teşvik eden mesleğine tutku ile bağlı öğretmen mentorluğu ile öğrenciler kendilerinin bile farkında olmadıkları potansiyellerini ortaya çıkartabilirler. Öncelikli öğretmen tutumu öğreticilik değil, merak uyandırmak olmalıdır.

Öğretmenlere göre öğretmenlik bir meslekten çok bir yaşam felsefesi olarak görülmelidir. Öğretmen öğrencilerine karşı sevgi dilini kullanmalı, öğretme sürecinde eğlendirmeyi bilmeli, öğrencilerin kendini gerçekleştirmesine fırsat vermeli, öğrencilere başarıya duygusunu tattırabilmeli ve onlarda heyecan oluşturabilmelidir. Onlara göre: *“Çocuklar*





*zaten hayal kuruyor, öğretmenler de çözüm ortağı olmalıdır. Öğretmenlerin çok yönlü bakabilmesi çocuğa yön verecektir. “Her çocuk özeldir” bunu görebilmeliler. Prizma gibi olmalılar. Işık nasıl kırılıyorsa farklı renklerdeki çocukları fark edebilmeliler.”*

Öğretmen öğrencilerinin kendilerine itiraz etmelerine izin vermelidir. Onların yaptıkları itirazlar, öğretmenlere çok rasyonel gelmese de, öğretmen onları bastırma yoluna gitmemelidir. Din eğitimi açısından öğrencilerin haram, yasak, küfre girersin, vb. cümlelerle soru sormaları engellenmemelidir. Bu öğretmenler için basit bir durum, öğrenciler için ise büyük bir adımdır. Öğretmen, tüm öğrenciler için deneme, test etme, tahminde bulunma, hata yapma, yanılma, mücadele etme, keşfetme, yeniden yapılandırma, konuşma ve dinleme... Süreçlerinin başlatıcı olmalıdır.

Diğer taraftan günümüzde yaşanan değişim ve dönüşüm öğretmenlik mesleğinin ileride nasıl bir boyut kazanacağı ile ilgili çeşitli soruları beraberinde getirmektedir. Örneğin *“öğretmenler eğitim-öğretim süreci içinde model insan, rehber insan, eğitim teknolojisi uzmanı olarak mı varlıklarını sürdürecekler? Yoksa bilişim teknolojilerindeki gelişmeye bağlı olarak yerlerini insansız robotlara mı bırakacaklar? Örneğin “Fred (beyni açık olan!), İngiliz Mesner firmasının üretmekte olduğu bir insansız robot. Eğitim, eğlence, kurtarma ve servis amaçlı kullanılacak. Yanmaz ve korku bilmez olduğu için (örneğin) yangından kurtardı kişi eminim Fred’i en yakın arkadaşı kadar “sevecektir”.*

### **Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Dersin hedefleri belirlenip, bu hedeflerin göstergesi olan davranışlar tanımlandıktan sonra sıra bu davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak eğitim durumlarının planlanmasına gelmektedir. Eğitim durumu planda içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile öğretim stratejisi yöntem ve tekniğini kapsamaktadır. (Demirel-Yağcı, 2010, s.9)

Anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan etkili öğretim ile ilgili bilgi ve buna bağlı olarak beceri sürekli değişmektedir. Bununla birlikte etkili öğretimin genel yapısı aslında çok fazla değişmemekte değişim daha çok yaklaşım yöntem ve tekniklerde olmaktadır. Öyleyse çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanmadan ders anlatmayı sürdürmek etkili öğretim için yeterli olmamaktadır. (Erciyeş, 2004, s.231).

Günümüz toplumunda çocuğun değer yargıları anne-babasından çok kendi kuşağının ahlaki değerlerinden etkilenecek oluşmakta çocuk yaşam tarzını buna göre belirlemektedir. Bu bakımdan öğretim stratejileri belirlenirken bu husus göz önüne alınmalıdır. Günümüzde tarih, coğrafya, matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitim programlarındaki var olan bilgileri bilmek önemli değildir. Önemli olan hayatı kolaylaştırma ve anlamlandırma aracı olarak tarih, coğrafya ve dini kullanmaktır. Bu durum da öğretme yerine öğrenme kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak günümüzde evresel yöntem ve teknikler değil, her çocuğun kişiliği, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına dayanan, her çocuğa ve gruba özgü öğrenmeler ortaya çıkacaktır. (Çağlar, 2004, s.72)



## Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Eğitim, istenilen davranışları kazandırmak ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için yapılır. Eğitimin başarılı olup olmadığı, hedef davranışların hangileri gerçekleşti, öğrenme eksiklikleri var mı varsa nelerdir? Yanlış öğrenilen ya da hiç öğrenilmeyen konular nelerdir? Sorularının cevabı ölçme değerlendirmenin konusu içindedir.

21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve geliştirilmesi önemli olduğu kadar nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği de bir diğer önemli husustur. Bu bakımdan günümüz ölçme ve değerlendirme araçları hususunda öğretmenler şu soruları sormaktadır: Şimdiye kadar ki ölçme uygulamaları (çoktan seçmeli, açık uçlu vb.), 21. yüzyıl becerilerini ölçmek için yeterli midir? Başarı testlerde işaretlenen doğru şıklardan mı ibarettir? LGS (liseye geçiş sınavı) ve YKS (Yükseköğretim kurumları sınavı) sınavlarının bilişsel becerileri ölçen bir sınav olduğu ve öğrencilerin başarısını ölçme konusunda yeterli olup olmadığının tartışıldığı bir dönemde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden LGS ve YKS sınavlarında çoktan seçmeli test şeklinde soru çıkması din eğitimi nasıl etkilemektedir? Eğitimde ve din eğitiminde sadece bilişsel ölçümler yeterli midir? Öğrenciler DKAB derslerinde sınav kaygısı yaşamakta mıdır? Bu durum öğrencilerin dine ve din eğitimine bakışını nasıl etkilemektedir? Herkese uygun, herkes için geçerli ve standart bir ölçme aracı insan doğasına uygun mudur?

Genelde Eğitim özelde din eğitimi sadece bilişsel alan ile sınırlandırılmaz. Eğitimin bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanları da bulunmaktadır.(Cebeci, 2015, s. 49). Bu açıdan ölçme ve değerlendirme uygulamaları tüm bu alanları kapsayacak şekilde planlanmalıdır.

Öğretmenlere göre zihinlerdeki “başarı” algısı değiştirilmeli, başarı testlerde işaretlenen doğru şıklardan ibaret olmamalıdır. Bilgi hayata akmalı, öğrenci için işe yarar hale getirilmelidir. En çok da özümsetilmelidir. Öğrenme, sürece dayalı olduğu için onun ölçme ve değerlendirmesi de süreç temelli olmalıdır. Bu anlamda klasik ölçme araçlarının yerini ürün dosyası, performans görevi, proje gibi sürece dayanan enstrümanlar almalıdır. Bu bağlamda özellikle ahlak ve değerlerde hayatla ilişkili projeleri derse taşımalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yenilenen DKAB öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulaması ile ilgili olarak şu ifadeler yer verilmektedir: “Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.”



MEB tarafından DKAB programlarında yapılan son değişiklik öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme durumları hususundaki beklentileri doğrultusunda yapılmış ve öğretmenlere geniş bir özgürlük alanı tanınmıştır.

### **Öğrenme Çevresi**

21. yüzyılın ilk yarısında okulun görevi, okuma-yazma, matematik öğretmek, yurdu, dünyayı tanıtmak, iyi vatandaş yetiştirmek olarak tanımlanabiliyordu. Bütünlük içindeki bu dünyadan öğretmen-öğrenci-veli ve ders kitabı yazarı ortak bir zeminde bulunabiliyordu. Eleştirel düşünme, çok kültürlülük, problem çözme o günün okullarının gündeminde değildi. Geçmişte bilgilerin yayılma kaynağı olan okullar, gittikçe eskimiş bilgilerin tekrar edildiği, korunduğu depolar haline geldi. Değişim, gelişim, değiştirme, geleceği temsil etme söyleminin sahibi olmalarına karşın okullar, statükoyu korur hale geldiler. (Çağlar,2004 s.66). Öyle ki okullar öğretmen ve öğrenciler tarafından adeta yarı açık cezaevi olarak görülmeye başlandı.

Günümüzde bilgi insanlar için ulaşılamayan bir nesne olmaktan çıkmıştır. Kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler sayesinde bilgi yoğunluğu öylesine artmıştır ki insanlar kendilerine ulaşan bilgilerin hızı, yoğunluğu ve çeşitliliği karşısında doğru, yanlış, eksik, sözde bilgi arasındaki farkları göremez hale gelmiştir. Günümüzde okul bireye ihtiyaç duyduğu bilgileri oluşturma ve bilgi iletişim araçlarına ulaşma becerilerini kazandırmayı hedeflemelidir. (Çağlar 2004, s.68) Bu yeni durumda öğrenci bilginin pasif alıcısı olmaktan çıkacak, eğitim ortamının aktif bir katılımcısı ve düzenleyicisi olacaktır.

Öğretmenlere göre “günümüzde okullar her bakımdan çok yönlü olmalıdır. Okullar çok yönlü olursa çocuklar hayal kurabilir. Okul binaları öğrencilerin hayal kurmalarını körelten mekânlar olmamalıdır. Okulların fiziki ortamları öğrencilerin keşiflerine uygun olmalı, okul bahçelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun oyun ve soysal etkinlik alanları olmalıdır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri hayatta nerede kullanacaklarını görünce hayalde kurarlar, okula olan ilgileri artar.” Din eğitimi öğretim programlarında cami ve okul arasında bağlantıyı arttıracak aktiviteler yer almalı, öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunmalıdır.

Eğitimciler “öğretmen niteliklerinin tartışıldığı günümüzde anne babaların eğitim gördüğü üniversitelerde eğitimin kalitesi ne durumdadır?” sorusu çerçevesinde niteliksiz bir doktor mimar, mühendis vb ebeveynin çocuklardaki tahribatının da tartışılması gerektiğini belirtmektedirler. Onlara göre eğitim deyince sadece okul akla gelmemelidir. Eğitim; öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninden oluşmaktadır. Eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesi için öğretmen-okul-aile ve çevrenin birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Eğitim ilk önce ailede başlamaktadır. Din eğitimi açısından niteliksiz bir din eğitimi alan ebeveynin çocuklardaki tahribatı da tartışılmalıdır. Bunun için eğitim ve din eğitimi sürecinde aile eğitimi ve aile ile iletişim önemli bir yer teşkil etmektedir. Din eğitimi programlarında aileye yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Kitle iletişim araçlarındaki gelişme (internet vb.) okulların çevresini coğrafyanın ötesine taşımıştır. İnsan yaşadığı coğrafyanın olduğu kadar iletişimsel çevreninde ürünü olacaktır. Bu bakımdan okul-çevre ilişkisi mekanik bir coğrafi ilişki olmaktan coğrafya



ötesi bir nitelik kazanacaktır. (Çağlar, 2004, s.68.) Bu bakımdan okullar yeniden yapılandırılmalı, kitle iletişim araçlarındaki gelişme dikkate alınarak din eğitimi programları ve faaliyetleri bu yeni duruma göre hazırlanmalıdır.

Öğretmenlere göre üniversiteler ve okullar arasındaki işbirliği artırılmalı ve akademisyenler sınıf ortamının ve öğretmenler odasının havasını solumalıdırlar. Onlara göre *“sınıfta çocuklara direkt temas eden öğretmenin bilincine, gönlüne ve vicdanına dokunmadan eğitim üzerine konuşmak son derece hatalıdır. Unutulmamalıdır ki eğitim-öğretim süreci ancak tüm paydaşların aynı orandaki gayreti, ilgisi ve bilinci ile başarılı olur.”*

### **Sonuç**

21.yy da yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, buna paralel olarak yaşanan sosyo-kültürel değişim ve dönüşüm, ülkeler arası rekabet koşullarının hızla artması, günümüzde bir ülkenin küresel düzeyde başarılı olması için şu temel özelliklere sahip birey yetiştirmesini gerekli kılmaktadır. Eleştirel düşünen, Hayal eden, Merak eden, işbirliği içinde hareket eden, insiyatif alan, sözlü ve iletişim becerilerine sahip, bilgiye ulaşan ve bilgiyi işleyen. Yeni dönemde öğretmenler bu temel özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve eğitim programlarının bu yeni döneme göre yapılandırılmasını istemektedirler.

Yaşanan bu değişim ve dönüşüm din eğitimi ve öğretimi programlarını da etkilemektedir. Nitekim 2018-2019 Eğitim-öğretim döneminde MEB tarafından yeniden hazırlanan DKAB dersleri ilköğretim ve ortaöğretim programlarını incelediğimizde, programlar hazırlanırken yaşanan değişimin dikkate alındığını ve DKAB eğitim-öğretim programlarının da bu çerçevede yeniden düzenlendiğini, programın bu bakış açısı ile hazırlandığını görmekteyiz.

Öğretmenler, yeni dönemde “öğretme” yerine “öğrenme” kavramının ön plana çıktığını belirtmekte ve öğretim strateji yöntem ve teknikleri belirlenirken evresel yöntem ve teknikler yerine, her çocuğun kişiliğinin ve gelişim özelliklerinin dikkate alınarak, bireyin ihtiyaçları çerçevesinde her çocuğa ve gruba uygun öğrenme alanlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedirler. Eğitimde öğrenci merkezli bir anlayışın hakim olduğu günümüzde, öğretmenlerin bu yeni duruma göre kendilerini yetiştirmeleri gerektiği ve öncelikle öğretmenlerin eleştirme, merak etme, hayal etme, gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Onlara göre öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye rehberlik etmeli ve öğretmenliği bir meslek olmaktan ziyade bir yaşam felsefesi haline getirmelidir. Öğretmen kendini yaşanan değişime göre sürekli güncellemelidir. Aynı zamanda öğretmenin mesleki saygınlığı korunmalı ve eğitim-öğretim süreci planlanırken öğretmenlerin görüşleri alınarak öğretmenin kendini değerli hissetmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlere göre çoktan seçmeli test, açık uçlu soru vb. ölçme değerlendirme teknikleri, 21.yy da bireyin sahip olması gereken becerileri ölçmek için yeterli değildir. Bu bakımdan zihinlerdeki başarı algısı değiştirilerek, başarının testlerde verilen doğru cevaplar olmadığının vurgulanabileceği ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirilmelidir. Bu



anlamda klasik ölçme araçlarının yerini ürün dosyası, performans görevi, proje gibi sürece dayanan enstrümanlar almalıdır.

Eğitimin sadece öğretmenden ibaret olmadığı, eğitimin öğrenci-öğretmen ve veli üçgeninden oluştuğu dikkate alınmalıdır. Din eğitimi önce ailede başlamalı ve ebeveynlere yönelik din eğitimi faaliyetlerine önem verilmelidir. Din eğitimi sürecinin okuldan ibaret olmadığından hareketle öğretmen-aile-öğrenci-çevre, cami ve okul işbirliği içinde hareket etmeli, eğitim-öğretim sürecinde etkili bir iletişim kurmalıdırlar. Özellikle kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişme çerçevesinde okul-çevre ilişkisi yeniden ele alınmalı ve iletişimsel çevre çerçevesinde okullar yeniden yapılandırılmalıdır. Akademisyenler ve öğretmenler, üniversiteler ve okullar arasındaki işbirliği arttırılmalı, işin mutfağında olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.

### **Kaynakça**

- Cebeci, Suat, Din Eğitimi Bilimi Ve Türkiye’de Din Eğitimi, Akçağ Yayınları, Ankara 2015.
- Celep, Cevat, Sınıf Yönetiminde Kuram Ve Uygulama, Pegem Akademi, Ankara 2008.
- Çağlar, Adil, “21.Yüzyılda Okulun Değişen Rolü Ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimsiz Bazı Öngörüler” Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan, “21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi, Dem Yayınları, İstanbul 2004.
- Çermik, Hülya-Güllaç Esin Turan, “Öğretmen Nitelikleri Ve Yeterlilikleri”, Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ed: Şeref Tan, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Demirel Özcan, Yağcı Esed, “Eğitim, Öğretim Teknolojisi Ve İletişim”, Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı, Ed: Özcan Demirel-Eralp Altun, Pegem Akademi, Ankara 2010.
- Erciyeş, Gülnur, “Öğretim Yöntem Ve Teknikleri”, Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ed: Şeref Tan, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Güven, Bülent, “Öğretim İlke Ve Yöntemleri İle İlgili Temel Kavramlar”, Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ed: Şeref Tan, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Keyifli Şükrü, Eğitim Ve Din Eğitimi, (2013). Eğitim Ve Din Eğitimi, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 13 (2), 103-126.
- MEB (2018) İlköğretim DKAB Öğretim Programı
- MEB (2018) Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı
- MEB (2017) Ulusal Öğretmen Srateji Belgesi (2017-2023)
- Yürük, T(2010). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları. Dini Araştırmalar Dergisi. (34). S.69-86.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Kur'an Mealine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinle İlgili Tutum Ve Davranışlarına Etkisi (Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencileri Üzerinde Deneysel Bir Araştırma)**

**Nurullah Altaş**

*Prof. Dr. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
altas68@gmail.com*

**Umut Kaya**

*Dr. Öğr. Üyesi Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
umutkaya58@hotmail.com*

### **1. Giriş**

Hemen her seviyedeki din öğretiminin en önemli materyali, özellikle konu İslam Dini'nin öğretimi olduğunda Kur'an-ı Kerim'dir. Kur'an, insanın yaratılışı sırasında Yaratıcı ile gerçekleşen bir anlaşmanın metni netliğindedir (misak). Dolayısıyla bir hukuk kitabı, bir bilimsel metin olmaktan ziyade insana seslenen, kadim anlaşmayı hatırlatan ve bu anlaşmanın gereklilikleri üzerine yol gösteren bir kitaptır. Bu sebeple Kur'an-ı Kerim sadece bilim adamları tarafından okunması gereken ve yalnızca onların çıkarımlarına dayanak teşkil eden sıradan bir literatür değildir. Bu özelliği nedeni ile de Kur'an, yalnızca bir inanç kitabı olmadığı gibi yalnızca bir ibadet ve yalnızca bir ahlak kitabı da değildir. İnsanın yaratılıştaki misakının gereği olarak inancın, ibadetin ve değerlerin birbiri içine geçtiği bir sarmal görüntüsü verir. İnsanın eylemleri bu anlamda Yaratıcı ile anlaşmasına uygun olarak inançları ile örtüştürülmek zorundadır. Dolayısıyla insan, dünya hayatı üzerindeki temel sorularının cevabını ararken de bu dünyadaki yaşamını anlamlandırma çabası içindeyken de Yaratıcısı ile ilişki ve iletişimini sürdürürken de Kur'an'la bağlantılı olmak durumundadır. Bu bağlantı devam ettiği sürece davranışlarının ve sorgulamalarının değerlendirmelerini sağlıklı bir düzlemde gerçekleştirebilecektir.

Kur'an'ın ve Yaratıcının beklentisi dışında geliştirilen dindarlık, bireysel bir nitelik taşımaktan ziyade sosyal bir niteliğe sahiptir. Yaratıcı ve mesajıyla iletişim sağlanmadığı sürece bireyin, içinde yaşadığı toplumun inanç ve değerlerinden bağımsız bir yaşam tarzı geliştirmesi zordur. Bu da Allport'un meşhur sınıflamasında dış destekli dindarlık diye adlandırdığı dindarlık boyutunun karşımıza çıkmasına neden olur. Bireylerin dindarlık düzeylerini ortaya koyma çabalarında Allport'un içsel ve dışsal dinî yönelim ayrımı önemli yer tutmaktadır.

Allport ve Ross'un birlikte geliştirdikleri ölçekte yer alan birinci grup bireyler, iç destekli dinî yönelime sahiptirler ve benimsedikleri inancı tam olarak izlemeye çabalarlar, dini





başlı başına bir amaç olarak ele alırlar. Allport ve Ross'a göre<sup>1</sup> içsel dinî yönelime sahip olarak adlandırılan bireyler dinî inançlarına bütünüyle bağlı olarak tanımlanır ve dinin etkisi yaşamlarının tüm yönlerinde görülebilir. Diğer bir ifadeyle bu tür dinî yönelime sahip olan bireyler için din bütün yaşama anlam veren bir değerler sistemidir. Bu tür bireyler de dinine göre günlük yaşamını sürdürme eğilimindedir. Daha az önem taşıyan diğer ihtiyaçlar mümkün olduğu kadar dinî inanç ve adetlerle uyumlu hale getirilmeye çalışılır. Bu dinî yönelime sahip olan bireyler benimsedikleri inançları içselleştirmeye çalışırlar ve kendini feda edecek tarzda dinî inanç ve değerlerine bağlıdırlar. İçsel olarak dindar olan kişi için kuvvetli kişisel inançlar önem taşırken, dinin sosyal kazanç yönü önemli değildir.

İkinci boyutta yer alan dış destekli dindarlık tipolojisinde yer alan bireylerde ise güçlü bir iç gruba üye olma, güvenlik sağlama, kendini doğrulama ve sosyal ilişkiler kurma, sosyal statü, korunma ve teselli elde etme veya ego koruma amaçlarına hizmet etmek için dine yönelmektedir. Dindar olma güdüsü sosyal, araçsal ve faydacı olan dışsal değerlere ve inançlara dayanan dışsal dinî yönelime sahip kişiler dini, dinî olmayan amaçlarına ulaşmak için araç olarak kullanmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle dışsal dinî yönelime sahip olan bireyler benimsedikleri inancı önemsiz kabul ettikleri için bu kişilerin kendine hizmet eden amaçlar için dinlerini kullandıkları söylenmektedir<sup>2</sup>.

Allport dini önyargıların arka planında dindarlık oryantasyonlarını olgunlaştırmamış, bir bakıma dini içselleştirememiş bireylerin bulunduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim Allport ve Ross'un geliştirdiği dindarlık ölçeğine bağlı kalarak yapılan çeşitli araştırmalar, dindarlığın içsel motivasyonunun daha iyi ruh sağlığı ve daha düşük düzeylerde önyargı ile; dışsal motivasyonunun ise önyargı ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.<sup>3</sup>

Dindarlık, İslami ilimlerin kendi geleneği içinde farklı şekillerde formüle edilmiş, inanç açısından kategoriler oluşturulmuştur. Mü'min, Müslüman, münafık, müşrik ve kâfir bu kategorilerin en fazla bilinenleridir. Bunların dışında mühlit, zındık, sapık gibi ana çizginin dışına taşan düşünce ve anlayışları tanımlamak üzere kullanılan kavramlarla da karşılaşmak mümkündür. Ancak bu kullanımlar olguyu tanımlama ve anlama amacından ziyade teorik tartışmalardaki ayrışmaları kavramsallaştırmaya odaklanır.

Bu çalışmada geleneksel literatürdeki kavramsallaşmalardan ziyade Allport ve Ross'un geliştirmiş oldukları inanma biçimlerinin kendi kültürümüzdeki izdüşümlerinin varlığı varsayımından hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, iman ve inanmanın İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an'daki kullanımlarından yola çıkarak toplumsal yapı içinde karşımıza çıkan inanma olgusunun yapısal farklılaşmalarını ortaya koymaya çalışılacaktır. Burada kullanılacak kavramsallaştırmanın kelami tartışmalarda karşımıza çıkan inanma biçimleri ile teorik bir ilişkisi bulunmamaktadır. İnanmanın salt ölçülebilir ve izlenebilir göstergeleri üzerinden hareket edilecektir.

<sup>1</sup> Hasan Kayıklık, "Allport'a Göre Dinî Yaşayışa Gelişimsel Bir Açılım", *Dini Araştırmalar* 5 (2003): 121-132; İsa Öztürk, *Gordon Allport'un Din Anlayışı* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2015) 78.

<sup>2</sup> Kayıklık, "Allport'a Göre Dinî Yaşayışa Gelişimsel Bir Açılım", 121-132; Öztürk, *Gordon Allport'un Din Anlayışı*, 78.

<sup>3</sup> Öztürk, *Gordon Allport'un Din Anlayışı*, 79.





Kur'an, hitap ettiği bireylere inanmanın farklı biçimlerinden söz etmekte ve tevhit adını verdiği Yaratacı ile ilişkinin üzerine oturduğu temelin sağlamaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. İnanmanın sağlıklı zemini olarak ifade edebileceğimiz tevhit, şirkin karşılığı olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla şirk, içinde inanç içermekle birlikte inanmanın patolojik boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıdaki tabloda iç ve dış destekli dindarlık tiplerinin özelliklerini ve iç destekli dindarlık ile tevhit ilişkisini gösteren ayetleri, bunun karşılığında da dış destekli dindarlık karakteristikleri ile Kur'an'daki eleştirilere işaret eden ayetlerin numaraları verilmektedir.

*Tablo 1: İç ve Dış Destekli Dindarlıkla Tevhit İlişkisi Gösteren Ayetler*

İç Destekli Dindarlık	Dış Destekli Dindarlık
Benimsedikleri inanç yapısını bütünüyle izlemeye eğilimlidirler 92/5-7; 103/1-3; 7/157	Güçlü bir iç gruba üye olma saiki gözlemlenir 4/38-39
Din, yaşamlarının tümü için bir genel amaç niteliğindedir 31/4-5	Güvenlik sağlama kaygısı vardır 4/60; 2/268
Dinin etkisi, yaşamlarının tüm boyutlarında gözlenir 25/63; 13/19-24	Kendini doğrulama ön plandadır (davranışlarını meşrulaştırma) 2/174; 94; 3/187,199; 25/43
Din, yaşamlarının tümüne anlam veren bir değerler sistemidir 3/134-136	Sosyal ilişkiler kurma çabası gözlemlenir 7/27; 41/25; 4/140
Günlük yaşam, dini değerler merkeze alınarak düzenlenir 7/157; 11/23	Sosyal statü sağlama kaygısı vardır 33/67-68; 53/29; 75/20
İhtiyaçlar, dini inanç ve adetlerle uyumlu hale getirilmeye çalışılır 27/2-3; 51/15-16	Korunma amacı güdüdür 22/11-13
İnançlar içselleştirilir 28/52; 17/107-109; 41/33; 23/57-61; 2/218; 8/2-4	Teselli etmede ve edilmede yararlanılır 19/81; 39/43; 30/33-34
İnançlar ve değerler sosyal kazanımlardan daha önemlidir 6/82; 42/36-39; 70/22-35; 68/10-14	Ego kurma ve koruma 41/25; 74/11-14
Toplum değil, din belirleyicidir 3/195; 14/13-14; 2/212	Sosyal-araçsal ve faydacıdır. Din, araç olarak kullanılır 107/4-7; 2/264

## 2. Yöntem ve Sınırlıklar

Araştırma, Allport'un iç ve dış destekli olmak üzere iki ayrı boyutu bulunan dini yönelim ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek hakkında giriş bölümünde gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Ölçek ön test-son test deneysel desende kullanılmıştır. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri araştırma grubunu oluşturmuştur. Bu gruptan hem ön test hem de son test uygulamasına katıldığı belirlenen öğrenci sayısı 115'tir. Öğrencilere 2015-2016 öğretim yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi isimli lisans dersi kapsamında dönem başında ölçme aracı uygulanmış, ardından Kur'an-ı Kerim mealini dönem boyunca okumaları istenerek bu okumaların kendi hayatlarına katkısını anlatan bir öz yaşam



öyküsü yazmaları istenmiştir. Okumalar ve okumaların etkisini yazmaları beklenen yazım işlemi dönem sonuna kadar devam etmiş, yazdıklarını teslim etmelerini müteakip aynı ölçme aracı aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. İlk uygulamadan önce ön test puanları, dönem sonu uygulamadan da son test puanları elde edilmiştir.

Ön test uygulaması sırasında ayrıca araştırmaya katılan grupta bulunan öğrencilere ait kişisel bilgilere de ulaşılmıştır. Elde edilen ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak farklılaşması çalışma grubunun küçük bir grup olması ve test puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak test edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının araştırmaya katılanların daha önceki Kur'an meali okuma durumlarına göre farklılaşması ise yine aynı nedenle Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, 2015-2016 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 115 öğrenci ile sınırlıdır.

### 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın örneklem grubunu oluşturan bireylerin Kur'an meali okuma sıklığına yönelik dağılımlarına, daha sonra da araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Öğrencilerin Kur'an Meali Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Tablo 2'de öğrencilerin Kur'an meali okuma sıklığı durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Kur'an Meali Okuma Sıklığına Göre Dağılımları

Kur'an Meali Okuma Sıklığı	N	%
Hiç Okumadım	12	10,3
İhtiyaç Duydukça İlgilendiğim Konulara Baktım	81	69,8
Bir Kez Baştan Sona Okudum	15	12,9
Birden Fazla Baştan Sona Okudum	7	6,0
<b>Toplam</b>	<b>115</b>	<b>99,1</b>

Tablo 2'de ankete cevap veren toplam 115 öğrencinin Kur'an meali okuma sıklığına göre dağılımı incelendiğinde; % 10,3'ünün Kur'an mealini hiç okumadığı, % 69,8'inin ihtiyaç duydukça ilgilendiği konulara bakmak için okuduğu, % 12,9'unun bir defa baştan sona okuduğu, % 6'sının ise birden fazla baştan sona okuduğu görülmektedir.

Meal okuma ile ilgili ülkemizde farklı yıllarda yapılan araştırma sonuçlarında da meal okuma oranının yüksek çıkmadığı görülmüştür. 2014 yılında Diyanet tarafından yapılan araştırma, ülkemizdeki insanların % 34,3'lük kesiminin, Kur'an mealini hiçbir zaman okumadığını ortaya koymaktadır<sup>4</sup>. 2017 yılında MAK Danışmanlık tarafından yapılan

<sup>4</sup> Necdet Subaşı, *Türkiye'de Dinî Hayat Araştırması* (Ankara: DİB Yayınları, 2014), 94.



başka bir araştırmada ise “Kuran-ı Kerim'in Türkçe mealini hiç okudunuz mu?” sorusuna katılımcıların % 17 si evet, % 60 ı hayır şeklinde cevaplamıştır. Aynı araştırmada katılımcıların % 23 ü ise bu soruyu hiç cevaplamamıştır.<sup>5</sup> Buradaki iki araştırma sonuçları arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Bir yükseköğretim kurumunda öğrenci olan ve öğretmen adayı konumundaki neticede entelektüel kesimi temsil eden bir örnekleme ise Kur'an mealini baştan sona okuyanların oranı yaklaşık %18'lerde kalmaktadır. Kanaatimizce bu konudaki rakamların aynı yöntemle periyodik olarak izlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

### 3. 2. Kur'an Mealine Dayalı Ekinliklerin Öğrencilerin İç ve Dış Destekli Dindarlık Düzeyleri Üzerinde Etkisi

Burada araştırmaya konu olan meal okuma etkinliği ile mealciliğin birbirine karıştırılmaması araştırmanın sonuçlarının doğru okunması adına önem arz etmektedir. Mealcilik, dinin anlaşılmasında Hz. Peygamber ve sünneti bir tarafa bırakarak dini Kuran'dan öğrenme adı altında meal ve tercümelerinden öğrenmeyi ifade ederken; meal okuma etkinliğinin ise böyle bir iddiası olmayıp sadece inanmış olduğu kutsal kitabın bir tercümesinin okunmasından ibarettir.<sup>6</sup>

Meal okunma etkinliği hususunda önemli bir husus, mealin bir tercüme olduğunu unutmadan, Kur'an-ı Kerim'in asla yerini tutamayacağını bilerek okumaktır. Bu bakımdan mealler, kişiye hayata Kur'an nazarıyla bakmak, içte derinliği sağlamak, kulluk bilincini tazelemek, bu uğurda iradeyi takviye etmek, manevi değerleri özümsemek vb. yönlerden bir müminin müstağni kalamayacağı imkânlar sunar.<sup>7</sup>

Tablo 3: İç ve Dış Destekli Dindarlık Ön ve Son Test Puanları

	N
İç Destekli Dindarlık Ön Test Puanları	36.3649
İç Destekli Dindarlık Son Test Puanları	37.9459
Dış Destekli Dindarlık Ön Test Puanları	27.6111
Dış Destekli Dindarlık Son Test Puanları	28.3056

Tablo 3 incelendiği zaman hem iç destekli hem de dış destekli dindarlık puanlarının Kur'an mealine dayalı etkinlikler sonrasında yapılan ölçümde matematiksel olarak yükseldiği gözlenmektedir. İç destekli ve dış destekli dindarlık puanlardaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Bu teste ait sonuçlar aşağıda verilmektedir.

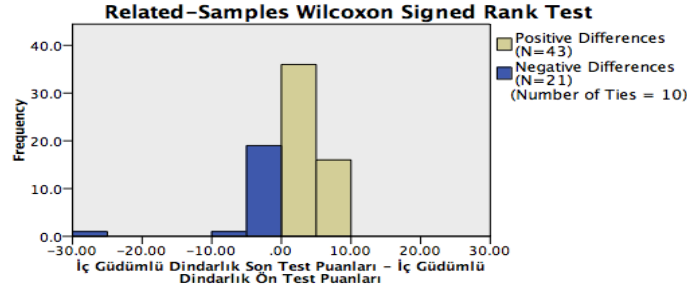
<sup>5</sup> MAK Danışmanlık. “Türkiye'de Toplumun Dine ve Dini Değerlere Bakışı”. Erişim: 13 Ekim 2018. <http://www.makdanismanlik.org/wp-content/uploads/2017/06/MAK-DANI%C5%9EMANLIK-T%C3%9CRK%C4%BOYEDE-TOPLUMUN-D%C4%B0NE-VE-D%C4%B0N%C4%B0-DE%C4%9EERLERE-BAKI%C5%9EI-ARA%C5%9ETIRMASI.pdf>

<sup>6</sup> Mealcilik hakkında bkz. Mustafa Öztürk, “İslamî Kökenciliğin Bir Tezahürü: Mealcilik”, *İslamiyat* 10/1 (2007): 117-138.

<sup>7</sup> İbrahim Hilmi Karşlı, “Dindarlığımızın İnşasında Kur'an Meallerinin Rolü”, *Diyanet İlmi Dergi* 47/1 (2011): 34-35. (31-52).



Tablo 4: İç Dindarlık Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları



Total N	74
Test Statistic	1,510.000
Standard Error	149.118
Standardized Test Statistic	3.152
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.002

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin iç destekli dindarlık puanlarının etkinliklerin uygulanması öncesi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $z=3,152$ ;  $p<0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına uygulanan Kur'an mealine dayalı etkinliklerin iç destekli dindarlık puanlarının artışına neden olmuştur. Bu bulgu bize Kur'an mealini okuma ve Kur'an mealisiyle meşgul olmanın bireylerde iç destekli bir dindarlık anlayışının gelişimine etki ettiği sonucuna götürmektedir.

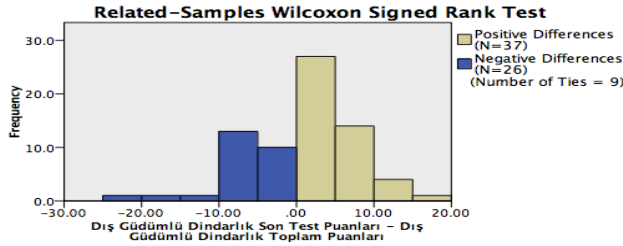
Öğrencilerin bu konuda yazmış oldukları kompozisyonlar da bu sonuçları destekler mahiyettedir. Öğrenciler meal okumanın kişisel hayatlarına etki ettiğini, hayata bakış açılarının değiştiğini ve kâinatla ilgili sorularına cevaplar bulduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerden birisinin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

*“Görev ve sorumluluklarımın farkına vardım. Evrene bakış açım değişti. Allah'ın dünyaya yerleştirdiği hikmetleri fark edince inancım daha da kuvvetlendi. Rabbimin sabredenlerle beraber olduğunu görünce, korkulara, açlığa mal ve can eksikliğine bakışım değişti. Başıma bir musibet geldiğinde nasıl bir tavır takınmam gerektiğini ve eğer O'nun*



*buyurduğu gibi olursam mağfiret ve rahmetine nail olabileceğimi gördüm. Bu şekilde sabretmeyi öğrendim.”<sup>8</sup>*

Tablo 5: Dış Destekli Dindarlık Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları



Total N	72
Test Statistic	1,178.500
Standard Error	145.887
Standardized Test Statistic	1.169
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.243

Kur'an mealine dayalı etkinliklerin bireylerin dış destekli dindarlık anlayışlarındaki matematiksel farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları da yukarıdaki tabloda verilmektedir. Tablo incelendiği zaman uygulama öncesi ve sonrasındaki puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $z=1,169$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuçlara göre Kur'an mealine dayalı etkinliklerin bireylerin dış destekli dindarlık anlayışının oluşumunda etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin dönem boyunca yapmış oldukları Kur'an-ı Kerim okuma etkinliği sonrasında görüşlerini dile getirdikleri kompozisyon çalışmalarında ise Kur'an-ı Kerim'i genel olarak rehber, yol gösterici, nasihat verici, doğru yola ileten, insan yaşamını düzenleyen, şifa ve rahmet kavramlarını ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim için dile getirdikleri ifadelerinden bir kaçının burada zikredilmesi uygun olacaktır:

*“Kur'an okumayı bilmediğim için Kur'an-ı Kerim benim için sadece abdestsiz dokunamayacağım, içinde bilmediğim bir dünyanın olduğu bir kitaptı. Meali defalarca elime geçmesine rağmen okumadım. Bu yıl, son sınıf öğrencisiyken okumak her ne kadar zor gelse de yapmak zorunda olduğumu biliyordum. İyi ki de böyle bu yıl böyle bir ödevim*

<sup>8</sup> Arzu Yeniçeri, *Kur'an-ı Kerim Meali Okumanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üzerinde Etkisi* (Bitirme Tezi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2017), 10.



*olmuş da bu kitabı okumak zorunda kalmışım. Başta zorunluluk olarak görüyordum. Şimdi de buna eminim. Bu benim için bir görev ve zorunluluktu.”<sup>9</sup>*

Kur'ân-ı Kerim hakkında düşüncelerini belirtirken kendilerini en çok etkileyen ayetlerin “Düşünmez misiniz?”, “Akletmez misiniz” ile biten ayet-i kerimelerin olduğunu ifade eden öğrenciler Kur'ân-ı Kerim’in kişisel hayatlarına etkisini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*“Her satırda belki de Yüce Allah’a o an en yakın ben olduğumu hissettim. Manevi duygularımı bu denli perçinleyeceğini bilseydim bu kadar geç kalmazdım... (Okurken) Bazen gözlerim doldu, bazen yutkunamadım... Bu sayede Rabbime dönüp ‘çok büyük derdim var’ demek yerine; derdime dönüp ‘benim çok büyük bir Rabbim var’ demeyi öğrendim...”<sup>10</sup>*

### **3. 3. Kur’an Meali Okuma Sıklıklarının Öğrencilerin İç ve Dış Destekli Dindarlık Anlayışları Üzerindeki Etkisi**

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada ön test içinde yer alan değişkenlerden birisi olarak da daha önce Kur’an mealini hangi sıklıkta okudukları sorusu üzerinden elde edilmiştir. Öğrencinin Kur’an mealıyla ilgi düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu değişkenin öğrencilerin iç ve dış destekli dindarlık düzeylerine etkisi ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi aracılığı ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

*Tablo 6: İç Destekli Dindarlık Ön Test Puanları*

İç Destekli Dindarlık Ön Test Puanları	N	Ortalama	ss
Hiç Okumadım	11	32.9091	5.94062
İhtiyaç Duydukça İlgilendiğim Konulara Baktım	77	37.1688	4.94018
Bir Kez Baştan Sona Okudum	14	36.5000	3.95649
Birden Fazla Baştan Sona Okudum	7	34.5714	9.41377
Toplam	109	36.4862	5.39653

Öğrencilere Kur’an mealine dayalı etkinlikler gerçekleştirilmeden önce uygulanan ön test sırasında alınan daha önceki yaşantılarında Kur’an mealıyla ilişkilerini ölçmeyi hedefleyen değişkendeki değerler yukarıdaki tabloda verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerden Kur’an mealini daha önce hiç okumayanlarda iç destekli dindarlık ortalaması 32,9 iken, birden fazla baştan sona okuduğunu söyleyenlerde ise 34,57 olarak karşımıza çıkmaktadır. İç destekli dindarlık düzeylerinin öğrencilerin daha önce Kur’an mealini okuma durumlarına göre matematiksel dağılımlarının istatistiksel açıdan da anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları da aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

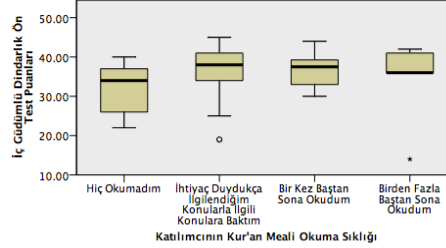
*Tablo 7: İç Destekli Dindarlık Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

<sup>9</sup> Yeniçeri, *Kur’ân-ı Kerim Meali Okumanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üzerinde Etkisi*, 5.

<sup>10</sup> Yeniçeri, *Kur’ân-ı Kerim Meali Okumanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üzerinde Etkisi*, 11-12.



#### Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



Total N	109
Test Statistic	5.107
Degrees of Freedom	3
Asymptotic Sig. (2-sided test)	.164

1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Sonuçlar incelendiği zaman araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adaylarının iç destekli dindarlık düzeylerinin Kur'an mealine dayalı etkinlikler öncesinde yapılan ön testle birlikte uygulanan ölçme aracında yer alan Kur'an mealini okuma sıklığına ilişkin değişkene göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır ( $\chi^2=5,107$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmen adaylarının Kur'an meali okuma sıklığına ilişkin grupların sıra ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da tablo 6'dan izleneceği üzere bir kez ve birden fazla meal okuyanlara ait iç destekli dindarlık ön test puanlarının hiç meal okumayanlara göre yüksek olması, Kur'an mealiyle meşguliyetin iç destekli dindarlık üzerindeki etkisinin farklı araştırmalarla ortaya konması gerekliliğini de karşımıza çıkarmaktadır.





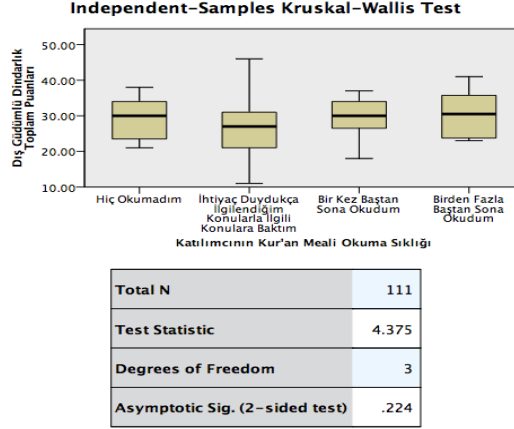
Tablo 8: Dış Destekli Dindarlık Ön Test Puanları

<b>Dış Destekli Dindarlık Toplam Puanları</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>ss</b>
Hiç Okumadım	12	29.6667	5.77350
İhtiyaç Duydukça İlgilendiğim Konulara Baktım	79	26.3291	7.75212
Bir Kez Baştan Sona Okudum	14	29.2857	5.38414
Birden Fazla Baştan Sona Okudum	6	30.5000	6.65582
Toplam	111	27.2883	7.33037

Öğretmen adaylarının dış destekli dindarlık puanlarının Kur'an meali okuma sıklıklarına göre farklılaşmasını gösteren yukardaki tablo incelendiği zaman dikkat çekici bir durumla karşılaşmaktayız. Daha önce hiç Kur'an okumayanlarla, bir kez ve daha fazla Kur'an meali okuyanların dış destekli dindarlık puanlarının matematiksel olarak birbirlerine yakın olduğunu, ihtiyaç duydukça ilgilendiği konulara bakanların ise dış destekli dindarlık düzeylerinin matematiksel olarak diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu matematiksel farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.



Tablo 9: Dış Destekli Dindarlık Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları



1. The test statistic is adjusted for ties.
2. Multiple comparisons are not performed because the overall test does not show significant differences across samples.

Sonuçlar incelendiği zaman araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adaylarının dış destekli dindarlık düzeylerinin de Kur'an mealine dayalı etkinlikler öncesinde yapılan ön testle birlikte uygulanan ölçme aracında yer alan Kur'an mealini okuma sıklığına ilişkin değişkene göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır ( $\chi^2=4375$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmen adaylarının Kur'an mealini okuma sıklığına ilişkin grupların sıra ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Bununla beraber bu çalışmaya katılan öğrencilerin dönem sonunda Kur'an-ı Kerim mealini okuma etkinliği ile ilgili yazmış oldukları kompozisyonlarda meal okumalarının sosyal hayatlarına da etkisi olduğunu görmekteyiz. Öğrenciler meal okumanın insanlara bakış açılarını ve davranışlarını değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin iki tanesinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:<sup>11</sup>

*"Meal önce ders için okumaya başladım. Ama okudukça fark ettim ki, içim ferahlıyor. Kulaktan dolma bilgilerin aslında doğru olmadığını öğrendim. Eskiden kadınlara çok değer verilmediğini düşünürdüm. Mealden öğrendim ki kadınlara çok değer veriliyor."*

*"Önceden arkadaşlarıma ve akrabalarıma lakap takardım. Meal okuduktan sonra yanlış yaptığımı farkına vardım. Karşımdaki ne düşünür diye düşünmeden çok konuştum. Ama artık dikkat etmeye çalışıyorum. Önceden bazı insanları çok kıskanırdım. Önceden insanları doğru söylemek pahasına aldırış etmeden kırardım. Aslında kırıldığını da"*

<sup>11</sup> Yeniçeri, Kur'an-ı Kerim Mealini Okumanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üzerinde Etkisi, 13.



*düşünmezdim. Meali okudum Allah tatlı dilli olmamızı söylüyordu. İnsanları kırmamız gerektiğini... önceden insanlara peşin hüküm gösterirdim...”*

## **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmamızdan çıkan en önemli sonuç, Kur'an mealine dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen bir eğitim süreci sonucunda öğretmen adaylarının iç destekli dindarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde yükselmiş olmasıdır. Öğretmen adaylarından dönem boyunca Kur'an mealini öğrencilerin iç destekli dindarlık algısı ya da değerlerinin, Kur'an mealini okuma sıklığına bağlı olarak farklılık arz etmesi, Kur'an mealinin içsel bir dindarlık için güçlü bir uyarıcı olması ile açıklanabilir.

Meal okuma ile ilgili yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlar çıkması bu destekler mahiyettedir. Örneğin, 2014-2015 öğretim yılında Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi bünyesinde yapılan bir araştırmada öğrenciler, meal yazma ve okuma etkinliklerinin bireysel yaşantılarına olumlu yönde katkı yaptığını, Kur'an'a olan vukufiyetlerini arttırdığını ifade etmişlerdir.<sup>12</sup> Benzer şekilde İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenleri ile ilgili yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meal okumanın kişiye fayda verdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğretmenler özellikle meal okumanın kişiye rehberlik ettiğini, meal okumanın Kuran'ı anlamaya ve bireyin bilinçlenmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.<sup>13</sup>

Dinin öğrenilmesinde en önemli araçlardan biri olan Kur'an'ın, ne tür mesajlara sahip olduğunun bilinmesini kolaylaştıran unsurlardan biri, onun -geniş izahını ortaya koymasa da- bire bir anlamını ortaya koyan mealidir. Kur'an metninin içeriği ve mesajı hakkında bilgilenmeyi temin edeceğinden dolayı, meal okuma eyleminin, bireyde dindarlık değerlerinin ortaya çıkması ve bu değerlerin yükselişine yol açması muhtemeldir. Aynı şekilde Kur'an mealini okumanın sıklığı da, Kur'an'la meşguliyeti artırarak, bireyde dinî değerlerle ilgili farkındalıkların yükselmesine ve bunun içsel bir dinamik haline gelmesine kılavuzluk yapabilir. Yine, Kur'an mealini okuma trafiğindeki artış ya da yoğunluklar, bireyde içsel bir isteklendirme oluşturarak ve bireyi bilinçlendirerek onu, dindarlık değerleri bakımından belli bir davranış örüntüsü içinde hareket etme girişimlerine kanalize edebilir. Kur'an mealini okumanın önemi ile ilgili olarak ifade edilen bu nitelikler, öğrencilerin Kur'an mealini okuma sıklığına bağlı olarak iç destekli dindarlık değerleri açısından farklılık arz etmesine sebep olmuş olabilir.

Kur'an mealini okuma sıklığına bağlı olarak öğrencilerin dinî değerler açısından birtakım kazanımlara ulaşmış olabilecekleri ihtimali düşünüldüğünde, Kur'an mealine yönelik iletişim yoğunluğunun, dindarlık değerleri üzerinde etkili olabileceği yorumu yapılabilir. İslam Dini'nin temel kaynaklarından ilki olan Kur'an'ın, anlam ve içeriğine ilişkin unsurlar hakkında bilgilenme ve mealini üzerinde okuma ve yazma etkinlikleri

<sup>12</sup> Mustafa Kara, "Kur'an-ı Kerim'in Anlaşılmasında Meal Etkinliklerinin Fonksiyonu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (Haziran 2016): 333. (319-336).

<sup>13</sup> Fatih Tiyek, "İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur'an Meallerine İlişkin Algıları Üzerine Bir Araştırma", *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2017): 86, 100-101. (77-104).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Haziran 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

gerçekleştirmenin Kur'an'ın temsil ettiği din ve dinsel özellikler hakkında sağlam ve sağlıklı bir anlayış geliştirecektir. Bu şekilde Kur'an meali planlı etkinlikler çerçevesinde öğretim süreçlerine dâhil edildiğinde bireylerde Kur'an'ın yetiştirmeyi hedeflediği özellikleri sağlamada katkı sunacağı belirlenmiştir. Burada daha sonra yapılacak araştırmalara yön verecek ve sağlıklı sonuçlar elde etmeyi sağlayacak etkenlerden birisi de öğretmenlerimizin sınıf içi etkinliklerde Kur'an'ın kullanılmasına ilişkin farklı yöntemleri de işe koşabilmeleridir.

### **Kaynakça**

- Kara, Mustafa. “Kur’ân-ı Kerim’in Anlaşılmasında Meâl Etkinliklerinin Fonksiyonu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (Haziran 2016): 319-336.
- Karslı, İbrahim Hilmi. “Dindarlığımızın İnşasında Kur’ an Meallerinin Rolü”. *Diyanet İlmî Dergi* 47/1 (2011): 31-52.
- Kayıklık, Hasan. “Allport’a Göre Dinî Yaşayışa Gelişimsel Bir Açılım”. *Dini Araştırmalar* 5 (2003): 121-132.
- MAK Danışmanlık. “Türkiye’de Toplumun Dine ve Dini Değerlere Bakışı”. Erişim: 13 Ekim 2018. <http://www.makdanismanlik.org/wp-content/uploads/2017/06/MAK-DANI%C5%9EMANLIK-T%C3%9CRK%C4%B0YEDE-TOPLUMUN-D%C4%B0NE-VE-D%C4%B0N%C4%B0-DE%C4%9EEERLERE-BAKI%C5%9EI-ARA%C5%9ETIRMASI.pdf>
- Öztürk, İsa. *Gordon Allport’un Din Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2015.
- Öztürk, Mustafa. “İslamî Kökenciliğin Bir Tezahürü: Mealcilik”. *İslamiyat* 10/1 (2007): 117-138.
- Subaşı, Necdet. *Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması*. Ankara: DİB Yayınları, 2014.
- Tiyek, Fatih. “İHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kur’an Meallerine İlişkin Algıları Üzerine Bir Araştırma”. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29 (2017): 77-104.
- Yeniçeri, Arzu. *Kur’ân-ı Kerim Meali Okumanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üzerinde Etkisi*. Bitirme Tezi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2017.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Din ve Sanat İlişisine Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

**İsmail Arıcı**

*Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum  
iarici@atauni.edu.tr*

**Eyüp Şimşek**

*Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum  
eyupsimsek@atauni.edu.tr*

### **Amaç**

Sanat tek bir tanım ile ifade edilemeyen, farklı bakış açıları ile ortaya koyulabilecek, geniş yelpazede değerlendirilebilecek bir alandır. Her düşünür, yazar, edebiyatçı, ressam vs. kendi çapında bir sanat tanımı yapmıştır. Eflatun ve Aristo'ya göre bir imitasyon, G. Flaubert, Walter Pater ile bir takım empresyonist okullar için kendinden başka gayesi olmayan, Tolstoy, H. İbsen ve B. Shaw'a göre ahlaki birtakım amaçlar gütmeyeceği sürece eksik, güdük kabul edilen, M. İkbâl'e göre hayat ve toplumla ilişkisi olan, Santayana'ya göre objektivasyon yoluyla zevk veren, Freud'a göre hem sanatçıyı hem de izleyiciyi geriliminden kurtarmayı amaçlayan bir olgudur (Göğebakan, 2009). Yalın bir değerlendirmeye sanat, duygu ve düşüncelerin farklı malzeme ve yöntemlerle ifade edilmesi çabasıdır. (Dede, 2016).

Yine insanın içinde öyle bir duygu vardır ki, fert ve toplum olarak, hayatın tüm alanlarında şu ya da bu şekilde kendisini gösterir. Bu duygu, "din duygusu"dur. Bunu anlamak için, insanlığın miras olarak geriye bıraktıkları üzerinde düşünmek kâfidir. Bunların neredeyse tamamına yakını, bir şekilde, dinî bir inancı yansıtmaktadır. Herhangi bir arkeolojik kazı sonucu elde edilen eşyalar ve tarihî eserler bunun en açık belgeleridir. (Özbek, 2013). Bu bilgiler din ve sanat arasında köklü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Din ve sanat, insanın varlığına yönelik arayışları olan iki ayrı olgu olmasına rağmen, aralarında köklü bir ilişki vardır. Zamana ve kültüre bağlı olarak kendi sistemini geliştiren din ve sanat arasındaki bu ilişki, iki yönlü bir işleyişe sahip olmuştur. Dinin; sanatı aracı kılarak, dini öğeleri öne çıkarma isteği ve sanatın; dini aracı kılarak yaratma isteği (Özgenç, 2015). Din bir toplum için bir rehber konumundadır ve sanatta toplum için rehber olarak kabul edilen bir unsurdur. Sanatların temelinde ibadet duygusu bulunmaktadır. Nitekim sanatların hemen hepsi evvela birer dinî ritüel olarak ortaya



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

çıkmıştır denilebilir. Bu bağlamda din ve sanatın özünde aslında birlik mevcuttur (İzzetbegoviç, 1993).

Sanat insana iç ve dış dünyasını değişik açılardan kavrama ve bunlardan zevk alma imkânı sağlamaktadır. İlmin ve mantığın sınırlarını aşarak bu özelliği ile dine yaklaşmakta ve insanın hakikati farklı yollarla da elde etmesine imkân vermektedir. Dolayısıyla sanat, insanın hayatını ve faaliyetlerini zenginleştirmekte hatta insanın dini, ahlaki ve ilmi hakikatlerin yanı sıra, sezgiye dayanan başka hakikatlerden de zevk almaya başlamasına yardımcı olmaktadır (Çam, 1997).

İnsanla birlikte var olan ve uyarıları ile insana mutluluk veren din; iyiyi, doğruyu, güzeli öğütleyen kuralları ifade etmektedir. İster semavi olsun, ister ilkel olsun din olgusu yaratıcı ilahi güce ya da doğaüstü güçlere, çeşitli varlıklara inanmayı, tapınmayı ve tüm dinsel kuralları sistemleştiren düzenler bütünüdür. Her din kendi düzen bütünü içinde mukaddeslerini, değişmezlerini ve insanüstü- doğaüstü değerlerini tespit etmiş ve korumuştur. İnsanla birlikte var olan bir diğer olgu da sanattır. Sanat, belli bir inanca ve duyguya yönlendirme gücü ile sözü edilen birlikteliğin temel dinamimidir. Din de dâhil insana özgü değerler sanata yansımaktadır (Herbert, 1981).

Sanatkarın sanat eseri oluşturması için gereken ilhama yön veren, ruhunu ve hislerini yoğuran, içinde yaşadığı toplumun inanç değeri ve kültürüdür. Bunun sonucu olarak sanatkar, içinde yaşadığı toplumdan aldıklarını kendi dimağında şekillendirip topluma sanat olarak iade eder (Can, 2018). Ali İzzet Begoviç'e göre sanat bir tür ibadettir; Dinsiz sanatçı vardır, fakat dinsiz sanat yoktur. Hegel'e göre. Bir gülün rengin, biçimine, kokusuna, varoluş biçimine hayret eden insan, dine(tanrıya), sanata, bilime ulaşabilir (Boydaş, 2012). Sadırlardan satırlara nakledilen kutsal metin (Kuran-ı Kerim) güzel yazılır (hüsn-i hat) güzel okunur. Minarelerde beş vakit okunan ezanlar sırasıyla saba, rast, hicaz, segah, uşşak makamlarındadır (Boydaş, 2012). Sanat, her ne kadar toplumdan topluma ya da hayat anlayışlarına göre izafilik arz etse de, asıl itibariyle güzelliği ve tenasübü aramaktır. Bu arayışların sonucunda duyguların en iyi yansıtıldığı yer, genelde mabetlerdir. mimarimiz, sanatımız, hikâye ve romanlarımız, şiirlerimiz, sözümüz ve sazımız, destanlarımız, atasözlerimiz ve deyimlerimiz, düğünlerimiz ve bayramlarımız, en mutlu ve en sıkıntılı günlerimiz, hep dini motiflerle doludur ( Özbek, 2013). Müslümanlar hem Allah'a duydukları his ve heyecanları dile getirmek hem de ibadetlerinin ruhani bir atmosferde daha feyizli olmasını sağlamak için mabetlerini soyut nakışlarla tezyin etmek yoluna gitmişlerdir. Bu süslemeler duvar veya sıva üzerine yapılan mimari tezyinat olabildiği gibi yazılar da olabilmektedir. Zamanla bu yazılar sanat haline gelmiş ve neticede başka hiçbir din ve medeniyette görmediğimiz ihtişamda bir yazı sanatı ortaya çıkmıştır. Müslüman ustalar genellikle figürlü resimlerden kaçınmakla kendilerine yeni faaliyet alanı yaratmasını bilmişlerdir ( Akin, 2009).

Bu güne kadar İslam dünyasında, İslam sanatının olabileceğine inanan ve o yönde araştırma yapan araştırmacıların sayısının az oluşu, sanat ve estetik konularının İslam dini ile çok fazla bağdaştırılamamasından kaynaklanmaktadır. Oysa İslam dininin ve bu dine inanan insanların sanat duygularının varlığı asla yadsınamaz. İnsan olmanın bir gereği olarak bu duygunun var olduğu açıktır. Aynı zamanda günümüzde kendini



Müslüman olarak adlandıran insanların ruhi bir ihtiyacı olarak sanat ön plana çıkmaktadır. Hıristiyanlıkta resim ve heykelin kiliseye girişi sonucu oluşan sanatsal şahlanış, değişik açılardan İslam coğrafyasında da mevcuttur. Özellikle canlı resmi yapmanın yasak olduğu ve heykelin ise hiçbir zaman müsaade edilmediği Müslümanlar arasında soyut resim diyebileceğimiz, Hüsnü hat, Tezhip, Ebru, Minyatür gibi sanatların revaç bulmasına ve gelişmesine neden olduğu görülmektedir. İslam dünyasında her türlü sanata karşı az çok ilgi duyulduğu bir gerçektir. Örneğin Fatih Sultan Mehmet gibi Osmanlı padişahlarından bazıları, sanatçıları saraya davet ederek, kendi portrelerini yaptırmışlardır. (Mutluel, 2011). Öte yandan din sanatın hem formuna hem muhtevasına hem de sanat türlerinden bir kısmının ön planda diğer bir kısmının ise arka planda tutulmasına tesir edebilmektedir (Aydın, 1999). Sonuç olarak; Din sanatın içeriğini etkilemekte ve sanat dinin güçlü bir anlatım dili olmaktadır. Tapınaklar, ibadethaneler, törenler, müzik, şiir, edebiyat, felsefe, heykeller, resim, semboller geçmişten bugüne din ve sanatın ayrılmaz beraberliğini göstermektedir.

Çoğu zaman İslam ile sanatın bağlaştırmamasındaki problemlerden başında, “tasvir” veya “suret” isimleriyle ifade edilen resim ve heykelin özellikle İslam öncesi dönemlerde putperestlik amacıyla kullanılmış olması gelmektedir. Günümüzde sanat denilince pek çok kimsenin aklına gelen ilk şeylerden birinin resim ve heykel olduğu bir gerçektir. Bunlar da akla hemen putperestliği getirmekte ve böylece de İslam ile sanatın bağdaştıramayacağı fikri zihinlerde hemen yerini almaktadır. (Çam, 1997). Ancak İslam’da canlı varlıkları tasvir etmenin mahiyeti ve bunları yapmanın hükmü konusunda birçok farklı görüş var olsa da İslam kaynaklarında yeterince tatmin edici bilgi bulmak güçtür. Bu konuda Kur’an-ı Kerim’de herhangi bir açıklık bulunmamaktadır. Tefsir ve hadis kitaplarında da konu etraflıca ve yeterince aydınlatılmış değildir. Onlar bu meseleyi kendi açılarından ele almakta; hadis kitapları da belli hadisleri şerh ve açıklamayla yetinmekte, fıkıh kitapları ise ibadet esnasında puta tapma zannını uyandıracak şekilde resim ve heykel bulundurulmasını ele alıp incelemektedir (Keskiöglü, 1961). Kur’an-ı Kerim’de resim ve heykel gibi tasvir sanatları dâhil, sanat dallarının icrasını yasaklayan herhangi bir ifade bulunmamaktadır; aksine Hz. Süleyman’ın sarayı için yaptırdıkları arasında heykeller de vardır ve şükretmeyi gerektirecek nimetler arasında gösterilmiştir. (Sebe, 34/13.) Tabii ki tapınılmak maksadıyla yapılan putlar istisnadır. Son ve mükemmel olma iddiası taşıyan bir din, insan hayatında bu kadar önemli yer tutan sanat olgusunu ihmal etmiş olamaz; hele hele dışlamış hiç düşünülemez. Bu hususta önyargılarımızdan kurtularak Kur’an ve sünnete daha âlemşümül bir pencereden bakmalıyız. Hz. Peygamber’in hayatı incelenirse onun, nasıl estetik duygularla yüklü bir hayat anlayışına sahip olduğu uygulamalarından hemen fark edilecektir (Doğanay, 2013). Açıklamalar İslam dininin sanata karşı olmadığını, hatta beraber çalışarak insanın kendini gerçekleştirme sürecinde ona yardım eden iki önemli kurum olduğunu göstermektedir.

O halde din eğitimi ve sanat eğitimi birbirine destek olabilir mi? sorusu gündeme gelmektedir.

Sanat yoluyla yeni kuşaklar birçok açıdan bilgilendirilip, eğitilerek, geçmişle aralarındaki bağ koparılmayıp, bir sonraki kuşaklara da bunların aktarılması sağlanır. Bunun





yanında sanat yoluyla kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanıyan, hayatı objektif bakış açısıyla değerlendirebilen, eleştiriye açık, sağlam karakterli bireyler yetiştirmek mümkündür (Alakuş ve Şahin, 2014). Bu durum sanat eğitiminin gerekliliğini göstermektedir.

Literatürde temel sanat eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- 1-Kişinin yaratıcılığını geliştirmek,
- 2-Düşüncelerine, imgelerine estetik değer kazandırmak,
- 3-Estetik duyarlılığı çalışmalarına yansıtmasını sağlamak (Yüksel, 1998: 22).

Sanat Eğitimi insanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak koşulları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını sağlayan bir etkinliktir (Gençaydın, 1990). Sanat eğitimi; kişinin, yaşadığı dünyayı ve bu dünyada sanat eğitimi almış bir birey olarak nerede durması gerektiğini algılamasını sağlar. Bu sayede kişi; hayata dair bakış açıları geliştirerek, yaratıcı, düşünen, sorgulayan, araştıran, çözüm üreten bir birey olur. Sanat eğitiminin amaçlarından birisi estetik değerlere yönelik duyarlılık kazandırmaktır. Yine sanat eğitiminin en baştaki amacı yaratıcılığı geliştirmektir. Yaratıcılık sadece bir yapıt ortaya koyarken değil, düşünürken ve sorgularken de ortaya çıkmalıdır. ( Yücel, 2009; Tarlakazan, 2010)

Sanat eğitiminin bir amacı da; öğrencinin öğrenme niteliğinin yanı sıra düşünme, algılama, karar verme, problemler aracılığıyla çalışma gibi yeteneklerini geliştirme; çocukların ve gençlerin kişisel olarak dünyayı algılamalarını, buna tepkilerini ve yanıtlarını artırmak ve geliştirmektir. Topluma, kendine, diğer bireylere, dış dünyadaki diğer tüm canlılara; hoşgörülü, saygılı, iyiyi, doğruyu ve güzeli sürekli arayan, ruhen yetkin bireyler yetiştirmek de sanat eğitiminin amaçları dâhilindedir. Yine sanat eğitiminin; bireyin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmak, sağlıklı düşünce ve kişilik gelişimine imkan sunmak, duyuşsal yönünü güçlendirerek, soyut kavramları anlamasına yardım etmek, estetik kaygıyı geliştirerek, kendinde ve kendi dışındaki bireylerde, çevresinde, doğada, kısacası hayatının her alanında güzeli aramasına teşvik etmek, böylelikle içerisinde yaşadığı dünyayı geliştirmek ve güzelleştirmek gayesiyle davranmasına yardım etmek, duygusal yanının ortaya çıkmasını sağlamak, olaylara ve olgulara eleştirel bakabilme becerisi kazandırmak, çok önemli sorunların çok çeşitli çözüm yolları olduğunu öğretmek gibi faydalarını olması (Barlas, 2010), sanat ve din eğitimi arasındaki ilişkiyi gösteren benzerliklerdir.

Özetle, eğitim kurumlarının en büyük amacı yaratıcı ve yapıcı bir toplum yaratmaktır. Yaratıcılık her alanda yeni, özgün, işe yarar, yeni fikirler ve buluşlar ortaya koyabilmektir. Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçlarından biri de yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir (Çakır-İlhan, 2003). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde belirlenmiş amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu amaçlardan biri de, “... estetik duyarlılığı kazanmış,



bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak,” şeklinde ifade edilmektedir. Yine, eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemektedir. Bu anahtar yetkinliklerden biri de, “ *Kültürel farkındalık ve ifade*: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.” şeklindedir. Bu durum, Türk Milli Eğitim sistemi içinde yer alan derslerin her birinin öğrencilerdeki sanatsal gelişime katkı yapmayı amaçlaması gerektiğini göstermektedir. İşte bu çalışma estetik duyarlık, sanata yönelik olumlu tutum kazandırma noktasında katkı yapması beklenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini alan öğrencilerinin din ve sanat ilişkisine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek üzere bir ölçek geliştirme amacını taşımaktadır. Bu amaçla geliştirilen bir ölçeğin olmamasının, literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, büyük bir örneklem grubu içerisinde tutum, davranış gibi özelliklere yönelik bilgi toplamaya yarayan araştırma türüdür (Metin, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili ortaokullarında öğrenim gören 487 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Literatür taramasından sonra 21 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda yer alan maddeler arasından seçimler yapma sürecinde alanda uzman bir öğretim üyesinden görüş alınarak 15 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte bulunan ifadeler: hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklinde beşli likert tipi bir sıralama kullanılmıştır.

Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak bilgisayara kaydedilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği, bir test için hazırlanan soruların ölçülmek istenen yapıyı ölçebilme derecesinin sınanması ile ilgilidir (Büyüköztürk vd. 2011). Bu doğrultuda ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla ölçme aracındaki maddelerin alt boyutları ve bu alt boyutların birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesinde kullanılan (Seçer, 2015) açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ve ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne derece yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının 1,00'a yakın olması beklenir ve 0,80-1,00 aralığı ise yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002).



## Bulgular

Din-Sanat İlişkinine Yönelik Tutum Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Yapılan işlem sonucunda faktör yük değerlerinin 0.40'tan düşük olması gerekçesiyle 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 8 madde üzerinde gerçekleştirilen AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kullanılarak örneklemin yeterliği ve Bartlett'in Küresellik testi kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. KMO değeri .937 olarak tespit edilmiş ve Bartlett testi sonucunda da istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $X^2 = 2281,032$ ,  $sd = 28$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda, Ölçeğin tek faktörlü bir yapı arz ettiği ve bu haliyle toplam varyansın %64'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçek maddelerin faktör yük değerlerinin. 72-.85 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

*Tablo 1. Din-Sanat İlişkinine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları*

Madde	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonları
Din sanatın zenginleşmesine, gelişmesine yardımcı olur.	,853	,795
Sanat ile uğraşmak dini yönümü daha da güçlendirir.	,848	,789
Dinin sanatı desteklediğine inanırım.	,818	,752
Sanat eserlerini incelediğimde dinden etkilendiğini görebilirim.	,789	,718
Din sanatsal faaliyetler ile uğraşmayı destekler.	,788	,715
Sanat ile uğraşmak dini inancımı artırır.	,787	,713
Din ile sanat arasında yakın bir ilişki vardır.	,769	,693
Sanat faaliyetleri insanların dini daha iyi anlamalarına yardımcı olur.	,715	,634

Tablo 1 incelendiğinde tek faktörlü yapı için faktör yük değerlerinin 85 ile 72 arasında sıralandığı görülmektedir.

Din ve Sanat İlişkinine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirliğinin tespitinde, iç tutarlığın belirlenmesinde sıklıkla tercih edilen (Seçer, 2015) Cronbach Alpha güvenirlik katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri .92 olarak bulunmuştur. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin din ve sanat ilişkisine yönelik tutumlarını ölçmeye yarayan bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda 21 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda yer alan maddeler arasından seçimler yapma sürecinde uzman görüşü alınarak 15 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Oluşturulan 15 maddelik taslak ölçek Erzurum ilinde öğrenim gören 487 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra madde analizi yapılarak ölçeğin güvenilirliğini ve faktör yapısını olumsuz etkilediği belirlenen 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla,



kalan maddelere uygulanan faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri .72-.85 arasında değişen 8 maddeden oluşan, toplam varyansın %64'ünü açıklayan ve anlamlı olarak kabul edilen tek faktörlü bir yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Güvenirlik değerinin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısından yararlanılmış ve güvenirlilik değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin din ve sanat ilişkisine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirildiği söylenebilir.

Bu çalışma sonucunda geliştirilen tutum ölçeğinin, öğrencilerin din ve sanat arasında yakın bir ilişki olup olmadığına, dinin sanatı destekleyip desteklemediğine yönelik tutumlarını tespit etme, din eğitimi ve sanat eğitimi ilişkisini inceleme amacı taşıyan çalışmalara katkı yapacağı düşünülmektedir. Yine bu ölçeğin, disiplinler arası çalışmalarda da kullanılabilirliği ümit edilmektedir.

Ancak bu araştırma sadece Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ilde öğrenim gören ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Farklı illerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilecek bu türden çalışmalar, geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bulguların desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

### **Kaynaklar**

- Akın B.A. (2009). İslamiyet'in yarattığı dünyada sanatın yeri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 22, 6-18.
- Alakuş, A. O ve Şahin, D. (2014). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrencilerin işlenen derslere yönelik bilgilerini uygulamaya geçirmelerine katkısı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3 (9), 63-73.
- Aydın, M.(1999). *Din felsefesi*, İzmir: İFAV Yayınları.
- Aypek Arslan A. (2010). *Mesleki eğitim fakültesi temel sanat eğitimi derslerinin program, öğretim elemanı ve öğrenci faktörlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barlas, M. (2010). *Resim-iş eğitimi öğrenci çalışmalarının disipline dayalı sanat eğitimi yöntemine sanat eleştirisi alanında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, F. (2009). Sanatçının yaratıcılığı ya da yaratılışa tanıklığı üzerine bir değerlendirme, *Felsefe Dünyası*, 50, 111-120.
- Boydaş, N. (2012). *Sanat ve din*. A. Öger (Ed.), *1. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu (16-19 Kasım 2011)* içinde (ss. 35-40) Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (10.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. Sanatın dine borcu. 4 Eylül 2018 tarihinde <http://www.tasarimgunlukleri.com/2015/09/22/sanatin-dine-borcu/> adresinden erişildi.
- Çakır-İlhan, A. (2003). Sınıf öğretmenini yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 13-24.
- Çam, N. (1997) *İslam'da sanat sanatta İslam*. Ankara: Akçağ Yayınları.



- Dede, H. (2016). Öğrencilerin sanata karşı bakış açılarını ortaya koymaya yönelik bir tutum ölçeği. *idil*, 5 (25), 1559-1576.
- Doğanay, A. (2013). İslam sanatının teşekkülü. *Diyanet Aylık Dergi*, 275, 7-9.
- Gençaydın, Z. (1990). *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türkiye Eğitim Derneği Yayınları.
- Göğebakan, Y. (2009). *Görsel sanatlar ve sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesinin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesi ve öğrencilerin tutumları üzerinde etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökdaş, Y. ve Öztürk, D. (2017). Görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 683-692.
- Herbert, R. (1981) *Sanat ve toplum*, (Çeviren: Selçuk Mülayim). Ankara: Umran Yayınları.
- İzzetbegoviç, A. (2015). *Doğu ve Batı arasında İslam*. (S. Şaban, Çev.). İstanbul; Klasik Yayınları
- Kesikoğlu, O. (1961). İslam'da tasvir ve minyatür. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, IX, 11-23.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mutluel, O. (2011). İslam sanatının oluşumundaki etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 2011, 19-27.
- Özbek, A. (2013). Din Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar. M. E. Ay (Ed.). *Din eğitimi ve din hizmetlerinde rehberlik içinde* (ss. 2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özgenç, N. (2016). Avrupa Sanatında din ve sanat ilişkisi ve sanatsal ifade aracı olarak Francis Assisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (5), 85-94.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarlakazan, E. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi 6. sınıf kazanımlarının işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ile gerçekleştirilmesinin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yücel, B. (2009). *Popüler kültürün sanat eğitimine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, R. (1998). *Güzel sanatlar fakültelerinde verilen temel sanat eğitimi dersinin bugünkü durumu ve sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Dünden Bugüne Kıbrıs'ta Din Eğitimi ve Büyük Medrese

**Salih Aybey**

*Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Zonguldak  
salihaybey@hotmail.com*

### Giriş

Akdeniz'in en büyük adalardan biri olan Kıbrıs, ekonomik, kültürel ve stratejik öneminden dolayı farklı medeniyetlerin hâkimiyeti altına girmiş ve bu vesileyle de değişik kültürlerle ait eserleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu medeniyetler arasında, Kıbrıs adası üzerinde 307 yıl gibi uzun süre hâkimiyetini sürdüren önemli bir medeniyet ise Osmanlı İmparatorluğudur. 1571 yılında II. Selim tarafından fethedilerek Osmanlı toprağı haline gelen ve uzun yıllar Osmanlı hâkimiyetinde kalan Kıbrıs, bu dönemde genelde eğitim özelde ise din eğitimi alanında Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemine tabi olmuştur.

Osmanlı devleti, fethettikleri topraklarda varlığının nişanesi olan çeşitli müesseseler kurmuştur. Bu müesseselerden bazıları eğitim-öğretim kurumlarıdır. Kurulan bütün müesseselerin oluşturulmasında ve yönetilmesinde İslam dini ve kültürü esas alınmıştır. Osmanlıların Kıbrıs'ta İslam dini ve kültürünü temel alınarak oluşturduğu vakıflar vasıtasıyla işlettiği en güzide örgün eğitim-öğretim kurumu hiç kuşkusuz medreselerdir. Vakfiye defterlerine kayıtlı Kıbrıs'ta Osmanlı İmparatorluğu döneminde yapılmış 14 medrese bulunmaktadır. Bu medreselerden biri de ortaokul ve lise düzeyinde eğitim-öğretim veren ve fethedildikten iki yıl sonra yani 1573'te Kıbrıs'ta (Lefkoşe) açılan ilk medrese unvanını kendinde barındıran Büyük Medrese'dir. Kıbrıs'taki diğer medreseler gibi, Büyük Medrese'de de eğitim çok üst düzeyde olması nedeniyle Anadolu'nun günündeki illerden öğrenci çekmiştir.

Bu çalışmada öncelikle; Osmanlılar döneminde itibaren Kıbrıs'ta din eğitiminin durumu, örgün eğitimi kurumları olan medreselerden kısaca bahsederek, Osmanlıların Kıbrıs'ta açtığı ilk medrese olan Büyük Medrese incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Medrese, Kıbrıs, Büyük Medrese

### 1. Kıbrıs'ta Din Eğitimi

İnsanlık tarihi kadar eski zamana dayanan eğitim, aile ile başlayan okul ve sosyal çevreyle birlikte hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim, bireyin topluma yararlı hale getirilmesi, (Küçükahmet, 2008: 8) bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 2013: 13) olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle her felsefi akım ve yaklaşımda eğitimden beklenen





bir hedef vardır. Ayrıca eğitilen bireylerin içinde bulunduğu topluma sosyal ve kültürel açıdan uyum sağlaması, onu etkileyerek değiştirmesi ve geliştirmesi gibi beklentileri bulunmaktadır.

Her medeniyet, kendi milletinin değer kavramlarına, içinde bulunulan çağın sosyal, iktisadi ve diğer koşullarına uygun bir eğitim düzenini ve anlayışına önem vermektedir. Bu medeniyetler içerisinde en önemlisi, kuruluşundan itibaren eğitim-öğretime büyük önem vermiş, birçok eğitim kurumunu bünyesinde barındırmış eğitime, kültüre, eğitim kurumlarına vermiş olduğu büyük önem sebebiyle sürekli olarak gelişme kaydetmiş neredeyse dünyanın yarısına hükmeden güçlü bir devlet haline gelmiş olan Osmanlı Devletidir (Baltacı, 1996, (akt. Gökel- Dağlı, 2015: 748).

Kıbrıs, 1571 yılında Osmanlı egemenliğine geçmiş ve 307 yıl gibi bir süre Osmanlı egemenliği altında kalan bir adadır. Dolayısıyla Osmanlı Devletindeki din eğitiminin özelliklerinden bahsederken aynı zamanda Kıbrıs'taki din eğitiminden de bahsetmiş olacağız. Çünkü 1571 Osmanlı Devleti tarafından Kıbrıs'ın fethedilmesinden sonra Osmanlı'nın uyguladığı eğitim sistemi Kıbrıs için de uygulanmaya başlamıştır. Klasik dönem olarak adlandırılan (kuruluşundan yenileşme hareketinin başladığı zamana - 1776- kadar) dönemde ülkede verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin temeli Kur'an ve sünnete dayanır. Yani dini ağırlıklı ve İslam'ın içeriklerinin öğretilmesi esasına dayanmaktaydı. İngilizler tarafından 1878 yılında Kıbrıs'ın yönetimi devraldıktan sonra ise, Osmanlı yönetimden kalan bazı uygulamaları devam ettirirken, bazılarını ise kendi idari ve yönetim anlayışına göre düzenlemiştir (Özkul vd., 2017: 568).

Eğitim tarihçileri Türk eğitim sistemini, genelde klasik bir usül ile "Osmanlı Dönemi" ve "Cumhuriyet Dönemi" veya eğitimi modernleştirme hareketlerinin uygulamaya konulması olarak kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu öncesi ve sonrası şeklinde iki kısımda ele alarak incelemektedirler. Şüphesiz bu tür bölümlenmeler dönemlerin karakteristik özelliklerinin ortaya konulması ve tanımlanmasında olduğu kadar, eğitim ve öğretimde de konuların ve olayların daha kolay anlaşılmasına imkân verir. Biz bu anlayış ve yaklaşımla Kıbrıs'ın 1878 yılında Osmanlı'nın egemenliğinden çıkmış olması nedeniyle Kıbrıs'taki din eğitimi, Kıbrıs'ın Osmanlı egemenliği altında bulunduğu dönem ve sonrası olmak üzere iki kısımda incelemeyi uygun olacağı kanaatindeyiz.

### **1.1. Osmanlı Himayesi Altında Kıbrıs'ta Din Eğitimi**

Osmanlı yönetimi Kıbrıs adasını fethettikten sonra, mevcudiyetini sağlamlaştırmak adına Anadolu'daki çeşitli özelliklere sahip Türk nüfusunu adaya aktarmıştır (Özkul vd., 2017: 569). Bunlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerini Osmanlı egemenliği altındaki diğer topraklarda olduğu gibi sıbyan mektepleri, ibtidai mektepleri, rüşdiyeler ve medreseler vasıtasıyla yapmaktaydılar.

Osmanlılardaki devlet politikasının başında, fethedilen bölgelerin kültürünün sentezlenmesi ve kendi eğitim ve öğretim sisteminin uygulanması ve yaygınlaştırılması gelmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, bu eğitim ve öğretim sistemlerinin oluşturulması ve yönetilmesinde, İslam dini ve kültürü temel alınmıştır. Buradan hareketle fethedilen yerlerde öncelik örgün eğitim kurumlarına verilmekle beraber





camiler, kütüphaneler ve tekkelerde de eğitimin/din eğitiminin verilmesine özen göstermiştir. Bu uygulama, 1571 yılında Kıbrıs'ın fethiyle birlikte burada da uygulanmaya başlanmış ve İslam dini ve kültürünün temel alındığı vakıfların girişimiyle örgün (Sıbyan Mektepleri, İbtidai Mektepler, Rüştüyeler, Medreseler) ve yaygın (tekke, cami, kütüphane) eğitim öğretim kurumlarında Osmanlı kültürüne özgü bir eğitim ve öğretim sistemi oluşturmuşlardır (Gökel-Dağlı, 2015: 748-749).

Osmanlılar döneminde, din, hukuk ve eğitimle ilgili görevleri yürütenler başta olmak üzere, hemen hemen bütün kamu görevlileri, eğitim ve öğretimin her kademesini bünyesinde toplayan medreselerde yetişenler arasından seçiliyordu. Öyle ki, medreselerin ve medreselilerin kamu yönetiminde etki ve yetkilerinin geniş olması, devletten ve toplumdan maddi ve manevi çok büyük destek görmeleri, toplumun medreselere olan ilgilerini artırmıştı (Buyrukçu, 2005: 76-77). Buradan hareketle, Osmanlılarda medreseler çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş, toplumu derinden etkilemiştir. Öyle ki, tüm Osmanlı dönemine medrese dönemi denilebilir (Akyüz, 1999: 52).

Ancak, 17. yüzyılın başlarından itibaren gerek medreselerin değişen dünya şartlarına ayak uyduramamaları, yani kendilerini yenileyememeleri, hatta kuruluş yıllarındaki teşkilat ve programlarını muhafaza edememeleri, gerekse çeşitli nedenlerle gerçekleşen Batı medeniyeti ile temasların sonucu oluşan batılılaşma siyasetinin etkisi gibi pek çok idari, siyasi, iktisadi nedenlerle medrese ve medreseliler sosyal itibarlarını ve idari yönetimdeki güçlerini kaybetmeye başlamışlardır (Buyrukçu, 2005: 77). Dolayısıyla Osmanlıların en önemli din eğitimi kurumu olan medreseler eski önemini kaybetmeye başlamıştır. Bunun üzerine değişik tarihlerde medreselerin ıslahına yönelik çalışmalar yapılmış ise de, değişik sebeplerden dolayı başarılı olunamamıştır. Medreselerin yeni ihtiyaçlara göre ıslahı mümkün olmayınca, yeni eğitim öğretim kurumları olarak mektepler oluşturulmuştur.

II. Meşrutiyetin ilanından sonra devlet medresenin ıslahını tekrar gündeme getirmiş ve 1 Ekim 1913'te kabul edilen "Islah-ı Medâris Nizamnamesi" ile İstanbul'daki tüm medreseler "Darü'l Hilafetü'l Âliye Medresesi" adı altında birleştirilmiş, öğrenim süresi ve müfredatı yeniden düzenlenmiştir (Parmaksızoğlu, 1966: 20-22). İstanbul dışındaki tüm medreseler de "Taşra Medreseleri" adı altında yeni bir programa bağlanmıştır (Buyrukçu, 2005: 77).

Burada yeri gelmişken Osmanlı medreselerindeki din eğitimi ve öğretimi ile bunun yeterliliği konusunda da birkaç cümle söylemek faydalı olacaktır. Bu konuda bir şeyler söyleyebilmenin en iyi yolu kuşkusuz medreselerde okutulan derslere ve eserlere bakmak olacaktır.

Osmanlılar döneminde diğer İslam toplumlarında olduğu gibi, din eğitim ve öğretimi örgün eğitim müessesesi olarak medreselerde veriliyordu (Atay, 1983: 39-42). Tanzimat ve onu izleyen Meşrutiyet dönemlerinde Batı örneklerine uygun orta dereceli mesleki okulların açılmasının tabii bir sonucu olarak 19. Yüzyılın sonlarından itibaren medreselerin ıslahı hareketlerinin yanında, açılan bu mesleki okullarda da din eğitimi ve öğretimi verilmeye başlanmıştır. Ancak her ne kadar son dönemlerde yeni okullar açılmış



olsa da Osmanlılarda örgün din eğitimi ve öğretimi veren kurumların başında medreseler gelmektedir. Bunu medreselerin müfredatına baktığımız zaman da görebiliyoruz.<sup>1</sup>

Osmanlı Medreselerinin tamamı için somut bir ders programı tespit etmek zor olsa da, medreselerde okunan ders kitapları ile ilgili umumi belgelere ulaşmak kısmen mümkündür. Örneğin, Sahn-ı Seman medreselerinde okutulan kitaplar Hidâye (fıkıh), Telvih (Usul-ü fıkıh), Beyzâvi (tefsir), Sahih-i Buhari (hadis) gibi kitaplardan oluşuyordu (Ergin, 1977, II: 1125-1231). İslam eğitim sisteminin karakteristik özelliği olarak, diğer İslam toplumlarında olduğu gibi Osmanlılarda da ilköğretim müessesesi olan sıbyan mekteplerinden başlamak üzere, yüksek öğretim kurumu olan medreselere kadar, yani eğitim öğretimin her kademesinde örgün veya yaygın, halka açık veya özel hemen hemen bütün eğitim öğretim müesseselerinde, (Enderun, Şehzadegan, cami, mescid, tekke, zaviye, dergah, mektep, medrese) basit veya yüksek seviyede din eğitimi ve öğretimine yer verildiği kurum ve kuruluşların müfredat programlarından anlaşılmaktadır (Ergin, 1977, I:6, 14, 23-24, 82-96, 121-130; Atay, 1983: 77-99). Dolayısıyla gerek okutulan kitaplardan gerekse medreselerin müfredatlarından, Osmanlı döneminde medreselerin din eğitimi ve öğretimi yapılan en önemli kurum olduğu anlaşılmaktadır.

Kıbrıs'ta din eğitimi ise, Kıbrıs Osmanlı Devleti'nin vilayeti iken geleneksel Osmanlı eğitim sistemine göre şekillenmişti. Yani Anadolu ve ya Rumeli'deki Osmanlı eğitim öğretim kurumlarından farklı değildi. Kıbrıs'taki din eğitimi genellikle ilk ve orta dereceli okullarda verilmekteydi. Yüksek düzeyli medrese veya muadili bir okul yoktu (Atalay, 2010: 7-40).

## 1.2. Osmanlı Himayesinden Sonra Kıbrıs'ta Din Eğitimi

19. yüzyılın sonlarına kadar Osmanlı Devleti'nin egemenliği altında bulunan Kıbrıs'ın eğitim müfredatında çok fazla bir değişiklik olmamıştır. Ancak 1878 yılında İngilizler Kıbrıs'ın yönetimini Osmanlı'dan devraldıktan sonra, Osmanlı'dan kalan bazı uygulamaları devam ettirirken, bazılarını ise kendi idari ve yönetim anlayışına göre değiştirmişlerdir (Tufan, 2014: 17-33). Mesela, Müslüman ve gayrimüslim eğitimini aynen Osmanlı döneminde olduğu gibi bir birinden farklı eğitim çatısı altında ve farklı müfredatla yapmışlardır. Bununla birlikte Kıbrıs'ın yönetimini eline alan İngiliz yönetimi, Kıbrıslı Türklerin eğitiminde de dini eğitim yerine modern eğitim müfredatı uygulamaya başlamıştır. Bu da toplum yapısında çeşitli değişimlere yol açmaya başlamıştır (Özkul vd. 2017: 570): Öte yandan İngilizlerin Kıbrıs'ı devraldığı ilk yıllardan itibaren sıbyan mekteplerinin (ilkokul) müfredatında da bir takım değişikliğe giderek ilmiyal, ahlak, yazı (sülüs ve nesih) gibi dersleri çıkararak sadece Kur'an-ı Kerim ve ilahi eğitimine yer verilmiştir (Nesim, 1987; Koçer, 1991; Özkul vd., 2017: 570-572).

Şunu da ifade etmek gerekir ki, Türkiye'de medreseler 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kapatıldıktan sonra bile Kıbrıs'ta medreselerde bir yasaklama olmamış, halk tarafından rağbet görmeyip fonksiyonunu yitirinceye kadar açık kalmıştır. Bunlardan biri

<sup>1</sup> 1573 yılında kurulan Büyük Medrese'nin din eğitimi ile ilgili dersler şu şekildedir: Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akaid, Din Dersleri, Siyer ve İslam Ahlakı. Ayrıca 3. ve 4. Sınıflarda ise, Tefsir, Hadis Usulü, Fıkıh Usulü, Kelam, Türk İslam Sanatları Tarihi, Türkçe Hitabet, Ahlak-ı Şeriyye, Edebiyat-ı Arabiyye, Dini İslam ve Tarihi Edyan dersleri yer almaktadır. Geniş bilgi için bkz. Ergin, 1977, II: 1219-1220.



olan Kıbrıs'taki Büyük Medrese 1939-1940 yılına kadar eğitim-öğretime devam etmiştir (Atalay, 2010: 10). Bununla birlikte 1928 yılında Türkiye'de gerçekleşen harf inkılabı ise, 1929 yılında Kıbrıs'taki Türk okullarda da uygulanmaya başlanmış ve bu tarihten sonra Kıbrıs'ta faaliyet gösteren Türk okullarında da Türkiye'deki okullarda uygulanan müfredat değişiklikleri takip edilmiştir (Behçet, 1969: 103-127; Çelebi, 1998: 81-100).

Kıbrıs'taki din eğitiminin Türkiye'dekiyle en belirgin farklılaşma Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra bile Kıbrıs'ta medrese ve rüştiyelerde bir süre daha din eğitimine devam edilmesidir. 1927-1931 yılları arasında Türkiye'deki okulların tamamından din derslerinin kaldırılması, İstanbul Üniversitesine bağlı Daru-ı Fünun İlahiyat Fakültesinin kapanması, İmam Hatip okullarının kapanmasına (Buyrukçu, 2005: 65-80) rağmen, Kıbrıs Türk okullarında 1950'lere kadar din dersleri okullarda yer almıştır (Atalay, 2010: 10). 1974'e kadar Kıbrıs'taki Türk okullarında 2, 3, 4. Sınıflarda haftada 1 saat, sonraki sınıflarda da 2 saat din dersleri okutulduğu müfredattan anlaşılmalıdır (Behçet, 1969: 196-200). Ancak burada en önemli sorun ise din derslerine girebilecek nitelikli, iyi yetişmiş öğretmenin yokluğudur (Atalay, 2010: 12-14). Bu sorun zaman zaman din görevlileri vasıtasıyla çözümlenme yoluna gidilmiştir.<sup>2</sup>

## 2. Büyük Medrese

Osmanlı dünyasında ilk medrese XIV. yüzyılın ilk yarısında, 731/1330-31'de İznik'te kuruldu. Orhan Bey tarafından kurulan bu medreseye kadar, Osmanlı topraklarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü hakkında pek bilgi bulunmamakla birlikte, büyük ölçüde cami ve mescitlerden yararlandığı söylenebilir (Hızlı, 2008: 26).

Osmanlı'da medreseler genelde giderek yükselen bir hiyerarşik yapıya sahipti. Buna göre en alt seviyeden yukarıya doğru ilgili Hâşiye-i Tecrid adlı kitabın okutulduğu Tecrid medreseleri, belâgata dair Miftâh adlı eserin okutulduğu ve bu isimle anılan Miftâh medreseleri, Kırklı medreseler, Hariç ellili medreseler ile Dâhili Ellili Medreseler şeklinde sıralanmaktaydı. Ellili medreseler arasındaki fark ise "itibarı" idi. Çünkü Dâhili Ellili Medreseler şehzâdeler, valide sultanlar, hanım sultanlar ve padişah kızları tarafından yaptırılmışlardı (Unan, 1999: 150-152).

Kıbrıs'taki medreseler ise, yüksek düzeyli medreseler olmayıp sıbyan mekteplerinin devamı niteliğinde olan, genel yapısıyla diğer Osmanlı medreselerine benzeyen bir yapıdaydı. Osmanlıların Kıbrıs'ta İslam dini ve kültürünü temel alınarak oluşturduğu vakıflar vasıtasıyla işlettiği en güzide örgün eğitim-öğretim kurumu hiç kuşkusuz medreselerdir. Osmanlı döneminde eğitim kurumları olarak işlevlerini sürdüren medreselerden Lefkoşe'de bulunanlardan birkaçının tespiti yapılmıştır. Kıbrıs'ta Osmanlı İmparatorluğu döneminde yapılmış 14 medrese bulunmaktadır (Gökel-Dağlı, 2015: 752; Alasya, 1977: 118). Bu medreselerden biri de ortaokul ve lise düzeyinde eğitim-öğretim veren ve fethedildikten iki yıl sonra yani 1573'te Kıbrıs'ta (Lefkoşe) açılan ilk medrese

<sup>2</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Kıbrıs'taki camilerde görev yapmak üzere gönderilen din görevlilerinden dört tanesiyle yaptığımız görüşme, okullarda ek ders ücreti karşılığı din derslerine girdiklerini ve buna ihtiyaç olduğunu ancak son zamanlarda önceki dönemlerdeki kadar öğretmen sıkıntısının çekilmediğini, okulların ihtiyaç duyulması halinde yine din görevlilerinin derslere girdiklerini ifade etmişlerdir.



unvanını kendinde barındıran Büyük Medrese'dir (Vakıflar Genel Müdürlüğü, Milli Arşiv Fetva Eminliği, Dosya No: 162/1931, 5, 2). Kıbrıs'taki diğer medreseler gibi, Büyük Medrese'de de eğitimin üst düzeyde olması nedeniyle Anadolu'nun güneyindeki illerden (Mersin, Anamur, Antalya, Adana) öğrenci çekmiştir/gönderilmiştir (Süha, 1971: 170-172).

16. yüzyıldan sonra din eğitiminin verildiği önemli yerlerden biri olan medreseler Osmanlı genelinde olduğu gibi Kıbrıs'ta da zayıflamaya başlamıştır. Daha sonra, Osmanlı döneminin sonlarında ve İngiliz hâkimiyetinde bu eğitim daha da zayıflamış ve 1939-40 eğitim-öğretim sezonunda sona ermiştir. Ancak, bu medrese 1931 yılında yıkılmış/yıktırılmıştır (Konur, 1938: 100; Son Söz, 6 Ağustos 1931: 4; Hakikat, 1 Ağustos 1931: 1). Eğitim bir süre daha başka yerde devam etse de 1939-1940 eğitim öğretim sezonunda tamamen kapanmıştır. Büyük Medrese'nin en büyük özelliği ise, Kıbrıs'ta İlk açılan ve son kapanan medrese olmasıdır (Hakeri, 1992: 69-70; Bağışkan, 2005: 69-71)

Kıbrıs'ta ilk inşa edilen medrese olan Büyük Medrese, ye 1828 yılında bir de çeşme eklenmiştir. Büyük Medrese, Selimiye Camii'nin arkasında bulunmaktaydı. Medreseler kütüphanelerden ayrı düşünülemezdi. Bu nedenle Büyük Medrese'nin hemen girişine, Selimiye Camii'nin doğu kapısının karşısına II. Mahmut döneminde yapılan Sultan Mahmut Kütüphanesi inşa edilmiştir (Vakıflar Genel Müdürlüğü, Milli Arşiv Fetva Eminliği, Dosya No: 2, 18, 22, 1-2). İsmail Ağa tarafından bağışlanan yapı, Vakıflar İdaresi tarafından yönetiliyordu. Sınıfları ve yatakhaneleri mevcuttu. Ancak, Büyük Medrese 'den geriye sadece çeşmesi kalmıştır (Aslanapa, 1975: 11).

### **Kaynakça**

- Akyüz, Yahya (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alasya, H. Fikret (1977). *Kıbrıs Tarihi ve Kıbrıs'ta Türk Eserleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Aslanapa, Oktay (1975). *Kıbrıs'da Türk Eserleri*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Atalay, Talip (2010). "Öğretmen ve Müfredat Ekseninde KKTC'de Örgün Din Eğitimi". *Değerler Eğitimi Dergisi 2* (7-8): 7-40.
- Atay, Hüseyin (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Baltacı, Cahit (1996). *Eğitim Sistemi, Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti?* İstanbul: İz Yayınları.
- Bağışkan, Tuncer (2005). *Kıbrıs'ta Osmanlı Eserleri*. Lefkoşe: Kuzey Kıbrıs Müze Dostları Derneği, Mavi Basım.
- Behçet, Hasan (1969). *Kıbrıs Türk Maarif Tarihi*. (1571-1968) Lefkoşe: Halkın Sesi Matbaacılık.
- Buyrukçu, Ramazan (2005). *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*. Ankara: TDV Yayınları.
- Çelebi, Ahmed (1998). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi* (ter. Ali Yardım). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Ergin, Osman (1997). *Türkiye Maarif Tarihi*. I-V. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertürk, Selahattin (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Gökel Ömer-Dağlı Gökmen (2015). “Osmanlı’dan Günümüze Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Geçirmiş olduğu Evreler”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/2.
- Hakeri, Bener Hakkı (1992). “Büyük Medrese” *Kıbrıs Türk Ansiklopedisi*. I. Kıbrıs Gazetesi Yayınları.
- Hakikat. 1 Ağustos 1931. No: 492, Yıl: 11.
- Hızlı, Mefail (2008). “Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/1.
- Koçer, H. Ali (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğusu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Konur, İsmet. (1938). *Kıbrıs Türkleri*. Burhaneddin Matbaası.
- Küçükahmet, Leyla (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Nesim, Ali (1987). *Batmayan Eğitim Güneşimiz*. Lefkoşe: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özkul Ali Efdal, vd. (2017). “Osmanlı Dönemi’nden İngiliz İdaresine Kıbrıs Türk Temel Eğitimi’nin Modernleşmesi ve Toplumsallaşması” *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 6/2.
- Parmaksızoğlu, İsmet (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Süha, Ali (1971). “Kıbrıs’ta Türk Maarifi, Milletlerarası Birinci Kıbrıs Tetkikleri Kongresi Türk Heyeti Tebliğleri” (14-19 Nisan 1969). *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*. ss. 221-233.
- Son Söz. Haftalık Türk Gazetesi, 6 Ağustos 1931, Sayı, 499/12.
- Tufan, Hüseyin (2014). *Tanzimat ve 1931 İsyanı Sürecinde Kıbrıs Türk Eğitim Yönetimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kıbrıs: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Unan, Fahri (1999). “Osmanlılarda Medrese Eğitimi”. *Yeni Türkiye*. Cilt 5, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Din Dersi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**

**Ali Baltacı**

*Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Muş  
baltaci7@gmail.com*

### **Giriş**

Toplumsal sistemdeki hemen her kurum, işlerin belirli bir düzen ve süre içinde yürütüldüğü bir iş akışına sahiptir. İşlerin organize edilmesi kurumun amaçlarını gerçekleştirmesini ve etkililiğini arttırmasını da kolaylaştırır. Kamusal alanda eğitim hizmetini sunmakla görevli olan okullarda da işlerin yapılış şekli ve süresi önemlidir. Okullarda işlerin ertelenmesi, eğitim hizmetleri ve diğer işlerin aksamasına, okulun üretkenliğinin düşmesine yol açabilmektedir. Ayrıca işlerini erteleyen öğretmenlerin, okul içinde ve dışında çeşitli olumsuzluklarla karşılaşmaları söz konusu olabilmektedir. Literatürdeki çok sayıda araştırma bulgusuna göre, Türkiye'deki okullarda gerek öğretmenler gerekse okul yöneticileri tarafından yapılması gerekli işlerin savsaklandığı ve geciktirildiği bilinmektedir. İşlerin geciktirilmesi, öğretmen ve okul yöneticileri ile veliler ve farklı paydaşlar arasında sorunların baş göstermesine neden olabilmektedir.

Toplum bünyesinde kabul görmüş din, ahlak, değer ve kültür gibi kavramları, okullarda çocuklara kazandırmakla görevli din dersi öğretmenleri (din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile imam-hatip lisesi meslek bilgisi öğretmenleri), çeşitli sebeplerle işlerini erteleyebilmektedir. İşlerin ertelenmesi öğretmen üzerinde belirli bir gerilim yaratmakla, artan gerilim ise depresyon düzeylerini yükseltebilmektedir. Din dersi öğretmenlerinin psikolojik sağlıklarını etkileyen depresyon durumu ise bireysel ve kurumsal olarak iş gücü kaybına ve kamu kaynaklarının boşa harcanmasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, onların işleri ertelemesine ve depresif eğilimler göstermesine neden olabilir. Farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, iş yaşamına farklı şekilde yaklaştığı bilinmektedir. Bu noktada literatürde din eğitimi alanında çalışan öğretmenlerle ilgili bir kişilik çalışmasının bulunmaması, bu çalışmanın yürütülmesindeki temel motivasyon kaynağıdır. Ayrıca gelecek nesillere örnek teşkil etmesi bakımından din dersi öğretmenlerinde görülen erteleme davranışı eğilimleri ile depresyon düzeylerinin anlaşılması ve uygulamaya dönük öneriler geliştirme amacıyla yürütülen bu çalışma, erteleme ile depresyona neden olan unsurların öğretmenlerin kişilik özelliklerinden etkilenebileceği varsayımıyla yürütülmüştür.





## **Erteleme Davranışı**

Çalışma yaşamı içinde işlerin geciktirilmesi, çalışanlar tarafından oldukça sık tercih edilen bir durum olmasının yanında, kişinin iş disiplini ve öz-yeterliklerinin de bir göstergesidir. Pek çok nedeni ve sonucu olabilen erteleme davranışı, zamanla çalışanlarda baskı ve iş stresi oluşturmakta ve işe yönelik tutumlarının değişmesine neden olmaktadır. Erteleme kişinin aldığı kararları veya yapması gereken işleri kasıtlı olarak geciktirmesi durumudur (Sriois, 2007). Toplumsal, bireysel ve akademik nedenlere bağlı eğilimler olarak gelişebilen ve zamanla kişinin iş performansını olumsuz yönde etkileyen erteleme davranışı literatürde akademik erteleme ve genel erteleme eğilimi olarak incelenmiştir (Saddler ve Sacks, 1993). Kişinin yapması gereken herhangi bir işi kasıtlı olarak geciktirme eğiliminde olması, genel erteleme olarak adlandırılmaktadır (Orpen, 1998). Genel erteleme davranışı, belirli bir sistematige sahip bir alışkanlık veya süregelen bir davranış kalıbıdır (Milgram ve Toubiana, 1999). Akademik erteleme ise işlerin belirli önceliklere göre tasnif edilerek geciktirilmesidir. Genellikle öğrenciler ve öğretim profesyonellerinde görülen akademik erteleme, günlük yaşamında yapmak zorunda olunan ödevlerin, işlerin ve öğrenme durumlarının seçilmesi ve ileri bir tarihe ötelemesidir (Ferrari, 1991).

Literatürde erteleme davranışı eğilimlerinin nedenleri arasında çalışanların zaman yönetimi konusundaki yetersizlikleri olduğu bildirilmektedir (De Raad, 2000). İşlerini belirli bir süre içinde organize edemeyen çalışanlar, işleri geciktirmekte veya ileri bir tarihe ertelemektedirler. Kişinin bireysel korku ve yetersizlikleri, işe yönelik tutum eksikliği, karar verme becerilerinden yoksunluk ve sorumluluk alma konusundaki isteksizlikler ertelemenin diğer nedenleri arasında yer almaktadır (Milgram ve Toubiana, 1999). Kişinin başarı algısı veya yapabilme becerisi de erteleme davranışının nedenleri arasındadır. Başarısızlık korkusu veya başaramayacağım düşüncesiyle işlerin ertelenmesi, çalışma yaşamında oldukça sık karşılaşılmaktadır (Tice ve Baumeister, 1997). Bunun yanında kişinin akılcı olmayan beklentiler içinde yer alması veya mükemmeliyetçi tutumu da erteleme davranışlarına neden teşkil edebilmektedir (Vestervelt, 2000).

Literatürde erteleme davranışının sonuçları arasında düşük bireysel performans gösterme (Balkıs, 2013); depresyon (Stöber ve Joormann, 2001); endişe ve kaygı (Aydoğan ve Özbay, 2012; Ekşi ve Dilmaç, 2010); stres seviyesindeki artış (Sriois ve Tosti, 2012) ve fizyolojik rahatsızlıklar (Tice ve Baumeister, 1997) olarak belirlenmiştir. Erteleme davranışının neden ve sonuçlarından hareketle bu davranışın, öğretmenin okula uyumunu, iş başarımını, psikolojik ve fizyolojik sağlığını ve performansını olumsuz yönde etkileyen önemli bir olgu olduğu sonucuna varılabilir. Literatürdeki tartışmalarda erteleme davranışının çalışanın kişilik özelliklerinden etkilendiği ve depresyonla sonuçlanabileceğine yönelik görüşler önemlidir (Antonioni, 1998; Moberg, 2001).

## **Depresyon Kavramı**

Toplumda sık karşılaşılan ve hemen herkesin başına gelebilecek bir durum olan depresyon, süregelen bir üzüntü ve günlük işleri erteleme veya yerine getirememeye ile beraber normalde yapmaktan keyif alınan etkinliklere olan ilginin kaybolması olarak



tanımlanabilir. Depresyonda olan insanlarda genellikle enerji kaybı, iştah değişikliği, daha az ya da çok uyuma, kaygı, konsantrasyon azalması, kararsızlık, huzursuzluk, değersiz, suçlu ya da umutsuz hissetme düşünceleri ve işleri sürekli erteleme eğilimi gibi durumlar görülebilmektedir. Çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık gibi yaşamın her döneminde ortaya çıkabilen depresyon, üzüntü ve enerji azalmasının yanısıra kaygı, yorgunluk ve umutsuzluk gibi durumların belirginlik kazandığı patolojik bir durum (Mete, 2008) olup, motor hareketlerde yavaşlama ve engellenme ile birlikte keder durumudur (Tuğrul, 2000).

Depresyonun kişilik özellikleriyle de ilişkisi bulunmaktadır. Genellikle dışadönük ve uyumlu kişilik özelliğine sahip kişilerde depresyonun daha çok görüldüğü bildirilmektedir. Cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler de depresyon üzerinde etkilidir. Literatürde depresyonun kadınlarda erkeklere göre iki kez daha fazla görüldüğü yönünde bir görüş birliği vardır. Bunun yanında depresif erkekler kadınlara göre sigara ve diğer zararlı maddeleri kullanmaya daha eğilimlidirler (Purdon, 2004). Cinsiyetler arasındaki farklılığın nedenlerinden birisi psikososyal unsurlardır. Günümüzde kadınlar maddi manevi büyük yük altındadırlar. Çalışma hayatı içinde kadın hem anne, hem iş kadını, hem eş hem de ev hanımı gibi farklılaşmış rollere sahiptir. Bu farklılaşma kadınların duygularını bastırmasına neden olmakta sonuçta depresif bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Lauritzen, 1994).

Günlük yaşamda depresyonun ortaya çıkması için her zaman çok etkileyici ani veya radikal bir olayın olması gerekmez. Bazen çok basit sayılabilecek duygusal durumlar da bunu tetikleyebilir. Örneğin iş yaşamında karşılaşılan sorunlar, aşırı iş yükü veya tekrarlanan işler gibi çalışmada stres yaratabilen durumlar depresyona neden olabilir. Özellikle kişinin kendini iş yerinde sürekli meşgul veya yoğun hissetmesi, yapacak işi yoksa bile çok işinin olduğunu düşünmesi, işleri önem sırasına koymada yaşadığı sorunlar sonucu belirli işleri geciktirmesi ve çoğu durumda işkololiklik gibi diğer etmenler iş kaynaklı depresyon nedenleri arasındadır. İş ortamında depresyona bağlı işgücü kayıpları, iş veriminde düşme, işleri erteleme veya işe karşı isteksizlik gibi olumsuz davranışlar sıklıkla görülmektedir (Lai, Wu ve Hou, 2017).

Okullarda öğretmenler için genellikle standart bir iş yükü olmasına rağmen, bazı dönemlerde iş yükünde fazlalaşma görülebilir. Özellikle dönem başı ve sonlarında yaşanan hareketlilik ile çeşitli yarışma ve etkinlikler gibi durumlar öğretmenin iş yükünü artırmaktadır. Artan iş yüküne bağlı olarak öğretmenler ya işleri erteleme ya da işleri yetiştirme adına boş zamanlarından feragat etme ayrımı yaşarlar. Böylesi bir seçimde öğretmenlerin çoğunlukla işleri erteleme eğiliminde oldukları bilinmektedir. Benzer bir durum din eğitimi alanında çalışan öğretmenler için de geçerlidir. Din dersi öğretmenleri, günlük ders yüklerinin yanında çok sayıda ders dışı aktiviteyle de ilgilidir ve her yeni aktivite iş yükünü artırır. Mesai saatleri dışında işle ilgili konularda çalışma yapmak isteyen öğretmen sayısı da sınırlı olduğundan, öğretmenlerin çoğunluğu pek çok işini



ertelemekte, ertelenen işler Ziegarnik Etkisi<sup>1</sup> gereği, psikolojik baskı kaynağına dönüşmekte ve artan baskı sonucu depresif eğilimlerin görülme sıklığı artabilmektedir.

### **Kişilik Özellikleri: Beş Faktörlü Model**

Kişilik, bireylerin iç ve dış dünyalarıyla etkileşimleri toplamı olup onları diğer kişilerden farklılaştıran, belirli bir dengeye sahip, duygu, düşünce ve kalıplaşmış tutumları da içeren özellikler toplamıdır (Allport, 1961). Kişilik yapısını Özellik Kuramı<sup>2</sup> doğrultusunda belirlemeye çalışan araştırmalar çoğunlukla kişiliği farklı etmenlerin bir bileşkesi olarak görmektedirler (Cattell, 1956). Özellik Kuramının içinde yer alan Beş Büyük Kişilik Modeli, kişiliği belirlemek için yaygın olarak kullanılan ve alanyazında fikir birliğine varılmış bir modeldir (Robbins ve Judge, 2012). Beş Büyük Kişilik Modelinin kuramsal altyapısını Allport (1961)'ün kişilik özelliği kuramı, Cattell'in 16 faktörlü kişilik yaklaşımı (1956) oluşturmaktadır. Model, beş temel kişilik özelliğini betimlemektedir: dışa dönüklük (extraversion), uyumluluk (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), duygusal denge (neuroticism) ve deneyime açıklık (openness to experience) (De Raad, 2000; McCrae ve Costa, 1999).

**Uyumluluk;** mütevazı, yumuşak başlı, açık sözlü, mizah becerileri gelişmiş, farklı ortamlara kolay uyum sağlayabilen, işbirliğini seven, fedakâr, ailesinin ve arkadaşlarının iyiliklerini ön planda tutan kişileri belirlemektedir (Milfont ve Sibley, 2012). Uyumluluk derecesi yüksek olan kişiler, diğerlerine daha fazla güven duymaya, dışarıdan gelen uyarıcıları kabul etmeye daha fazla eğilimlidirler (Madran ve Akdoğan, 2010).

**Dışadönüklük;** kendine güvenen, sosyal iletişim becerileri gelişmiş, enerjik, neşeli, baskın, hareketli ve maceraperest, iddialı, diğer kişilere karşı ilgili, olumlu duygusal kişiliğe sahip olan bireyleri belirleyen faktördür (Kozako, Safin ve Rahim, 2013). Dışadönük kişiler, sosyal ilişkilerinden yarar sağlama ve risklerden kaçınmaya yatkın olsalar da sosyal ağların genişlemesi, zaman ve enerji maliyetlerinin de yükselmesine neden olduğundan erteleme davranışlarını gösterme eğilimleri yüksektir (Milfont ve Sibley, 2012).

**Nörotiklik** olarak da ifade edilebilen **Duygusal denge**, kişilerin iç yaşantılarına ilişkin özelliklerine odaklanmakta kişinin sahip olacağı huzurlu, sakin, tutarlı bir yaşantının, korku ve kaygılardan veya tüm olumsuz duygu durumlarından arınmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir (Antonioni, 1998; Bozkaya, 2013). Duygusal dengesini oluşturamamış kişilerin, endişe, sinirlilik, suçluluk, hüznün ve korku gibi depresif duygulara sahiptirler (Moberg, 2001). **Sorumluluk**, kişinin öz-disiplin göstermeye yatkınlığı, görev bilincinin yüksek olması ve başarılı olmak için çaba sarf etmesi anlamına gelmektedir (Moberg, 2001). Sorumlu kişiler kendilerinin ve örgütlerinin

<sup>1</sup> Zeigarnik etkisi; kişilerin tamamlanmamış veya bölünmüş-kesilmiş şeyleri, tamamlananlara göre daha kolaylıkla hatırladığını ifade eden psikolojik bir kavramdır.

<sup>2</sup> Özellik Kuramı, kişilerin kendilerini ifade etmede kullandıkları kelimelerin çözümlenmesi, kişinin sosyal çevresinde karşılaştığı olay ve olgulara karşı takındıkları tutum, tavır ve davranışların belirlenmesi, kişinin sahip olduğu özelliklerin zaman içindeki değişimleri gibi kişilik özelliklerine yönelik konularla ilgilenmektedir. Özellik Kuramı, kişilerde kolaylıkla belirlenebilen düşünce ve tutumlar ile gözlenebilen davranışlara odaklandığından ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha kolay ve az maliyetlidir.



başarıları için azimli bir şekilde çalışırlar. Genellikle diğer çalışanlar tarafından düzenli bir çalışma alışkanlığı olan güvenilir kişiler olarak tanınırlar (Burger, 2006). **Gelişime Açıklık** olarak da ifade edilebilen **Deneyime Açıklık**, yeniliklere ve yeni tecrübelerle yatkınlık olarak ifade edilebilir. Deneyimlere açık kişiler, sanata ve maceraya düşkünlüdürler ve bu kişilerin gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşantılarında sıra dışı ve yaratıcı fikirleri vardır. Meraklı, cesur, hayalperest olan yüksek dereceli deneyime açık kişilerin aksine düşük dereceli deneyime açık kişiler, ilgisiz, duyarsız, dar bir bakış açısına sahip ve çoğunlukla geleneksel ve tutucu kişilerdir (Vestervelt, 2000; De Raad, 2000).

Genelde öğretmenler, özelde ise din eğitimi alanında çalışan öğretmenler okullarda yalnızca eğitim ve öğretim işleriyle değil, farklı türden işleri (yarışma, gezi, spor etkinliği vb.) de yaparlar. Öğrencilerin kamusal alanla ilk ve en önemli temaslarının sağlandığı okullardaki din dersi öğretmenleri, eğitim sistemi için elzemdir. Din dersi öğretmenleri, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırmakla görevli olmakla birlikte, çocukların sağlıklı bir şekilde toplumsallaşması ve istendik davranış değişimlerinin de kazandırılması gibi önemli gizil görevleri de yürütürler. Din dersi öğretmenlerinin kişilik özellikleri, çocukların yetişme biçimini de etkileyebilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerdeki olumlu ve olumsuz davranış kalıplarının belirlenmesi; olumlu davranışların ödüllendirilmesinin yanında, olumsuz davranışların azaltılması için önlemler alınması da önemlidir. Erteleme davranışı da olumsuz davranışlardan biri olarak kabul edildiğinden, din dersi öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerinin belirlenmesi, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bunun yanında erteleme eğilimleri, kişinin zaman baskısı yaşamasına ve böylelikle iş stresini daha yoğun hissetmesine neden olmaktadır. Yoğun iş stresi ise depresif davranışların görülme sıklığını arttırmaktadır. Özetle erteleme eğilimi, depresyon düzeyini arttırabilmektedir.

Okullarda din dersi öğretmenlerinin farklılaşmış iş yüklerinin olması, onların çeşitli işleri öncelik sırasına koymasına ve bazılarını da ertelemesine yol açmaktadır. Okullarda işlerin ertelenmesi ile birçok iş ya yapılmamakta veya gelişigüzel yapılmaktadır. Böylelikle özelde okulun ve genelde ise eğitim sisteminin verimliliğini düşürmektedir. Okullardaki iş yoğunluğuna rağmen, din dersi öğretmenlerinin kişilik özellikleri bu işlerle başa çıkılmalarını sağlayan en önemli kaynaklarıdır. Din dersi öğretmenin kişilik özelliği onların iş performanslarını, işe yönelik tutumlarını, öz-yeterliklerini, iş doyumları ve depresyon düzeyleri gibi çok çeşitli durumları etkilemektedir.

Alanyazında depresyon, erteleme ile kişilik özelliklerinin beraber incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu belirlenebilir. Alanyazındaki çalışmaların çoğunlukla akademik erteleme davranışına odaklanması, ertelemeyi durumsal değişkenlerle ve kültürel farklılıklarla açıklamaya çalışmaları sebebi ile yetişkinlik döneminde ve özellikle profesyonel yaşantı içinde erteleme davranışının kişilik özellikleri ve depresyon düzeyi ile ilişkisi konusunda belirgin bir eksiklik görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde din dersi öğretmenlerinin depresyon düzeyleri, erteleme davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların çoğunlukla yurtdışında ve farklı kültürel özelliklere sahip örneklem üzerinde yürütüldüğü



belirlenebilir. Türkiye’de öğretmen adaylarının erteleme ve kişilik özelliklerinin incelendiği az sayıda araştırma olmasına rağmen, din dersi öğretmenleri örnekleminde, her üç kavramın ilişkilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu önemli eksikliği giderme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, din eğitimi alanyazınında depresyon düzeyi, erteleme davranışı ile kişilik özelliklerini din dersi öğretmenleri örneklemini üzerinde inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır.

Bunun yanında özellikle okullarda gerek eğitim ve öğretimle gerekse okulun yürüttüğü diğer işlerde sıklıkla karşılaşılan erteleme davranışlarının incelenmesi ile konunun sosyolojik gerçekliği ortaya konacak, depresyon düzeylerinin ortaya konmasıyla psikolojik durum betimlenecektir. Böylelikle politika belirleyiciler için uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmesine imkân sağlanacaktır. Bu çalışma ile alanyazınında belirlenen önemli bir eksiklik giderilecek ve ileride yapılacak araştırmalar için farklı türden veriler ortaya çıkarılacaktır. Çalışmanın din bilimleri alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, din dersi öğretmenlerinin kişilik özelliklerine göre genel erteleme davranış eğilimleri ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte erteleme davranışının ve depresyonun görülme sıklığının azaltılması için alınacak önlemlere ilişkin öneriler sunulması da çalışmanın ikincil amaçlarındandır. Araştırma ile aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranacaktır:

1. Din dersi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile erteleme davranışı ve depresyon düzeyleri nedir?
2. Din dersi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre erteleme eğilimleri ve depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Din dersi öğretmenlerinin erteleme eğilimleri, depresyon düzeyleri ve kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma, ilişkisel karşılaştırmalı tarama modeli ile tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin yoğunluğu, yönelimi ve türü belirlenir ve farklı değişkenlerle kıyaslamaları yapılabilir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin 25 ilçesinde resmi okullarda görev yapmakta olan 2329 din dersi (din kültürü ve ahlak bilgisi ile imam-hatip meslek bilgisi) öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü güç analizi ile belirlenmiş; bu doğrultuda evrenden çekilen örnekleme sayısı 358 olarak belirlenmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan 451 ölçek analize dâhil edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan din dersi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.



Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri			İmam-Hatip Dersleri			Meslek			Genel Toplam		
		N	%	Toplam	N	%	Toplam	N	%	Toplam	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	101	41,39	244	89	43,00	207	190	42,13	451	261	57,87	
	Kadın	143	58,61		118	57,00		261	57,87				
Eğitim Durumu	Lisans	188	77,05	244	165	79,71	207	353	78,27	451	96	21,29	
	Yüksek Lisans	54	22,13		42	20,29		96	21,29				
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	48	19,67	244	36	17,39	207	84	18,63	451	162	35,92	
	6-10 yıl	93	38,11		69	33,33		162	35,92				
	11 yıl ve üstü	103	42,21		102	49,28		205	45,45				
Yaş	28 ve altı	45	18,44	244	41	19,81	207	86	19,07	451	98	21,73	
	29-38	55	22,54		43	20,77		109	24,17				
	39-48	60	24,59		49	23,67		84	18,63				
	49-58	46	18,85		38	18,36		74	16,41				
	59 yaş ve üstü	38	15,57		36	17,39							

Örneklemede yer alan katılımcıların % 57,87'si kadındır ve %78,27'si lisans düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcıların %45,45'inin mesleki kıdemi 11 yıl ve %24,17'si 39-48 yaş aralığındadır.

### Ölçme Araçları

Din dersi öğretmenlerinin erteleme eğilimlerini ölçmek için 'Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği', Depresyon düzeyleri için "Beck Depresyon Envanteri" ve kişilik özelliklerini ölçebilmek için ise 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği' gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

**Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği.** Erteleme eğilimlerini belirleyebilmek için Tuckman (1991) tarafından tek boyutlu ve 16 maddeden oluşan bir form geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçe uyarlaması, Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama esnasında 2 madde, orijinal ölçekte tavsiye edilen şekilde çıkarılmış ve ölçek 14 maddelik bir yapıya kavuşmuştur. Beş dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanan ölçek, (1) 'kesinlikle katılmıyorum' ve (5) 'tamamen katılıyorum' arasında değişen bir şekilde puanlanmaktadır. Ölçek puan ortalamasının 5'e yaklaşması erteleme eğiliminin yüksek olduğunu gösterirken 1'e yaklaşması erteleme eğiliminin düşük seviyede olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayısı .86 ve benzer ölçek geçerliği .47; Türkçe formunun ise Cronbach Alpha Katsayısı .90 ve benzer ölçek geçerliği .22 olarak belirlenmiştir (Uzun-Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009). Bu çalışmada ölçeğin iç geçerlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

**Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği.** Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerini belirleyebilmek için Costa ve McCrae (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Somer, Korkmaz ve Tatar (2002; 2004) tarafından yapılan 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri





Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek dışadönüklük, duygusal denge, deneyime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk olmak üzere 5 kişilik boyutundan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Beş dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanan ölçek, (1) 'kesinlikle katılmıyorum' ve (5) 'tamamen katılıyorum' arasında değişen bir şekilde puanlanmaktadır. Ölçek puan ortalamasının 5'e yaklaşması kişilik özelliğinin yüksek olduğunu gösterirken 1'e yaklaşması düşük seviyede kişilik özelliği olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayıları sorumluluk alt boyutu için .91, deneyime açıklık alt boyutu için .84, uyumluluk alt boyutu için .86, dışadönüklük alt boyutu için .86 ve duygusal denge alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Katsayısı .86 ve benzer ölçek geçerliği .32 olarak belirlenmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004). Bu çalışmada ölçeğin iç geçerlik katsayısı sorumluluk alt boyutu için .86, deneyime açıklık alt boyutu için .82, uyumluluk alt boyutu için .84, dışadönüklük alt boyutu için .87 ve duygusal denge alt boyutu için .85 ; ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

**Beck Depresyon Envanteri.** Depresyonda görülen bedensel, duygusal, bilişsel ve güdüsel belirtileri ölçmek üzere Beck (1972) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Hisli (1989) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 21 sorudan oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Her sorunun puanı 0-3 arasında değişmekte olup, toplam puan 0-63 arasında değişebilmektedir. Ölçek puanları için; 1-10 arası puan normal, 11-16 arası hafif ruhsal sıkıntı, 17-20 arası sınırda klinik depresyon 21-30 arası orta depresyon, 31-40 arası ciddi depresyon, 40 üzeri çok ciddi depresyon olarak sınıflandırılmakta, 17 ve üzerinde puan alanların klinik yardım alması önerilmektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayıları .88; Türkçe formunun iç güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç geçerlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS ve AMOS programları yardımıyla çözümlenmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu ve medeni durumun erteleme davranışı ile farklılaşma düzeyi t-testi; mesleki kıdem ve yaş değişkenleri ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA); kişilik özelliklerinin depresyon ve erteleme davranışı ile ilişkisi ise korelasyon ve regresyon analizi ile yapılmıştır. İlişkisel karşılaştırmalar ise Pearson katsayısı ile ölçülmüştür. Tüm bulgular, .05 ve .01 anlamlılık düzeyi temelinde yorumlanmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak: .90-1.0 arası çok yüksek; .70-.89 arası yüksek; .50-.69 arası orta; .30-.49 arası düşük ve .30-.0 ise çok düşük ilişki olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeklerinden elde edilen ağırlıklı ortalama puanların yorumlanması için: 4.20-5.00 tamamen (kişilik özelliğine/erteleme davranışına tamamen sahip), 3.40-4.19 çoğunlukla (kişilik özelliğine/erteleme davranışına çoğunlukla sahip), 2.60-3.39 kısmen (kişilik özelliğine/erteleme davranışına kısmen sahip), 1.80-2.59 az (kişilik özelliğine/erteleme davranışına az düzeyde sahip), 1.00-1.79 çok az (kişilik özelliğine/erteleme davranışına çok az sahip) aralıkları kullanılmıştır.



## Bulgular

Katılımcıların kişilik özellikleri ile erteleme davranış düzeyleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Kişilik Özellikleri İle Erteleme Eğilimi Düzeyleri

Değişkenler	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi			İmam-Hatip Meslek Dersleri			Genel Toplam			
	N	X	ss	N	X	ss	N	X	ss	
1	Duygusal Denge	244	2,82	0,32	207	2,76	0,38	451	2,79	0,35
2	Dışadönüklük	244	2,16	0,46	207	2,28	0,43	451	2,22	0,45
3	Uyumluluk	244	3,03	0,29	207	2,97	0,35	451	3,00	0,32
4	Deneyime Açıklık	244	1,76	0,34	207	1,68	0,41	451	1,72	0,38
5	Sorumluluk	244	2,74	0,31	207	2,61	0,36	451	2,68	0,34
6	Erteleme Eğilimi	244	3,80	0,52	207	3,94	0,47	451	3,87	0,50
7	Depresyon Düzeyi	244	13,59	8,79	207	15,27	7,61	451	14,43	8,20

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların kişilik özelliklerinden duygusal dengeye kısmen ( $X=2,79$ ); dışadönük kişilik özelliğine az düzeyde ( $X=2,22$ ); uyumlu kişilik özelliğine kısmen ( $X=3,00$ ); deneyime açık kişilik özelliğine çok az düzeyde ( $X=1,72$ ) ve sorumlu kişilik özelliğine ise kısmen ( $X=2,68$ ) sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların işlerini ‘çoğunlukla’ erteledikleri saptanmıştır ( $X=3,87$ ). Ayrıca katılımcıların depresyon düzeyinin ( $X=14,43$ ) “hafif ruhsal sıkıntı” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve eğitim durumu ile genel erteleme davranışı eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Erteleme Eğilimleri

Değişkenler	Kategoriler	N	X	ss	t	P
Cinsiyet	Erkek	190	4,15	0,43	11.38	.001
	Kadın	261	3,59	0,57		
Eğitim Durumu	Lisans	353	3,82	0,63	1.486	.194
	Lisansüstü	96	3,92	0,37		

Tablo 3’te katılımcıların cinsiyetleri ile genel erteleme davranışına olan eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [ $t_{(449)}=11,38$ ;  $p<.05$ ]. Erteleme eğilimleri erkeklerde ( $X=4.15$ ), kadınlara göre ( $X=3.59$ ) daha yüksektir. Buna karşın katılımcıların eğitim durumları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların mesleki kıdem ve yaş durumları ile genel erteleme davranışı eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te görülmektedir.



Tablo 4. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Erteleme Eğilimleri

Değişken	Kategoriler	N	X	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Mesleki Kıdem	1 5 ve -	84	3,79	0,44	3.267	.039	1-2
	2 6-10 yıl	162	3,84	0,59			1-3
	3 11 yıl +	205	3,98	0,48			2-3
Yaş	1 28 ve -	86	3,63	0,46	2.484	.043	1-5
	2 29-38 yaş	98	3,71	0,59			2-5
	3 39-48 yaş	109	3,83	0,42			3-5
	4 49-58 yaş	84	4,05	0,54			
	5 59 yaş +	74	4,13	0,49			

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemleriyle genel erteleme davranışı eğilimlerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir [ $F_{(2;448)}= 3,267$ ;  $p<.05$ ]. Genel erteleme davranışı eğilimiyle mesleki kıdem alt kategorileri arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl ve 5 yıl ve altı yıl kıdeme sahip olanlara göre daha çok; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların da 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre daha çok erteleme davranışı eğilimine sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemdeki artış erteleme davranışına ilişkin eğilimi arttırmaktadır.

Katılımcıların yaşları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $F_{(4;446)}= 2,484$ ;  $p<.05$ ]. 28 ve altı yaşa sahip katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha az erteleme eğilimi içinde oldukları; benzer şekilde 29-38 ile 39-48 yaş grubundakilerin de 59 yaş ve üzerindeki katılımcılardan daha az erteleme davranışına eğilimleri oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu ile yaştaki artışın erteleme davranışına ilişkin eğilimleri arttırdığı belirlenebilir. Tablo 5'te katılımcıların cinsiyet ve eğitim durumlarına göre depresyon düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 5. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Depresyon Düzeyleri

Değişkenler	Kategoriler	N	X	ss	t	P
Cinsiyet	Erkek	190	12,08	7,12	5.84	.001
	Kadın	261	16,78	9,28		
Eğitim Durumu	Lisans	353	14,37	8,13	0.12	.894
	Lisansüstü	96	14,49	8,27		

Tablo 5'te katılımcıların cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [ $t_{(449)}=5,84$ ;  $p<.05$ ]. Depresyon düzeyi erkeklerde ( $X=12,08$ ), kadınlara göre ( $X=16,78$ ) daha düşüktür. Gerek kadın gerek erkek katılımcılarda "hafif ruhsal sıkıntı" düzeyinde bir depresyon söz konusudur. Buna karşın katılımcıların eğitim durumları ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların mesleki kıdem ve yaş durumları ile depresyon düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da görülmektedir.



Tablo 6. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Depresyon Düzeyleri

Değişken	Kategoriler	N	X	ss	F	p	Fark (Scheffe)
Mesleki Kıdem	1 5 ve -	84	13,19	8,01	3.998	.019	1-2
	2 6-10 yıl	162	14,35	8,24			1-3
	3 11 yıl +	205	15,75	8,35			2-3
Yaş	1 28 ve -	86	13,29	9,12	2.560	.038	1-5
	2 29-38 yaş	98	13,49	8,76			2-5
	3 39-48 yaş	109	14,21	8,23			3-5
	4 49-58 yaş	84	15,32	7,48			
	5 59 yaş +	74	15,84	7,41			

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemleriyle depresyon düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir [ $F_{(2,448)} = 3,998$ ;  $p < .05$ ]. Depresyon düzeyiyle mesleki kıdem alt kategorileri arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl ve 5 yıl ve altı yıl kıdeme sahip olanlara göre daha çok; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların da 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre depresyon düzeylerinin daha çok olduğu belirlenmiştir. Tüm kıdem gruplarında “hafif ruhsal sıkıntı” düzeyinde bir depresyon düzeyi olmakla birlikte, mesleki kıdemdeki artış depresyon düzeyini arttırmaktadır.

Katılımcıların yaşları ile depresyon arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $F_{(4,446)} = 2,560$ ;  $p < .05$ ]. 28 ve altı yaşa sahip katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha az depresyon düzeyine sahip oldukları; benzer şekilde 29-38 ile 39-48 yaş grubundakilerin de 59 yaş ve üzerindeki katılımcılardan daha az depresyon düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu ile yaştaki artışın depresyon düzeyini arttırdığı belirlenebilir. Katılımcıların kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri ve erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkenler	X	ss	1	2	3	4	5	6
1	Duygusal Denge	2,79	0,35						
2	Dışadönüklük	2,22	0,45	-.58*					
3	Uyumluluk	3,00	0,32	-.47*	.43*				
4	Deneyime Açıklık	1,72	0,38	-.45*	.36	-.39			
5	Sorumluluk	2,68	0,34	-.51*	-.39	.37	-.49*		
6	Erteleme Eğilimi	3,87	0,50	.76**	.42	-.81**	-.37	-.79**	
7	Depresyon Düzeyi	24,43	8,20	-.78*	-.54*	.82**	-.51*	.80**	.83**

Not: N = 451; \*\* p < .01; \* p < .05

Tablo 7 incelendiğinde erteleme davranışı eğilimi ile kişilik özelliklerinden duygusal denge arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r = .76$ ). Bununla birlikte kişilik özelliklerinden uyumluluk ( $r = -.81$ ) ve sorumluluk ( $r = -.79$ ) ile erteleme eğilimi arasında yüksek düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde deneyime açıklık ile erteleme eğilimi arasında düşük düzeyde negatif yönlü;



dışadönüklük ile erteleme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur.

Depresyon düzeyleri ile kişilik özelliklerinden duygusal denge arasında yüksek düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r=-.78$ ). Bununla birlikte kişilik özelliklerinden uyumluluk ( $r=.82$ ) ve sorumluluk ( $r=.80$ ) ile depresyon düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Deneyime açıklık ile erteleme eğilimi arasında orta düzeyde negatif yönlü; dışadönüklük ile erteleme eğilimi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Ayrıca, erteleme eğilimi ile depresyon düzeyi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki söz konusudur ( $r=.83$ ).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, din dersi öğretmenlerinin kişilik özelliklerine göre erteleme davranış eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ile erteleme davranışı ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, kişilik özelliklerinden duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk ile erteleme davranışı ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir etkileşim söz konusudur. Bunun yanında erteleme davranışı eğilimi ile depresyon düzeyleri arasında önemli bir ilişki vardır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet, depresyon düzeyi ve erteleme davranışını etkilemektedir. Erkekler, kadınlara göre daha fazla erteleme eğilimi sergilemekteyken, kadınlar erkeklere göre daha fazla depresyon düzeyine sahiptirler. Bu araştırmada katılımcıların yaşları ve mesleki kıdemleri ile depresyon düzeyi ve genel erteleme davranışları arasında anlamlı bir değişim belirlenmiştir. Buna göre yaş ve mesleki kıdem arttıkça erteleme eğilimi ve depresyon düzeyleri de artmaktadır.

Bu araştırmada kişilik özelliklerinden duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk ile depresyon düzeyi ve erteleme eğilimi arasında bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal denge durumundaki artış gerçekte kişinin duygu-durum sorunları yaşadığını veya nevroitik bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Duygusal denge özellikleri yüksek olan kişilerin işe motive olamadıkları ve işleri yapmak istemedikleri, çoğunlukla erteledikleri ve böylece depresyona daha yatkın oldukları belirlenebilir. Bununla birlikte, endişe, kaygı, olumsuz duygusallık, düşük benlik algısı ve kontrol eksikliği gibi nevroitik özellikleri taşıyan kişilerin daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi ve depresyon seviyesine sahip olması literatürdeki çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir.

Bu araştırmada kişilik özelliklerinden sorumluluk ile depresyon düzeyi ve erteleme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sorumluluktaki artış, erteleme eğiliminin görülmesini azaltmakta, ancak depresyon düzeyini yükseltmektedir. Bu durum, tutarlı, güvenilir, kendi kendini kontrol edebilen, başarıma arzusu yüksek ve temkinli bir şekilde çalışan kişilerin işleri erteleme eğilimlerinin düşük seviyelerde kaldığını, ancak bu kişilerin depresyon düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu belirlemektedir. Ayrıca sorumlu kişilerin işlerini daha çok sahiplendikleri ve işlerini zamanında yapma eğiliminde oldukları, bu sorumluluğun da onlarda fazladan baskı ve stres yaratıp depresyon seviyelerini arttırdığı da belirlenebilir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Kişilik özelliklerinden uyumluluk ile genel erteleme eğilimleri arasında negatif yönlü, depresyon düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin belirlendiği bu araştırmada, çalışanların uyumluluk derecelerindeki artışın genel erteleme davranışını azalttığı, ancak depresyon düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Uyumluluk kişinin sosyalleşme düzeyi ile ilgilidir. Kişilerin örgüt içinde sosyal, nazik, karşındakine güven duyan, olaylara ve kişilere şüphe ile yaklaşmayan, uysal, iyi niyetli ve pozitif düşünen bireyler olmaları olarak belirlenebilecek uyumluluk özelliği, işe yönelik tutumların da pozitif olmasını sağlamakta ve kişinin iş performansını yükseltmektedir. Ancak uyumlu kişiler, artan sosyalleşmenin de etkisi ile daha fazla stres yaşayabilmektedirler. Stres ise depresyon seviyesini önemli ölçüde artırmaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Araştırma sonuçlarından hareketle erteleme davranışının okullarda görülme sıklığının azaltılması için din dersi öğretmenlerine zaman yönetimi konusunda uygulamalı eğitimler verilmesi önerilebilir.
- Araştırma ile kişilik özelliklerinin, depresyon düzeyi ve erteleme davranışını açıklamada oldukça önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle sorumluluk ve uyumluluk gibi pozitif kişilik özelliklerinin, genel erteleme davranışını azalttığı sonucu önemlidir. Din dersi öğretmenlerine sorumluluk bilincinin kazandırılması amacıyla ödülle dayalı ödeme sistemleri, işi zamanında yapanın ödüllendirilmesi, işleri belirli düzenlerde yapan çalışanların örnek gösterilmesi gibi pekiştiriciler kullanılabilir.
- Erteleme davranışı ve depresyon, örgütlere sosyal uyumunu gerçekleştirmiş çalışanlar arasında daha az görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu ile kişilik özellikleri arasında önemli bir yere sahip olan uyumluluğun önemi belirginleşmiştir. Uyumluluk kişinin sosyalleşme ve diğerlerine güven derecesidir. Okullarda din dersi öğretmenlerinin sosyalleşmesi sağlanarak uyum yetenekleri geliştirilebilir. Ayrıca onlara verilecek iletişim becerileri, hitabet, duygudaşlık gibi eğitimler ile uyumlu kişilik özellikleri kazanmaları sağlanabilir.
- Bu araştırmayla belirginleşen ve din dersi öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal denge özelliklerinin, işleri ertelemelerinde ve depresyon düzeylerindeki artışta etkili olduğu sonucu önemlidir. Duygusal denge, nevrotik kişilik özellikleridir. Duygusal dengesi yüksek olan kişilerin korku, endişe, düşmanlık, içe kapanıklık, kırılabilirlik, şiddet eğilimi ve depresif davranışlar içinde olabilecekleri bilinmektedir. Araştırma ile din dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde nevrotik davranış eğilimi bulunması dikkat çekicidir. Bu durum özellikle eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde sunulmasına engel teşkil etmektedir. Din dersi öğretmenleri arasında duygusal denge sorunları yaşayanların belirlenmesi ve sistem dışına çıkarılmasıyla eğitim sistemi daha dengeli bir yapıya kavuşturulabilir.





## Kaynaklar

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 9(4), 336-355.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-9.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Beck, A. T. (1972). Measuring depression: The depression inventory. *Recent advances in the psychobiology of the depressive illnesses*, 299-302.
- Bozkaya, E. (2013). *Örgüt çalışanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: hiyerarşik yapısı yüksek bir kurumda uygulama*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İ. D. Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cattell, R. B. (1956). Validation and intensification of the sixteen personality factor questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (3), 205-214.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *Manual for the NEO personality inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors: The psycholexical approach to personality*. New York: Hogrefe & Huber Publishers.
- Ekşi, H. & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği. *J. Psychol.*, 7, 3-13.
- Kozako, I. N. A. M. F., Safin, S. Z., & Rahim, A. R. A. (2013). The relationship of big five personality traits on counterproductive work behaviour among hotel employees: An exploratory study. *Procedia Economics and Finance*, 7, 181-187.
- Lai, C. H., Wu, Y. T., & Hou, Y. M. (2017). Functional network-based statistics in depression: Theory of mind subnetwork and importance of parietal region. *Journal of affective disorders*, 217, 132-137.
- Lauritzen, M. (1994). Pathophysiology of the migraine aura: the spreading depression theory. *Brain*, 117(1), 199-210.
- Madran, C., & Akdoğan, T. (2010). Satıcıların kişilikleri ile performanslarının ilişkisi; beş faktör modeline göre bir analiz. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 366-381.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 139-153.
- Metz, H. E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11, 3-18.



- Milfont, T. L., & Sibley, C. G. (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology, 32*(2), 187-195.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 345-361.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management, 12*(1), 47-68.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education, 21*, 73-75.
- Purdon, C. (2004). *Review of The prevention of anxiety and depression: Theory, research and practice* (Vol. 45, No. 3, p. 249). Canadian Psychological Association.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Saddler, C. D., & Sacks, L. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationship with depression in university students. *Psychological Reports, 73*, 863-871.
- Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences, 43*, 15-26.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*, 237-248.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25*(1), 49-60.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement, 51*(2), 473-480.
- Tuğrul, C. D. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası, 4*, 12-17.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological reports, 113*(3), 874-884.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Carleton Üniversitesi, Kanada.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Medresetü'n-Nüvvab'ın İslam Eğitim Tarihindeki Yeri

### Mustafa Başkonak

Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Karaman  
mbaskonak@kmu.edu.tr

### Giriş

93 Harbi olarak da bilinen 1878-1879 Osmanlı-Rus harbinden yenilgiyle ayrılan Osmanlı Devleti, 3 Mart 1878 tarihinde imzalanan Ayastefanos Antlaşmasıyla Bulgaristan'ın özerk bir prenslik olmasını; 5 Ekim 1908 tarihinde ise bağımsızlığını ilan etmesini kabul etmek durumunda kalmıştır. Müslüman nüfus önceleri nüfusun çoğunluğunu oluştursa da daha sonraları azınlık durumuna düşmüştür. Her ne kadar Bulgaristan bağımsızlığını kazansa da Osmanlı devleti zamanında oluşturulan dini teşkilat ve kurumlara verilen destek sürdürülmüştür.

Bulgar Prensligi ilk olarak Müslümanların dini örgütleri konusunda 33 maddelik geçici Nizamname, 15 Eylül 1895'te Prens'in 63 numaralı emirnamesiyle tasdiklenerek yürürlüğe girmiştir. *Müslüman İdare-i Ruhaniyyelerine Dair Talimatname* adını taşıyan bu yönergeyle Bulgar Hükümeti, müftülüklerin ve vakıf heyetlerinin görevlerini tespit etmiştir. Bu geçici yönerge Bulgar Çarlığı'nın kuruluşuna kadar yürürlükte kalmıştır (Memişoğlu, 1994: 307). Osmanlı devleti ve Bulgar Çarlığı arasında imzalanan 1909 tarihli *İstanbul Protokolü* ile müftülükler ve vakıflar hakkında kararlar alınmış; 1913 tarihli *İstanbul Muahedenamesi* ile daha önce alınan kararlarda iyileştirmeler yapılmıştır. Ayrıca resmi programı olan ve derslerin Türkçe okutulduğu Müslüman ilk ve Rüştüye okulları ile müftü-müftü vekili yetiştirmek üzere Nüvvab okullarının açılması kararlaştırılmıştır. 1919 tarihli *Müessesat-ı Diniyye İdare ve Teşkilatı Nizamnamesi*, dini teşkilat, heyetler, din hizmetleri-hizmetlileri, ibadethaneler, müftüler-müftülükler, Şer'i mahkemeler ve Vakıflar müdürlüğü (Keskiöglü, 1985: 37-45) gibi düzenlemelerin yer aldığı ve o zamana kadar Türk-Müslüman azınlık hakkında hazırlanmış en geniş tarihi belge niteliğindedir.

Bulgaristan'ın özerk bir prenslik olduğu 1878 yılında Bulgaristan genelinde 2000'in üzerinde sıbyan mektebi, 150'ye yakın medrese ve 40 dolayında rüşdiye vardır. Medresetü'n Nüvvab'ın eğitime başladığı 1922 yılında Bulgaristan'ın farklı yerlerinde 21 medresede 36 müderris ve 964 öğrenci bulunmaktadır. 1930 yılına kadar medrese, müderris ve öğrenci sayısı giderek azalmış ve neticede diğer medreselerde eğitim sona ermiştir. Müslüman okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla 1918 yılında açılan Dar'ul-Muallimin ise ancak 1928 yılına kadar eğitimini sürdürebilmiştir (Ahmed, 2007: 179-181).



### 1.1. Medresetü'n Nüvvab'da Eğitim ve Öğretim

*Müessesat-ı Diniyye İdare ve Teşkilatı Nizamnamesi'nin* 105, 112, 122 ve 188. Maddelerinde Nüvvab okulunun inşası, açılışı ve tanzimi ile ilgili mevzular yer almaktadır. Seçimle göreve gelen II. Başmüftü Süleyman Faik tarafından 1920'de toplanan komisyonun çalışmaları neticesinde 1922-1923 eğitim-öğretim döneminde Nüvvab Okulu, Şumnu'daki rüştiye ve medreselerden öğrencilerle eğitime başlamıştır (Keskiöğlü, 1985: 84-85). Bu okulun açıldıktan sonra işleyişiyle alakalı olarak üç farklı grup ortaya çıkmıştır. İlk grup, okulun Rüşdi, Tâli ve Âli kısımlarının olmasını istiyordu. İkinci gruptakiler ise okulun planlandığı gibi din eğitimine devam etmesini istiyorlarken son grup ise din eğitimine tamamen karşıydılar (Hatiboğlu, 2003: 346). Tüm bu tartışmaların arasında açılan Medresetü'n Nüvvab mezunu olmak, daha sonra müftü ve müftüvekili adaylarında aranan şartlar içerisinde yer almıştır. Adayların hüküm giymemiş ve Bulgaristan yurttaşı olması, Bulgarca'yı konuşabilmesi ve okur-yazar olması, yetenekli ve mezhepdaşları arasında hürmet edilen ve itibar sahibi olması, sağlıklı ve 30 yaşını ikmal etmiş olması, icazatname yahud Nüvvab okulunun şahadetnamesi olması veya Başmüftülükteki Mahkeme Şer'iyye-i Aliye'de imtihan vermiş olması (Memişoğlu, 1998: 218) bunlardan bazılarıydı.

Şumnu'daki Medresetü'n Nüvvab'ın açılması Türkiye'de Kurtuluş Savaşı kazanıldığı ve saltanat kaldırıldığı bir döneme denk gelmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra halifelik kaldırılmış ve Türkiye Cumhuriyeti laik bir devlet olmuştur. Türkiye'de medreselerin kapatıldığı, eğitimin birleştirildiği bir zamanda Bulgaristan Türkleri için medrese adı altında bir yüksek okul açılması, Türk tarihinin seyrinden farklı bir yol izlemekteydi. Bulgaristan'daki eğitimi Türkiye'nin eğitim sistemi ile ortak gelişim gösterirken, şimdiye kadar yaşananların aksine Türkiye'deki medreseler kapatılmış Bulgaristan'da Medresetü'n Nüvvab adında bir okul açılmıştı (Şimşir, 1986: 63).

Ders zamanı 1 Eylül ile 30 Haziran arasındadır. Haziranın başında tedarisat kesilir. 1 Temmuz ile 31 Ağustos arası öğrenciler tatil yapar. Ders dönemi içerisinde Cuma günleri, mevlid günleri, kandil günleri, hicri yılbaşı, Ramazan (Ramazan ve Kurban bayramlarında en az bir hafta en fazla 10 gün) dolayısıyla okul tatil edilir. Dersler en az 45 dakika en fazla 1 saat devam eder. Ders notları dersin öğretmeni tarafından, ahlak notları öğretmenler meclisi tarafından verilir. Üç veya daha fazla dersten zayıf not alan öğrenci sınıfta kalır. Sınıfta mazeretsiz iki sene kalan öğrenci medreseden atılır (Mehmedov, 2011: 63). 5 yıllık bir (lise) okul olarak 45 kişilik iki sınıfla açılan Medresetü'n Nüvvab'ın 1933 yılında tâli kısmına lise statüsü verilince modern eğitim kurumlarına uygun biçimde hazırlanan Medresetü'n Nüvvab'ın müfredat programına pedagoji, jeoloji, beden eğitimi, el işleri ve musiki dersleri de ilave edildi. Medresenin eğitim süreci üç yıl olan âli kısmı ise Müslümanlarına ulûm-ı şer'iyyeye ve memleketin nizam ve kanunlarına vâkif, muktedir müftü yetiştirmek üzere 1930 yılında açılmıştır (Hatiboğlu, 2003: 345). Müftü ve İslam hukukçusu ihtiyacını karşılamak amacıyla açılan Nüvvab'ın Âli kısmı içerisinde İslam hukuku ve benzeri dersler yoğun bir şekilde yer almaktadır. Birkaç yıl sonra ders programına tefsir, usul-i hadis, hadis ve tarih-i teşri' gibi dersler ilave edilmiş, program 1945 yılına kadar sürdürülmüştür (Ahmed, 2007: 185).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Tablo 1. Tâli Kısımda Okutulan Dersler

NO	DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5.Sınıf
1	Kur'ân-ı Kerim	2	1	-	-	-
2	Fıkıh	2	3	4	4	4
3	Arap Dili ve Edebiyatı	6	5	5	3	4
4	Fars Dili ve Edebiyatı	2	1	1	1	1
5	Türk Dili ve Edebiyatı	3	3	3	2	2
6	Bulgar Dili ve Edebiyatı	2	2	3	2	2
7	Coğrafya	2	2	-	-	-
8	Tarih-i İslâm ve Umûmî	2	2	2	2	-
9	Ulûm-i Riyâziyye	2	3	3	2	-
10	Ulûm-i Tabiiyye	2	1	1	2	-
11	Hikmet ve Kimya	-	-	2	2	2
12	Mantık ve Âdâb	-	-	-	2	-
13	Kelâm	-	-	-	-	5
14	Fenn-i Tadrîs ve Terbiye (Pedagoji)	-	-	-	5	5
15	Bulgar Kanunları	-	-	-	1	2
16	İlm-i Ahlâk	-	-	-	-	1
17	Bulgar Tarihi ve Coğrafyası	-	2	3	-	-
18	Hüsn-i Hat	1	1	-	-	-
19	Resim	1	1	-	-	-
	Toplam	27	27	27	28	28

Tablo 2. Âli Kısımda Okutulan Dersler

NO	DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1	Fıkıh	X	X	X
2	Mecelle	X	X	X
3	Medhal-i İlmi Hukuk	X		
4	Usul-i Muhakamat-ı Şer'iyye		X	
5	Hukuk-ı Düvel			X
6	Ahkam-ı Evkaf	X		
7	Sakk		X	X
8	Feraiz	X		
9	İlm-i İktisad		X	
10	Hukuk-ı İdare			X
11	Usul-i Fıkıh	X	X	X
12	Bulgar Kavanini	X	X	X

27-28 Aralık 1944'te düzenlenen Bulgaristan Türk Azınlığı Konferansı'nda Medresetü'n Nüvvab'ın bir Türk lisesine veya Bulgar lisesine çevrilmesi ile Bulgar liseleriyle eşit haklara sahip olması, ayrıca Âli kısmının da Yüksek Pedagoji Enstitüsü'ne dönüştürülmesi teklif edilmişti. Kurulan Nüvvab Reform Komisyonu, okulun lise olması için büyük değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Komisyon çalışmaları neticesinde Nüvvab'ın programındaki dini derslerin çoğunun kaldırılması ve fen derslerinin dilinin Bulgarca olması kararlaştırılmıştır. Bu komisyon, okulun kapanması



için ilk adımdı. 1945-1946 eğitim-öğretim yılında Tâli kısım dört seneye indirilmiştir (Mehmedov, 2011: 72).

9 Eylül 1944'te iktidarı ateizm ideolojisine bağlı komünistler ele alınca İslami eğitim konusunda kısa sürede olumsuz değişiklikler yapılmıştır. Nüvvab Medresesi'nin açılıp başarılı bir şekilde çalışmaya başlamasından sonra Bulgaristan'daki Müslümanların bütün eğitim sistemi belirli bir düzen ve istikrara kavuşmaya başlamıştır. 1944 yılında iktidarı ele geçiren komünist Bulgar yönetimi, İlk yıllarda her ne kadar iyi görünmeye çalışsa da geleceğe yönelik adımlar atmaya başlamışlardır. Bulgaristan'daki müftülüklerin sayısını giderek azaltmaya başladıktan sonra 1959 yılında Bulgaristan'da Başmüftülükten sonra Aydos, Filibe, Kırcaali, Razgrad, Şumnu ve Hacıoğlupazarcık olmak üzere sadece altı müftülük kalmıştır (Keskiöğlü, 1985: 48). Okullardaki din dersleri azaltılması ve asgariye indirilmesi buna örnek teşkil etmektedir. 1946-1947 eğitim-öğretim yılında Türk okullarının ilkökul programlarında haftalık 8 saat Kur'an-ı Kerim ve ortaokul programlarında ise haftalık 6 saat Kur'an-ı Kerim dersi kalmıştır (Ahmed, 2007: 186).

Cambazov'a (2005) göre meydana gelen değişim rüzgârı ile 1946 yılında devletten maddi destek sağlanmaya ve kız öğrenciler okula alınmaya başlanmıştır. Türk öğretmenlerin aksine Bulgar öğretmenlerin sayısında artırmaya gidilmiş, 1947-1948 eğitim-öğretim yılında Türk Lisesine çevrilerek denklik verilmiş, okulun 1950 yılında tamamıyla devletin idaresine geçmesiyle açılış amacı olan dini mahiyet ortadan kalkmıştır.

Ahmed (2007) ise yaşanan olumsuzlukları din eğitiminin yasaklanmasıyla başlayan süreci şu şekilde tanımlamıştır: “1950'li yıllarda İslami eğitim artık tamamen yasaklanmıştır. Aileler çocuklarının İslami eğitim alabilmeleri amacıyla Kur'an okumak ve bazı temel İslami bilgiler almak üzere bazı hocaların yanına göndermeye başlamışlarsa da kısa bir zaman sonra bu durum yasaklanmıştır. Bazı aileler çocuklarına İslami eğitimi gizlice verdiklerinde açığa çıkmış ise eğer işinden uzaklaştırılmış, toplumsal hayatta yükselmesi engellenmiş, sürgün veya hapis cezasına çarptırılmıştır. 40 yıl süren totaliter-komünist rejim döneminde resmi olarak herhangi bir yerde İslami eğitim verilmemiştir”.

## 1.2. Medresetü'n Nüvvab'ın İslam Eğitim Tarihine Katkısı

1950 tarihinde âli kısmı kapanıncaya kadar tam 27 yıl toplamda 677 öğrenci (Hayta, 2017: 1340), âli kısmından 1945 yılındaki son dönem dâhil toplam on dönemde altmış yedi kişi mezun olmuştur (Hatiboğlu, 2003: 345). Kapatıldığı döneme kadar aralıksız hocalık yapan Yusuf Ziyaeddin Ezheri ve Süleyman Sırrı'nın da aralarında bulunduğu otuz altı hocadan üçü Bulgar, altısı Türkiyeli, diğerleri de Bulgaristan Türkü idi. Hocalardan onu Medresetü'n Nüvvab'ın âli kısmından mezun olmuştu. Medresetü'n Nüvvab'da öğretmen olarak görev yapanların önemli bir kısmı buradan mezun olmuş kişilerdi. Açık kaldığı yirmi yedi yıllık süre boyunca Medresetü'n Nüvvab'da sırasıyla Emrullah Efendi, Yusuf Ziyaeddin Ezheri, Ahmed Hasan (Davudoğlu), liseye dönüştürüldükten sonra da Beytullah Şişman müdürlük yapmıştır. 1950 yılında yaşanan tehcir olayları dolayısıyla Ahmet Davudoğlu, Osman Keskiöğlü, Hafız Nazif Konuk, İsmail Ezherli, Osman Kılıç, Halil Ali Osman Aydoğdu'nun da içlerinde yer aldığı





hocaların önemli bir kısmı Türkiye'ye göç ederek çeşitli kurumlarda hizmet etmiştir (Hatiboğlu, 2003: 345-346).

Cambazov (2005) Nüvvab Okulunda müdürlük yapan hocaları kendine has üslubuyla şöyle anlatmaktadır: “Emrullah Feyzullah Bey, ağır yıllar zarfında okulda müderrisliğinden bir saat kaçırmadı. Öğrencileri onun Arapça, Kelam, Mantık ve Mecelle derslerini büyük bir derinlik ve pedagojik ustalıkla verdiğini daima şükranla hatırlarlar”. Yusuf Ziyaeddin Ezheri ile ilgili olarak ise: “Hâlâ düşünürüm, acaba sayın hocamız Bulgaristan’da yaptığı en büyük hizmet yetiştirdiği binlerce öğrenci midir, yahut da Şumen’de kaldığı 30 yıl içinde yazdığı 20 civarında kitap mıdır? Yoksa Medeniyet gazetesinin sayfalarında yayınlanan İslâm felsefesine, dinimizin fikri yönüne ilişkin yüzlerce makalesi midir?” Ahmed Hasan Davudoğlu hakkındaki beyanları da dikkat çekicidir: Nüvvab’ın en buhranlı zamanında idarecilik ve hocalığı omuzlayan Hacı Ahmed Efendi tevazu örneği bir kişiliğe sahipti. Ders verirken, öğrencileriyle konuşurken öyle bir mahzun tavır takınırdı ki, neredeyse utanmaktan yerin dibine girecek. Bilgiyle çalım satmaz sıradan bir aydın gibi çalışırdı. Onun dîni bilgilerde derinliği kendisini Türkiye’de gösterdi”. Beytullah Şişmanoğlu hoca için “Nüvvab’ta, gerek Öğretmen Enstitüsü’nde, binlerce hoca yetiştirmiştir. Bulgaristan’daki Türk eğitimcileri arasında “Emektar Öğretmen” ünvanı ile ödüllendirilen ilk hocadır. 1 Aralık 1992 tarihinde fani dünyaya gözlerini kapamıştır”.

Osmanlı’nın isteği üzerine kurulan ve Osmanlı’nın korumasında olan medrese, çok kaliteli bir neslin yetişmesini sağlamıştır. Osmanlı’nın terk etmek zorunda kaldığı topraklarda bıraktığı çok değerli hatıralardan birisi olan Nüvvab’ı anlamadan Bulgaristan’daki İslâm kültürünü, din eğitim ve öğretimini anlamak mümkün değildir. Müslüman halkının ilmi, dîni ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak için açılan bu okul günün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre kurulmuş modern bir ilim yuvasıdır (Mehmedov, 2011: 78).

Medreset’n Nüvvab 20.yüzyıl din eğitimine damgasını vuran önemli müesseselerden birisi olmuştur. Bu okulun mensupları eğitim-öğretimlerine devam ettiği zaman değil aynı zamanda mezun olduktan sonra da din eğitimi ve hizmetlerinde üzerlerine düşen vazifeleri yerine getirmişlerdir. Müftülük, kadılık, vakıf müdürlüğü, imam-hatiplik ve öğretmenlik, yazarlık ve basın-yayınçılık vazifeleri ile Bulgaristan’da azınlık olarak yaşayan Müslüman halka yol gösterici olmuşlardır. Osmanlı zamanında yapılan çalışmaların günümüze ulaşmasında da önemli katkılar sağlamışlardır.

Bulgaristan’da değişik dönemlerde Bölge Müftülükleri faaliyet göstermişlerdir. Nüvvab okulu ilk mezunlarını 1926 yılında vermeye başlayınca mezunlar bu makamlarda bulunmaya başlamışlar ve kısa bir zaman sonra Medreset’ün Nüvvab’ın yetiştirdiği din adamları bütün bölge Müftülüklerinde görev almışlardır. Bununla birlikte Bulgaristan Müslümanlarının en üst dini idare merkezi olan Başmüftülük yönetimi de belli bir süre sonra Nüvvab’ın yetiştirdiği kadrolara emanet edilmiştir. Bulgaristan Eğitim Bakanlığı Nüvvab mezunlarına 1927 yılında kısmi, 1932 yılında tam öğretmenlik yetkisi verince imam-hatip olarak görev yapanların büyük çoğunluğu da aynı zamanda öğretmenlik yapmaya başlamışlardır.(Mehmedov, 2018: 84).



Medresetü'n Nüvvab Balkan Müslümanlarının kültürel ve sosyal haklarının elde tutulması konusunda çok büyük tesirler icra etmekle kalmamış, Bulgaristan'dan Türkiye'ye de mezunlarını ulaştırmayı başarmış ve çalışmalarına anavatanda devam etmelerini sağlamıştır. 1950'de Türkiye'ye göç başlayınca, gerek öğretmenler ve gerekse öğrencilerden birçoğu aileleri ile birlikte Türkiye'ye göç etmişlerdir. Yetmişliğin ve üretkenliğin zirvesinde olduğu bir çağda Türkiye'ye gelenler İstanbul, Ankara, Bursa, Eskişehir, Uşak, Isparta, Malatya gibi Anadolu'nun pek çok şehrinde din hizmetlerine kaldıkları yerden devam etmişlerdir. Nüvvab'da yetişen ilim adamları göç ettikleri Türkiye'de de bir boşluğu doldurmuş başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere Milli Eğitim ve Dış İşleri Bakanlıklarında da önemli işlere imza atmışlardır (Mehmedov, 2011: 84).

Mehmedov'a (2018) göre 1989 yılından sonra Bulgaristan'ın demokratikleşme süreciyle birlikte din, dil ve kültürel sahalarda elde edilen imkânlar neticesi hizmet alanına çıkanlar ve yeniden dini hayatın canlanmasına öncülük edenler de yine Medresetü'n Nüvvab mezunları olmuştur. 1950-1989 yılları arasında kapalı olan bu okul Türkiye Diyanet Vakfı'nın destekleriyle yeniden hayat bulan Sofya İslam Enstitüsü ile Şumnu, Rusçuk ve Mestanlı İmam Hatip Liselerini kuran idareci ve hocalar arasında Nüvvab mezunu olan Yusuf Kerim, İsmail Cambazov, Halil Etem, Kemal Pınarcı, Stanimakalı Abdullah Arif Efendi, Osman İsmailov gibi kimseler yer almıştır. Sofya'da açılan enstitü 1990 yılında Yarı Yüksek, 1998 yılında Yüksek olarak eğitimlerini sürdürmüştür. Şumnu'daki Nüvvab İmam-Hatip Lisesinin eğitim süresi 1992-1993 eğitim öğretim yılında 4 yıla çıkartılmış olup ismi de "Genel Eğitim Dini Okulu-Nüvvab" olarak değiştirilmiştir.

Bulgaristan Türklerinin tarih ve kültürleri ile alakalı yapmış oldukları çalışmalarla Bulgaristan Türklerinin tarihine ışık tutan bazı Nüvvab mezunları aşağıdaki gibidir (Mehmedov, 2018: 89):

- Ahmed Davudoğlu (1979). Ölüm Daha Güzeldi, İstanbul.
- Osman Keskiöğlü (1985). Bulgaristan'da Müslümanlar ve İslam Eserleri, Ankara.
- Osman Kılıç (1989). Kader Kurbanı, Ankara.
- Hasan Yeşilova (1997). Bulgaristan Türkleri ve Osmanpazarı (Omurtag) Bölgesi, Ankara.
- Hasan Basri Şenyurt (2000). Osmanpazarı (Omurtag) Türkleri, Ankara.
- Haşim Ertürk-Rasim Eminoğlu (1993). Bulgaristan'da Türk-İslam Eğitim ve Kültür Müesseseleri ve Medresetü'n Nüvvab, (Ed. Ekmeleddin İhsanoğlu), İstanbul.
- Mehmet Kocabaş (1987). Kızıl Cehennem'in İç Yüzü, Bursa.
- Ahmet Şerif Şerefli (1990). Türk Doğduk, Türk Öldük, Ankara.
- Yusuf Kerimov - Beytullah Şişmanoğlu (1960). Atasözleri ve Özlü Sözler, Sofya.
- Niyazi Hüseyin Bahtiyar, (1999). Balkanlar'da Türk Ünlüleri, I-II, İstanbul.
- Ali Öztürk (2004). Bulgaristan'dan Türkiye'ye Rumeli'den Bursa'ya Hayatım ve Hatıratım, İstanbul



## Sonuç

Medresetü'n Nüvvab her şeyden önce bize bir milletin kültürünü gelecek nesillere aktarmada, milletler arasında aidiyet bağının güçlendirilmesinde ve asimilasyonun önünde set oluşturmada eğitim ve öğretimin ne kadar önem arz ettiğini belgelemektedir. Bu okul Bulgaristan'dan Türkiye'ye göç etmeyen Müslüman Türk azınlıklar için önemli bir sorumluluk üstlenmiştir. Oradaki Müslümanlar gerek bu kurum gerekse bu kurumdan mezun olanlar sayesinde hem dillerini ve dinlerini hem de kültürlerini korumuş ve bu sayede ayakta kalabilmişlerdir (Hayta, 2017: 1357). Bulgaristan Müslümanlarının kimliğini oluşturan en önemli faktörlerden biri olan millî kimliklerinin korunmasında ve kültürlerinin yaşatılması noktasında bu okullardan mezun olanlar büyük çabalar sarf etmişlerdir (Ahmed, 2015: 251).

Bulgaristan'da Müslüman halkın dini ve kültürel alanda sahip olduğu değerlerin hem muhafazasında hem de sonraki nesillere aktarımında önemli bir sorumluluğun yerine getirilmesinde; aynı zamanda karşılaşılan tüm güçlüklerle karşın halkın haklı mücadelesinden asla yılmamasında; halkın İslam dinine karşı olan sevgisinin her daim diri tutulmasında Medresetü'n Nüvvab'ın tüm idareci ve hocalarının katkılarına kelimeler kifayet edememektedir.

## Kaynakça

- Ahmed, V. S. (2007). "Bulgaristan'da Müslüman-Türk Varlığının Korunmasındaki En Önemli Etken Olan İslâmî Eğitimin Geçmişi ve Bugünü", Uluslararası Türk Dünyasının İslamiyete Katkıları Sempozyumu, 31 Mayıs-1 Haziran 2007, Isparta, s.179-191.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Bulgaristan'da İmam Hatip Liseleri ve Tesirleri", 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu, 23-24 Kasım, Dem Yayınları: İstanbul, s. 241-253.
- Cambazov, İ. (2005). "Medresetü'n Nüvvab; Anılar-Belgeler", Yeni Zamanlar Yayınları: Sofya.
- Hatiboğlu, İ. (2003). "Medresetü'n-Nüvvab", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 28, 344-346.
- Hayta, M. (2017). "Bulgaristan Topraklarında Osmanlı Bakiyesi Bir Yüksek Öğretim Kurumu: Medresetü'n-Nüvvâb", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10/52, s.1335-1358.
- Keskiöglü, O. (1985). "Bulgaristan'da Türkler", Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: Ankara
- Mehmedov, A. (2011). "Bulgaristan Şumnu'daki Medresetü'n-Nüvvab'ın İslâm Din Eğitimi Tarihindeki Yeri", Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- \_\_\_\_\_ (2018). "Bulgaristan'daki Medresetü'n-Nüvvab'ın Önemi ve Etkisi", Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi, 1, s.80-98.
- Memişoğlu, H. (1994). "Bulgaristan Müslümanlarının Dini Teşkilatlarının ve Kurumlarını Düzenleyen Nizamname", Vakıflar Dergisi, 24, s.307-352.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- \_\_\_\_\_ (1998). “Bulgaristan'da Müftülükler ve Şer'iyye Mahkemeleri”, Vakıflar Dergisi, 27, s.213-229.
- Şimşir, B.N. (1986). Bulgaristan Türkleri, Bilgi Yayınevi: İstanbul.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Pain Passed, God Forgotten: When Pills are More Powerful than Verses**

**Safir Kassim Boudjelal**

*University of Mascara, Algeria*

*safireading@yahoo.com*

One Algerian in three knows that if we recite Quran on water, its characteristics would change and would affect every cell in the body causing them to heal. However, only one Algerian in one hundred can identify the healing verses found in the Quran and the Sunaa (Islamic traditions). The Hospitals seem to be serious competitors of mosques today. Despite the over-mediatisation of religious content in the Arab TV channels and social media, the Algerian society witness an unprecedented “loss of faith” on the healing power of the Quran and the prophetic sayings. Has the rise of youth irreligiousness coincided with the rise of the technological revolution, social media and thus rationalism? This paper tries to identify the main reasons that are leading to this hypothesized “loss of faith” in the healing power of the Quran and the Sunaa. A semi-structured interview with one hundred schooled participants has been conducted to scrutinize their perception of religion, health, soul, and body relationships. The results of the study yielded surprising ambivalent facts about the psycho-social profile of the modern Algerian young Muslim who acknowledged the presence of God, and the healing power of the Quranic verses but could not resist the intrinsic and extrinsic family pressures to meet the doctors before meeting God. The age of the young patient could also explain his/her reluctance to over-rely on verses instead of pills. Pain Passed, God forgotten?

**Introduction:** The issues of religion and (ir) religiousness have always been a subject of great and passionate debates among sociologists. About 97% of the Algerian population are Muslims (Groth, Sousa-Poza, 2012). During the colonial period, the French tried relentlessly to undermine the Algerian culture that was based on Quranic schools, maraboutism, *Turuq* (ways), and traditional conservatism influenced by Berber than Islamic traditions (Lazreg, 2016). Islam survived all the attempts of the forced westernisation, but the majority of the Algerians adopted the coloniser’s modernisation of the educational institutions that replaced Quranic schools. The *Ulemas* (Muslim scholars) reluctance was timid but played a role in maintaining the spiritual roles of the rare quranic schools.

After the independence (1962), Islam became the religion of state. The mosques, and the *zaouias* (Islamic religious schools), became parts of the architectural and cultural identity of the Algerian society. In the 90’s, students were permitted to create *Mussallas* (space of prayer outside mosques) in campuses and universities as an initiative from the



government to deal tactfully with the *Islamic sahwa* that was the result of the cross-pollination between the Saudi Wahabism and the Egyptian Brotherhood.

The bloody decade that followed the *Sahwa* was a tragic period for the Algerians who learnt sour lessons from the painful events. The technological advances played a great role in shaping the culture of the Algerian society (Pelton, Oslund, 2004) because in the 90's satellite dishes transformed the cultural identity of youth and even the elders. The Algerians were stupefied by the radical transformations Europe and the world reached. The French channels were the second attempt (after the French coloniser) to transform the Algerian minds and it seems that it worked. As a result, four Algerians out of five want to reach Europe and live there forever (Glatzer, 2017).

The post-colonial period, and mainly the post-millennial period was marked by a high rate of unemployment (Kpotar, 2007). That rate reached 26.40% in the second quarter of 2018. Therefore, the disenchantment of youths coupled with a mediatic (satellites dishes programs) exposure played a dramatic role in shaping the “new” identity of the Algerian youth. Youths, and mainly adolescents with their admiration of the Christian/ irreligious Europe and the other successful states around the world (as seen on TV) have no faith in the institutions like schools and mosques. Unfaithful youths in a Muslim country? Maybe.

Today, youths are dreaming of better days in Europe and see no usefulness to go to schools or mosques. Some of them tried football. A footballer in Algeria can earn almost 30 times the salary of a teacher at university. This situation reinforced the feeling of the uselessness of the traditional institutions like schools, youth associations and even mosques. Today, mosques are empty places where we can find only elders and a very small minority of youth. The explanations are numerous, and it seems that the mediatic culture played a great role in the transformation of the Algerian society as a whole.

After the satellite dishes, came internet. Internet has radically changed the way youth live and even learn (Dunkels, 2011). Youths spend the biggest parts of their awaking times with their computers, and mainly their smart phones. The uncontrolled internet content is shaping the Algerian youths. Songs and series about drug, sex, and money are the preferred entertaining content of most of the users. Besides that content, romance (girls and boys), football (for boys) and Facebook (for both) are the main activities that the adolescents prefer. Religion and religiousness are the concern of a small minority in schools.

**Aim:** This paper, therefore, aims to explore the hidden reasons of irreligiousness in schools and mainly in tertiary schools. This study has chosen the University of Mascara as a case study.

**Problematic:** The issue of irreligiousness seems to be an international phenomenon that is a result of a complex factors led by globalisation. But, is irreligiousness really a problem? We don't know. Is an irreligious student always a bad citizen? What impacts does non-believing have on a society? One might say that non-believers are dangerous for societies because they have no respect for moral values. Others would say no, believers





can be more dangerous for a society since they can kill for the name of God. I would say, both of them can be dangerous if they opt for extremist stances.

A religion or the absence of that religion is not dangerous, but it is the way people could interpret it. Studies around the world released different and sometimes contradicting results about religiousness/ irreligiousness. Studies in the USA confirmed that “college freshmen are less religious than ever” (Downay, 2010). But compared to industrialized countries nations, the US has a high rate of weekly attendance at religious services when compared with Sweden, Japan, Russia, and France (Brenner, 2016). In his study, Mooney tried to investigate the relationship between religion and academic achievement. He came with this result: “regular attendance at religious services increases achievement” (Mooney, 2010).

**Methodology:** (Ir) religiousness in Algerian universities and schools seems to be a deserted subject. Therefore, and through this investigation my main objective is to pave the way to other researchers from different academic horizons and get a global vision of this complex issue. Three methods have been selected to respond the following research questions: Are Algerian students (youths mainly) losing faith? Is religion becoming “old people stuff”?

A semi-structured interview has been conducted to analyse the 10 respondents’ text and even sub-text as recommended by Irving Sadman. The second method was observational research that was based on analysing the chronemic dimension of the students’ behaviours. Through that method the aim was to quantify time spent by students inside and outside religious services. For our case I tried to observe the students behaviour using chronemics. The third and last method was content analysis due to the nature of content that one can usually discover on Algerian schools’ tables, i.e., text, drawing, symbols, graffiti etc. Tables may speak louder than words. Content analysis is probably the most effective method since it is a non invasive tool to analyse diverse social phenomena.

### 1. The interview

10 Respondents were asked in a brief five minutes interview (due to time constraint) 5 boys and 5 girls from different classes (Licence (i.e., graduation) and master levels).

The main questions of the interview were the following:

-“Do you consider yourself as a religious person?”

-“Do you think that religiousness in university make the difference in terms of psychological wellbeing and success?”

The following table contains non redundant data from the respondents’ answers:



**Keys:**

*Eg.: 1.G.19 (Respondent n°1, girl, 19 year old).*

Respondent	Excerpt	Code	Theme
1.G.19	“Well, am religious but my relationship with God is special...”	2	Personal philosophical perception of religion
2.B.21	“To tell you the truth, I pray only in Fridays... (laughter)... do you see all of those students (his friends) they are worse... (laughter), Lah yahdina (may God show us the path)”	3	Confusion/ unawareness/
3.B.22	“I used to pray 5 times a day, but what can we do, that’s the way life goes...”	4	Regret/remorse
4.G.20	“ I cannot pray here in university, there is no time, and teachers do not allow us to leave to pray, it’s impossible”	5	Self-justification
5. G.20	“ Yeah, of course I pray, and I respect all of the rest of the religious rituals, what I love best is helping the others through charity”	1	Social desirability
7.B.20	“My father is always insisting on the necessity to live with morals and ethics but if you are kind, you’ll be considered as a weak person, and you can’t survive this jungle. Sometimes we are forced to follow the mainstream”	6	Band wagon effect
8.B.17	“I am very religious inside my heart, and I don’t have to show it to anyone.”	7	Selective religiousness
9.G.19	“How would succeed if you don’t ask God to help you?”	1	Social desirability
10.G.22	“ I am almost 23 so yeah religion is the most important thing in my life”	1	Social desirability

**2. Observational research**

Six (06) students (3 boys and 3 girl) have been subject of a naturalistic, i.e., non participatory observational research. The aim of this research was to observe then to analyse the chronemic behaviour of the randomly chosen students in their natural setting which is university, namely gardens. Each student has been observed during one typical academic day (Wednesday and Thursday). It took 6 days to gather the data. Observation started at 8.30 a.m and lasted until 15.00 p.m. Lunch time (around 45 minutes) was not included in the process. So, the total observation time = 4h.84m.

**Limitations:** I faced two typical limitations. The first limitation concerned the fatigue of the observer (me). The second was the difficulty to identify the root causes of the behaviours of the students that seemed rational for them. Moreover, the issue of representativeness is a recurrent phenomenon in observational research.

**Concluding the analysis process:** The following table summarises the observed behaviours in a form of categorical data. We mean by categorical data the qualitative data in statistics.



### Useful keys:

T: Time.

H: hour

M: minutes

S: seconds

### Analysis and interpretations:

		Boy1	Boy2	Boy3	Total	Girl1	Girl2	Girl3	Total
	Behaviour	T	T	T	T	T	T	T	T
1	Talking on phone	3m.1 1s	1m. 27s	4m.4 4s	8m.8 2s	7m.3 6s	4m.2 2s	9m. 54s	21m. 12s
2	Chatting/laughing with friends	4h.3 9m.	4h.7 2m	3h.2 1m	12h.3 2m	4h.5 2m	2h.4 9m	3h.3 7m	10h.3 8m
3	Listening to music	18m. 19s	0m.	0m.	18m. 19s	9m.4 8s	13m. 42s	0s.	22m. 90s
4	Staring at phone	16m. 31s	8m. 17s	7m.5 3s	32m. 01s	11m. 14s	46.2 3s	9m. 19s	66m. 56s
5	Staring at others	7m.4 s	3m. 21s	21m. 52s	32m. 13s	4m.5 6	14m. 10s	0s	18m. 66s
6	Praying/Quran reading	0s.	0s.	0s.	0s	0s.	0s.	0s.	0s.
7	Reading/revising in the lib	0s.	0s.	0s.	0s	0s.	0s.	0s.	0s.
8	Attending courses	0s.	0s.	1h.30	1h.30 m	0s.	1h.30 m	1h.30 m	3h.00 m

- Chronemics is the principle communicational theory that has been used to analyse the behaviour of students. Chronemics is concerned with how people use and perceive time. If, for instance, you spend a whole day in a library, so we can imagine that you give learning and books a great importance even greater than your family, friends and entertainment (Youtube). A statistical analysis of someone's behaviour in a day might give a clear idea about the degree of interest/ in item(s), or the degree of fondness for the person(s) they communicate with.

- In the days we were conducting the observational study we found out that the observed students had lectures but did not attend any since it is not compulsory. However, the following day they had tutorial class which are compulsory in Algerian faculties. This could explain the long hours outside the classrooms and the amphitheatres.

- The observations were conducted in mid October which is the beginning of the academic year. This might explain the emptiness of libraries.

- The emptiness of the mosque could be explained by either the students carelessness of religious services, their ignorance about its creation, or the coincidence of prayer time (*El Dohr*: 2<sup>nd</sup> prayer of the day) with lunch time, i.e., 13.00 p.m.

- Girls who spent almost the whole day chatting, listening to music, staring at phone (probably Facebooking), or talking on phone show a reluctance to attend lectures or even to go home. This behaviour might inform of the bad relationship between those girls and their parents or siblings. As it might be due to the absence of a peaceful atmosphere at home or the absence of a relaxing open space like gardens.

- Romance is the other reason that might incite boys and girls to stay in the university garden almost all day long, from the first hour (8.30 a.m) until 15.00 pm. Romance is



usually considered by a part of the Algerian society as the anti-thesis of ethics and religiousness.

- Staring at once phone is a relatively new phenomenon that appeared with the accessibility of smart phones in 2010. With the democratisation of internet, namely 3G and 4G technologies, smart phones became the most serious competitor to real communication with real people like parents, teachers and even friends.

- Staring at others might be the characteristics of boys rather than girls. However, girls can show that attitude as well. Boys often stare at girls that they find attractive. Girls may stare at other girls to “learn” about the new fashion tendencies or simply to amuse boys and girls. So, entertaining the other by saying “funny” remarks about other people is a culture that belongs to adolescents, as it might be a way to communicate with the friends surrounding them.

- The absence of ethics in some of the behaviours like staring, and laughing outloud while staring at someone, for instance, may be symptomatic of the absence of any intrinsic moral values.

### **3. Content analysis**

“Content analysis is a research method for studying documents and communication artifacts, which might be texts of various formats, pictures, audio or video” (Ortlieb, Cheek Jr., Semingson, 2018)

In content analysis a text can have five types: written, oral, iconic, audio visual, or hypertextual. This study focuses on the two main types of texts are can be found in schools, i.e. written, and iconic. Both of them can be perceived as graffiti.

According to Cambridge dictionary, graffiti means words or drawings, especially humorous, rude, or political, on walls, doors, etc. in public places. Those public spaces might be schools walls, and schools furniture like tables, and desks. Sometimes graffiti and tags are interchangeably used. But both of them are meaningful messages sent to the others. In a school context, messages on tables, desks and sometimes walls are sent to other students, teachers, administration, or to a government if politically loaded.

#### **The Analysed elements:**

Tables can tell the untold stories of the authors. Students as authors can tell about their emotions, feelings, expectations, worries, mood, dreams and even their level and learning styles. By their suspicious silence, schools authorities in the majority of the Algerian schools -not to say all the public schools- allow graffiti on tables and even on desks.

The sample of our study was two classrooms tables (35) and desks (2) that we thought could be representative. The elements that we counted are words, phrases, sentences, and iconic content like symbols, and drawings.



**Results:** The following table summarises the different elements (items) related to the above categories and their psychological, socio-communicational, academic functions.

In vivo codes	Text type	Sociological constructs	Function	Frequency	%
I hate you Who cares F- words (6) Leave me alone Roma	written	Angry/rude content	Communicational	10	17.85%
Swastika Gun Knife Skull	iconic	Hate speech ,hate symbols	Communicational	4	7.14%
Hala Madrid Barça (5) Forza Milano Real Madrid (3) Champions	written	Sport	entertainment	11	19.64%
You are my life Heart (2) Heart with arrow (4) Miss you Crazy of you +name		Romance	Social/ communicational	9	16.07%
Lessons written down to cheat (17)		Academics	Contextual (as a learning strategy)	17	30.35%
Tattoo Female face Man smoking Signature Names		Artistic items	Entertainment	5	8.92%
Total				56	100%

**Data interpretation:** Religious texts and icons were unsurprisingly absent in the students content which meet our thesis statement. Through the deductive approach we predicted other social construct to appear in the students' speech and iconic texts like: academic and non academic content. The non academic content was predominantly related to angry and rude content, and sport (football namely). This might explain the students' negative attitudes towards schools.

Frustration, boredom, and anger are the main psycho-emotional expressions communicated on tables and desks. Romance as a social construct might be symptomatic of a quasi de-connection with academics and even with morals since romance is usually unaccepted in traditional societies like Algeria and mainly is semi-rural districts like Mascara. What surprises us was rather the overwhelming presence of



texts in a form of lessons prepared earlier by students in order to cheat. The majority of students do not use “open book exams” as an evaluative approach which might explain the students’ academic dishonesty. When students are submerged by academic contents to learn they might be ready to take risk and cheat. Cheating informs us about the irreligiousness of some students that we unfortunately cannot quantify even if we can give an approximate that might be closer to reality.

### **Conclusion:**

It seems that the students discourse that we analysed in the interview is the anti-thesis of their behaviours in real life as observed in the observational study. *Bismillah* (in the name of God) is usually the first words a students might utter when they sit for exams, but minutes later cheating follows. Another teen’s paradox? The majority of the interviewed students attested their respect to religion; however, they tend to turn a blind eye on unethical behaviours like inappropriate romance and/or cheating in exams. So, interviewees discourse is suspiciously incongruent with real world behaviours. Content analysis reinforced the deduction we stated in the introduction. Students religiousness can dramatically be shown and maintained during Ramadan (the fasting month) but tends to disappear as quickly as it appeared. Students’ religiousness might appear few days before exams. Students who have exams to pass can be met in mosques, but tend to disappear as soon as those exams finished. Is it the river passed, God forgotten attitude? Is it a loss of faith? Or a selective religiousness?

### **References**

- Hans Groth, Alfonso Sousa-Poza, (2012). Population Dynamics in Muslim Countries: Assembling the Jigsaw. Springer Science & Business Media
- Marnia Lazreg, (2016). Torture and the Twilight of Empire: From Algiers to Baghdad :Princeton University Press
- Joseph N. Pelton, Robert J. Oslund, Peter Marshall, (2004). Communications Satellites: Global Change Agents.
- Glatzer, W. (2012). Rich and Poor: Disparities, Perceptions, Concomitants: Springer Science & Business Media
- Kangni Kpodar, (2007). Why Has Unemployment in Algeria Been Higher Than in MENA and Transition Countries, Numéros 2007 à 2210. International Monetary Fund, 2007
- Dunkels, E, (2011). Interactive Media Use and Youth: Learning, Knowledge Exchange and Behavior: Learning, Knowledge Exchange and Behavior: Idea Group Inc (IGI), 31 mars 2011
- Downey, A. (2017). College Freshmen Are Less Religious Than Ever. Retrieved from <https://blogs.scientificamerican.com/observations/college-freshmen-are-less-religious-than-ever/>
- Brenner P. S. (2016). Cross-National Trends in Religious Service Attendance. *Public opinion quarterly*, 80(2), 563-583.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Mooney, Margarita. (2010). Religion, College Grades, and Satisfaction among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion - SOCIOL RELIG.* 71. 197-215. 10.1093/socrel/srq035.
- Evan Ortlieb, Earl H. Cheek Jr., Peggy Semingson, (2018). *Best Practices in Teaching Digital Literacies*: Emerald Group Publishing



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Yeni-Thomasçı Jacques Maritain’de Entelektüel Aydınlanma Olarak Ahlak Eğitimi**

**Celal Büyük**

*Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum  
celal.buyuk@atauni.edu.tr*

### **Giriş**

#### **Yeni-Thomasçılık**

Yeni-Thomasçılar, isimlerini Eski Yunan felsefesini Hıristiyan teolojisi ile sentezleyen Ortaçağ filozofu ve teologu Thomas Aquinas (1225-1274)’tan almışlardır (Özcan, 1999: 124). Onun düşünceleri zamanla Thomasçılık adı altında sistemleştirilmiş ve Hıristiyan teolojisinin dayanak noktalarından biri olmuştur.

Yeni-Thomasçılık’, 19. yüzyılın ortalarında Almanya ve İtalya’da başlayıp 20. yüzyılın ortalarına kadar süren ve Katolisizmin felsefe ve teolojideki yönünü belirleyen bir düşünsel hareket için kullanılmaktadır (Gerald, 1994: 7). Yeni-Thomasçılık akımı, Katolikler için asıl önemini “*Aeterni Patris Genelgesi*”<sup>1</sup> ile kazanmıştır. Bu dönemde gelişen Thomasçılığın en temel özelliklerinden biri, Thomas Aquinas’ın felsefi ve teolojik yaklaşımlarının çağın toplumsal, siyasal ve ekonomik sorunlarına uygulanması çabasıdır (Hittenger, 2007: 13; Birinci, 2012).

Yeni-Thomasçı filozoflar, modern felsefe ve bilim yardımıyla düşüncelerini geliştirmeye çalışmışlardır. Yeni-Thomasçılığın dini çevrelerin dışında tanınması, çağdaş Fransız düşünürlerinden Etienne Gilson (1884-1978) ve özellikle Jacques Maritain (1882-1973)’in çabaları sayesinde mümkün olmuştur (Altun, 2006: 73-74). Gilson ve Maritain’in çalışmalarıyla Thomasçılık Kilise dışında, özellikle akademik çevrelerde taraftar bulmaya başlamıştır. Özellikle Maritain, Yeni-Thomasçılığı ve Fransız varoluşçuluğunu, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne ilham kaynağı olan doğal hukuk, insan onuru, eşitlik ve kardeşlik gibi fikirlerle yoğurarak yeni bir kuram oluşturmaya çalışmıştır (Hittenger, 2007: xxv; Birinci, 2012).

Yeni-Thomasçı etik, bir gaye etiğidir. Etiği ödev üzerine temellendiren Kantçı öğretinin ve değerlerin etiğinin merkezini oluşturduğunu ileri süren Fenomenolojik Yaklaşım’ın tam karşısında bulunan Yeni-Thomasçılar, etiği, bir insan etkinliği olarak kabul ederler ve bu yüzden bir gaye öğretisi üzerine temellendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu gaye,

---

<sup>1</sup> Papa XIII. Leo’nun 1879 yılında yayınladığı ve Thomas Aquinas’ı Katolik Kilisesi’nin resmi filozofu olarak kabul eden ve Yeni-Thomasçılığı Katolik ve diğer Hıristiyan dünyasına yaymayı amaçlayan genelgedir.



insanın mutluluğunu sağlamaktır. Yeni-Thomasçı etik, aynı zamanda karakter bilimsel ve eğitsel özellik taşır. Buna göre, insanın doğuştan gelen bazı yetenekleri vardır, ama insan kendini geliştirerek bunları sürekli yetkinleştirmelidir. Yalnızca bu çaba sonunda kazanılan erdem, insanı gerçek anlamda özgür kılabilir. Bu düşüncede Kant'ın yaptığı gibi, duyguları, irade gücü aracılığıyla ahlak yasalarının emrine vermek söz konusu değildir (Bochenski, 1997: 286 vd.).

Ahlaki yasa öğretisi, Yeni-Thomasçı düşüncede önemli bir rol oynamaktadır. Bu öğretiye göre, insan davranışı bilinçli bir şekilde gerçekleşir. Ancak bu bilinç, doğal adaletin, yani insan doğasının kendisinde bulunan içkin ahlaki yasaların anlatımından başka bir şey değildir. Buna dayanarak ahlaki yasa, örneğin zinayı yasaklamaktadır, çünkü insan doğası (ruhsal-fiziksel) evliliğin birliğini gerektirmektedir. Doğal yasa, ebedi yasanın, yani tanrısal planın bir anlatımıdır.

Yeni-Thomasçılığa göre, bütün ahlaki değerler din kaynaklıdır. Bununla birlikte Yeni-Thomasçı öğretiyi, ahlaki düzenin temelini tamamen Tanrı'nın iradesine dayandığı yönünde anlamamak gerekir. Tanrı'nın kendisi bile, temel ahlaki yasaları değiştiremez, çünkü ahlaki yasalar onun iradesine değil varlığına dayanmaktadır (Bochenski, 1997: 288).

Thomasçı etikte toplum öğretisi de önemli bir yer tutmaktadır. Birey olarak insan, dünyanın en yüce varlığıdır. Bu yüzden diğer bütün varlıklar ona hizmet etmelidirler. Bununla birlikte toplum bir kurgu değildir. Toplum, insanların tamamından daha fazla bir anlam ifade eder, çünkü insanların dışında gerçek ilişkileri de kapsamaktadır. Bunun dışında insan, doğası gereği, toplumsal bir varlık olup değerler düzenindeki “ortak iyi eylem” için belirleyici bir öğedir (Bochenski, 1997: 288).

Son yarım asırda Katolik bilim adamları Varoluşçuluk, Pragmatizm, Süreç Felsefesi, Analitik Felsefe ve hatta Marksizm gibi akımları benimsedikçe, Yeni-Thomasçılık'ın Katolik felsefesi ve teolojisi üzerindeki etkisi azalmıştır. Bununla birlikte, Bernard Lonergan ve Karl Rahner'in de içlerinde olduğu bir grup Katolik akademisyen, Thomasçı felsefeyi modern düşünce -özellikle Kant ve fenomenoloji felsefesi- ile uzlaştırmaya çalışarak 'Aşkın'a dayalı bir Thomasçılık anlayışı geliştirmeye çabalamışlardır.

### **Jacques Maritain'in Düşünce Dünyası**

Jacques Maritain, 20. yüzyılın en etkili Katolik filozoflarından biridir. O, Thomas Aquinas'ın ilahiyatından ve Aristoteles'in felsefe düşüncelerinden hareketle Amerika'da felsefe, siyaset, eğitim ve din üzerine dersler vermiş ve yazılar yazmıştır. Maritain'in, bilgi teorisi, metafizik, eğitim felsefesi, sosyal ve siyaset felsefesi alanında yazılmış birçok eseri bulunmaktadır.

Maritain, Katolik inancını benimsemeden önce Bergson'un 'metafizik'<sup>2</sup>, 'yaşam ve özgürlük felsefesi', 'süreç' ve 'yaşam coşkusu' konularındaki görüşlerinden etkilenmiştir.

---

<sup>2</sup> Maritain'e göre, felsefenin kalbinde yer alan metafizik, varoluşun en yüksek ilkelerini içerdiğinden *en mükemmel* bilimdir (Maritain, 1944a: 178). Metafizik, var olan olarak var olanın bilimidir; eşyanın ilk ilkelerini ve en yüksek nedenlerini araştırırlar (Maritain, 1945: 27). Var olanlar hakkında felsefi bir



O, gençlik yıllarında çağdaş felsefeye egemen olan pozitivizm, natüralizm, pragmatizm gibi akımların karşılayamadığı entelektüel ve spiritüel ihtiyaçlarına yanıt bulduğu Bergson'un felsefesine yönelmişti. Yani Maritain'i anlamsızlık probleminin neden olduğu umutsuzluktan kurtaran Bergson'dur. O dönemde genç felsefeciler ve pek çok Katolik'e göre Bergsonçu metafizik, dönemin ihtiyaç duyduğu metafizik olarak kabul edilmekteydi. Çünkü bu metafiziğin modern bilim ve felsefede kavramsal zihnin egemenliğine meydan okuduğu düşünülüyordu. Bu yeni metafiziğin epistemolojik temeli de Bergsoncu sezgiye dayanıyordu. Maritain'in doğal hukuk kuramının epistemolojik temelini oluşturan "entelektüel sezgi"nin, (akıl kavramsal kullanımıyla erişilmeyen bu bilginin) esin kaynağının Bergson'un "sezgi"si olduğu söylenebilir. Bergsoncu epistemoloji, kavramsal bilgiyi bilgi skalasında ikincil konuma yerleştirmişti ve onun bu konumu -inanca yer açması nedeniyle- Katolik teologlar tarafından da desteklenmişti (Gerald, 1994: 56). Maritain, Katolik inancını benimsedikten sonra Thomas Aquinas'ın görüşlerinin Bergson'un felsefesiyle büyük oranda örtüşebileceğine ve -Bergson'daki yetersizliklerin Thomas Aquinas'ın felsefesiyle giderileceğine ve Katolik inancıyla düzeltildiği takdirde-Bergsonculuk ile Katolisizmin büyük oranda bağdaşabileceğine inanmıştır (Maritain, 1955: 18; Birinci, 2012: 24).

Maritain, Thomasçılığı sadece insan düşüncesinin tarihsel bir evresi, arkeolojik olarak çalışılacak bir Ortaçağ kalıntısı olarak değil, yaşayan bir düşünce sistemi (*philosophia perennis*) olarak görmüştür (Jung, 1960: 155; Birinci, 2012). Ona göre Thomasçılık, ne anlamları ve kullanımı sabit bir terimler kataloğu ne de sadece sorunların çözümü için danışılacak bir ansiklopedidir. Thomasçılık, modern düşünceyi ortadan kaldırmayı değil, ona yön vermeyi arzular.

Maritain'e göre, kendisi olmaksızın insanın ahlaki yaşamının imkânsız olacağı büyük hakikatler -Tanrının varlığının bilgisi, irade özgürlüğü vb.- sağduyu<sup>3</sup> alanına aittir. Eğer yanlış bir eğitim vasıtasıyla bozulmadıkça tüm insanlar, bu hakikatlerin doğal bilgisine sahiptir. Ancak eğitim almamış insanlar, sahip oldukları bu düşüncelere ya da inançlara neden sahip olduklarını açıklayamazlar (Maritain, 1944a: 134). Ona göre sağduyunun bu verileri ve örtük akıl yürütmenin sonuçları, bilimin sonuçları kadar kesindir. Sağduyunun doğal ışığı da temelde bilimin ışığıyla aynıdır. Sağduyu, şekil bakımından eksik olsa da doğal, yanılmaz, insan aklının ilk yargısı olarak kabul edilmelidir (Maritain, 1944b: 34 vd.). Sağduyunun ışığı, eleştirel düşünce vasıtasıyla kendi üzerine dönmemiş ve *bilimsel olarak temellendirilmemiş* olsa da apaçık ilkelerin aracısız bir kavranışı olduğundan, sadece özel bilimlerin değil felsefenin de kaynağı konumundadır (Maritain, 1944a: 135 vd.).

---

düşüncenin, var olanın sezgisiyle başladığını kabul eden Maritain'e göre, gerçek bir metafiziksel bilginin mümkün olması için "entelektüel sezgi"ye ihtiyaç vardır (Maritain, 1945: 78). Bu varoluş sezgisi, doğrudan ve aracısız bir algıdır (Birinci, 2012).

<sup>3</sup> Sağduyunun Maritain'in felsefesindeki temel konumu nedeniyle bazı yazarlar onun yaklaşımını "sağduyu realizmi" olarak adlandırırlar. Maritain, bizim şeyleri, refleksiyona gitmezden ve nedenleriyle, bilimsel ve tam olarak bilmeden önce tamam olmayan (*bilimsel olmayan bilgi*, günlük yaşamın bilgisi) bir şekilde bildiğimizi ifade eder. Bu sıradan bilgi, kanaat ve inançları içerir ve bazı güvenilir *kesinliklere* sahiptir (Maritain, 1955: 18; Birinci, 2012: 29).



## Jacques Maritain'in Eğitim Anlayışı

Maritain, eğitimi belirleyici bir sanatın somutlaştırıldığı bir etik sanat ya da pratik bir bilgelik olarak tanımlar. Eğitim ile ilgili Maritain'in en büyük kaygısı, uygulanan eğitim sisteminin bir medeniyet (kültür) ile yüzleştirilmesinin zorluğudur. Eğitim ile medeniyet yakından ilişkili olduğu gibi, eğitim felsefesi ile medeniyet (ya da kültür) felsefesi de yakından ilişkilidir. Gerçek bir eğitim felsefesi, hem özgürlük için insanın eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair bir teori hem de bu amaca ulaşmak için bir program içermelidir. Maritain, bu anlamda medeniyet (kültür) felsefesinin hayati önem taşıyan alanına dikkat çeken az sayıda Thomist düşünürden biridir. O, şu ifadelere yer vermektedir:

Modern eğitim için hayati önem taşıyan şey, yanlış felsefi anlayışların (Pozitivizm ve Pragmatizm) bilgi kirliliğinden kurtulmaktır. Gerçek ilerleme ve özgürleşme, ancak tüm alanlarda, özellikle de eğitim alanında, insanı en ulvi güçlerinden soyutlayarak tehlikeye atan bu yaşam felsefelerini terk etmekle mümkündür. İnsan, gerçeğe, akla ve Tanrı'ya olan inancını yeniden elde etmelidir. Öncelikle ihtiyacımız olan şey, İncil'e imanla desteklenen metafiziğin ve ahlakın yenilenmesidir. Bu, genel kültür alanında olduğu gibi eğitim alanında da yapılmalıdır (Gallagher ve Gallagher, 1962: 14).

Maritain'e göre modern eğitim, insanın kim olduğunu sorgulayarak ve hakikatin üstünlüğünü ve yüceliğini inkar eden pozitivist, ampirist, agnostik ve pragmatist felsefelerin etkisinden kendini kurtararak onlara meydan okumaktadır. O, bunu, insanlık, saygı ve adalet için mücadele etmemiz gereken bir medeniyet savaşı olarak görmektedir. Maritain'in "insan doğasının hüzünlü bir yasası" olarak bahsettiği modern dünya, ahlaki ve entelektüel bölünmeye doğru gitmektedir. Modern dünya Yahudi-Hıristiyan mirasını ele geçirmiş ve onu, hoş olmayan bir ürün yelpazesine indirgemıştır (De Marco, 1995: 62). Maritain, parçalandığını düşündüğü Batı medeniyetinin birliğinin yeniden sağlanmasının "ortak felsefi bir yapı", "bir metafiziksel ve ahlaki tavır" ve "ortak değerler kümesi" ile mümkün olabileceğini savunmaktadır. Hıristiyan kültürünün yeniden inşa edilmesinde Thomas Aquinas'ı kendisine rehber edinen Maritain, Thomasçılığın Hıristiyan inancı ve İncil ile birlikte Batıyı içine düştüğü kaostan çıkarabileceğine inanmıştır.

Şimdi Maritain'in eğitim dinamikleri için belirlediği genel normlara bakalım. Maritain için eğitimin birincil amacı, kâmil insan oluşturmaktır. Maritain, bu amacı, bir kültürü aktarmak, bir insanı yaşam ve vatandaşlık için hazırlamak ve onun hayattaki rolünü ortaya koymak şeklindeki ikincil amaçlardan ayırmıştır. Maritain'e göre eğitimin nihai ve en yüksek hedefi, insan zihninin düşünme kapasitesini geliştirmektir (Maritain, 1962: 54; Elias, 1989). Bu yüzden öğretmenlerin öncelikli görevleri, insan zihninin özgürleşmesi olmalıdır. Bu vurgu insanın iç derinliklerine ve ruhuna yerleştirilmelidir. Eğitimciler bilgeliği, özellikle ahlaki yaşamın temel ilkelerinin bilgisinden ayırarak, iç bütünlüğünü teşvik etmelidirler. Son olarak öğretme sürecinde aklın üstünlüğü vurgulanmalıdır (Maritain, 1943: 39 vd.; Elias, 1989). Ayrıca eğitimin amacı, insanın doğasıyla da ilişkilendirilmelidir. İnsanların nihai kaderi, dünyevi yaşamdan sonra Tanrı ile yaşam olduğu için, eğitim, hem dünyevi hem de ebedi hayata yönelik olmalıdır. Ahlak eğitimi almış insanlar, Tanrı ve ebedi hayatı hak edecek şekilde Tanrıyı ve komşusunu sevmeyi



öğrenmelidirler. Dünyevi varoluşun ötesine geçen insan ruhaniyetinin varlığı, böylece tüm eğitim felsefesinin bağlı olduğu temel prensip olmaktadır (Elias, 1989).

Maritain, eğitim felsefesinde açık bir değerler hiyerarşisi ortaya koymaktadır. ‘Değer’ ile, ahlaki iyiliği ifade etmektedir. Yani, bir insan eyleminin özünde ‘iyi’, kaliteyi temsil etmektedir. Bireyin sahip olduğu değerden dolayı bununla ilgili bir sorumluluğu vardır. İnsanın ilk görevi, Tanrı’yı bulmaktır. Çünkü O, sonsuz değeri temsil etmektedir. Her görev, gerçekleştirilen eylemin değerine bağlıdır: Eğer ahlaki açıdan iyi ise, o zaman yapılmalı; ahlaki açıdan kötüyse, yapılmamalıdır. Bu nedenle görev, pratik ilke sayesinde, değere dayanır: İyilik yapılmalı ve kötülükten kaçınılmalıdır (De Marco, 1995: 62).

### **Jacques Maritain’de Ahlak Eğitimi**

Maritain, teoloji ve felsefenin genel prensiplerinden yola çıkarak, ahlak eğitimi almış bir kişi ile ilgili görüşünü temellendirmektedir. Bunlar bize, insanların doğası, dünyadaki yeri ve değeri ve nihai kaderleri hakkında bilgi verir. O, insanın tarih boyunca sürekli geliştiğini kabul etse de, insanın doğasında, değerinde, onurunda, haklarında ve kaderinde önemli değişiklikler olmadığını kabul eder. Değişen şey, insanların ne olduğu ile ilgili bilgimizdir (Elias, 1989). Maritain’e göre ahlaki yaşam ve değerlerdeki değişim eğitimin en önemli önceliğidir.

Maritain, ahlak eğitimi almış bir insanın temel değerlerinin neler olduğunu ortaya koyar. Birey ile ilgili olarak eğitim, nesnel kişisel gelişim ve özgürleşmeyi ifade eder. Bu kurtuluşa ulaşmak için beş değer teşvik edilmelidir: Hakikat sevgisi, iyilik ve adalet sevgisi, varoluşa dair basitlik ve açıklık, işini iyi yapma duygusu ve işbirliği duygusu (Maritain, 1943: 36 vd.; Elias, 1989).

Maritain, ahlak eğitimini dört başlık altında ele almaktadır:

1. Ahlak eğitimi ile ilgili olarak okulun alanı ve işlevi,
2. Ahlak ve din arasındaki somut, varoluşsal ilişki,
3. Ailenin ahlak eğitimindeki temel rolü,
4. Okulda ahlak öğretimi (Maritain, 1962: 111).

#### **1.Okulun Alanı ve İşlevi**

Maritain, ahlak eğitiminin iki temel yönü arasında, yani ailenin ve kilisenin görevi olan iradenin doğrudan şekillenmesi ile okulun görevi olan dolaylı ahlaki şekillenme (entelektüel aydınlanma) arasında bir ayırım yapılması gerektiğini savunur.

Bu noktada, eğitimin geniş anlamda ele alındığını görmekteyiz. Eğitim görüşünde de ifade ettiğimiz gibi eğitimsel çalışma, aslında ahlaki bir erdemden ziyade, etik bir sanattır. Bunun kökeninde, aile reisinin pratik aklı (Aristoteles’in ifadesiyle “sağduyu”) yatmaktadır. Bu ahlaki aklın, özellikle çocuğun entelektüel oluşumu ile ilgili olarak, büyük bir bilgi birikimi ve birçok sanat ve teknik hazırlığı gerektiğinden, antik çağda aile reisinin kölesi olan pedagoga eğitim sorumluluğu yüklenmiştir. O zamandan beri





pedagog, çocuğu büyüüp geliştirecek ve bu sayede kendi özgürlüğüne kavuşacaktı. Maritain, okulların aile reislerinin köleleri olarak görülmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre okulun tarihsel gelişimi ve özgürleştirilmesi, artık daha fazla önem kazanırken, okulu aileye bağlayan ve okul eğitimini bilgi ve entelektüel gelişim ile ilişkilendiren normal bağlantıyı yok edemezlerdi. Okul ve üniversite, hem aileye hem de devlete karşı özerk olan bir eğitim alanını oluştururlar. Okul, ailenin ya da sivil toplumun bir organı değildir; onun konumu bağımsızdır, itaatkâr değil, daha üstün ve daha temel fonksiyonlara sahiptir. İkinci olarak, Maritain'e göre çocuk ahlaki açıdan aile ile; donanım açısından (araç-gereç bakımından) ise devlet ile ilişkilendirilmelidir (Maritain, 1962: 112). Maritain okul eğitimini her yerde devletin kamu hizmetlerinin bir parçası haline getirmek istememekte; aksine bunun üzerinde kontrol sağlanmasını ve özel olarak oluşturulmuş kurumlara yardım edilmesini ya da sübvansede edilmesini istemektedir. Kuşkusuz, siyasal topluluk da ahlaki erdemlerin kazandırılması ile ilgilenmektedir. Ancak, ahlak eğitimi konusunda siyasal topluluğun imkânları, entelektüel aydınlanmayla ilişkilendirilen okulunkilerden daha fazla değildir.

Okul eğitiminin öncelikli olarak bilgi ve entelektüel aydınlanma ile ilgili olduğunu söylediğinde bu, eylemin kendisi ve insan davranışları ile ilgili olan iradenin, hiçbir şekilde, sadece spekülâtif bilgi ve spekülâtif akıl<sup>4</sup> ile ilgili olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine mevcut okul eğitiminin teorik bilgi ile çok fazla örtüştüğüne ve ondaki etik ve ahlak yönünün güçlü bir şekilde vurgulanması ve geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapar (Maritain, 1962: 113; D'Souza ve Seiling, 2014: 106).

Maritain, okulun doğrudan ve birincil sorumluluğunun doğası gereği entelektüel aydınlanma (dolaylı ahlaki şekillenme), yani öğrencilere nasıl düşünüleceğini öğretme olduğunu belirtmektedir. Maritain, okulların iradeyi doğrudan eğitime veya doğrudan karakter oluşturma programlarına katılma çabalarına karşı çıkar. Ona göre okullar, asıl misyonlarına geri döndürülmeli ve öğrencilere akıllarının yanı sıra karakterlerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda yardım etmelidir. Okul, ahlak hakkında bilgi verme ile kendini sınırlamalıdır. Okulun görevi, iyi ve kötü olan şeylerin bilgisini öğrencilere kazandırmaktır. İyinin bilgisi iyiyi yapmak için yetersiz olduğu için bu alandaki sınırlılıklar da kabul edilmelidir. Okul eğitiminin özel görevi, öğretmen vasıtasıyla çocuğun motivasyonunu sağlamak ve ona fırsatlar sunarak ahlak eğitimi için bir çevre ya da ahlaki yapı oluşturmaktır (Murphy, 2005: 282 vd.).

Onun okulun bu sınırlı rolü üzerindeki ısrarı, bilgi ve ahlak arasındaki ilişki ile ilgili felsefi teorisine ve savaş zamanı Almanya'nın ve diğer Avrupa ülkelerinin entelektüel anlayışı ortadan kaldıran iradenin doğrudan eğitime katılma konusundaki eleştirilerine dayanmaktadır (Elias, 1989).

---

<sup>4</sup> Maritain, pratik akıl ve spekülâtif akıl arasında bir ayrım yapmaktadır. Spekülâtif akıl, teoriye; pratik akıl ise, eyleme yönelir. Dolayısıyla, pratik akıl insan davranışı ve etkinlikleri için bir rehber ve iyi insan yaşamına ulaşmak için bir araç iken; spekülâtif akıl bilgelikte, bilimde ve felsefede rehber konumundadır (Maritain, 1944a: 261).



Kıscacası Maritain, ahlak eğitiminin, okul eğitiminde önemli bir rol oynadığını ve ahlak eğitiminin daha fazla vurgulanması gerektiğini söylemektedir. Aynı zamanda ona göre hiçbir insan yaşamı, bir dünya görüşü olmadan sağlam ve istikrarlı olamaz. Bu tür bir dünya vizyonu kazandırmak ve ahlaki değerlere sahip sağlam inançları geliştirmek de okulun görevidir.

## 2.Ahlak ve Din

İkinci noktada Maritain, ahlak ve din arasındaki somut, varoluşsal ilişkiyi ele almaktadır. O burada bir ön uyarı yapar:

Ben sadece pratik akıl ve ahlaki öğretilerden söz ettim. Şu anda, bireyin kendisi ve ahlaki erdemleri için ahlaki bilgi aslında vazgeçilmezdir. Çünkü o belirli durumlarda doğru davranma ve doğru karar verme meselesidir; pratik aklın kendisi, iradenin doğruluğuna ve özgürlüğümüzün belirleyici yönüne bağlıdır. Erdemin sadece bilgi olduğu şeklindeki Sokrat öğretisi ile çelişen Aristoteles'in söylemi, bu bağlamda hatırlanmalıdır. O, "Bilmek, erdem için çok az veya hiç bir anlam ifade etmemektedir" demiştir. Erdem için en önemli olan şey sevgidir: Ahlaki yaşam önündeki en büyük engel, egoizm ve ahlaki yaşama duyulan üst seviyedeki özlemdir; ve sadece sevgi, bu engeli ortadan kaldırabilir ve bu özlemi yerine getirebilir (Maritain, 1962: 114 vd.).

Maritain'e göre sevgi, fikir veya soyutlamayı ya da olasılıkları dikkate almaz; Sevgi var olan insanlar ile ilişkilidir. İnsan sevgisinin yönelebileceği en yüce varlık Tanrı'dır. Bu sevgi tüm diğer insanları da içine alacak ve bu sayede insan bencillikten kurtulacaktır. O sözlerine şöyle devam etmektedir:

Eğer bir insan başka bir insanı, büyük bir aşkla gerçekten seviyorsa, o öncelikle Tanrı'yı seviyordur. Oysa insandaki Tanrı sevgisi diğer şeylere oranla etkili bir şekilde dengelenemez. Bu noktada, sevgi duygusu ve günah duygusu arasında derin bir bağlantının olduğunu görebiliriz. Çünkü hem aşk hem de günah, yalnızca Tanrı'ya referansla tam olarak anlamlandırılabilirler ve her ikisi de, insanın kişiliğine ve özgürlüğüne bağlıdır (Maritain, 1962: 116).

Maritain'in bu düşünceleri, ahlak ve din arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Ahlakın kaynağı, insanın aklısıdır. Dinin özü ilahi aşktır, Tanrı sevgisi ve kardeşlik sevgisidir. Hıristiyanlık, ahlaki düzeni ve ahlaki erdemleri ilahi düzene ve en büyüğü merhamet olan teolojik erdemlere ve ahlaki değerlere bağlar. Hıristiyanlık, yasayı sevmeye zorlar ve bu yolla ahlakı korur. Çünkü sadece akıl ve hukuk değil, Tanrının emirleri bile, insan, kalbini sevgiyle canlandırmadığı sürece, eyleme sürüklemeye yetersizdir. Ama ahlaki yaşamın ve insan yaşamının mükemmelliği, insanın ve ahlakın üstündedir. Gerçekten de günah işlediğimizde yaralanırız ve aynı zamanda mükemmelliğe çağırılırız ve nefsin mükemmelliğine doğru çaba sarf etmeden de ahlaklı olamayız.

Maritain'in burada vurguladığı en önemli şey, ahlaki yaşamın dini inanç ve deneyim ile bağlantılı olduğu iddiasıdır (Elias, 1989). O bu konuda şunları söylemektedir:



Eğer Mutlak Varlık ve Mutlak İyi olan Biri'nin varlığı kabul edilmez ve ona inanılmazsa, ahlak kanununun zorunlu doğasında hiçbir kesinlik olamaz; ahlaki standartlar düzgün bir şekilde oluşturulamaz ve etkili bir şekilde birbirine bağlanamaz (Maritain, 1962: 76).

Maritain, dindar olmayan kişilerin mutlaka kötü yolu seçtiğini ya da din mensuplarının kesinlikle iyi olduğunu ifade etmemektedir. Onun ısrarla üzerinde durduğu teori, Tanrısız/dinsiz ahlakın ahlaki zayıflatığı ve bu durumda insanın yaşamını ancak birkaç kuşak sürdürebildiğidir (Maritain, 1962: 117; Elias, 1989).

### 3. Ahlak Eğitimi ve Aile

Maritain, *The Education of Man*'de, ahlak eğitiminin sorumluluğunun öncelikle bir yandan ailede, diğer yandan da dini toplum üzerinde olduğunu belirtir. O, tüm aileyi (aile ne kadar yetersiz olursa olsun) kapsayan eğitim vurgusunu şu ifadeyle dile getirir:

“Değerler (özellikle de sevgi değeri) ilk önce ailede verilmelidir” (Elias, 1989).

İradenin doğrudan gelişimiyle ilgili kaygılar söz konusu olduğunda, eğitim alanı öncelikle tüm aileyi kapsar. Her şeyden önce, hem yaşama gücünün ve sevgi değerinin öncelikle ailede gelişmesi hem de ahlaki ve dini eğitimin ilk olarak ailede veriliyor olması, temel doğa yasasıdır. Ebeveynlerin öğrettikleri davranış kuralları ve dini alışkanlıkları ve aktardıkları gelenekleri, kısacası sadece doğrudan gerçekleştirdikleri eğitimsel faaliyetler değil, aynı zamanda ortak deneyimler, çabalar, sıkıntılar ve umutlar ve günlük aile işleri, çocuğun duyguları ve iradesi doğal olarak sevgi ile şekillendirilir. Çocuğun anne babası ve kardeşleri tarafından meydana gelen aile, onun sevgiyle tanıştığı ve ahlaki olarak beslendiği birincil insan toplumu ve ortamıdır (Maritain, 1962: 118). Aile ve kardeş sevgisi, çocuğun kalbinde, gizli bir bağlılık meydana getirir ve ihtiyaç duyduğu hafızayı yeniden canlandırmasına ve belki de yıllar sonra, kendini yeniden ortaya çıkarmasına yardım eder. Bu yüzden çocuğun içinde iyilik ve barışa doğru doğal eğilim uyanır. Anne ve baba sevgisi, çocuktaki sevginin kaynağını doğal olarak teşvik eder. Eğer onlar Tanrı'yı severse, çocuk da onlar aracılığıyla böyle bir sevgiyi tadar ve asla unutmaz.

Maritain, ebeveynlerin çocuklara örneklik bakımından her zaman yeterli olmadığını, onların eğitim çalışmalarının her zaman iyi yönlendirilmediğinin ve çocuklarına olan sevgilerinin her zaman gerçek olmadığını farkındadır (Elias, 1989). O şöyle devam eder:

Hepimiz biliyoruz ki en kötü istismarlar ve ruhsal sapmalar ve büyük acılar aile hayatında ve eğitimde mümkündür. Doğada anormal şeyler de vardır; o halde olağanüstü önlemler alınmalıdır. Nasıl bir kural koyacağımızı konuşalım. Ortalama seviyede bile, aile yaşamındaki oyun ortamı, çocuğun ahlaki şekillenmesini sağlayacak imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte, aile ortamındaki ahlaki şekillenme ve karşılıklı sevgi ne kadar yetersiz olursa olsun, hiçbir şey onun yerini alamaz (Maritain, 1962: 119).

### 4. Okulda Ahlak Öğretimi

Okul, sadece öğretime değil, siyasete, ortak yaşama ve ahlak eğitimine de etki eder. Bunun için, okul ortamındaki eğitim, adalet ilkesine ve samimi dostluk ve kardeşlik sevgisinin gereklerine dikkat edilerek verilmelidir (Maritain, 1962: 120).



Bu noktada Maritain, okulda ve üniversitede ahlaki öğretim meselesini daha ayrıntılı ele alır. O, ahlaki erdemleri edinmeyle ilgili olarak, ahlaki bilginin gerçekten de vazgeçilmez olduğunu, ancak yetersiz olduğunu ifade eder. Ona göre ifadeyi tersine çevirmek de mümkündür ve şöyle de diyebiliriz: Ahlaki bilgi gerçekten de yeterli olmaktan çok uzaktır, ama bu zorunludur.

Maritain'e göre, ahlak eğitiminde gerçekten etkili olmak için okul, iki tür ahlak, yani doğal ve doğaüstü ahlakı öğretmeyi hedeflemelidir. Doğal ahlak, özellikle edebiyat, şiir, güzel sanatlar ve tarih gibi beşeri bilimler ya da liberal sanatlarda öğretilen yüce ahlaki idealler ve doğal hukuku da içermelidir. Maritain'e göre sosyolojizm ve pozitivism saf aklın ahlakını çığnemekte ve tüketmektedir. Dahası, Kantinkine benzer, doğayı, iyiliği ve mutluluk eğilimini görmezden gelen ve kategorik zorunluluklara dayanarak yalnızca yasa koyucu olarak ortaya çıkan bir ahlak, büyük bir zaaf içerisindedir. Bununla birlikte, doğal hukuk ve geçerli bir ahlak felsefesi vardır (Elias, 1989).

Okullardaki doğal hukuk ve ahlak felsefesinde tutarlı bir ahlaki öğreti bulmak mümkün müdür? Maritain'in cevabı hem evet hem de hayırdır. Doğal hukuk yazılmamış ve sistematize edilmemiş bir hukuktur, bu yüzden çoğu insani hakikati yitirmeden bir öğretim konusu olmalıdır. Ahlak felsefesi, felsefi aklın tüm ilkelerine ve hakikatlerine bağlı olan -en değerli hakikatini kaybetmeksizin öğretimin bir öznesi haline gelmek için-rasyonelleştirilmiş bir felsefedir. Bu nedenle, üniversite eğitiminin son iki yılı boyunca, dersler ve seminerler yoluyla, ahlak felsefesi öğretilmelidir. Ancak, felsefi eğitim verilmeden önce, dine dayalı olmayan ahlak konusunda öğretim yapılmamalı ve ders verilmemelidir. Doğal ahlak, tabiat kanunları ve büyük ahlaki fikirler ise son iki yılda öğretilmelidir (Maritain, 1962: 123).

Maritain, okulun inanç ve dini hayata dayalı doğaüstü ahlak öğretimi yapması gerektiğini de savunmaktadır. Doğal ya da rasyonel ahlak, makul bir insanın ilgilendiği soyut ahlaktır. Maritain'e göre uygulamalı bir bilim olarak ahlak, sadece din tarafından desteklenen bir bilgi kaynağı olması durumunda gerçekleşebilir. Geçtiğimiz yüzyılda, özellikle Avrupa'da, Kant'tan aldığı ilhamla, her hangi bir dini inançtan kopmuş ve saf akla dayalı bir ahlak eğitimi veren okullar için çok ümit beslenmekle birlikte sonuç büyük bir hayal kırıklığı olmuştur (Maritain, 1962: 122). Ona göre, sadece doğal hukuka dayalı ahlaki sistemlerin hiçbiri başarılı olamamıştır (Murphy, 2005: 285). Bu nedenle ahlaki öğretim, eğer pratik aklın gerçek bir aydınlanması olacaksa, dini mutlaka hesaba katmalı ve dini telkin ile verilmelidir. Ahlaki öğretime dini telkin eşlik etmekle birlikte, dinsel ahlak kurallarının aklın desteğine ihtiyacı olduğunu göstermek için de özen gösterilmelidir. Bu, ahlaki kuralların sadece dinin belirlediği şekilde sunulması gerektiği anlamına gelmez. Aksine, doğal temelleri ve insan yaşamına uygunluğu ile birlikte, onları insan yaşamı için gerekli kılan sebepler de vurgulanmalıdır. Sıradan bir yaşamdan alınan somut olayları tartışarak, genel prensipleri vurgulamaktan ziyade, ahlaki farkındalığı belirginleştirmek için çocuğun ilgileri daha çok dikkate alınmalıdır. Gençliğin doğal ahlaki içgüdüsüne dayanan ve aktif katılımını isteyen bu tür tartışmalar, özellikle ahlak eğitiminin ilk yıllarında yaşanmaktadır. Konunun önemine binaen bu tür ahlaki öğretiler, okulların müfredatında özel derslerin konusunu oluşturmalıdır (Maritain, 1962: 124).



Din temelli bir ahlak eğitimi tartışırken, Maritain çağdaş eğitim anlayışlarına karşı geldiğinin farkındadır. Bu konuda o şu ifadelere yer vermektedir:

Çağdaş eğitimin kurallarına ters düşebilirim. Ancak bu dini eğitim, sadece aile ve kilise toplumunun değil, okul yaşamının da ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Tanrı'nın okul müfredatında yer almasının Öklit ya da John Dewey'den daha fazla haklı gerekçelerinin olduğuna inanıyorum. Formal eğitim vasıtasıyla (insan hayatında önemli bir rol oynayan diğer bilgilere ilaveten) dini bilgi edinmesine izin verilmesi çocuğun hakkıdır (Maritain, 1943: 75).

Maritain, din kaynaklı ahlak öğretimi ile birlikte ortaya çıkan sorunun çözümü için öğrencilerin sahip oldukları farklı dinsel inançlara mensup öğretmenler tarafından verilmesini önermiştir. Ayrıca ona göre teolojiye karşı önyargı besleyen öğrenciler, bu tür derslerden muaf tutulmalı ve kendi istekleriyle bu alanda bilgi edinmek istemiyorlarsa buna da izin verilmelidir (Elias, 1989).

Maritain kilisenin ahlak eğitimindeki rolünü de kısaca ele alır. O, kilisenin, emirler, ayinler, dualar, manevi eğitim, rehberlik ve yaptığı organizasyonlar aracılığıyla eğitim verdiğini ifade etmektedir. Aile gibi, kilise de, Tanrı sevgisine uygun sevgi yasası aracılığıyla insanları eğitmeyi amaçlamaktadır (Elias, 1989).

## **Sonuç**

Bir eğitim kurumunda bulunma ve temel eğitimin ardından mesleki bir eğitim almış olma da eğitilmiş olmaya, eğitimi tanımlamaya yetmeyebilir. İşte bu durum bizi eğitim teriminin üçüncü kullanımına, eğitimi genel bir aydınlanma haliyle ilişkilendiren kullanımına götürür. Burada vurgu artık, eğitimin sosyalleştiren veya okullarda hayata geçirilen boyutuna değildir. Eğitimin, aydınlanmayla, insanda gerçekleşen hakiki bir dönüşümle ilgili bu boyutu, onun sosyalleştirici, kültürleyici ya da kurumsal yönünü dışlamaz. Eğitim teriminin üçüncü kullanımıyla anlatılmak istenen en önemli husus, insanın bilgi ve kavrayış ile karakterize olan zihinsel gelişimi ve değer bilincine ek olarak doğru pratikler içinde olmaya bağlı karakter gelişimiyle sonuçlanan eğitimin, insanın en görkemli başarısı olduğudur. Bu zihinsel gelişim ile karakter gelişimi, her şeyden önce bilgiye dayanmak durumundadır. Fakat terimin entelektüel aydınlanmayı temele alan bu üçüncü kullanımı, bilgiye dayalı zihinsel gelişim ile yetinmeyip, bilgisel gelişimi ahlaki gelişim ve uygun bir karakter formasyonu ile tamamlamaya çalışır (Cevizci, 2011: 185 vd.).

Maritain'in anlatmak istediği, ahlaki öğretimin normalde nasıl verilmesi gerektiğidir. Modern dünya ahlak eğitimi konusunda tam bir başarısızlığa uğramıştır. Sonuç olarak, ahlak eğitimi görevi kamuya açık bir meseledir. Artık herkes, çocukların tutum, doğru davranış, yasalara uyma ve nezaket konusunda eğitilmelerinin yanında, gerçek ruhsal gelişiminin sağlanması gerektiği konusunda hemfikirdir. Aksi takdirde bu eğitim eksik kalacaktır (Maritain, 1962: 126). Burada şartlara bağlı olarak doğal ahlak öğretimi de ilave olarak vurgulanabilir. Akıl, herhangi bir ahlaki standardın gerekçelendirilmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Sorun, adil olmak, merhamet etmek, özgür olmak vb. gibi insan yaşamının en temel değerlerine, doğal ve rasyonel bağlılığı geri kazanmaktır.



Sadece dini inancın yeniden canlandırılması için değil, aynı zamanda aklın ahlaki gücünün yeniden canlandırılması için de özel çözümler bulunmalıdır. Buna göre, öğretmenler tarafından, okullarda doğal ahlak ilkeleri ile ilgili özel öğretim verilmelidir (Maritain, 1962: 127).

Maritain bize ahlak eğitimi almış bir kişinin tanımlamasını yaptığı gibi, ahlak eğitimine dini bir yaklaşım geliştirmede felsefe ve teolojiden nasıl yararlanılacağını da göstermektedir (Elias, 1989). Buna göre, sonsuz yaşamın peşinde olmayan bir mutluluk arayışı, gerçek bir arayış değildir. Gerçek mutluluk, insanın maddi yönünün tatmin edilmesiyle değil ahlaki gelişmişliğin, ahlaki doğruluğun, manevi güç ve mükemmelliğin sağlanmasıyla mümkün olabilir.

Maritain, çocukların doğru davranış, yasalara uygunluk ve nezaket konusunda yeterince eğitilmediğini kabul etmekte ve bu sorunun giderilmesi için sorunun nedenlerinin ele alınması gerektiğine inanmaktadır.

Maritain, günümüz eğitiminin görevini, ahlaki ve manevi değerlerle ilgili mantığa dayalı düşüncelerin teşvik edildiği bir dünya vizyonu geliştirmek olarak belirlemektedir. İnsanların, ahlaki ilkeleri tamamen göreceli kılan materyalist ve pozitivist felsefelerle karşı karşıya geldikleri bir çağda, okulun bu görevi her zamankinden daha zorunlu hale gelmiştir. Özet olarak, Maritain'e göre, karakterin doğrudan şekillenmesi, esas olarak ailenin etkisine bağlıdır, fakat ahlaki erdemlerin (aynı zamanda irade eğitimi veya karakter oluşturma olarak da bilinir) elde edilmesi ile ilgili dolaylı ahlaki oluşum, okulda sağlanmalıdır.

Belki de Maritain'in eğitim felsefesinin en tartışılan yönü, devlet okulları için bile dine dayalı ahlaki bir eğitim önermesidir. Tüm eğitimin ahlaki bir amacı olmalı; insanın ne olduğu, ahlaki değerlerin hayatımıza nasıl uygulanması gerektiği ve insanın kaderinin ne olduğu gibi konular ile birlikte ele alınmalıdır. Bu eğitim, öğrencileri Batı medeniyetinin kaynak kitaplarında yer alan ahlaki, entelektüel ve manevi değerlere açarak gerçekleştirebilir.

Maritain'in doğal ve doğaüstü şeklindeki temel ayrımı, yaşadığı dönemde bireyin daha bütüncül görünümünü benimseyen birçok çağdaş teolog ve filozof tarafından ya reddedilmiş ya da yetersiz bulunmuştur. Onun insan ruhunun farklı bölümlerden (duyular, akıl ve irade) oluştuğu görüşü, günümüzde insan psikolojisini tanımlamada geçerli olmayan bir yol olarak kabul edilmektedir (Elias, 1989).





## Kaynakça

- Altun, F. (2006). Kutsal medya, kutsal çağ: McLuhan düşüncesini anlamaya katkı. *Divân İlmî Araştırmalar*. (21/2), 63-88
- Birinci, G. (2012). *Jacques Maritain ve John Wild'da doğal hukuk ve insan haklarıyla ilişkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bochenski, J. M. (1997). *Çağdaş Avrupa felsefesi*. (çev. S. R. Kırkoğlu), İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- D'Souza M. O. And Seiling J. R. (2014). *Being in the World: A Quotable Maritain reader*, Indiana: University of Notre Dame.
- De Marco D. (1995). The fundamental role of duty in J. Maritain's moral philosophy. *Freedom, virtue and the common good*. (Ed. Curtis L. Hancock and Anthony O. Simon), Indiana: American Maritain Association Pub.
- Elias, J. L. (1989). *Moral education: secular and religious*. Florida: Robert E. K. Publishing Co.
- Gallagher, D. and Gallagher I. (1962). "Introduction", *The Education of man: the educational philosophy of Jacques Maritain*, by Jacques Maritain, (eds. Donald and Idella Gallagher), New York: Doubleday & Company.
- Gerald, M. (1994). *Neo-Thomists*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Hittenger, (2007). Introduction to modern catholicism. *The Teachings of Modern Catholicism on Law, Politics, and Human Nature*, (Ed. J. Witte, F. S. Alexander), New York: Colombia University Press, 1-39.
- Jung, H. Y. (1960). *The Foundations of Jacques Maritain's Political Philosophy*. Florida: University of Florida Press.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maritain, J. (1944a). *An Introduction to Philosophy*. London: Sheed & Ward.
- Maritain, J. (1944b). *The Rights of Man and Natural Law*. London: The Centenary Press.
- Maritain, J. (1945). *A Preface to Metaphysics*. London: Sheed & Ward.
- Maritain, J. (1955). *The Social and Political Philosophy of Jacques Maritain*. New York: Scribner.
- Maritain, J. (1962). *The Education of Man: The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, (eds. Donald and Idella Gallagher), New York: Doubleday & Company.
- Murphy, M. (2005). Maritain explains the moral principles of education to Dewey. *Educational Horizons*, (83/4), 282-291.
- Özcan, Z. (1999). *Augustinus'ta Tanrı ve Yaratma*, İstanbul: Alfa Yayınları.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Yaz Kur'an Kurslarında Kullanılan Öğretim Teknolojileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma<sup>1</sup>

**Ahmet Ali Çanakcı**

*Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Balıkesir  
aa\_canakci@yahoo.com*

### Giriş

#### 1. Konu-Problem

Öğrenme-öğretme sürecinin, Hz. Muhammed (sav)'den günümüze çeşitle merkezlerde kesintisiz bir şekilde devam ettiği, formal ve informal bir anlayışla İslam toplumlarında geleneksel bir mahiyet arz ettiği bilinmektedir. Günümüzde de yaygın din eğitiminin bütün İslam toplumlarında olduğu gibi ülkemizde de gerek ailelerde gerekse kurumsal nitelikte devam ettiği görülmektedir (Çanakcı, 2014a). Bu süreçte, Kur'an ve temel dini bilgiler eğitiminin verildiği yaz Kur'an kursları da genelde formal din eğitimi özelde ise yaygın din eğitimindeki<sup>2</sup> yaygın kurumlar arasında yerini almıştır.

Bununla birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ivme kazandığı çağımızda, eğitimin şartları ve imkânları da gelişmektedir. Hayatımızı kuşatan teknoloji ve görsellik, eğitimde duylara hitap eden öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasını, çağdaş öğretim araçları ve materyal kullanımını zaruri hale getirmiştir. (bkz. Güneş, 2017) Bu durum genelde din eğitimi özelde yaygın din eğitimi/yaz Kur'an kursları için de geçelidir. Dolayısıyla yaz Kur'an kurslarındaki aktif öğrenme-öğretme süreci ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel/psikomotor öğrenme alanları için, öğretim teknolojileri ve bunun etkili kullanımını önem kazanmıştır. Ayrıca son yıllarda Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)'in yeni düzenlemeleri ile paralel olarak genelde yaygın din eğitimi özelde ise öğrenci sayısı 3 milyonu bulan yaz Kur'an kurslarında öğretim teknolojilerinin kullanımı her zamankinden daha önemli hale gelmiş ve bu gelişmeler bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin ez aza indirgenmesinde ve DİB'in kurslarla ilgili yeni proje ve uygulamalarının amacına ulaşmasında da çağdaş öğretim teknolojileri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle çalışmanın temel problemi şöyle belirtilebilir: "Öğrenci ve öğreticiler, yaz Kur'an Kurslarında öğretim teknolojilerinin kullanımını nasıl değerlendirmektedir?"

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın "Öğrenme ve Öğretme Süreci Açısından Yaz Kur'an Kursları (Balıkesir Örneği)" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Yaygın din eğitimi ile ilgili geniş bilgi için bkz. bkz. Keyifli, 2017; Buyrukçu, 1995; Aydın, 2008: 11; Aşıkoglu, 2003; Çanakcı, 2014b.



## 2. Amaç-Önem

Bu çalışmada, yaz Kur'an kurslarında öğretim teknolojilerinin kullanımı incelenmiştir. Çalışmanın amacı, yaz Kur'an kurslarında öğretim teknolojilerinin kullanımını, yeterliğini ve işlevselliğini, bu süreçte etkili olan faktörler (mesleki/pedagojik yeterlik, yöntem, teknik, araç-gereç, materyal, hizmet içi eğitim) bağlamında kurs öğrenci ve öğretici görüşleriyle ortaya koymaktır. Ayrıca bu süreçte karşılaşılan sorunları tespit ederek bunlara pedagojik ve bilimsel çözüm önerileri getirmektir.

## 3. Varsayımlar

1. Örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
2. Öğrenci ve öğretmenlerin anket ve görüşmedeki soruların soruları anladığı kabul edilmiştir.
3. Öğrenci ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen soruları sağlıklı bir şekilde cevapladığı kabul edilmiştir.
4. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket ve görüşme formlarının araştırma için gerekli ve yeterli verileri sağladığı kabul edilmiştir.

## 4. Hipotezler

1. Öğreticiler, yeterli mesleki bilgi ve formasyona sahip değildir.
2. Öğreticiler, pedagojik açıdan yeterli değildir.
3. Yaz Kur'an kurslarındaki derslerde modern yöntem ve teknikler yeterince uygulanmamaktadır.
4. Yaz Kur'an kurslarında genellikle anlatım/takrir yöntemi uygulanmaktadır.
5. Öğretim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.
6. Yaz Kur'an kursları fiziksel donanım açısından yetersizdir.
7. DİB'ce hazırlanan ders kitaplarının yeterli olduğu düşünülmektedir.

## 5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı, yaz Kur'an kurslarındaki öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanımının öğrenci ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi olduğu için, Türkiye'nin diğer bölgelerindeki kursları, öğrenci ve öğretmenleri ele almamaktadır; dolayısıyla çalışma, konu açısından yaz Kur'an kurslarında öğretim teknolojileri ile sınırlıdır. Öte yandan, araştırmanın ampirik bulguları, zaman açısından yapıldığı zamanla, yer açısından ise örnekleme birimi ile sınırlıdır.

## 6. Yöntem

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği<sup>3</sup> kullanılmış, bunun yanında gözlem, görüşme, odak grup tartışması teknikleri<sup>4</sup> ve konuyla ilgili olarak yapılmış benzer saha çalışmalarının bulgularından faydalanılmıştır.

<sup>3</sup> Anket tekniği ile ilgili bilgi için bkz. Arslantürk, 2001.

<sup>4</sup> Nitel araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi için bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2004.



Verilerin analizinde ise; öğrenci ve öğretilere uygulanan anket formlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS programı<sup>5</sup> ile yapılmıştır. Bu bağlamda Balıkesir merkez ilçe ve köyleri örnekleme ait anket sorularının frekans ve yüzde değerleri tespit edilmiş; bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkilerin istatistiksel değerlendirilmesinde ise Ki Kare ( $\chi^2$ ) Testi<sup>6</sup> kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilimlerdeki araştırmaların çoğunda olduğu gibi bu araştırmada da Ki-Kare sonuçlarının anlamlılık/manidarlık derecesine  $P < 0,05$  düzeyinde bakılmıştır.

## 7. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Balıkesir merkez ilçe ve köylerinde açılan 424 yaz Kur'an kursu, bu kurslardaki 4716 öğrenci ile 371 öğretici oluşturmaktadır. Bunların arasından basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen<sup>7</sup> 72 yaz Kur'an kursu ve 1013 öğrenci ise araştırmamızın örneklemini (bkz. Karasar, 1995) oluşturmaktadır. Buna karşın öğrencilerin tümüne ulaşma imkânı olduğundan örneklem seçilmemiş, "Tamsayım" uygulamasına gidilmiştir. Ayrıca 18 öğretici, 40 öğrenci üzerinde görüşme ve 2 odak grup tartışması yapılmıştır.

## 8. Literatür Özeti

Türkiye'de ve dünya'da genelde Kur'an kursları özelde ise yaz Kur'an kursları ve (din) öğretim teknolojileri üzerine yapılmış teorik ve uygulamalı alan araştırmalarından söz etmek mümkündür. Yapılan araştırmaların bazılarında yer vermekle, bu çalışmanın alandaki yeri ve doldurulmasına katkı sağlama beklenen bilimsel boşluk daha iyi anlaşılacaktır.

Bayraktar (1992), Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim durumunu, öğrenci ile öğrencilerin problemlerini ve bu problemlerle ilgili düşünceleri ortaya koymuştur.

Buyrukçu (2001), Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretim verimliliğini, öğretim unsurları itibarıyla belirlemeye çalışmıştır. Bunun için Kur'an kursu öğrencilerinin bilgi, tecrübe ve düşüncelerini incelemiş, Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinin nitelik ve verimliliğinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği hususunda karşılaştırmalı bilgileri bir araya getirmiş ve bu yönde değerlendirmeler yapmıştır.

Ay (2005), öğrenci ve öğretici görüşleriyle Kur'an kurslarının mesleki problemlerini ortaya koymuştur.

---

<sup>5</sup> SPSS ile ilgili bilgi için bkz. Tekin, 2009.

<sup>6</sup> Ki kare testi hakkında bilgi vermeden önce konuyu anlamayı kolaylaştırmak için bununla ilgili manidarlık kavramının açıklanması gerekir.

Manidarlık: Veri gruplarının frekans dağılımları arasındaki farkın manidarlığını belirlemede uygulanan ve sıkça başvurulan istatistik çözümleme işlemlerinden biri de Ki kare testidir. Bu test gözlenen (deneklerden elde edilen) frekansla beklenen (teorik) frekans arasında bir farkın bulunup bulunmadığını belirleme esasına dayanır. Test sonucunun anlamlı bulunması, iki değişken arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir. Önce gözlenen  $\chi^2$  değeri bulunur, sonra da serbestlik derecesi ve seçilen manidarlık düzeyine göre beklenen  $\chi^2$  değeri bulunur. Bu iki değer karşılaştırılır. Gözlenen değer beklenen değerden büyük ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki var demektir. (Cebeci, 2010: 142, 148)

<sup>7</sup> Örneklem belirleme kriterleri ile ilgili bilgi için bkz. Baş, 2006.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Akyürek (2005), Kur'an kursu öğreticilerinin sahip olması gereken yeterlik alanlarını tespit etmiş, ayrıca öğreticilerin sahip olmaları gereken yeterliklerin boyutları ve çerçevesi hakkında önemli bilgiler ortaya koymuştur.

Aybey (2005), din eğitimi alanındaki çalışma ve gelişmelere katkıda bulunmak üzere, yaz kurslarındaki eğitim ve öğretimin bugünkü durumunu, öğrenci ve öğreticilerin problemlerini ve bu problemler ile ilgili düşünceleri tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca son yıllarda yaygınlaşan yaz kurslarındaki eğitim ve öğretimin nasıl daha yararlı hale getirilebileceği hususunda öneriler getirmiştir.

Başkurt (2007), yaz Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim durumunu ele almış, aksayan yönleri belirlemiş ve sorunların çözümüne dair öneriler getirmiştir.

Aydın (2008), Kur'an kursları, yaz Kur'an kursları, yaz Kur'an kursu mekânı olarak cami, öğretim programı, Kur'an kursunda hafızlık eğitimi ve öğreticilerin yeterlikleri ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Koç (2011), yaz Kur'an kurslarının işleyişi ve sorunları üzerinde durmuş, araştırma sonucunda elde edilen bulguları, yaz Kur'an kurslarında 'ortam', 'öğrenci', 'öğretici', 'kur sistemi', 'veli', 'program', ve 'materyal' başlıkları altında çözümlenmiş ve değerlendirmiştir.

Korkmaz (2011), yaz Kur'an kurslarının sorunlarını incelemiş, özellikle araştırmaya katılan öğreticilerin, öğrencilerle ilgili olarak; devamsızlık, ilgisizlik, yaş ve sınıf farklılıkları gibi hususları; velilerle ilgili olarak, ilgisizlik, takipsizlik gibi hususları; program ve öğretim araç-gereçleriyle ilgili olarak, araç-gereç, materyal eksiklikleri gibi hususları; ortamla ilgili olarak, okul/sınıf/sıra sisteminin olmaması; öğreticilerle ilgili olarak, pedagojik formasyon eksikliği, özveri yokluğu, ilgi ve motivasyon eksikliği ile izin kullanmama gibi sorunları ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz (2012), Kur'an kurslarında görev yapan öğreticilerin, eğitim-öğretim yeterlikleri açısından kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu süreçteki problemleri tespit etmiştir.

Moore (2012), Kamerun'un kuzey eyaletindeki Kur'an eğitimi verilen okullarının pedagojik yönünü, öğrenme ve öğretme süreci açısından gözlem yoluyla incelemiştir. Ayrıca Kur'an okullarında Kur'an eğitiminin niteliği, verilmiş biçimi, koşulları, zamanlaması ve öğrencilerin durumunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Moore (2013), Kuzey Kamerun'daki Kur'an okullarını, müfredat, yöntem ve çocuk davranışları üzerindeki etkisi açısından incelemiştir.

Yanpar (2015), Öğretim teknolojileri ile ilgili "Temel Kavramlar ve Tarihsel Süreç", "Öğrenme Kuramları ve Yeni Web Programı", "Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi Sistemi Assure Modeli", "Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Yetiştirmede Öğrenmen Nitelikleri Ve Öğretmen Yetiştirme", "İletişim ve Eğitim", "Araçlar", "Materyal Çeşitleri", "Materyal Tasarımı ve Hazırlama İlkeleri", "Etkinlik ve Materyal Örnekleri", "Eğitimde Bilgisayar", İnternet ve İnternet Temelli Eğitim, Materyal Değerlendirme ve Geliştirme", "Tablolar" konularını incelemiş ve her bölümün sonunda uygulama için etkinlik örneklerine yer vermiştir.



Demirel ve Altun (2017), özellikle eğitimde kullanılan yeni teknolojileri incelemiştir. Mevcut uygulama içinde okullar arasındaki farklılıklar dikkate alınarak yeni teknolojilerin olmadığı ortamlarda, okullarda var olan ders materyallerinin nasıl kullanılacağı ve alternatif materyal geliştirme işleminin nasıl yapılacağı konusunda da bazı bilgiler ve ipuçları vermiştir.

Güneş (2017), din öğretiminde etkili materyal hazırlama ve kullanımına dair örnekler sunmuş, din öğretiminde materyal hazırlamanın genel ve özel ilkeleriyle ilgili bir takım teorik bilgiler yanında 30'dan fazla materyal türünde, iki ya da üç boyutlu 200'e yakın materyal örneğine yer vermiştir. Materyal çeşitlerini tek tek ele almış, önce genel öğretimde ve din öğretimindeki kullanılışı, yararları ve hazırlanışı ile ilgili teorik bilgilere yer vermiştir. Daha sonra materyale ait din öğretiminden örnekler sunmuştur.

Korkmaz (2017), din eğitimi teknolojisinin teorik ve pratik boyutlarına ilişkin sistemli bilgiler vermiş, örgün ve yaygın din eğitimi alanında çalışan/çalışacak olan din eğitimcilerine bu süreçlerde yararlanabilecekleri araç ve materyallerin geliştirilmesinde, kullanılmasında yol gösterici bilgi ve zengin materyal örnekleri sunmuştur.

## 9. Yaz Kur'an Kursları

Yaz tatilinde temmuz ayının başında camilerde ve Kur'an Kurslarında açılan, Ağustos ayının sonuna kadar süren ve haftada 5 gün ve 3 saatle sınırlandırılmış, Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma, namaz surelerini ezberleme ve dini bilgilerin verildiği DİB'e bağlı kurslardır. (Başkurt, 2007: 124-127; Keyifli, 2013: 198; Yılmaz, 2013: 291; Öcal, 1994: 164; Bahçekapılı, 2012: 101)

Günümüzde öğrenci sayısının üç milyonu aştığı yaz Kur'an kursları, yaygın din eğitimi alanında Kur'an eğitimi ve temel dini bilgilerin verildiği en yaygın kurumlardan biridir. Son yıllarda DİB tarafından yapılan yeni dönüşüm ve düzenlemelerle bu kursların büyük bir gelişme/ilerleme gösterdiği görülmektedir. Kurslardaki bu gelişme ve inovasyon, beraberinde kursların din ve eğitim hizmetleri alanının yanında kurs öğreticilerinin yeterlik (mesleki, pedagojik, andragojik, sosyal, kültürel) ve sorumluluk alanını genişletmiş, kurslardan beklentileri artırmıştır. Bu sürecin amacına ulaşmasında ve yeni düzenlemelerin uygulanabilir/sürdürülebilir bir nitelik kazanmasında ise öğretim teknolojilerini aktif olarak kullanılma durumu ve yeterliği ön plana çıkmaktadır.

## 10. Öğretim Teknolojileri

Öğretim teknolojileri alanında, hemfikir olunan bir tanım bulmak oldukça güçtür. Bazı ortak kavramlar kullanılmakla birlikte, alanın ismi ve tanımı hala tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar "eğitim teknolojisi" olarak adlandırmayı tercih ederken (Gentry, 1995), diğerleri "öğretim teknolojisi" terimini kullanmaktadır. (Reiser, 2002). Ayrıca, bu tanımlar yıllar boyunca zaman içinde değişiklik arz etmiştir. Öğretim teknolojisi tanımının 1900'lerden 1960'a kadarki gelişimine bakıldığında, öğretim teknolojisi bu yıllarda araç olarak tanımlanırken, 1960 ile 1970 arasında yöntem olarak görülmektedir (Hancı Karademirci, 2010; Yanpar, 2015). Günümüzde de bu alanın sadece araç-gereç üretimiyle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bu araç ve gereçleri öğrenme ortamında etkili





kullanmak için gerekli olan öğretim yöntem ve uygulamaları da kapsadığı anlaşılmaktadır. (Gentry, 1995; Göktaş vd., 2009: 82).

Öğretim teknolojisinin Türkiye'deki bugünkü durumu incelendiğinde, son yıllarda hem bu alana artan bir ilgi olduğu hem de alandaki kurumsal (MEB/DİB) ve akademik çalışmalarda (YÖK) artış olduğu görülmektedir. Öğretim teknolojileri alanındaki bu gelişmeler, genelde yaygın din eğitimi özelde ise Kur'an eğitiminin verildiği en yaygın ve etkili kurum olan yaz Kur'an kurslarındaki yeni uygulamaların işlevselliğini ve hedefe ulaşmasını da önemli ölçüde etkilemektedir.

Bunun için çalışmada öğretim teknolojileri; araç-gereç/materyal ve yöntem-teknik bağlamında ele alınarak değerlendirilmiştir.

### ***Öğretim Teknolojilerinin Sağladığı Faydalar***

1. Öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlar.
2. İçeriği somut ve basit hale getirip, öğrenmeyi ve algılamayı kolaylaştırır.
3. Vakit kaybını önler, zamanı etkili kullanmayı sağlar.
4. Dikkat çekme ve güdülemeyi kolaylaştırır.
5. Davranışların pekişmesinde ve değişmesinde etkilidir.
6. Konu, olay ve olgulara farklı perspektiften bakabilmeyi sağlar
7. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırır.
8. Problemi fark etme, tanımlama ve çözme becerisini geliştirir.
9. Analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlar.
10. Sorumluluk becerisinin gelişimine katkı sağlar.
11. Araştırma ve inceleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
12. Derse odaklanma süresini artırır.
13. Grupla ve işbirliği ile öğrenmeyi teşvik ederek, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkıda bulunur.
14. Ulaşılması mümkün olmayan mekanların ya da sınıfa getirilemeyen araç-gereçlerin gerçek boyutlarıyla algılanmasını sağlar.
15. Eğitimde motivasyon ve verimliliğinin artmasına katkı sağlar. (Güneş, 2017: 17, 18; ayrıca bkz. Korkmaz, 2017; Yanpar, 2015; Demirel ve Altun, 2017).



## 11. Bulgular ve Tartışma

### 11.1. Demografik ve Sosyokültürel Profil

Tablo 1: Ankete Katılan Öğrencilerin Demografik ve Sosyokültürel Özellikleri

Demografik ve Sosyokültürel Profil (Öğrenci)			
Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	574	56,7
	Erkek	439	43,3
	Toplam	1013	100,0
Yaş	12-14	874	86,3
	15-18	124	12,2
	19 ve yukarısı	15	1,5
	Toplam	1013	100,0
Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar	39	3,8
	İlkokul	654	64,6
	Ortaokul	143	14,1
	Lise	137	13,5
	Üniversite (On lisans/Lisans )	37	3,7
	Yüksek Lisans/Doktora	3	0,3
Toplam	1013	100,0	
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar	14	1,4
	İlkokul	442	43,6
	Ortaokul	156	15,4
	Lise	254	25,1
	Üniversite (Ön lisans/Lisans )	135	13,3
	Yüksek Lisans/Doktora	12	1,2
Toplam	1013	100,0	
Annenin Mesleği	Ev hanımı	863	85,2
	İşçi	42	4,1
	Serbest meslek	40	3,9
	Memur	27	2,7
	Tarım ve hayvancılık	26	2,6
	Günelikçi	4	0,4
	Emekli	1	0,1
	Diğer ( Lütfen belirtiniz )	10	1,0
Toplam	1013	100,0	
Babanın Mesleği	Memur	165	16,3
	İşçi	275	27,1
	Serbest meslek	237	23,4
	Çiftçi	195	19,2
	Emekli	62	6,1
	Yurt dışında	4	0,4
	İşsiz	11	1,1
	Diğer ( Lütfen belirtiniz )	64	6,3
Toplam	1013	100,0	



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Ailenin Aylık Gelir	Düzenli bir gelir yok	249	24,6
	Alt	382	37,7
	Orta	339	33,5
	Üst	43	4,2
	Toplam	1013	100,0
Yerleşim Birimi	Köy	379	37,4
	Kasaba	45	4,4
	İlçe	38	3,8
	İl merkezi	551	54,4
	Toplam	1013	100,0

Tablo 2: Ankete Katılan Öğreticilerin Demografik ve Sosyokültürel Özellikleri

Demografik ve Sosyokültürel Profili (Öğretici)			
Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	66	19,0
	Erkek	281	81,0
	Toplam	347	100,0
Yaş	18-30	48	13,8
	31-40	96	27,7
	41-50	172	49,6
	51 ve üzeri	31	8,9
	Toplam	347	100,0
Medeni Durumu	Bekar	36	10,4
	Evli	310	89,3
	Boşanmış	1	0,3
	Toplam	347	100,0
Eğitim Durumu	İHO	4	1,2
	İHL	66	19,0
	Düz Lise	12	3,4
	M.Y.O. ( Ön lisans )	177	51,0
	İlahiyat Fak / Y. İslam Enst.	34	9,8
	İlahiyat Fak. dışında bir fakülte mez.	50	14,4
	Y. Lisans/Doktora	4	1,2
Toplam	347	100,0	
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	101	29,1
	10-19 yıl	63	18,2
	20-25 yıl	117	33,7
	26 yıl ve yukarısı	66	19,0
	Toplam	347	100,0
Aylık Gelir	Düzenli bir gelir yok	8	2,3
	Alt	44	12,7
	Orta	279	80,4
	Üst	16	4,6
	Toplam	347	100,0



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Yerleşim	İl Merkezi (Kentsel alan)	199	57,3
Yeri	Merkez Köy/Kasaba (Kırsal alan)	148	42,7
	Toplam	347	100,0

## 11.2. Tartışma: Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı Açısından Yaz Kur'an Kursları

### 11.2.1. Öğrenciler

#### 11.2.1.1. Ders Kitapları

Tablo 3: Yaz Kur'an Kursunda Okutulan " Temel Dini Bilgiler " Kitabını Yeterli Bulma Durumu

Yaz Kur'an Kursunda okuduğunuz " Temel Dini Bilgiler " kitabını yeterli buluyor musunuz?	n	%
Yeterli buluyorum	782	77,2
Kısmen yeterli buluyorum	135	13,3
Yetersiz buluyorum	36	3,6
Kararsızım	60	5,9
Toplam	1013	100,0

Tablo 3'deki veriler dikkate alındığında, öğrencilerin % 77,2'si yaz Kur'an kurslarında okutulan "Temel Dini Bilgiler" kitabını yeterli, % 13,3'ü de kısmen yeterli bulmaktadır. Yetersiz bulunanların oranı ise oldukça düşüktür. Diğer taraftan % 5,9 gibi düşük bir oranın ise kanaat belirtmeyip kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bölümünün temel dini bilgiler kitabını yeterli bulduğu, beğendiği anlaşılmaktadır. Bu kitapları kısmen yeterli/yetersiz bulunanların ve kitap hakkında fikir belirtmeyip kararsız kalanların oranının ise azımsanmayacak derecede önem arz ettiği gözden kaçırılmamalıdır.

Bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörler üzerine pek çok şey söylenebilir. Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşme ve odak grup tartışmalarına bakıldığında, "Temel Dini Bilgiler" kitabının daha çok ilköğretim öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu, ortaöğretim öğrencilerine çok fazla hitap etmediği, onların ilgisini çekmediği, özellikle kur sisteminin uygulanmadığı kurslarda öğrencilerin her yıl aynı kitap ve konularla karşılaşmış bunlardan sıkıldığı, bunun için de kitaplar, öğrenim / bilgi düzeyleri ve yaşları farklı öğrencilerin ilgilerini çekecek, bilgi yönüyle, etkinliklerle onları tatmin edecek, taleplerine cevap verecek şekilde daha fazla görsel materyallerle desteklenmeli, yarışmalar, okuma parçaları, örnek hikayeler, testler, kavram haritaları, çalışma kağıtları ve bulmacalarla zenginleştirilmelidir. Burada en önemli görev ilk olarak DİB'e ve öğreticilere düşmektedir. DİB istenilen şekilde kitapları farklı yaş ve öğrenim düzeylerine göre yeniden düzenlemeli ve zenginleştirmelidir. Öğreticiler de derslerde öğrencilerin seviyesine inerek dersleri, kitaptaki bilgileri farklı yöntem ve tekniklerle, görsel-işitsel materyallerden faydalanarak işlemeli ve bu kitapların öğrenci açısından yeterliliğini en üst düzeye çıkarma gayreti içinde olmalıdır/olabilmelidir. Buradan hareketle, ders kitaplarını yeterli bulan, beğenen öğrencilerin de dersteki başarılarının artacağı, kurslara olan ilgi ve motivasyonun süreklilik arz edeceği, bunun da öğrencilerin kursa gelme



amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu veriler, söz konusu kitapların öğrenciler tarafından büyük oranda yeterli bulunduğu anlamına gelmekte ve 7 numaralı hipotezi doğrulamaktadır.

Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalara bakıldığında Bayraktar, araştırmasına katılan öğrencilerin % 69,38 ile çoğunluğunun dini bilgiler ders kitabını beğendiğini tespit etmiştir. (Bayraktar, 1992: 49)

Yine Muğla'da yaptığı alan araştırmasında Aybey, öğrencilerin %62,1 ile yarıdan çoğunun temel dini bilgiler kitabını yeterli bulduğunu ortaya koymuştur. (Aybey, 2005: 75) Nitekim Özyurt'un 2009 yılında Kur'an kurslarını konu alan araştırmasında, öğrencilerin % 52,5'i dini bilgiler ders kitaplarını beğenerek okuduğunu ve anladığını ifade etmiştir. % 28,1'i ise dini bilgiler ders kitaplarını beğenmediğini ve yeniden yazılması gerektiğini belirtmiştir. (Özyurt, 2009: 58,59)

Koç'un yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, konu öğreticilerin bakışları ile değerlendirildiğinde, öğreticilerin yaklaşık % 96'sının "Dinimizi Öğreniyoruz" öğrenci kitabını beğendiği (Koç, 2011: 43), yine bir diğer çalışmada da öğreticilerin, kitapları öğrencilerin seviyesine uygun ve yeterli bulduğu söylenebilir. (Öcal, 2013: 261, 262) Bütün bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu çalışmada ulaşılan sonuç aynı doğrultudadır.

### 11.2.1.2. Yöntem-Teknik ve Araç-Gereçler (Materyaller)

Tablo 4: Yaz Kur'an Kurslarında Derslerin Nasıl İşlenmesi Gerektiği ile İlgili Düşünceler

Derslerin nasıl işlenmesini istersiniz?	n	%
Sözlü anlatım şeklinde	151	14,9
Uygulamaya ağırlık verilerek	150	14,8
Yardımcı araç-gereç ( projeksiyon vb.) kullanarak	144	14,2
Soru-cevap şeklinde	66	6,5
Hepsi	501	49,5
Diğer	1	0,1
Toplam	1013	100,0

Tablo 4'de görüldüğü gibi "Yaz Kur'an kursunda derslerin nasıl işlenmesini istersiniz?" sorusuna cevap veren öğrencilerin neredeyse yarısının, hepsi şikkına yöneldiği, bunu da birbirine yakın ve düşük oranlarla sözlü anlatım şeklinde, uygulamaya ağırlık verilerek, yardımcı araç-gereç kullanarak ve soru cevap şeklinde derslerin işlenmesiyle ilgili düşüncelerin takip ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca çok düşük bir oran da "Diğer" şikkını seçmiştir. "Diğer" seçeneğine yönelen 1 kişi ise "Bilgisayar kullanılarak oyun şeklinde" cevabını vermiştir.

Araştırma esnasında yapılan gözlemlerde, öğrencilerin çoğunluğu derslerin tek tip değil de çağın şartlarına uygun bir şekilde farklı yaş-bilgi düzeyine sahip öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak çeşitli yöntem-tekniğe sık sık başvurularak (geleneksel/klasik yöntemlerle beraber çağdaş yöntemlerin kullanılması), teknolojik materyaller kullanılarak ve soru-cevap ile dersin zenginleştirilerek öğrenciyi aktif bir şekilde merkeze alan bir kurs



ortamı istedikleri söylenebilir. Bunların hayata geçirilmesinde ise öğretici ve il/ilçe müftülüklerine büyük görev/sorumluluk düşmektedir. Bu konuda da DİB, kursların fiziksel donanımlarını zenginleştirmeli, öğreticilerin mesleki/pedagojik yeterliliğini geliştirme konusunda gerekli önlemleri almalı, hizmet içi eğitim seminerleriyle (çağdaş anlatım yöntem-teknikleri, pedagojik formasyon vb.) bunu desteklemeli, il/ilçe müftülükleri kurslardaki öğrenme-öğretme sürecini düzenli bir şekilde kontrol etmeli, denetlemeli ve öğreticiler yukarıda belirtildiği şekilde derslerin zenginleştirilerek işlenmesi sağlanmalıdır. Bu durumun da öğrencilerin memnuniyetini, kursa isteyerek gelmelerini, kazanımlarını ve kursa gelme amaçlarının gerçekleşme düzeyini büyük oranda etkilemesi kaçınılmazdır.<sup>8</sup> Ayrıca konu farklı bir açıdan değerlendirildiğinde bu bulgularla, öğreticilere sorulan “Derslerde en çok hangi öğretim yöntem ve tekniğini kullanıyorsunuz?” sorusunun cevapları kısmen paralellik göstermektedir.

Öte yandan ulaşılan bulgulardaki  $\chi^2$  analizleri, öğrenci örnekleminin “Derslerin işlenmesi” konusundaki görüşleri ile cinsiyet ve babanın öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gösterirken, yaş, aylık gelir, annenin öğrenim durumu, anne-babanın durumu, yerleşim birimi ve sınıf arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını da göstermektedir.

*Tablo 5: Derslere İlginizi Artırabilmek İçin Yapılabileceklerin Dağılımı*

Derslere ilginizi artırmak için en çok ne yapılabilir?	n	%
Derslerle ilgili yarışmalar yapılabilir	301	29,7
Her haftanın en gayretli öğrencisi ödüllendirilebilir	311	30,7
Arkadaşlık ilişkilerini geliştirici faaliyetler yapılabilir	132	13,0
Dersler farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilebilir	266	26,3
Diğer	3	0,3
Toplam	1013	100,0

Tablo 5’deki verilere göre, deneklerin birbirine yakın yaklaşık üçte birlik iki grubun derslere ilgiyi arttırmak için öncelikle haftanın en gayretli öğrencisinin ödüllendirilmesi ve derslerle ilgili yarışmalar yapılmasını vurguladığı görülmektedir. Bunları sırayla, derslerin öğretim teknolojileriyle/farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirici faaliyetler izlemektedir. Ayrıca çok düşük bir oranla “Diğer” şikkına yönelenlerin ise en çok üzerinde durduğu hususların, “hepsine yeterli ölçüde yer verme/piknik/gezi/ sportif faaliyetler/halı saha maçı/hiçbiri” olduğu anlaşılmaktadır.

İstenilmeden yapılan bir işin başarılması mümkün değildir. Eğitim ve öğretimde dersi benimsemenin, derse istekli olmanın önemi büyüktür.<sup>9</sup> Buna göre öğrencilerin ağırlıklı olarak, her haftanın/ayın en çalışkan, başarılı, görevlerini eksiksiz yapan öğrencisinin maddi/ manevi olarak ödüllendirilmesi ve yine aynı şekilde işlenen konunun akabinde bilgi yarışmalarının yapılmasının, derslere olan ilgiyi/motivasyonu arttıracığı düşüncesini savundukları görülmektedir.

<sup>8</sup> Krş. Aybey: 2005: 76, 77

<sup>9</sup> Bkz. Aybey: 2005: 68





Diğer yandan derslerde, öğrencinin konuyu daha iyi kavramasını sağlamak için konuya ve öğrencilerin seviyesine göre farklı yöntem-teknikler kullanılarak, görsel ve işitsel materyallerle ders zenginleştirilerek, öğrencilerin derse olan motivasyonunun daha da artacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bunların dışında ders içi-dışı sosyal aktivitelerle (zengin materyal çeşitleri ile oyunlar, yüzme, futbol, basketbol, masa tenisi, ata binme, piknik, gezi vb.) öğrencilerin tanışması, kaynaşması ve kurslarda güzel bir arkadaş ortamının oluşturulmasıyla da derslere olan ilginin olumlu yönde gelişeceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerde konuyla ilgili öğrenme merakı oluşturulmalı ve öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirebilecek bazı yöntemlere de (takdir etme/övme, hedefe odaklamak ve ödül, başarıma duygusunu yaşatma, alıştırma ve tekrar, bilgi yarışmaları) başvurulmalıdır.(bkz. Başkurt: 2007: 248)

Yaz Kur'an kurslarında öğrencilerin derslere/kurslara olan ilgilerinin/motivasyonlarının artması veya azalmasında öğreticiler önemli bir işleve sahiptir. Araştırma esnasında yapılan gözlemler ve odak grup tartışmaları da öğrencilerin derse olan ilgilerinde, öğreticilerin birinci derecede etken olduğunu, öğreticinin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının kurstaki eğitim kalitesine ve verimliliğe doğrudan yansıdığını göstermektedir. Öte yandan farklı illerdeki benzer araştırmaların ele alınarak bu çalışma ile karşılaştırılması, konuyla ilgili doğru sonuçlara ulaşma açısından fayda sağlayacaktır. Örneğin, Özyurt'un araştırmasında, öğrencilerin derslere ilgisini artırmada, % 34,7 ile en yüksek oranı "Maddi durumu iyi olmayanlara burs ve sosyal güvenlik imkânı sağlama" oluşturmaktadır. Bunu sıra ile derslerle ilgili yarışmalar yapma (% 26,8), her ayın en çok gelişme gösteren öğrencisini överek ödüllendirme (% 19,1), kursta öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri faaliyet imkânları sunarak aynı zamanda maddi gelir kaynağı da sağlama (elişi, ahşap boyama, mantı vb.) (% 17,1), ders saatlerinin zamanlamasında daha toleranslı davranma (% 17,1), sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini geliştirici faaliyetler yapma (% 13,8), dersleri daha ilgi çekici yöntemlerle ve konularla ilintili zamanlarda işleme (% 10,1) izlemektedir. (Özyurt, 2009: 63, 64) Çaylı'nın daha önce Kur'an kurslarındaki hafızlık öğretimi ve problemleri üzerine yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve bu konuda ilk sırada elbise ve ayakkabı gibi yardımlarla öğrencileri destekleme (% 26,2) / hafızlığını kısa sürede tamamlayanlara ödül verme (% 26,2) yer almaktadır. Ardından ezberleme yarışmaları tertip etme (% 9,5) ve ramazanda hatimle namaz kıldırma, ezbere mukabele okuma (% 7,1) gelmektedir. (Çaylı, 2005: 78) Çaylı'nın ulaştığı bu sonuçlar, Özyurt'un araştırma bulgularını tamamen doğrulamakta, yaptığımız çalışmayı ise büyük oranda desteklemektedir.

Diğer yandan Başkurt'un gerçekleştirdiği alan araştırmasında, öğrencilerin derslere karşı ilgi/motivasyon ve güdülenmesinin artırılmasında, aile tutumu, ilgi veya ilgisizliği, öğreticinin dış görünüşü, bilgi birikimi, öğrencilere karşı tutumu, öğretme teknikleri, sınıf ortamının özellikleri ve iklim şartları gibi etkenler ön plana çıkmaktadır. (Baskurt, 2007: 245) Konuyla ilgili yapılan başka bir araştırmada ise, başarılı öğrencileri övme ve diğer öğrencilere de bunları örnek gösterme (% 79,8) vurgulanmaktadır. Bunu hediyelerle ödüllendirme (% 13,5) takip etmektedir.(Aybey, 2005: 94)

Özet olarak ifade etmek gerekirse, tüm bu farklı illerde yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında, Özyurt ile Çaylı'nın İstanbul ve Göller bölgesinde yapımını



gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin derse/kursa ilgisini arttırmada, maddi yönden öğrencilerin desteklenmesi, Başkurt'un İstanbul'daki araştırmasında, aile tutumu, ilgi veya ilgisizliği, öğreticinin dış görünüşü, bilgi birikimi, öğrencilere karşı tutumu, öğretme teknikleri, sınıf ortamının özellikleri ve iklim şartları, Aybey'in Muğla'da yaptığı çalışmada, başarılı öğrencileri övme ve diğer öğrencilere de bunları örnek gösterme, Balıkesir'de yaptığımız bu çalışmada ise, haftanın en gayretli öğrencisinin ödüllendirilmesi ve öğretim teknolojilerinin (yöntem-teknik) kullanımı hususu ön plana çıkmaktadır. Buna göre bütün bu bulguların, araştırmamızın verileriyle kısmen paralellik arz ettiği ve benzerlik düzeyinin de düşük olduğu söylenebilir.

### 11.2.1.3. Öğrencilerin Yaz Kur'an Kurslarından Memnuniyet Durumu

Tablo 6: Yaz Kur'an Kurslarındaki Memnuniyetin En Önemli Sebebi

Kurs memnuniyetinizin en önemli sebebi nedir?	n	%
Öğreticilerin ilgisi	340	34,9
Arkadaş ortamı	240	24,6
Derslerin içerikleri ve derslerin zevkli geçmesi	352	36,1
Sosyal faaliyetler ( oyun, gezi, sinema, piknik vb.)	39	4,0
Diğer	4	0,4
Toplam	975	100,0

Tablo 6'dan izlenebileceği gibi, öğrencilerin kurslardan memnun olma sebeplerinin en başında derslerin zevkli geçmesi yer alırken, bunun öğreticilerin ilgisi, arkadaş ortamı ve sosyal faaliyetlerle devam ettiği görülmektedir. Diğer taftan % 0,4 gibi çok düşük bir oranın ise "Diğer" şikkına yöneldiği anlaşılmaktadır. "Diğer" seçeneğini işaretleyen 4 öğrencinin 2'si hepsi, 1'i Kur'an-ı Kerim öğrenme ve okuma ve 1'i de dini yönden kendini geliştirme gibi ifadeler kullanmıştır.

Derslerin içerikleri, bunların zevkli geçmesi ve verimli bir ders ortamı, öğrenciler için kurstan memnuniyetin başında gelen bir sebep olmakla birlikte, öğreticilerin yaklaşımı, ilgisi, öğrencilerin arkadaş ortamı ve ders dışı sosyal faaliyetler de kursu sevdiren etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğrencilerin kurstan memnun olmalarında, ailelere ve öğreticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. En başta aileler kurslara, öğrencileri kendi istekleri ile gitmeleri yönünde teşvik etmeli, onları zorlamamalı/baskı altına almamalı, bunaltmadan gönüllü olarak/severek bu kurslara gitmelerini sağlama konusunda onlara rehberlik etmelidir. Öğreticiler de öğrencilere değer vererek, bunu onlara hissettirerek, onların sevinçlerini/üzüntülerini dinleyerek, derslerde onların seviyesine inerek, öğretim teknolojilerini etkin kullanarak (farklı yöntem-teknikler ve görsel-işitsel materyallerle) dersleri eğlenceli hale getirmeye çabalayarak, öğrencileri güdülemek, motivasyonlarını arttırmak için sık sık bilgi yarışmalarına, ödüllere, sosyal aktivitelere başvurarak ve velilerin de desteği ile ikramlarda bulunarak öğrencilerin kurstan memnuniyetleri en üst seviyeye çıkarılabilir. Memnuniyetin hakim olduğu bir kurs ortamında da sağlıklı öğrenci-öğretici-veli profilinin sağlanmış olacağı, öğrenme-öğretme sürecinden daha fazla verim alınacağı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceği söylenebilir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Öztürk'ün yaptığı çalışmaya bakıldığında öğrencilerin kurstan memnun olma sebeplerinin başında (%35,3) dersler ve içerikleri gelmektedir. Kurs öğrencileri için Kur'an okumayı ve dini bilgileri öğrenmek kursu sevmelerinin başında gelen bir sebep olmakla birlikte öğreticileriyle olan diyalogları da kursu sevdiren bir etken olmaktadır. (Öztürk, 2007: 45, 46)

Yine Başkurt'un yaptığı çalışmada, kurslardan memnun ve çok memnun olanların oranı yaklaşık % 85'dir. Aradığını bulduğunu ifade eden öğrencilerle çok memnun olduğunu belirten öğrencilerin oranı arasında 5 puanlık bir fark bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin memnun olmaları, aradıklarını bulmalarıyla doğru orantılıdır. Kurslardan beklentileri ise Kur'an öğrenmeleri, bir takım dini bilgileri edinmeleri, namaz dualarını ezberlemeleri, Hz. Peygamberin hayatı ve ahlakıyla ilgileri bilgileri edinmeleridir. (Başkurt, 2007: 171) Buna göre öğrencilerin kurslardan memnun olma sebeplerinin başında kurslardaki derslerin içeriklerinin geldiği ifade edilebilir.

Ergün'ün çalışmasında ise, öğrencilerin önemli bir grubunun Kur'an Kursuna devam etmekten memnun olmasının sebebi de ergenlik çağından gençlik çağına yeni girmiş olan öğrencinin, artık ergenliğin vermiş olduğu gerginlikten kurtulmasının ve dini inançları ile değerlerini şuurlu olarak keşfetme ihtiyacının bir sonucu olabilir. (Ergün, 2002: 51) Ay'ın çalışmasında daha çok (% 46,9) öğreticilerin ilgisine vurgu yapılmaktadır. (Ay, 2005: 52)

Özet olarak, bu konu ile ilgili yapılan yukarıdaki çalışmalarda örnekleme giren kurs öğrencilerinin hem benzer hem de farklı düşüncede oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin kurslardan memnun olmalarında, Balıkesir, Konya ve İstanbul'daki çalışmalarda derslerin içeriklerinin öğretim teknolojileri ile verimli geçmesi, Isparta'daki çalışmada öğrencilerin içinde buldukları ergenlik çağı, dini inançları ile değerlerini şuurlu olarak keşfetme ihtiyacı, Bolu, Denizli, Kırşehir, Ordu, Şanlıurfa ve Van'daki çalışmalarda ise öğretici ilgisi ön plana çıkmaktadır.

Bunların dışında konu, değişkenler açısından değerlendirilecek olursa, x<sup>2</sup> sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, gelir durumu, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, anne/babanın birlikte yaşama durumu, yerleşim birimi ve sınıf açısından yaz Kur'an kurslarından memnuniyetin en önemli sebebi ile ilgili görüşlerde, öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak babanın öğrenim durumu değişkeniyle anlamlı bir ilişki ilişkiye rastlanmıştır.



## 11.2.2. Öğreticiler

### 11.2.2.1. Mesleki ve Pedagojik Yeterlik

Tablo 7: Öğreticilerin Kendilerini Mesleki/Pedagojik Formasyon Açısından Değerlendirmeleri

Yaz Kur'an Kursu öğreticisi olarak kendinizi mesleki/pedagojik formasyon açısından nasıl buluyorsunuz?	n	%
Çok yeterli	24	6,9
Yeterli	283	81,6
Yetersiz	40	11,5
Toplam	347	100,0

Öğreticilerin/din görevlilerinin, gerekli formasyona sahip olmaları, onların işini kolaylaştırırken, muhatap kitleyi de memnun etmektedir. Şüphesiz öğreticilik, birçok formasyona sahip olmayı gerekmektedir ve bunların en önemlilerinden birisi de mesleki ve pedagojik formasyondur. (bkz. Sağlam, 2010: 275)

Buradan hareketle tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçünden daha fazlası, kendini mesleki formasyon açısından yeterli, %11,5'i yetersiz, % 6,9'u ise çok yeterli görmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 88,5) kendini yeterli bulduğu anlaşılmaktadır.

1992'de bir araştırmada, öğretmenlerin % 73'ü daha ziyade kendilerini mesleki formasyon yönüyle yeterli, % 27'si ise yetersiz görmektedir. (Bayraktar, 1992: 72) Ay da yaklaşık aynı sonuçları elde etmiştir. (Ay, 2005: 85, 86) Konuyla ilgili 2005 yılında bir saha araştırmasında benzer sonuçlara ulaşılmış, bu araştırmaya göre öğretmenlerin % 88,4'ü mesleki ve pedagojik formasyon açısından kendilerini yeterli görürken; % 8,7'si yetersiz, % 2,9'u ise çok yeterli görmektedir. % 3,8'i de herhangi bir görüş belirtmemiştir. (Aybey, 2005: 87) Nitekim 2009 yılında yapılan bir saha çalışmasında da ankete katılan öğretmenlerin %52,7'si pedagojik formasyon açısından kendini yeterli, % 10,4'ü oldukça yeterli görmektedir. Bu durumda öğretmenlerin % 97'si pedagojik formasyon açısından kendini yetersiz bulmamaktadır. (Ünsal, 2009: 45) Ayrıca benzer başka bir çalışmada da yaklaşık % 95-% 96 ile öğretmenlerin mesleki/pedagojik formasyonun yeterli olduğu vurgulanmaktadır. (Buyrukçu, 2001: 107; Özyurt, 2009: 79) Bu sonuçlar bulgularımızla örtüşmektedir. Ayrıca 1992'den günümüze bu çalışmaların yapıldığı yaklaşık yirmi yıllık bir süreç değerlendirildiğinde, zamanın artmasıyla birlikte, öğretmenlerin mesleki ve pedagojik formasyon açısından yeterliklerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Ulaşılan sonuçlara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini mesleki formasyon açısından yeterli görmeleri oldukça önemli (bkz. Bayraktar: 1992: 72) olup, pedagojik formasyon, mesleki bilgi ve yenilikleri/gelişmeleri yakından takip etme konusunda duyarlı oldukları, bunun için sürekli arayış içinde oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma esnasında yapılan gözlemler, odak grup tartışmaları ve öğretmenlerle bire bir görüşmelerde, pedagojik açıdan kendini yeterli gören öğretmenlerin daha çok yükseköğretim mezunu olduğu, bunun da kurslarda öğrencilere yaklaşım biçimini, karşılaşılan problemlerinin



çözümünü, öğrencilerin seviyelerine göre konuların anlatılmasında gerekli öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmayı, bu çerçevede sosyal etkinliklerin düzenlenmesini, velilere yaklaşımı ve kurslardaki verimliliğin daha yüksek olmasını büyük oranda etkilediği gözlemlenmiştir.

Buradan hareketle, mesleki ve pedagojik formasyon ile ilgili yeterli bilgiye sahip olma, kurslardaki öğretim teknolojilerinin aktif kullanımını sağlayarak, eğitimi hem daha verimli hale getirecek, hem de öğreticileri daha başarılı kılacaktır. (bkz. Başkurt, 2007: 238) Öte yandan konuyla ilgili tüm bu değerlendirmelerin dışında bir de tablo 7'nin  $\chi^2$  testi sonuçları, öğreticilerin kendilerinin mesleki formasyon açısından yeterliliği konusundaki görüşleri ile bütün bağımsız değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Sonuç itibarıyla tablo 7'nin verileri 1 numaralı hipotezin ve yine dolaylıda olsa 2 numaralı hipotezin kısmen doğrulandığını göstermektedir.

#### 11.2.2.2. Pedagojik Formasyon ve Genel Öğretim Metotlarıyla ilgili Eserleri Okuma/Takip Etme Durumu

Tablo 8: Pedagojik Formasyon ve Genel Öğretim Metotlarıyla İlgili Eserleri Okuma

Pedagojik formasyon ve genel öğretim metotlarıyla ilgili eserler okuyor musunuz?	n	%
Evet	67	19,3
Bazen	169	48,7
Hiç okumam	111	32,0
Toplam	347	100,0

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğreticilerin yarıya yakını (% 48,7) pedagojik formasyon ve öğretim metotlarıyla ilgili eserleri bazen okuduğunu, yaklaşık üçte biri (% 32) hiç okumadığını, neredeyse beşte biri (% 19,3) ise okuduğunu belirtmektedir. Buna göre öğreticilerin % 68 ile büyük bir bölümünün, bazen de olsa pedagojik formasyon ve öğretim metotlarıyla ilgili kitapları takip etme eğilimi içinde olduğu anlaşılmaktadır.<sup>10</sup>

Diğer yandan Bayraktar'ın çalışmasında ise, elde edilen sonuçlara göre, öğreticilerin 27,3'ü eğitimle ilgili (pedagojik formasyon) eserleri yakından takip ettiğini, % 54,7'si ancak bulursa okuduğunu, % 12,26'sı daha önce okuduğunu, fakat şimdi okumadığını, % 5,66'sı ise hiç okumadığını ifade etmiştir. (Bayraktar, 1992: 67) Buna yakın oranlarla Ay'ın çalışmasında da öğreticilerin % 29,5'i bu tür yayınları bizzat takip etmek suretiyle okuduğunu, % 50'si bulursa okuduğunu, % 18,2'si daha önce okuduğu için artık okumadığını, % 2,3'ü ise hiç okumadığını belirtmiştir. (Ay, 2005: 87) Özyurt'un araştırmasında, bu çalışmaların üzerinden geçen 15-18 yılın olumlu gelişmeleri beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Zira bu tür yayınları yakından takip edenlerin oranı % 72'ye çıkarken, bu eserleri bulmak ve okumak için özel bir çaba sarf etmeyen

<sup>10</sup> Bu veriler, 2 numaralı hipotezin kısmen doğrulanmasına katkı sağlamaktadır.



öğreticilerin oranı ise % 20'ye düşmüştür. (Özyurt, 2009: 75, 76) Ancak Aybey'in gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin, pedagojik formasyon ve genel öğretim metotlarıyla ilgili eserleri bulunca okuma oranının % 68,3 gibi daha yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir. Bu sonuç oldukça tatminkârdır (Aybey, 2005: 90). Çaylı, Ünsal, Demir ve Korkmaz araştırmalarında ise öğretmenlerin önemli bir bölümü kendilerini geliştirmek için mesleğiyle ilgili yayınları/mesleki gelişmeleri takip etmektedir (Çaylı, 2005: 85; Ünsal, 2009: 46, 47; Demir, 2010: 68, 69; Korkmaz, 2012: 369-373). Bayraktar, Ay, Özyurt, Çaylı, Ünsal, Demir ve Korkmaz'ın elde ettiği sonuçlar bulgularımızla büyük oranda benzerlik gösterirken, Aybey'in ulaştığı sonuç farklılık arz etmektedir. Ancak çalışmamızdaki bu tür yayınları hiç takip etmeme/okumama oranı ise diğer çalışmalardan daha yüksektir. Bu da öğretmenlerin pedagojik yeterliğini olumsuz etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin pedagojik formasyon eksikliği giderilemeyecek bir problem değildir. DİB, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini asgari düzeye indirebilmek amacıyla, daha yoğun bir şekilde hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek, öğrencilerin bu alanla ilgili kaynak eserleri, bilimsel gelişmeleri takip etmelerini, kendilerini geliştirmelerini<sup>11</sup> teşvik ederek, öğretmenleri bilgilendirme yoluna gidebilir. (bkz. Çaylı: 2005: 89-92)

Sonuç itibarıyla tablo 8'in bulgularının, 2 numaralı hipotezin büyük oranda doğrulandığını gösterdiği söylenebilir.

Bütün bunların yanında, karşılaştırılan değişkenlerle konunun daha iyi anlaşılabilmesi için tablo 8 ile ilgili  $\chi^2$  testi sonuçlarına bakmak fayda sağlayacaktır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin pedagojik formasyon ve genel öğretim metotlarıyla ilgili eserleri okuması konusunda bir ilişkinin olup olmadığının tespitinde  $\chi^2$  sonuçları anlamlı bulunmamıştır.

### 11.2.2.3. Hizmet İçi Eğitim Seminerleri ile İlgili Düşünceler

Tablo 9: Hizmet İçi Eğitim Seminerlerini Yetersiz Bulan Öğreticilere Göre Eksik Olan Konular

Hizmet içi eğitim seminerlerini yetersiz buluyorsanız en çok hangi konuda eksiklik olduğunu düşünüyorsunuz?	n	%
Kur'an okuma	3	3,3
Temel Dini Bilgiler	2	2,2
Öğretim yöntem-teknikleri	38	41,8
Materyal, araç gereç kullanımı	33	36,3
Öğretim programı	9	9,9
Mevzuat	6	6,6
Toplam	91	100,0

<sup>11</sup> Din hizmetlerinin niteliği ve kalitesi, bu hizmetlerden verim alınması açısından son derece önemlidir. Çocukların alacakları din eğitiminin yürütülmesinde görev alan din görevlilerinin/öğreticilerin, bu açıdan iyi yetişmiş olmaları, kendilerini geliştirmeleri ve geliştirmeleri önemlidir. (Özdemir, 2005: 7)





Tablo 9'da, hizmet içi eğitim seminerlerini yetersiz bulan öğretmenler, bu eğitim seminerlerinde en çok, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eksiklik olduğunu belirtmektedir. Bunu sırayla materyal, araç-gereç kullanımı, öğretim programı, mevzuat, temel dini bilgiler ve Kur'an okuma konuları izlemektedir.

Bu sonuçlara göre hizmet içi eğitim seminerlerinde daha ziyade, genelde pedagojik formasyon özelde ise öğretim teknolojileri ile ilgili konularda eksiklik olduğu ve bu konulara daha çok ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu verilerle tablo 8'in verilerinin kısmen örtüştüğü düşünülebilir.

Ulaşılan bu sonuçlarla birlikte konunun daha iyi analiz edilebilmesi, hizmet içi eğitim seminerlerinin veriminin/kalitesinin en üst düzeye çıkarılması için hizmet içi eğitim seminerlerinde eksikliği düşünülen konuların değişkenlerle değerlendirilmesi gözden uzak tutulmamalıdır. Buna göre karşılaştırılan bağımsız değişkenlerle hizmet içi eğitim seminerlerinde eksik olduğu düşünülen konular arasında  $\chi^2$  testi sonuçlarına göre herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerleri ile ilgili düşüncelerinin ele alındığı tablo 9'un bulgularının 5 numaralı hipotezi, dolaylı olarak da 2, 3 ve 4 numaralı hipotezleri kısmen doğruladığı görülmektedir.

#### 11.2.2.4. Ders Kitapları

Tablo 10: Müftülüklerce Dağıtılan Kur'an Alfabelerinin Kur'an Öğretiminde Yeterlik Durumu

Müftülüklerce dağıtılan Kur'an alfabeleri Kur'an öğretiminde yeterlidir mi?	Kur'an yeterli n	%
Evet	228	65,7
Kısmen	89	25,6
Hayır	30	8,6
Toplam	347	100,0

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (% 65,7) öğretim materyali olarak müftülüklerce dağıtılan Kur'an alfabelerini (Elif-Ba kitapçığı) Kur'an öğretiminde yeterli, dörtte biri kısmen yeterli (% 25,6), % 8,6 ile düşük bir oran (% 8,6) ise yetersiz bulmaktadır.

Bir başka ifade ile öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla % 91,3'ü yaz Kur'an kurslarında okutulan Kur'an alfabelerini Kur'an öğretiminde kısmen de olsa yeterli görmektedir. Demir'in araştırmasında da öğretmenlerin % 63,3'ü Elif-Ba kitapçığını Kur'an öğretiminde faydalı görmekte, % 26,3'ü kısmen faydalı görmekte, % 8,7'si ise faydalı görmemektedir. Buna göre öğretmenlerin % 89,6 ile büyük çoğunluğu Elif-Ba kitapçıklarını kısmen yeterli/yeterli görmektedir. (Demir, 2010: 111) Buna göre çalışmamızla aynı bulguları Demir'in de elde etmiş olması sonucumuzun doğrulanması açısından oldukça önemli ve dikkat çekicidir.

Bu bulgulara göre, yaz kurslarında temel öğretim materyalleri arasında yer alan Kur'an alfabelerinin yeterliliğini arttırmak ve başarılı bir Kur'an öğretimi için, Elif-Ba



kitapçıkları, çağdaş öğretim yöntem/teknikleriyle ve görsel-işitsel materyallerle desteklenerek, öğrenme gücünü çeken ve farklı yaş/eğitim seviyelerindeki öğrencilerin durumları dikkate alınarak, onların seviyesine uygun, sade ve daha anlaşılır olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

*Tablo 11: Öğreticilerin Dini Bilgiler Ders Kitaplarıyla İlgili Düşünceleri*

Okutmakta olduğunuz dini bilgiler ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?	n	%
Beğeniyorum	271	78,1
Öğrencilere anlatmakta zorlanıyorum	5	1,4
Yeniden hazırlanması gerektiğini düşünüyorum	65	18,7
Diğer	6	1,7
Toplam	347	100,0

Tablo 11'deki bulgulara göre örneklemin % 78 ile büyük çoğunluğu, dini bilgiler ders kitaplarını (itikad, ibadet, ahlak, siyer) beğendiğini, % 18,7'si kitapların yeniden hazırlanması gerektiğini, % 1,4'ü de bunların öğrencilere anlatmakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca "Diğer" seçeneğini işaretleyen 6 öğreticiden 1'i "Kısa ve öz olursa daha iyi olur", 1'i "Daha çok bilgi içermeli", 1'i "Bazı bölümler gereksiz, bazıları da öğrencilerin seviyeleri açısından yeterli değil", 1'i "Kelime-i şehadetin anlamını bile 3 haftada verebiliyoruz, kitaplar yeterli, öğrencilerin dini bilgileri çok az", 1'i "Materyaller gerçekten güzel hazırlanmış, rahatsız olduğum konu yok", ve 1'i ise "O kitapları işlemeye vaktimiz kalmıyor" gibi ifadeler kullanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 78,1) ders kitabını beğendiği anlaşılmaktadır. Ulaşılan bu sonuçlarla tablo 10'un verileri birbirini destekler niteliktedir.

Ünsal'ın 2009 yılında yine yaz kurslarında din eğitimi ve öğretimi üzerine yaptığı bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitaplarının öğretim programına uygun ve oldukça sistematik hazırlandığı görüşündedir. (Ünsal, 2009: 67, 68) Buyrukçu'nun çalışmasında da öğretmenlerin yaklaşık % 70'i ders kitaplarını yeterli görmektedir. (Buyrukçu, 2001: 117, 118) Özyurt'un çalışmasında ise konu öğrencilerin bakışıyla ele alınmış ve buna göre de öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 52,5) dini bilgiler ders kitaplarını beğendiği tespit edilmiştir. (Özyurt, 2009: 58, 59) Tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, verilerimizi destekler mahiyettedir.

Ancak bulgularımızla paralellik göstermeyen bazı araştırmalardan da söz edilebilir. Bunlardan Bayraktar'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 85'i dini bilgiler ders kitabını beğenmemekte (Bayraktar, 1992: 101, 102), aynı şekilde Özdemir ve Kavak'ın gerçekleştirdiği başka bir araştırmada da buna paralel olarak öğretmenlerin % 80'i, müfredat programındaki konuların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmektedir. (Özdemir, Kavak, 2011: 309) Bu iki araştırma ise araştırmamızda ulaştığımız sonuçlarla farklılık arz etmekte ve dini bilgiler ders kitaplarının istenilen yeterlikte olmadığını göstermektedir. DİB'in bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin seviyelerine uygun ve onların günlük yaşamlarında karşılaştığı sorunlara ağırlık veren yeni bir müfredat programı hazırlanması yararlı olacaktır. (Özdemir ve Kavak, 2011: 309)



Diğer taraftan görevlilerin açık uçlu soruya, bu konuyla ilgili verdiği cevaplar çerçevesinde öğreticilerin dini bilgiler ders kitabını beğenmemesinin, yeterli görmemesinin ve bu kitabın yeniden hazırlanması gerektiğini düşünmesinin sebeplerinin, kitaplardaki bilgilerin öğrenme, okuduğunu anlama güçlüğü çeken, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin bu kitapları anlamakta, idrak etmekte zorlanmaları, yaş ve bilgi seviyeleri farklı öğrencilerin seviyelerinin hepsine hitap etmemesi, bazı konuların küçük yaştaki öğrencilerin düzeyinin üzerinde olması, (Krş. Başkurt:2007: 148) konuların yeterince modern öğretim araç-gereçleri/materyalleri ile desteklenmemesi, etkinliklere yeterince yer verilmemesi, bazı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimlerine uygun olmaması, öğretim programının çok yoğun olması, kitapların bu süre içinde bitirilememesi gibi olumsuz faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak dini bilgiler kitaplarının işlevselliğini, yeterliliğini arttırmak, kursların başarı düzeyini yükseltmek ve etkinlik alanını genişletmek için, bütün olumsuzluklar dikkate alınarak DİB’ce uzmanlar tarafından bu kitaplar ve öğretim programı gözden geçirilip, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak, farklı çağdaş yöntem-teknikler, görsel-işitsel araç-gereçlerle desteklenip, oyun, eğlence ve resim ağırlıklı etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

Ayrıca, tablo 10 ve 11’deki bulguların 7 numaralı hipotezi büyük oranda doğruladığı ifade edilebilir.

#### 11.2.2.5. Yöntem-Teknik ve Araç-Gereçler (Materyaller)

Tablo 12: Derslerde En Çok Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Derslerde en çok hangi öğretim yöntem ve tekniğini kullanıyorsunuz?	n	%
Anlatım	101	29,1
Soru-Cevap	139	40,1
Grup Çalışması	39	11,2
Drama	7	2,0
Gösterip Yaptırma	46	13,3
Örnek Olay	6	1,7
Bilgisayar Destekli Öğretim	7	2,0
Diğer	2	0,6
Toplam	347	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğreticilerin % 40,1’i derslerde en çok soru-cevap yönteminden, % 29,1’i anlatım yönteminden faydalanmaktadır. Bunu % 13,3 ile gösterip yaptırma, % 11,2 ile grup çalışması, % 2 ile drama<sup>12</sup>/ bilgisayar destekli öğretim ve % 1,7 ile örnek olay yöntemi takip etmektedir. Diğer şıkkı ise % 0,6 ile en son sırada yer almaktadır. “Diğer” kategorisine yönelen 2 öğreticiden 1’i anlatım/soru-cevap,

<sup>12</sup> Yaygın din eğitiminde/Yaz Kur’an kurslarında drama ve teknikleri ile ilgili geniş bilgi için bkz. Kotan, 2013: 395-413.



diğeri ise drama-soru-cevap-öğretim yöntem ve tekniğini tercih ettiğine vurgu yapmaktadır.<sup>13</sup>

Bir başka deyişle, öğreticilerin derslerde en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini<sup>14</sup> önem derecesine göre şöyle sıralayabiliriz:

1. Soru-cevap
2. Anlatım
3. Gösterip yaptırma
4. Grup çalışması
5. Drama/Bilgisayar destekli öğretim
6. Örnek olay

Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bulgularımızdan kısmen farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılar da vardır. Bunlardan, Bayraktar (% 59,43), Buyrukçu (% 45,7), Aybey (% 60,6), Çaylı (% 47,6), Ünsal (% 46,8), Özyurt (% 44,6) araştırmalarında daha çok anlatım (takrir) yöntemi ön plana çıkmaktadır. ( Bayraktar, 1992: 86; Buyrukçu, 2001: 98, 99; Aybey, 2005: 79; Çaylı, 2005: 67; Ünsal, 2009: 48; Özyurt, 2009: 57) Bu sonuçlar bulgularımızla tam anlamıyla örtüşmemekte ve çalışmamızda daha ziyade soru-cevap yöntemine vurgu yapılmaktadır.

Diğer taraftan öğrencilere uyguladığımız anketteki “Derslerin nasıl işlenmesini istersiniz” sorusuna (bkz. tablo 2) verilen cevaplarla, öğreticilere derslerde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili soruya verilen cevaplar kısmen benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğreticilerin “Derslerde en çok hangi öğretim materyalini (araç-gereç) kullanırsınız?” (bkz. tablo 19) sorusuna verdiği cevaplar ile bu sorudaki bulgularımız birbirini desteklemektedir.

Mesleki bilgilerin tek başına bir öğretmen için yeterli olmayacağı bilinmelidir. Bilgi ile öğretim tekniğinin birleştirilmesi gerekir. Geçmişteki İslam eğitimcileri bunun önemini çok iyi kavramış ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde gereğini yapmışlardır. Ancak bu sayededir ki, hoca talebeye tam randımanla öğretme, onun seviyesine inme ve onunla sevgi, saygı bağlarını kurma imkânı elde edebilmiştir. Bu, öğrencilerin kafası ile bilgi arasında kurulan bir köprü vazifesi görmüştür. (Çelebi, 1976: 208)

Bu verilere göre öğreticilerin büyük çoğunluğunun günümüzde hala derslerde ağırlıklı olarak geleneksel/klasik yöntemleri (anlatım/soru-cevap) kullanmaları dikkat çekicidir. Kurslarda daha çok soru-cevap/anlatım yönteminin tercih edilmesi, modern yöntemlere yer verilmemesi öğrencilerin derslere karşı motivasyon ve ilgisini arttırma açısından ve derslerden verim almada menfi bir durum olarak düşünülebilir. Eğitim kalitesi açısından, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine hitap edecek ve onların dersleri sıkılmadan, keyif alarak öğrenmesini sağlayarak, onların konuyla ilgili dikkatlerini, güdülenmişlik düzeylerini en üst düzeyde tutmada, çeşitli öğretim metotlarıyla dersin zenginleştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecindeki verimlilik ve başarı açısından önemlidir. Bununla birlikte derslerin çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif

<sup>13</sup> Tablo 12'nin değerleri, 3 ve 4 numaralı hipotezi doğrulamaktadır.

<sup>14</sup> Kur'an kurslarındaki yöntem ve tekniklerle ilgili geniş bilgi için bkz. Buyrukçu, 2001: 153-158.



olarak katılmasını, zamanı iyi değerlendirme ve anlamlı öğrenme açısından daha fazla verim alınmasını sağlayacaktır.

Kurslarda farklı yöntem ve tekniklerin kullanıl(ma)maması birçok sebebi olabilir. Araştırma esnasında bizzat yapılan gözlemlerde, bununla ilgili olarak bazı kurslardaki fiziksel donanımın yeterli olmaması, teknolojik materyallerin kullanılmasında kurs ortamının elverişli olmaması, ekonomik sıkıntılar gibi faktörlerden söz edilebilir. Ayrıca bazı öğreticilerin imkânları olduğu halde alışkanlıklarından dolayı geleneksel yöntemin dışına çıkmamaları ise gözden kaçmamalıdır. Bununla ilgili olarak, DİB'in çağdaş öğretim yöntemlerinin daha çok tercih edilmesi yönünde teşvik edici bir politika izlemesi ve bunların derslerde daha etkin bir şekilde kullanılması ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. düzenlemesi, kurslarda derslerin anlaşılmasında azami ölçüde fayda sağlayacaktır.

Özet olarak kurslarda, derslerin işlenişinde konunun ve öğrencilerin özelliğine bağlı olarak; öğretim teknolojilerinden anlatım, soru cevap, örnek olay incelemesi, öyküleme, problem çözme, beyin fırtınası, drama, tümevarım, tündengelim, analiz metot ve tekniklerinin, özellikle de aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Tüm bu ulaşılan sonuçların dışında konu bir de değişkenlerin durumu açısından değerlendirildiğinde,  $\chi^2$  analizlerinin kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile bağımsız değişkenler arasından herhangi bir istatistiksel ilişkinin bulunmadığını ortaya koyduğu görülmektedir.

*Tablo 13: Kur'an Surelerini Ezberlettirmede En Çok Kullanılan Metot*

Kur'an surelerini ezberlettirirken en çok hangi metodu kullanırsınız?	n	%
Ezberlenecek yeri öğrencilere veririm, ezberlerini dinlerim.	28	8,1
Ezberlenecek yeri önce okurum, hazır olduklarında dinlerim	80	23,1
Ezberlenecek yeri topluca okuturum, sonra onları dinlerim.	235	67,7
Diğer	4	1,2
Toplam	347	100,0

Tablo 13'deki bulgulara göre, öğreticilerin %67,7'si sureleri/duaları ezberlettirirken ezberlenecek yeri öğrencilere topluca okuttuğunu sonra da onları dinlediğini belirtmektedir. Buna göre %23,1 ile ezberlenecek yeri önce okuyup, öğrenciler hazır olduklarında onları dinleyenler ikinci, ezberlenecek yeri öğrencilere verip, sonra ezberi dinleyenler üçüncü sırayı oluşturmaktadır. "Diğer" seçeneğini işaretleyen % 1,2 ile 4 kişilik bir öğretici grubunu ise, soruyu "Ezberlenecek yeri tahtaya yazarım, kelimeleri teker teker çizerim sonra da topluca yarışma şeklinde öğrencilere ezberi okuturum", "Önce ezberlenecek yeri kendim okurum, sonra onlara tek tek okuturum, ondan sonra da koro halinde okuruz" ve "Ezberlenecek yeri öğrencilere veririm, sonra topluca okuyup akabinde de ezberi dinlerim" şeklinde cevaplandırmıştır.



Bir başka ifade ile öğreticilerin sure ve duaların ezberlettilmesinde kullandıkları metotlar öncelik durumuna göre şöyle sıralanabilir:

1. Ezberlenecek yeri topluca okutup sonra öğrencileri dinleme
  2. Ezberlenecek yeri önce okuyup hazır olunca öğrencileri dinleme
  3. Ezberlenecek yeri öğrencilere verme sonra ezberlerini dinleme
  4. Ezberlenecek yeri okuma, sonra öğrencilere tek tek okutma, ondan sonra da koro halinde okuma
  5. Ezberlenecek yeri öğrencilere verme, sonra topluca okuma akabinde de ezberi dinleme
- Bu sonuçlara göre, öğreticilerin yaklaşık üçte iki gibi büyük çoğunluğunun, kurslarda sure ve duaları ezberletirken önce ezberlenecek yeri öğrencilere topluca okutup sonrasında da onları dinleme metodunu takip ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular ve öğreticiler ile yapılan görüşmelerden/odak grup tartışmalarından edinilen izlenimler ile ilgili değerlendirmeler de bu yöndedir. Buna göre öğreticilerin daha çok bu yöntemi tercih etmelerinde, ezberlenecek sure/duaların baştan yanlış öğrenilmemesi ve doğru bir telaffuzla usulüne uygun şekilde öğretici tarafından topluca okutulup, öğrencilerin de bu şekilde öğrenmelerinin ardından onları dinlemek ve hala hatalar varsa onları hızlı bir şekilde düzeltmek etkili olmuştur.

Konunun daha iyi anlaşılması açısından yapılan benzer araştırmalara mukayeseli olarak bakılacak olursa, “Yaz Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretimi (Denizli Örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında, ankete katılan öğreticilerin % 74,6’sı ezberlenecek yeri önce birlikte tekrar tekrar okutup sonra eve ödev verme ve hazır olunca da dinleme yöntemini kullandığını belirtmektedir. (Ünsal, 2009: 49) “Yaz Kur’an Kurslarında Kur’an Öğretimi” adlı çalışmasında da öğreticilerin çoğunluğu (% 50,3) ezberlenecek yeri önce kendilerinin okuduğunu, sonra toplu halde okuduklarını, hazır olunca da dinlediklerini ifade etmiştir. (Demir, 2010: 80) Demir ile Ünsal’ın ve yaptığımız çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı, ezberlenecek sure ve duaların yanlış ezberlenmemesi için öğreticilerin önemli bir kısmı tarafından aynı yöntemin kullandığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan  $\chi^2$  analizleri ile de sureler ezberlettilirken en çok takip edilen metot ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve buna göre; cinsiyet, yaş, kadro durumu, yerleşim birimi, mesleki kıdem, gelir, öğrenim durumu, hafızlık ve medeni durum ile en çok kullanılan ezber metodu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Tablo 14: Kur'an Harflerinin Öğretiminde En Çok Kullanılan Metot

Kur'an harflerinin öğretiminde en çok hangi metodu kullanırsınız?	n	%
Tahtaya yazarım sonra koro halinde tekrar ederiz	163	47,0
Her öğrenciyle ilgilenir ve onlara soru sorarak öğretim	153	44,1
Ödev vererek, öğrencilerin yazarak öğrenmelerini sağlarım	18	5,2
Diğer	13	3,7





Toplam	347	100,0
--------	-----	-------

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 47'si Kur'an harflerinin öğretiminde daha çok Kur'an harflerini tahtaya yazdığını sonra koro halinde tekrar ettiklerini, % 44,1'i her öğrenciyle ilgilenip soru-cevap yöntemini kullandıklarını, %5,2'si ödev vererek ve öğrencilerin yazarak öğrenmelerini sağladıklarını belirtmektedir. %3,7 ile "Diğer" seçeneğini işaretleyen 13 öğreticinin görüşleri şöyle özetlenebilir: 1. "Kur'an harflerini projeksiyon cihazına yansıtarak ve koro halinde okutarak sonra da tek tek sorarak", 2. "Tek tek harflerin okunuşunu öğrencilere okuturum, sonra kendim okurum", 3. "Projeksiyon ve bilgisayar destekli okurum/okuturum", 4. " Grup halinde projeksiyon cihazından takip ederiz.", 5. "Projeksiyondan Kur'an harfleri yansıtıp, defalarca sesli olarak okuturum, koro halinde tekrar ettirip bire bir öğrencilerle ilgilenirim", 6. "İlk önce kendim harfleri mahreçleri ile gösteririm, sonra öğrencilerle tekrarlarla oyunlaştırarak öğretirim", 7. "2. ve 3. şıkları uyguladım", 8. "1. ve 2. şıkları uyguladım başarı sağlanamazsa 3. şıkları uyguladım", 9. "Önce 1. sonra 2. şıkları uyguladım ", 10, 11, 12 ve 13. "Bunların hepsini sırayla yaparım".

Bu bulgular çerçevesinde öğretmenlerin, Kur'an harflerinin öğretiminde en çok yoğunlaştıkları metotlar şöyle de ifade edilebilir:

1. Tahtaya yazıp sonra öğrencilerle koro halinde tekrar etme
2. Bütün öğrencilerle ilgilenme ve onlara soru yoluyla bunu öğretme
3. Ödev vererek ve öğrencilerin yazarak öğrenmelerini sağlama
4. Projeksiyon cihazından faydalanarak farklı şekillerde öğretme

Buna göre öğretmenlerin önemli bir bölümünün, Kur'an harflerinin öğretiminde daha çok tahtaya yazma ve koro halinde tekrar etme metodunu öne çıkardığı görülmektedir. Buradan hareketle ulaşılan bu sonuçlar tablo 13'ün verilerini destekler nitelikte olup, daha güzel, usulüne uygun olabildiğince hatasız ve kalıcı bir şekilde Kur'an harflerinin öğretiminde de geleneksel/klasik öğretim yöntemlerinden vazgeçip, çağdaş öğretim yöntemlerinden azami ölçüde istifade edilmelidir.

2010 yılında yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin % 32'si Kur'an harflerini tahtaya yazdığını, önce kendinin okuduğunu sonra koro halinde tekrar ettiklerini ifade etmiştir. Öğreticilerin % 55,3'ü her öğrenci ile tek tek ilgilendiğini, karışık harf tablosundan sorarak harfleri öğrettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin % 6'sı ise bu seçeneklerin dışında bir yol takip ettiğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlasının, her öğrenci ile tek tek ilgilendiği ve karışık harf tablosundan sorarak Kur'an harflerini öğrettiği anlaşılmaktadır. (Demir, 2010: 81) Bir başka araştırmada da öğretmenlerin önemli bir bölümü, harflerin mahreçlerinin anlaşılmasında önemli bir yer teşkil eden, Kur'an metninin nasıl okunacağını, öğreticinin önce kendisinin okuyarak mahreç ve tecvid kaidelerini uygulayarak gösterdiği, ardından ayetleri teker teker öğrencilere topluca tekrar ettirerek talim yaptırdığı ve gösteri yöntemine başvurduğunu ifade etmiştir. (Özyurt, 2009: 57, 58) Çalışmamızda ise "Tahtaya yazıp sonra koro halinde tekrar etme" yöntemi ön plana çıkmaktadır. Bu iki çalışma sonucu, elde ettiğimiz verilerle farklılık göstermektedir.



Bütün bu değerlendirmelerin dışında, Kur'an harflerinin öğretimiyle ilgili daha doğru tespitlerde bulunabilmek için, tablo 14 ile ilgili  $\chi^2$  testi sonuçlarına bakmak faydalı olacaktır. Buna göre öğretmenlerin Kur'an harflerinin öğretiminde en çok tercih ettikleri metod konusundaki görüşleri ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Sonuç itibarıyla derslerde en çok kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bulgulara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin derslerde daha çok klasik yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ve buna göre de tablo 12, 13 ve 14'in 3 numaralı hipotezin doğrulanmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

#### 11.2.2.6. Teknolojik Araç-Gereç ve Materyallerden Faydalanma

Günümüzde bilgisayar kullanmayı bilmek, eğitim ve öğretim alanında görev yapanlar için en önemli ihtiyaçlardan biridir. Çağımızda bütün yaşam alanlarına giren bilgisayar kullanımı, uzun zaman ve çaba gerektiren işlemlerin kısa zamanda kolaylıkla yapılabilmesini sağlamaktadır. Bilgisayar/materyal<sup>15</sup>/kitle iletişim araçları,<sup>16</sup> (bkz. Özyurt, 2009: 74) yaz Kur'an kurslarında din eğitimine yönelik faaliyetler için çok önemli bir işleve sahiptir.

Tablo 15: Bilgisayar Kullanmayı Bilme Durumu

Bilgisayar kullanmayı biliyor musunuz?	n	%
Biliyorum	161	46,4
Biraz biliyorum	134	38,6
Bilmiyorum	52	15,0
Toplam	347	100,0

Tablo 15'ten anlaşıldığına göre, öğretmenlerin % 46,4'ü bilgisayar kullanmayı bildiğini belirtmektedir., Bilgisayar kullanmayı hiç bilmediğini ifade edenlerin oranı % 16,1'dir. Ancak, Özyurt'un ve Korkmaz'ın araştırmasında farklı bir sonuç ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 68 / % 66,6) bilgisayar kullanmayı bildiğini belirtmektedir. (Özyurt, 2009: 74, 75; Korkmaz, 2012: 235) Bu oran çalışmamızdaki orandan oldukça düşüktür Buna göre bu iki alan araştırması kısmen farklılık göstermektedir.

Çalışmamızdaki elde edilen bulgulara göre, örnekleme giren öğretmenler arasında bilgisayar kullanmayı bilme oranı, çağımız şartlarında istenilen/yeterli düzeyde değildir. Öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin artırılması, dersleri teknolojik materyal destekli işlemlerinde, öğrencilerin konuları daha iyi, hızlı öğrenmelerinin sağlanmasında ve kursların cazibe merkezleri haline gelebilmesi için bu oranın ve öğretmenlerin bilgisayara olan hâkimiyetlerinin daha da artırılması önemlidir. Burada ise öncelikli görev/sorumlulukların DİB/il müftülüklerine düştüğü ve bunun da çeşitli hizmet içi seminerleri ile telafi edilebileceği ve gerekli tedbirlerin alınabileceği söylenebilir.

<sup>15</sup> Din öğretiminde materyal geliştirme etkinlikleri ile ilgili geniş bilgi için bkz. Şimşek, 2013: 369-386; Kur'an kurslarında öğretim materyali kullanmanın önemi ile ilgili geniş bilgi için bkz. Akyürek, 2013a: 445-463.

<sup>16</sup> Kitle iletişim araçlarının yaygın din eğitiminde kullanım şekliyle ilgili geniş bilgi için bkz. Furat, 2013: 154-159.



Ayrıca, anket uygulama esnasında bizzat yapılan gözlemler, bilgisayar bilenlerin daha çok genç öğretmenler olduğunu, biraz bilen ve hiç bilmeyenlerin ise yaşlı öğretmenler olduğunu göstermektedir.

X<sup>2</sup> testi ile bilgisayar kullanmayı bilip bilmeme konusunda öğrencilerin düşünceleri ile değişkenler arasında bir ilişki bulunup bulunmadığına bakılmış ve buna göre bilgisayar kullanma ile yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.<sup>17</sup>

Buna göre bilgisayar kullanmayı bilmeyenlerin oranı en yüksek seviyesine 51- ve üzeri yaş grubundaki ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yaşlı öğretmenlerde, bilgisayar kullanmayı bilenlerin ise en yüksek seviyeye 18-30 yaş arası ve 1-9 yıllık mesleki kıdeme sahip genç öğretmenlerde ulaştığı görülmektedir.

Yaz Kur'an kursu öğretmenlerinin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça bilgisayar kullanmayı bilme oranları azalmakta, fakat bilgisayar kullanmayı bilmeyenlerin oranları ise buna paralel olarak artmaktadır. Dolayısıyla genç yaştaki/mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin, yaşlı/mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere göre bilgisayara daha çok hâkim olduğu söylenebilir. Bu sonucu doğrulayan ve bununla benzeşen bir araştırmada da, öğretim teknolojilerini/bilgisayar kullanmayı bilmeyen öğretmenlerin genellikle emeklilik yaşı gelen öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir.

Diğer yandan araştırma süresince yapılan gözlemler, genç yaştaki ve mesleki kıdemdeki öğretmenlerin bilgisayarı günlük hayatlarında, gerek görevleriyle ilgili araştırmalarda, gerek yaz Kur'an kursuyla ilgili dokümanlara ulaşmada, gerek ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşmada, mesleki açıdan kendilerini geliştirmede ve yeni gelişmeleri takip etmede gerekse özel işlerinde ileri yaştaki öğretmenlere göre daha çok kullandığını ve kıdemli/yaşlı öğretmenlerin de bilgisayardan uzak durduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak bilgisayar kullanmayı bilmenin ve derslerde bundan faydalanmanın da yaz Kur'an kurslarındaki verimi arttırdığı ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirdiği söylenebilir. O halde, bilgisayar bilgisi ile ilgili tablo 15'in bulguları çok boyutlu olarak ele alındığında, 2, 3 ve 4 numaralı hipotezlerin kısmen doğrulandığı söylenebilir.

*Tablo 16: Yaz Kur'an Kursu İçin Yeterli Dokümana Sahip Olma Durumu*

Yaz Kur'an Kursu için yeterli dokümana sahip misiniz?	n	%
Evet	234	67,4
Hayır	113	32,6
Toplam	347	100,0

Tablo 16'daki bulgulardan anlaşıldığına göre, öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi yaz Kur'an Kursu için yeterli dokümana/araç-gerece sahip olduklarını, hemen hemen üçte biri ise yeterli dokümana/araç-gerece sahip olmadıklarını belirtmektedir. Buna göre öğretmenlerin

<sup>17</sup> X<sup>2</sup> analizleri ile ayrıca bilgisayar kullanma durumu ile cinsiyet, kadro durumu, yerleşim birimi, gelir, öğrenim durumu, hafızlık ve medeni durum arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.



yarısından çok fazlasının yeterli dokümana sahip olduğu görülmektedir. Yeterli dokümana sahip olmayanların oranının yüksekliği ise oldukça manidardır.<sup>18</sup>

2005 yılında Isparta, Burdur ve Antalya il ve ilçelerinde Kur'an kurslarındaki hafızlık öğretimine yönelik olarak yapılan araştırmada da öğrencilerin % 64,2 ile yaklaşık üçte ikisi kurslarda yeterli araç-gereç/dokümana sahip olduğunu (Çaylı, 205: 109), yine 2007 yılında İstanbul, Bursa, İzmir Antalya, Ankara, Kayseri, Samsun, Trabzon, Erzurum, Malatya ve Gaziantep evreninde gerçekleştirilen benzer bir çalışmaya katılan öğrencilerin % 93,9 / % 79 gibi çok önemli bir bölümü de derslerde yardımcı kaynakları, araç-gereçleri kullandığını ifade etmektedir. (Korkmaz, 2012: 223, 224, 227, 228, 232) Ancak 2010 yılında yaz Kur'an kursları üzerine gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin yarısından fazlası (% 51,4) yaz kurslarında sunulan imkânların yeterli olmadığını belirtmektedir. (Özdemir ve Kavak, 2011) Aynı şekilde 2010 yılında, yaz Kur'an kurslarının sorunlarıyla ilgili yapılan başka bir araştırmada da, öğrencilerin önemli bir bölümünün araç-gereç ve materyal eksikliği gibi sorunları öne çıkardıkları görülmektedir. (Korkmaz, 2011: 145) Bu sonuçlar göz önüne alındığında, anketimizin sonuçları ile Çaylı ve Korkmaz'ın elde ettiği veriler paralellik gösterirken, Özdemir, Kavak ve Korkmaz'ın verileri örtüşmemektedir. Ayrıca sonuçlar bir kez daha genel olarak değerlendirildiğinde kurslarda öğrencilerin yeterli dokümana sahip olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, DİB'in gerekli tedbirleri alması açısından dikkat çekicidir.

Kursların yeterli doküman ve araç-gereç açısından zengin olması ve bunları öğrencilerin derslerde aktif bir şekilde kullanması, öğrenme-öğretme sürecinin verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir. Doküman ve araç-gereçler gibi, öğrencilerin derslere olan ilgisini, merakını arttıracak, onları güdeleyecek, öğrencilerin derslerde aktif rol almalarını, dersleri daha iyi anlamalarını, öğrenmelerini ve olumlu dönüt almalarına olanak sağlayacak öğretim teknolojilerinin kullanılması, kurslarda anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.

*Tablo 17: Yeterli Dokümana Sahip Olan Öğreticilerin Elinde Bulunan Dokümanların Dağılımı*

Yaz Kur'an Kursu ile ilgili dokümanlardan hangilerine sahipsiniz?	n	%
Kur sistemini tanıtan CD'ler	14	6,0
Yaz Kur'an Kursları öğretim programı	44	18,8
Yaz Kur'an Kursları öğretici kılavuzu	46	19,7
Yaz Kur'an Kursu öğrenci kitabı	15	6,4
DİB'ce hazırlanan kaynak kitaplar	12	5,1
DİB'ce kullanımına izin verilen kaynaklar	12	5,1
Hepsi	87	37,2
Diğer	4	1,7
Toplam	234	100,0

<sup>18</sup> Bu verilerin, 6 numaralı hipotezi kısmen doğruladığı söylenebilir.



Tablo 17'deki verilere göre<sup>19</sup> yaz Kur'an kurslarında yeterli dokümana sahip olduğunu belirten 234 öğreticinin % 19,7'si, bu dokümanlardan yaz Kur'an kursları öğretici kılavuzuna sahip olduğunu belirtmektedir. Bu dokümanı sırayla, yaz Kur'an kursları öğretim programı, yaz Kur'an kursu öğrenci kitabı, kur sistemini tanıtan CD'ler, DİB'ce hazırlanan kaynak kitaplar, DİB'ce kullanımına izin verilen kaynaklar izlemektedir. Öğreticilerin % 37,2'si de bütün dokümanların ellerinde bulunduğunu ifade etmektedir. "Diğer" kategorisine yönelen 4 öğreticiden 1'i "İnternette indirdiğim dokümanlar", 1'i "Yaz Kur'an kursu seminerlerinde USB belleğe kaydettiğim dokümanlar", 1'i "Bu konuyla ilgili farklı CD ve kitaplar ve 1'i ise "Dokümanların hepsine sahip olmalarına rağmen bazı öğreticilerin isteksiz olması, müftülüğün de bu konuda daha fazla motive edici imkânlar sunması gerektiği" şeklinde cevap vermiştir.

Bu değerlere göre, yaz Kur'an kurslarında yeterli doküman ve öğretim materyallerine sahip olduğunu belirten öğreticilerin ellerinde bulunan dokümanlar, en yüksek yüzde oranına göre şöyle sıralanabilir:

1. Hepsi (bütün dokümanlar)
2. Yaz Kur'an kursları öğretici kılavuzu
3. Yaz Kur'an kursları öğretim programı
4. Yaz Kur'an kursu öğrenci kitabı
5. Kur sistemini tanıtan CD'ler
6. DİB'ce hazırlanan kaynak kitaplar
7. DİB'ce kullanımına izin verilen kaynaklar
8. İnternette indirilen dokümanlar
9. Yaz Kur'an kursu seminerlerinden alınan dokümanlar
10. Konularla ilgili farklı kitap ve CD'ler

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğretici örnekleminin büyük çoğunluğunun, dokümanlarla ilgili olarak daha çok Yaz Kur'an kursu öğretici kitabı/kılavuzu ve öğretim programına sahip olduğunu belirtmesi (Demir, 2010: 98), bulgularımızın desteklenmesi açısından önemlidir.

Buna göre, yaz Kur'an kursları öğretim programı ve kur sisteminin hedeflendiği şekilde uygulanabilmesinde, kursların arzulanan seviyede gerçekleşmesinde, derslerin verimli geçmesinde, kursların eğlenceli hale gelmesinde kursların doküman, görsel-işitsel araç-gereç ve teknolojik öğretim materyalleri açısından zenginleştirilmesi zaruri bir ihtiyaçtır.

Bunların dışında bir de konuyla ilgili  $\chi^2$  testi analizlerine bakıldığında, örnekleme giren öğreticilerin sahip oldukları dokümanlar ile bağımsız değişkenlerin hiçbirisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin söz konusu olmadığı görülmektedir.

---

<sup>19</sup> Bu bulguların, 6 numaralı hipotezi dolaylı olarak kısmen doğruladığı belirtilebilir.



Tablo 18: Yeterli Dokümana Sahip Ol(a)mayan Öğreticilere Göre Bunun Sebebi

Yeterli dokümana sahip değilseniz bunun sebebi nedir?	n	%
Müftülük vermedi	63	55,8
Önemsemedim	27	23,9
Diğer	23	20,4
Toplam	113	100,0

Tablo 18’de, yaz Kur’an kurslarında yeterli dokümana sahip olmadığını belirten 113 öğreticinin yarısından biraz fazlası, bunun müftülüğün yeterli doküman vermemesi, yaklaşık dörtte biri de önemsemediklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca bu soruya “Diğer” seçeneğini işaretleyen 23 öğreticiden 6’sı “İlgili materyalleri alacak paranın olmaması”, 1’i “Sadece kitaplarla yetinilmesi”, 1’i “Araç-gereç eksikliği”, 1’i “Bu konuda DİB’ce belirlenen bir kaynak/ödenek olmaması”, 1’i “Yeterli bilgisayar olmaması”, 1’i “Maddi imkanların yeterli olmaması”, 1’i “İmkanların sınırlı olması”, 1’i “Projeksiyonun olmaması”, 1’i “Hâlâ rahlelerde eğitim yapılması”, 1’i “İlgisizlik”, 1’i “Alt yapı eksikliği”, 1’i “Genel dokümanın az olması”, 1’i “Projeksiyon için bilgisayarın/laptop’un olmaması”, 1’i “Araç-gereç materyallerin/kitapların parayla satılması”, 1’i “Fiziki yapının elverişsizliği”, 1’i “Sosyal şartların elverişsizliği”, 1’i “Müftülükçe bazı dokümanların verildiği ama bunların yetersiz olması”, 1’i “Şuan var ama daha fazlasını isterdim” şeklinde cevap vermiştir. Bu bulgular ise kurslardaki doküman eksikliği ve bunların verimli bir şekilde kullanılmamasından doğan aksaklıkların/olumsuzlukların tespiti, giderilmesi veya en aza indirilmesi ve bu yönde de kurslardaki eğitim-öğretimde etkin bir başarı için önemlidir.

Bu verilerden müftülüğün doküman konusunda öğreticilere gereken yeterli desteği vermediği anlaşılmaktadır. Bunun dışında öğreticilerin de bu konuya duyarsız/ilgisiz kaldığı, doküman ve öğretim materyallerinin kurslardaki öğrenme-öğretme sürecini önemli ölçüde olumlu yönde etkileyecek bir unsur olduğunun bilincinde olmadıkları, bu eksikliklerin/yetersizliklerin sebebini de kendilerinden çok DİB/il müftülüğüne yükledikleri ve bu konuda savunma mekanizmalarına başvurdukları söylenebilir.

Tüm bu ulaşılan sonuçların dışında konu değişkenlerin durumu açısından değerlendirildiğinde,  $\chi^2$  analizlerinin kurslarda yeterli dokümana sahip olunamamasının sebepleri ile bağımsız değişkenler arasından herhangi bir istatistiksel ilişkinin bulunmadığını ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 19: Derslerde En Çok Kullanılan Öğretim Materyali Dağılımı

Derslerde en çok hangi öğretim materyalini ( araç gereç ) kullanırsınız?	n	%
Yazı tahtası	297	85,6
Projeksiyon	14	4,0
Radio-Teyp	3	0,9
Bilgisayar	11	3,2
VCD / DVD	11	3,2
Diğer	11	3,2
Toplam	347	100,0





Tablo 19 incelendiğinde,<sup>20</sup> öğretmenlerin büyük çoğunluğu, derslerde öğretim materyali olarak daha çok yazı tahtasını kullandığını belirtmektedir. Bunu, kullanma durumuna göre sırayla, projeksiyon, bilgisayar, VCD/DVD ve radyo-teyp izlemektedir. “Derslerde en çok hangi öğretim materyalini kullanırsınız?” sorusuna “Diğer” cevabını veren 11 öğreticiden 2’si “Derslerde Elif-Ba kitapçığını”, 2’si “Deftere not tuttuğunu”, 1’i “Kağıt üzerine yazarak dersi anlattığını”, 1’i “Defter ve kalem ile dersi anlattığını”, 1’i “Sözlü anlatımı tercih ettiğini”, 1’i “Yazı tahtası, VCD, DVD”, 1’i “Yazı tahtası, gerektiğinde VCD, DVD”, 1’i “Yazı tahtası ve projeksiyon” kullandığını belirtmiştir. Ayrıca 1 öğrenci, “Derslerde öğretim teknolojilerinden yararlanılması gerektiğini fakat, DİB’in imam-hatiplere, teknolojik gelişmeleri, araç-gereçleri takip ve kullanma yönünde yeterli ölçüde destek olmadığını, öğrenci ve cami cemaatinin ise teknolojiye çok meraklı olduğunu” ifade etmiştir.

Diğer bir ifade ile öğretmenlerin derslerde en çok tercih ettiği öğretim materyallerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Yazı tahtası
2. Projeksiyon
3. Bilgisayar-VCD/DVD
4. Radyo-teyp

Bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmenlerin büyük bir bölümünün, derslerde farklı materyallerden ziyade ağırlıklı olarak % 85,7 ile yazı tahtasını ön plana çıkardığı<sup>21</sup> görülmektedir. Koç’un araştırmasında da yaklaşık % 80,7 ile ders ortamında daha çok yazı tahtasının bulunduğu tespit edilmiştir. (Koç, 2011: 16) Bulgularımızın, Koç’un elde ettiği sonuçlarla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Bunun aksine farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır. Bunlardan Özyurt’un çalışmasında, öğretmenlerin % 80’i daha çok ders işlerken teknolojik araç-gereçlerden faydalandığını, Ünsal’ın çalışmasında öğretmenlerin % 81,1 gibi büyük çoğunluğu, derslerde daha çok meal ve hadis vb. yardımcı kitaplar ile dergi, hikâye vb. kitapları kullandığını belirtmiştir. Ayrıca Akyürek ve Öcal’da da öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 83,8 / % 36,7) görsel-işitsel materyal setinden faydalanma gayreti içinde olduğu söylenebilir. (Özyurt, 2009: 84, 85; Ünsal, 2009: 51; Akyürek, 2013b: 164-166; Öcal, 2013: 249) Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, birbiriyle paralellik arz eden Özyurt, Ünsal, Akyürek ve Öcal’ın çalışmalarının, verilerimizi destekler nitelikte olmadığı söylenebilir.

Yaptığımız gözlemlere bakıldığında, öğretmenlerin derslerde farklı teknolojik görsel-işitsel araç-gereçleri kullan(a)madığı, daha çok yazı tahtasıyla birlikte paralel olarak taktır (düz

<sup>20</sup> Tablo 19,  $\chi^2$  testi sonuçları yönüyle incelendiğinde, bağımsız değişkenler açısından derslerde en çok kullanılan öğretim materyali konusundaki düşüncelerde, araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

<sup>21</sup> Yapılan görüşmelerden, yazı tahtasını kullanan öğretmenlerin sık sık anlatım ve soru-cevap yöntemine de başvurduğu anlaşılmaktadır. (bkz. tablo 12) Aynı şekilde benzer bir çalışma yapan Korkmaz da % 94,8 ile öğretmenlerin neredeyse tamamının derslerde, anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandığını tespit etmiştir. (Korkmaz, 2012: 158, 159, 230)



anlatım) ve soru-cevap yöntemine yöneldiği anlaşılmaktadır. Bunun pek çok nedeni olabilir. Bunlarla ilgili olarak, kurslardaki fiziksel yetersizlikler, bu materyalleri alacak ekonomik imkanların sınırlılığı, öğretmenlerin bu cihazları yeterince kullanmasını bilmemeleri ve bazı öğretmenlerin öğretim materyallerini kullanmayı gerekli görmemesi gibi faktörlerden söz edilebilir.

Buradan hareketle, öğretmenlerin derslerde farklı öğretim materyallerini kullanmasının, kurslardaki eğitim-öğretim ortamını daha verimli, etkili hale getireceği ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine daha aktif katılımını sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca teknolojik araç-gereç, doküman ve materyaller ile ilgili yukarıdaki bulgular (bkz. tablo 16, 17, 18, 19) kurslardaki araç-gereç ve materyal eksikliğini öngören 6 numaralı hipotezi kısmen doğrulamaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerle ilgili incelenen bulguların sonuçlarının genellikle birbiriyle benzerlik gösterdiği/bağlantılı olduğu, örneklem grubunun sosyo-kültürel, ekonomik ve öğrenim düzeylerindeki farklılıkların yaz kurslarında öğretilen bilgileri ve kullanılan öğretim teknolojilerini değerlendirmelerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Yaz Kur'an kursu öğretmenlerinin çağdaş öğretim teknolojilerini aktif kullanımının; kurslardaki anlamlı öğrenme, içselleştirme, hedeflere ulaşma, motivasyon ve verimliliğin artmasında önemli rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu süreçte, pedagojik temelli farklı öğretim teknolojisi kullanımının acil artırılması ihtiyacı gündeme gelmektedir. Ayrıca sonuç olarak araştırma hipotezlerinin büyük oranda doğrulandığı da söylenebilir.

Öğrenci ve öğretici örneklemini üzerinde yapılan anket, gözlem, görüşme ve odak grup tartışmaları sonucu elde edilen bulgular ışığında öğrenme-öğretme süreci açısından yaz Kur'an kurslarında öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkin kullanımı ve kursların verimliliği ile eğitim-öğretim kalitesinin artırılması için sunulmak istenen bazı öneriler şunlardır:

1. Kurslarda temel öğretim materyali olan Kur'an alfabelerinin yeterliliğini arttırmak ve başarılı bir Kur'an öğretimi için, Elif-Ba kitapçıkları, çağdaş öğretim ilke/yöntemleri ve görsel-işitsel materyallerle desteklenerek, öğrenme gücünü çeken, farklı yaş ve bilgi seviyelerindeki öğrencilerin durumları da dikkate alınarak, seviyelerine uygun, sade ve daha anlaşılır olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

2. Ders kitapları, öğrenim /bilgi düzeyleri ve yaşları farklı öğrencilerin ilgilerini çekecek, bilgi yönüyle, etkinliklerle onları tatmin edecek, beklentilerine cevap verecek şekilde daha fazla görsel materyallerle desteklenmeli, yarışmalar, okuma parçaları, örnek hikayeler, testler, kavram haritaları, çalışma kağıtları ve bulmacalarla zenginleştirilmelidir. Burada en önemli görev, en başta DİB ve kurs öğretmenlerine düşmektedir. DİB, istenilen şekilde kitapları yeniden düzenlemeli ve zenginleştirmelidir. Öğreticiler de derslerde öğrencilerin seviyesine inerek dersleri, farklı yöntem ve tekniklerle, görsel-işitsel materyallerden faydalanarak işlemeli ve bu kitapların öğrenci açısından yeterliliğini en üst düzeye çıkarma gayreti içinde olmalıdırlar.



3. Öğretim programlarının işlevselliğini, yeterliliğini arttırmak, kursların başarı düzeyini yükseltmek ve etkinlik alanını genişletmek için, bütün olumsuzluklar dikkate alınarak DİB’ce uzmanlar tarafından öğretim programı yeniden gözden geçirilip, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak zenginleştirilmelidir.

4. Günümüzde her alanda olduğu gibi genelde yaygın din eğitim alanında özelde yaz Kur’an kurslarında da DİB, üniversite (İlahiyat/İslami İlimler/Eğitim Fakülteleri) ve MEB işbirliği ile ortaya çıkan ihtiyaçlara paralel olarak yeni yaklaşımlar ve stratejiler geliştirilecek bilimsel çalışmalar planlamalıdır. Yaz Kur’an kursu öğretmenlerinin de bu gelişmelerden haberdar olması ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

5. Öğretim teknolojilerinin doğru kullanımı konusunda pedagojik yeterlik ön plana çıkmaktadır. Bunun için DİB, öğretmenleri, eğitim ve İlahiyat fakülteleri işbirliği ile belli yer ve zamanda, bir plan-program dahilinde (öğreticilerin eğitimi semineri vb.) uygulamalı olacak şekilde ciddi bir pedagojik formasyon eğitiminden geçirmelidir.

6. Kurslarda ağırlıklı olarak geleneksel/klasik yöntemlerin (anlatım/soru-cevap) kullanılması dikkat çekicidir. Kurslarda soru-cevap/anlatım yönteminin sürekli tercih edilmesi, öğrencilerin derslere karşı motivasyon ve ilgisini artırmada ve derslerden verim almada menfi bir durum olarak düşünülebilir. Eğitim kalitesi açısından, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine hitap edecek ve onların dersleri sıkılmadan, keyif alarak, eğlenerek öğrenmesini sağlayarak, onların konuyla ilgili dikkatlerini, güdülenmişlik düzeylerini en üst düzeyde tutmada, farklı öğretim yöntem ve materyalleri ile dersin zenginleştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecindeki motivasyon ve verimlilik açısından elzemdir.

Bununla ilgili olarak DİB’in çağdaş öğretim teknolojilerinin daha çok tercih edilmesi yönünde teşvik edici bir eğitim politikası izlemesi ve bunların derslerde daha etkin bir şekilde kullanılması ile ilgili hizmet içi eğitim semineri, kurs vb. düzenlemesi, kurslarda derslerin anlaşılmasında azami ölçüde fayda sağlayacaktır.

7. Kurslarda Kur’an okurken ve ezber yaparken çok çeşitli yöntemler kullanılabilir. Günümüzde öğrenciler için, Kur’an-ı Kerim’i daha kısa sürede ezberleyebilme kolaylığı sağlayan, hızlı okuma ve ezberleme teknikleri/materyalleri gibi yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir. Bu yaklaşımlardan özellikle hafızlık yapılan kurslarda da istifade edilmelidir.

8. Öğretim teknolojilerinin kullanımında etkili olan faktörlerden bir tanesi de öğretmenlerin bilgisayar bilgisidir. Öğreticilerin mesleki yeterliklerinin artırılması, derslerin teknolojik araç-gereç destekli işlenmesi, öğrencilerin konuları daha iyi, hızlı öğrenmeleri, içselleştirmeleri ve kursların keyifli, hoşça vakit geçirilen cazibe merkezleri haline gelebilmesi için, öğretmenlerin bilgisayar yetkinliklerinin artırılması önemlidir. Dolayısıyla bu konuda sorumlu olan DİB/il müftülükleri, çeşitli hizmet içi seminerleri ve ek programlar ile bunu sağlamalıdır.

9. İl/ilçe müftülükleri tarafından, yaz Kur’an kurslarında uygulanan kur sisteminin anlaşılması ve uygulanması ile ilgili problemler göz önünde bulundurularak, bunların



çözümü konusunda güncel ders doküman ve materyallerinin temini yoluna gidilmeli ve gerekli tedbirler alınmalıdır.

### Kaynakça

- Akyürek, S. (2005). “Kur’an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 175-192; [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi\\_18/11\\_akyurek.pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_18/11_akyurek.pdf), (ErişimTarihi:19.01.2013).
- Akyürek, S. (2013a). “Kur’an Kursu Öğretim Materyallerine İlişkin Değerlendirmeler”, *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu (30 Mart-01 Nisan 2012)*, Ankara: DİB Yayınları.
- Akyürek, S. (2013b). “Yaz Kur’an Kursu Öğreticilerinin Görsel İşitsel Materyal Seti II’ye İlişkin Görüşleri”, *Yaygın Din öğretimi Bağlamında Yaz Kur’an Kursları Sempozyumu (09-11 Temmuz 2010)*, Erzurum: Hermes Tanıtım Ofset.
- Arslantürk, Z. (2001). *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, 5. Basım, İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aşıkoğlu, N. (2003). “Din Hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim Programları Açısından Yeni Bir Yaklaşım”. *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu (28-29 Mayıs 2002)*. Kayseri: İBAV Yayınları.
- Ay, M. E. (2005). *Problem ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları*, 2. Baskı, İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Aybey, S. (2005), İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Açılan Yaz Kursları İle İlgili Görüşleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, M. Ş. (2008). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu*. Ankara: DİB Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul: Nakış Ofset.
- Baş, T. (2006). *Anket Nasıl Hazırlanır Uygulanır Değerlendirilir?*, 4. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları
- Başkurt, İ. (2007). *Din Eğitimi Açısından Kur’an Öğretimi ve Yaz Kur’an Kursları* (2. Baskı). İstanbul: DEM Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1992). *Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*. Ankara: T.D.V. Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*, 1.Baskı, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Cebeci, S. (2010). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çanakcı, A. A. (2014a). “Öğrenme ve Öğretme Süreci Açısından Yaz Kur’an Kursları” *Doktora Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Çanakcı, A. A. (2014b), *Yaygın Din Eğitiminde Din Görevlilerinin Rolü*, Bursa: Emin Yayınları.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çelebi, A. (1976). *İslam’da Eğitim Öğretim Tarihi*, İstanbul: Damla Yayınevi.



- Demir, R. (2010). Yaz Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretimi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. ve E. Altun (Ed.) (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, A. (2002). Kur'an Kursu Öğrencilerinde Dini Tutum ve Davranışlar (Isparta Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Furat, A. Z. (2013). "Kitle İletişim Araçları ve Yaygın Din Eğitimi" *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu (30 Mart-01 Nisan 2012)*, Ankara: DİB Yayınları.
- Gentry, C.G. (1995). "Educational Technology: A question of Meaning. Part 1 in Instructional Technology: Past, Present, and Future, G. J. Anglin (Ed.), (2nd ed.), Englewood, CO, Libraries Unlimited.
- Göktaş, Y. vd. (2009). "Öğretim Teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ndeki Tarihsel Gelişimi", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 81-92.
- Güneş, A. (2017). *Din Öğretimi Materyalleri*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Hancı Karademirci, A. (2010). *Öğretim Teknolojileri: Tanımı ve Tarihsel Gelişimine Yeniden Bakmak*; <https://ab.org.tr/ab10/bildiri/190.pdf>, (Erişim Tarihi: 17.10.2018).
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 7. Baskı, Ankara: Yayınevi Yok.
- Keyifli, Ş. (2013). "Cami İçi Din Eğitimi ve İletişimi Süreci Olarak Hutbeler", *EKEV Akademi Dergisi - Sosyal Bilimler*, 17 (55), 71-88.
- Keyifli, Ş. (2017). *Yaygın Din Eğitimi*, Ankara: İlahiyat Yayınları.
- Koç, A. (2011). "Yaz Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma", *Diyanet İlmî Dergi*, 2 (47), 7-52.
- Korkmaz, M. (2017). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*, Ankara: TDV Yayınları.
- Korkmaz, M. (2011). "Öğretici Görüşlerine Göre Yaz Kur'an Kurslarının Sorunları (Kayseri Örneği)", *Bilimname*, 21, 127-156; <http://e-dergi.marmara.edu.tr/index.php/oneri/article/view/315>, (Erişim Tarihi: 18.01.2013)
- Kotan, F. (2013), "Yaygın Din Eğitiminde 'Drama' ", *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu (30 Mart-01 Nisan 2012)*, Ankara: DİB Yayınları.
- Moore, L. C. (2012). "Muslim Children's Other School", *Childhood Education*, 88(5), 298-303.
- Moore, L. C. (2013). "Qur'anic School Sermons as a Site for Sacred and Second Language Socialization", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (5), 445-458.
- Öcal, M. (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2013). "Yaz Kur'an Kursları Konusunda Bazı Tespit ve Değerlendirmeler", *Yaygın Din Öğretimi Bağlamında Yaz Kur'an Kursları Sempozyumu (09-11 Temmuz 2010)*, Erzurum: Hermes Tanıtım Ofset.





- Özdemir, Ş. (2005). “Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Cami Dışı Hizmet Alanlarında Din Görevliliği”, *Diyanet İlmî Dergi*, 41 (3), 7-16; [http://ktp.isam.org.tr/pdfdrq/D00033%5C2005\\_c41%5C2005\\_c41\\_3/2005\\_c41\\_3\\_OZDEMIRS.pdf](http://ktp.isam.org.tr/pdfdrq/D00033%5C2005_c41%5C2005_c41_3/2005_c41_3_OZDEMIRS.pdf), (Erişim Tarihi: 18.01.2013).
- Özdemir, Ş. ve R. Kavak (2011). “Öğretici Görüşlerine Göre Yaz Kur’an Kursları (Elazığ Örneği) (According to Opinions of the Summer Qur’an Courses (Case of Elazığ)” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (18), 298-315; [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi18\\_pdf/3\\_egitim/ozdemir\\_suayp.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi18_pdf/3_egitim/ozdemir_suayp.pdf), (Erişim Tarihi: 19. 01. 2013)
- Öztürk, F. Z. (2007). Kur’an Kursu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Kültürel Temelleri ve Sorunları ( Konya Örneği ), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyurt, A. (2009). Kur’an Kurslarında Kadınlara Yönelik Din Eğitimi (Kartal Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Reiser, R. A. (2002). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Instructional Design and Technology*, New Jersey: Pearson.
- Sağlam, İ. ( 2010). “Fransa’daki Türklerin Din görevlerini Mesleki Yeterlilik Açısından Değerlendirmeleri” *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 275-299.
- Şimşek, E. (2013). “Din Öğretiminde Materyal Geliştirme Etkinlikleri”, *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu (30 Mart-01 Nisan 2012)*, Ankara: DİB Yayınları.
- Tekin, V. N. (2009). *SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri*, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ünsal, A. (2009). Yaz Kur'an Kurslarında Din Eğitim ve Öğretimi (Denizli Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yanpar, T. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 9. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve H. Ş. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 4. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2013). “Almanya’da DİTİB Camilerinde Hafta Sonu Uygulanan Kur’an Kurslarının Kısa Bir Analizi (Hamburg Örneği)” *Diyanet İlmî Dergi*, 49 (1), 123-142.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Anlam- Anlama Bağlamında Dini Kavramların Öğretiminin Önemi ve Yöntem Üzerine**

**Hasan Çetinel**

*Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Nevşehir  
hasancetinel@gmail.com*

### **Giriş**

“Birinin bir buyruğa itaat etmeden önce onu anlaması gerekir” (Wittgenstein, 2011: 145) Lao Tse’nun “Anlamayan konuşamaz, konuşmayan anlamaz” ifadesi gibi, insanın aptallıkla bilgelik arasında yer alışında dilin düşünce üzerindeki etkisi eski zamanlardan itibaren tartışıla gelmiştir. (Ogden, Richards, 1923: s. 1) Anlama ise, bir sembol, ifade ya da kavrama, kullanıldığı bağlama uygun bir anlam verme veya ona yüklenmiş anlamı kavrama.” şeklinde tanımlanmaktadır. (Demir, Acar, 2002: s. 37) Hans-George Gadamer: “Konuşmanın sanat olduğu yerde anlama da sanattır.” der ve her konuşma ve metnin, temelde anlama sanatı ile ilgili olduğunu vurgular. Bu durumda insanlar arası iletişimin konuşma ve yazı şeklinde dil formları üzerinden sağlandığı tüm mecralarda amaç, anlama dayalı bir içeriği karşıdakine aktarmaktır. (Gadamer, 2008: 262) O halde doğru “anlama” ya da “doğru anlama” nasıl gerçekleşir? Şöyle ki, “anlatılan” ile “anlaşılan” birbiri ile denk düşüyor ise “doğru anlama gerçekleşmiş demektir.

İslami gelenekte söz, “kelâm” önemlidir. Allah insanla dili vasıta kılarak iletişime geçmiştir. İslam düşüncesinin dili tabii dilin kendisidir ve İslam bu tabii dili, dilin özelliklerini muhafaza ederek dönüştürmüştür. Kur’an menşeli dini kavramlar, Arap dilinin imkânları ölçüsünde bir semantik alana sahiptirler. Her toplumun kendine özgü bir dili vardır ve doğada var olan nesnelere, meydana gelen olaylar, durumlar ile hareketlilikleri anlatırken bir kısım ses bilişimlerinden yararlanarak, onları kavramlaştırır.

“Kavramlar düşüncenin temel yapı taşlarıdır.” ve dünyamızı tecrübe ederken olayları ve olguları kavramsal ve kategorik filtrelerden geçiririz. (Hoffman S.C, Marilyn Grady, 2013)

Batı dillerinde kavram kelimesine karşılık olarak kullanılmakta olan “concept” kelimesinin Latince aslı; “conceptio” şeklindedir. Bu kökten gelen ve kavramsallaştırma anlamına gelen bir başka kelime olan “conception” ifade ettiğimiz “kavramsallaştırma” anlamının yanı sıra; “dölleme, hamileliğin” başlaması” anlamını da içermektedir. Bu anlam; kavramların yeni düşüncelerin hayat bulmasındaki yadsınamaz önemini ortaya koyması açısından, manidardır. Diller kavramsal zenginlikleri oranında hayat bulurlar. Yeni kavramlar üretemeyen diller düşünsel zenginliklerini koruyamazlar, kavrama ve ifade etme kabiliyetlerini yitirirler. Düşünceler kavramlar aracılığıyla hayat bulurlar ve her yeni düşüncenin doğumu kavramsal bir döllemeye bağlıdır. (Tiryaki, Sunar, 2016: s. IX)



Dini kavramların öğretiminde kavramların anlam alanlarının doğru tespiti, olası yanlış veya eksik anlamaların önlenmesi vb. hedefler, kavramların anlam alanına yönelik yapılacak her türlü bilimsel yöntem ve çalışmayı din eğitimi bilimi açısından anlamlı kılmaktadır.

## 1. Kavram Olgusu-Kavram Öğretimi ve Anlam

### 1.1. Kavram Olgusu- Kavram Öğretimi

Kavram, farklı obje, olay ve olguların aralarındaki benzerlik ve farklılıklar esas alınarak kategorize edilmelerini sağlayan zihinsel tasarımlar olarak tanımlanabilir. Özellikle dış dünyayı algılamamızda önemli bir role sahiptirler ve bireyin öğrenmelerinin önemli bir parçasıdır. Şayet kavramların nesne, olay ve olguları insan zihninde sınıflandırmaya yönelik katkıları olmasaydı, her nesne, olay ve fikri birbirinden ilişkisiz ayrı kategoriler olarak öğrenmek zorunda kalacaktık. (Çeliköz, [https://www.researchgate.net/publication/311125747\\_Kavram\\_Ogrenme\\_ve\\_Ogretme\\_II\\_keleri](https://www.researchgate.net/publication/311125747_Kavram_Ogrenme_ve_Ogretme_II_keleri), 12.10.2018)

İnsanı olası zihinsel karmaşalardan kurtaran, ait olduğu toplumun bireyleri arasındaki ittifaka dayalı ortak dilin ürünü olan kavramlara karşılık gelen kelimelere yüklenen anlamlar sayesinde anlaşabilmeyi sağlayan kavramlar, bu yönleriyle Martorella tarafından kancaya benzetilmişlerdir. Zira kavramlar sayesinde her düşünce insan zihninde belli bir anlamı karşılayacak bir düzen sağlayacak şekilde ilgili olduğu kancaya takılarak düzenlenir. (Kılıç, 2009: 1382)

Birey esas alındığında kavram öğrenme ömür boyu devam eden bir süreçtir ve kavramlar hangi yöntemle öğrenilirse öğrenilsin iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama kavram oluşturma, ikincisi ise kavram kazanmadır. Kavram öğrenme ile ilgili birinci aşama olan “ kavram oluşturma, kavramın örneklerinin benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur. Bu süreçte, birey objelerle ilgili oluşturduğu şemaya dayalı olarak hatırlama ve objeler arasında ilişki kurma işlemini yapar.” (Ülgen, 2004: 120) İkinci aşama olan kavram kazanma aşaması ise; mantıklı bir gruplama, geliştirilen şema ile birlikte, oluşturulan kavramın niteliğine dayalıdır. Birey, algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve onları uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar.” (Ülgen, 2004: 121)

Birey için doğumla birlikte başlayan ve ömür boyu devam eden kavram öğrenme sürecinin, belirli ilke ve yöntemlerle yürütüldüğü, bireyin kavramı formal düzeyde kazandığı ortam ise, okul ortamıdır. Okulda yürütülen kavram öğretiminin taşıdığı bir diğer anlam ise, kazanımı hedeflenen kavramın birey tarafından formal düzeyde elde edildiğinin göstergesi olarak, kavramın bütün içerik öğelerinin çok iyi öğrenildiği aşamadır. Bu gerçekleşmelidir ki, öğrenciden kavram kazanımına dair daha yüksek aşamalar olan; ilkeleri anlama, taksonomik ilişkileri anlama veya problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenilebilsin. (Coşkun, 2011: 73)

Kavram öğretiminin formal anlamda belirli ilke ve prensipler doğrultusunda yürütüldüğü okullarda, kazanımı hedeflenen kavramların tüm işlem ve kapsamıyla kazanıldığını iddia etmek pek mümkün görünmemektedir. Zira genel anlamda öğrenme sürecinin



sınırlılıkları arasında sayabileceğimiz: 1. Öğrenenle, 2. Öğrenme stratejileri, 3. Öğrenilecek malzemenin türü ile ilgili sınırlılıkları kavram öğretimi süreçleri için de varsaymak gerekmektedir. Konu kavram öğretimi stratejileri bağlamında ele alındığında, öğrenenle ilgili sınırlılıklar kapsamında ilk akla gelen hususlar, öğrencinin okul öğrencisi yaşantıları ve içerisinde bulunduğu aile, akran grubu, komşu, akraba gibi sosyal gruplarda kazanımı hedeflenen kavrama dair önceden edindiği eksik veya yanlış bilgiler, öğrenenin yaşı, zeka seviyesi, genel uyarılmışlık hali vb. belirleyicilerdir. (Arı, Üre, Yılmaz; 1998: 135) Kavram öğretimi sırasında geliştirilecek stratejiler kapsamında ilk akla gelen sınırlılık ise; kavram öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında yeterli bilgisi olmayan, kazanımı hedeflenen kavramların içeriklerine yeterince hâkim olamayan öğretmen nedeniyle öğrencinin kavram kazanım becerisinin gelişmemesidir. (Ülgen, 2011: 143)

Ülgen, kavramların öğrenme koşullarını, zaman, bellek, kavram geliştirme stratejisi, dikkat ve odaklaşma, dil ve kavram öğrenme, bilişsel gelişim, uyarıcıların seçimi ve organizasyon başlıkları altında değerlendirmeye tabi tutar. (bkz. Ülgen, 2004: 124-134) “Anlam- Anlama Bağlamında Dini Kavramların Öğretiminin Önemi ve Yöntem Üzerine” başlıklı araştırmanın odağında, dini kavramların öğretiminde, kazanımı hedeflenen kavramla ilgili doğru anlamının gerçekleşmesi için, kavramlara ad olan kelimelerin anlamlarının yani içeriklerinin doğru aktarılması, söz konusu kelimelerle ilgili içeriğe dâhil olan ve olmayan örneklerin doğru tespiti sayesinde doğru anlamının gerçekleşeceği, bunun da doğru öğrenmelere sunacağı katkıyı konuya ilişkin literatürden faydalanarak, açıklamak düşüncesi yer almaktadır.

## 1.2. Anlam

Dili bir iletişim vasıtası olarak kullanan insanoğlu bu sayede varlıklar âleminde bir imtiyaza sahip olmuştur. Her toplum doğadaki nesne, değişik durum ve aktivitelerin anlatımı sırasında bir takım ses bileşenlerini kullanarak, kavramlaştırmalarda bulunur. Daha sonra kendi dil yapısı içerisinde belli kök ve ekleri kullanarak yeni türetmelerde bulunur ve daha önceki kavramlardan aktarmalar yoluyla yeni adlandırmalarda bulunur. Bu olaya, yani insanın varlık alanında şahit olduğu olay ve nesnelere belli bir ses bileşimiyle simgeleştirerek kavramlaştırmasına, anlambilimde; *anlamlama* (signification) adı verilmektedir. Örneğin, dillerinin bilinen en eski dönemlerinde Türkler, gün ışığına “kün” (bugünkü gün) adını vermişlerdir. Türklerin kuş adını vererek kavramlaştırdıkları canlı türü Almancada “vogel”, Macarcada “madár”, Rusçada “ptitsa” adını almıştır. (Aksan, 2016: 39-40)

Ülgen, “Dil dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğidir. Bireyin çevresindeki obje ve olgularla etkileşimi başlatması sürdürmesi ve üründen yararlanması dile bağlıdır. Dil kullanım bilgisi bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur. Kavramların özellikleri, birer sözcükle ifade edilir ve kavramlar bir etkileşim ortamında öğrenilirler.” ifadeleriyle dilin anlam oluşturmaya katkısı ve dilde sözcüklerle karşılanan kavramların dilin aracılık ettiği iletişim ortamında yani sosyal çevrelerde öğrenildiğine işaret etmektedir.

Anlamlandırmanın (signification) dil olgusu ile olan bağlantısını oldukça güzel özetleyen Ülgen’in: **“Dil kullanım bilgisi bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur.”**



yargısını bir sayılı olarak, dini kavramların öğretimini “anlam bağlamında” irdeleyeceğimiz bir sonraki başlıkta başvurulmak üzere not etmek istiyoruz.

Dil sadece kavramlara karşılık gelen göstergelerden oluşan bir dizge olmayıp, toplumsal bir olgudur da. Dil, aynı kelimelerle birbirleriyle iletişim kuran bireylerin oluşturduğu toplumun ortak malıdır. Toplumlar değişik yönleriyle birbirleriyle ayrıştıklarından dolayı, nesnelere adlandırmaları, kavramların ses dizgesi şeklinde aktarımları da farklı olacaktır. Alman dilbilimci Humboldt da “Her dilin kendin özgü dünyayı anlama ve anlatma yolu vardır.” derken buna işaret etmektedir. (Başkan, 1967:157)

Dil toplum ilişkisi bağlamında vurgulanması gereken bir diğer husus ise, tarih içerisinde toplumların hayatını etkileyen büyük savaşlar, göçler, afetler ve toplumların birbirleriyle, diğer kültürlerle etkileşimi, ihtiyacın ortaya çıkması, dilsel bozulma ve mecazi anlam değişimi gibi nedenlerde dillerde ve o dili oluşturan kelimelerin anlamlarında meydana gelen değişimlerdir. Dil olgusu ile ilgili olarak dilbilimcilerin işaret ettikleri ilk özellikler arasında, dilin tıpkı canlı bir organizma misali yaşadığı değişimler yer almaktadır. Bu değişim sürecinde bazı sözcükler yok olarak kullanımdan kalkar, bazıları anlam değişimlerine uğrar ve kimi kelimelerin söz dizinlerinde değişimler meydana gelir. (Sav, 2003: 148)

Anlam değişimini ise, bir kelimenin başlangıçta karşıladığı kavramdan az ya da çok uzaklaşarak, onunla uzak-yakın ilgisi olan veya ilgisiz yeni bir kavramı yansıtır hale gelmesidir. Bir dilin kelimeleri kendi içerisinde bu değişimi yaşayabilirken, başka bir dile aktarılırken yaşanan anlam değişimi örnekleri daha çoktur. Sav, sözün bu noktasında, dilde yaşanan anlam değişiminin kaçınılmazlığı bağlamında Berke Vardar’ın şu sözlerine yer verir: “Kullanılan her şey gibi dil de değişir, belli bir toplumsal bağlam ve süre içinde evrim geçirir, durmaksızın yenilenir.” (sav, 2003: 149-150) Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında bir dilde yaşanan anlam değişimi olaylarının nedenleri ve anlam genişlemesi, anlam daralması, başka anlama geçiş gibi anlam değişim türlerinin ayrıntılarına girmeyeceğiz. (Dilde yaşanan anlam değişimi olayları, özellikle Türkçede anlam değişimi olayları için bkz. Aksan, 2016: 119-167)

Yukarıda, Ülgen’e ait: **“Dil kullanım bilgisi bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur.”** yargısını, dini kavramların öğretimini “anlam bağlamında” irdeleyeceğimiz bir sonraki başlıkta başvurulmak üzere bir sayılı olarak belirlemiştik. Bu noktada, Vardar’ın dilinden; **“Kullanılan her şey gibi dil de değişir, belli bir toplumsal bağlam ve süre içinde evrim geçirir, durmaksızın yenilenir.”** yargısını da ikinci bir sayılı olarak belirtmek istiyoruz.

## 2. Dini Kavramların Öğretimi

Dini kavramların öğretimi, bir öğrenme alanındaki öğretimin en temel parçası kavramlar olduğu için, bireyi din hakkında doğru bilgilendirme ve bilinçlendirme bağlamında önem arz etmektedir. (Akyürek, 2004: 169)



## 2.1. Dini Kavram

Dini kavram denilince, dini bilgi içeren, dini bilgi aktarımına hizmet eden her kavram anlaşılmalıdır ki İslam dini için bu kavramların çoğunluğu Kur'an menşeli, merkezinde "Allah" odak kavramının yer aldığı kavramlar grubunu temsil eder.

Din, her hangi bir toplumda konuşulan dilin kavramlarına yeniden anlamlar yükleyerek dili kullanır. Beşeri dil içinde teşekkür etmiş kavramları kendi bünyesine dâhil eder. Bilinen kavramların içeriğinde ortaya çıkan anlam daralması ve genişlemesi yoluyla yeni bir anlayışın ve insan tasavvurunun inşa edilmek istendiğini ortaya koyar. (Erkan,2014: 167) Özetle, İslami kavramlara ad olan kelimeler, Arapların ilk kez duydukları, büsbütün yabancı oldukları bir söz dağarcığından seçilmemiş olup, haddizatında Arapların kullanmakta oldukları kelimelerdir.

## 2.2. Dini Kavramların Öğretiminin Önemi

Akyürek, "Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği)" adıyla kitaplaştırdığı doktora tezinde dini kavramların öğretiminin önemi kapsamında önemli başlıklar sıralar ve bunları açıklamaya çalışır. Bu başlıklar incelendiğinde; dini kavramların öğretiminin belirli ilke ve prensiplerle hedeflenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesinin, din öğretiminin genel hedefleriyle örtüştüğü görülecektir. Bu anlamda tıpkı din öğretiminin birincil amacının nitelikli, doğru dini bilgiyi elde etmek ve buna dayalı bir bilinç inşası olması gibi, dini kavramların öğretim süreçlerinin birincil hedefi de budur. Akyürek'in dini kavramların öğretiminin önemi kapsamında sıraladığı göze çarpan unsurlardan öne çıkanları sıralayacak olursak: - Din hakkında bilgilendirme ve bilinçlendirme yönünden, - Bilginin sistemleştirilmesi yönünden, - Bireyin gelişimine katkı yönünden, - Bireyin kişiliğinin gelişimine katkı yönünden, - Bireyin özgürleşmesine katkı yönünden. (bkz. Akyürek, 2004: 169-192)

Kavramlar bilgilerin yapı taşları, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. Bu nedenle din öğretiminde önemli bir yere sahip olan kavram öğretimi, bilimsel, yeni metotlarla yapılmalıdır. Yeni metotlarda; ezberci, onaylayıcı bir din öğretimi yerine; 1. Anlamli öğrenmeyi hedefleyen, 2. Güçlü bir kavramsal arka plana sahip, 3. Öğrenciyi, verilen alan pasif bir öge olarak görmeyen ve aktif olarak sürece dâhil eden bir din öğretimine ihtiyaç vardır. Din öğretimi bu şekliyle, ilahiyat, din bilimleri ve eğitim bilimleri ile ilgilidir. Din öğretimi, öğrenciye sunulan veriyi en iyi metotla ve anlamlı bir öğrenme gerçekleşecek şekilde sunmak için eğitim bilimlerinin yöntem ve araçlarını kullanır. (Tosun, Doğan: 2005: 15)

Kavram öğretimi bağlamında, günümüzde ciddi anlamda değişime uğrayan öğrenme, öğretme ve öğrenci doğasına da değinmek yerinde olacaktır. Çünkü bu üç olguya ilişkin yaşanmakta olan değişim ve değişimin dinamikleri anlaşılmadan, okullarda yürütülmekte olan öğretim programlarının bu değişimden kaynaklı güncellenmesi gereği yeterince anlaşılacaktır. Her ne kadar öğrenme birçoğumuzun bilinçaltında okul ile özdeş bir olgu olarak yer etse de, öğrenciler artık sadece okulda öğrenmiyorlar. Okul dışında yeni medya veya sosyal medya denilen facebook, twitter, instagram vb. sosyal mecralarda da hızlı, ve etkili öğrenmelerde bulunuyorlar. (İnal, Kaymak, 2014: 27)



Araştırmalar Amerika nüfusunun %25'ini oluşturan 19 yaş altı gençlerin %52'sinin sosyal medyayı ve Youtube'u ödev yapmak ve araştırmak için kullandığını, %23'ünün dersleri interaktif izlediğini ortaya koymuştur. (Seymen, 2017: 473)

Yukarıda bahsi geçen sosyal ağlarda gerçekleşen, internette karşılıklı etkileşime dayalı gerçekleşen interaktif öğrenme, geleneksel/klasik dediğimiz hiyerarşik, yukarıdan, mutlak ve çoğu zaman geri bildirimsiz öğrenme aleyhine bir durum doğurmuştur. Artık okul-öğrenci-öğrenme üçlüsü yerine medya-öğrenen-bilgilenmeyi ön plana çıkaran bir sürecin habercisi olmuştur. (İnal, Kaymak, 2014: 27)

Öğrenme ve bilgi kaynakları hız, erişilebilirlik vb. açılardan gelişirken sayıları artıp çeşitlenirken, bu durum beraberinde eğitimci olarak öğretmenin otoritesinin, meslek saygınlığının ve geleceğinin de sorgulanmaya başlanmasına neden olmuştur. Sınavla atama, performans yönetimi, kariyer sınavları vb. nedenlerle yaşam boyu öğrenim almak ve kendisini geliştirmek durumunda olan öğretmen bu konjonktürle birlikte toplumsal değer ve ideallerden ziyade mesleki kariyer hedeflerinin yön verdiği bir duruma evrilmiştir. Bu durum eskinin lider, dönüştüren, aydın öğretmen algısının tersine bir durum ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, yasal olmasa da öğretmenin temizlik, yakıt vesaire adlar altında öğrenciden para toplaması; öğrencisini hafta sonu kursu, özel ders, etüt vb. adlarla sınavlara hazırlıyor olması, öğrenme ve öğretmede maddi bir karşılığın varlığına işaret etmektedir. Bir de öğretmenlik mesleğine dair “az çalışma, çok tatil yapma, yetersiz eğitim verme, kendini yenilememe vb.” mesleki saygınlığı aşındıran toplumsal algı göz önüne alındığında, öğretmenin rolünde gerçekleşen değişim daha bariz hale gelecektir. (İnal, Kaymak, 2014: 27-28)

Öğrenmenin doğasında meydana gelen değişim, öğrenenin yani öğrencinin doğasında meydana gelen değişimle paralellik arz etmektedir. Bilindiği üzere nesiller günümüzde artık X,Y,Z gibi alfabetik kodlarla karakterize ediliyor. Fazla ayrıntıya girmeden, harflerle kodlanan bu nesillerden ikisine değinecek olursak, teknoloji çağına doğan bu nesillerin önceki nesillerden farkı ve “öğrenci” doğasında meydana gelen değişim daha iyi anlaşılacaktır. Seymen, bu kuşaklar hakkında özellikle Amerika merkezli çalışmalar sonucu ortaya çıkan literatürden yararlanarak belli başlı özelliklerini şu şekilde sıralar: (Seymen, 2017: 471-474)

**Y Kuşağı:** 1980 ile 2000 yılları arasında doğanları kapsayan bu kuşağın ön plana çıkan özelliklerini sıralayacak olursak; bağımsız, özgür, otoriteye karşı, kurallar ile sınırlandırılmayan, mesai saatleri ile kısıtlanmayan, öz güvenli, bir an önce yükselmek isteyen, emir almaktan hoşlanmayan, dayatmalara karşı çıkan, inatçı ve direnişçi yapıları olan, sosyal medyada ve ortamlarda bulunmayı seven, kendi fikir ve istekleri doğrultusunda rahatça çatışmaya girebilen kişilerdir.

**Z Kuşağı:** Bazı kaynaklarda farklılıklar arz etse de genel anlamda 1995 sonrası doğanlar olarak nitelendirilmektedir. “Z kuşağının doğumu akıllı telefonlar, videolar, internet ve görsel teknoloji ile dijital dünyanın içinde olmuştur. Bu özellikleriyle diğer kuşaklardan farklı olup şu anda kullanılmakta olan teknoloji onlar için yeni bir şey değildir. Genel anlamda pragmatik ve realist, yani (faydacı-yararcı) özelliklere sahiptirler. Risk alma hususunda önceki kuşaklara nazaran daha tedbirlidirler. Girişimci ve daha sosyal olan





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

bu nesil en son teknolojinin içerisinde yetişmesinden dolayı yeni teknolojilere karşı aç, kendilerini geliştirmek ve kanıtlamak için hevesli ve çabuk öğrenen kişilerdir. Herhangi bir konuya odaklanmaları 8 saniye kadar kısa bir zaman dilimini kapsamaktadır. Yani onların dikkatini çekemezseniz onları kaybedersiniz. Bu açıdan çok etkileyici ve direkt olmak gerekmektedir. Uzun yazılı metinler, zaman-alan ve tekrar eden aplikasyonlar onlar için sıkıcıdır.” Z nesli gerçek anlamda dijital medya ve program kullanıcılarıdır. Rakamlarla ifade edecek olursak: %25’i uyandıktan 5 dakika sonra bir dijital cihaz ve programa bağlanmanın, %73’ü uyandıktan 1 saat içerisinde bağlanmanın, %70’i YouTube, Facebook, Instagram ve Snapchat kullanımının, %68’i yüz-yüze görüşme ve paylaşımın, %68’i internet üzerinden satın almanın önemli olduğu konusunu vurguluyor.

İki nesli kıyaslayacak olursak:

### **Y ve Z kuşakları Arasındaki Önemli Karakteristik**

#### **Farklar**

#### **Y Kuşağı**

Teknolojiyi iyi kullanan:  
2 ekran aynı anda ve paylaşımına açık  
Oturarak çalışmayı seven  
Çok-kültürlü toleransa sahip  
Kendinden emin değil  
Yazılı olarak iletişimde olan  
Malzeme ve konuları paylaşan  
Öz güven yetersizliği olan  
Şimdiye odaklanan  
İyimser  
Keşfedilmeyi bekleyen  
Takım çalışmasına müsait

#### **Z Kuşağı**

İleri derecede teknoloji kullanan:  
5 ekran aynı anda açık ve paylaşımına açık  
Aktive ve gönüllü olarak çalışan  
Birliktelik ve beraberliğe inanan  
Kendinden emin  
İmaj/video ve görsellerle iletişimde olan  
Malzeme ve konuları yaratan  
Alçak gönüllülüğe sahip  
Geleceğe odaklanan  
Gerçekçi  
Başarılı olmak ve kazanmak için çalışan  
Birlik ve beraberlik ruhu taşıyan

### **3. Tartışma-Sonuç ve Öneriler**

Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin rollerindeki değişimleri, toplumsal değişimden bağımsız görmemeliyiz. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler, internet-sosyal medya kullanımı, savaşlar, terörizm, göç, işsizlik vb. toplumsal hareketlilikler tüm çağdaş toplumlarda yapısal, köklü değişimlere neden olmaktadır. Araştırmanın başlangıç bölümünde “Anlam” başlığı altında dil ve dilin anlam aktarım vasıtası olan kelime dağarcığında tarih içerisinde meydana gelen değişimin kaçınılmaz olduğuna değinmiştik. Bu durum bizlere, bir iletişim ortamında gerçekleşen öğretim olayının tüm unsurlarının yaşadığı bir değişimi işaret etmektedir. Yani; öğrenme olgusu, öğrenci, öğretmen ve iletişimin vasıtası olan dil sürekli değişmekte. Öğrenme, öğretmen ve öğrenci gibi öğretimin bileşenlerinde meydana gelen değişimlerin, bu değişimlerin milli eğitim politikaları açısından arzu edilen doğrultuda gerçekleşmesini sağlayacak şekilde doğru okunması, analiz edilmesi ve eğitim politikalarının bu doğrultuda güncellenmesi önem arz etmektedir. Anlam ve anlama olayı iletişimin hedefidir. Anlamda asıl olan; anlatan ile anlamakla yükümlü olanın anlayışlarının örtüşmesidir. Bu da iletişimin önemli unsuru olan iletide yer alan ifadelerle iki tarafın aynı anlamı yüklemesi ile mümkün olur. Hatta anlamda tamamlayıcı unsur, muhatabın ileti karşısında takındığı tutumdur. Kalam sahibi bir amaca matuf konuşur ve muhatabının onu bu murat doğrultusunda anlamasını ister. Ancak, muhatabın kendisine yöneltilen iletide yer alan ifadelerin



kavramsal içeriklerine kendi zihinsel süreçlerinde doğru karşılıklar bulması gerekir ki sözü doğru anlasın. “İnsanlara akılları nispetinde konuşunuz.” (Ebû Dâvûd/Edeb-20) hadisini de, sözü söylerken muhatabın tanınması gereğine işaret eder şekilde değerlendirebiliriz.

Okulda kavram öğretiminin en önemli açmazlarından birisi de, kazanımı hedeflenen kavramla ilgili olarak hayata yakınlık, öğrenciye görelilik, somuttan soyuta ve benzeri ilkelerin gözetilmemesinden kaynaklı, öğrencide o kavrama dair merakın ve ilginin oluşmamasıdır. Bu noktada kavram analizi stratejisi ile ünlü eğitim bilimci Martorella'nın “good faith-iyi niyetli” kavramlarına değinmek yerinde olacaktır. Martorella kimi kavramların öğrenci tarafından eğlenceli ve ilginç bulunduğunu, şayet öğretim sürecinde öğretmen tarafından bu tür kavramlara az yer verilirse öğrenmenin aksayabileceğini söylemiştir. (Kılıç, 2009: 1382) Açıkça ki; öğrenci kendi yaşantıları ile bağ kurabileceği, kişisel var oluş düşüncesine ve karakter inşasına katkı sunabilecek kavramlara daha fazla ilgi duyacak, o kavramlara dair doğru yöntem ve anlatılarla daha etkili öğrenme faaliyetlerinde bulunabilecektir.

Öğrencilere; Kâdir-i Mutlak olan Allah'ın dilediği takdirde yeryüzündeki tüm insanları tek bir inanç üzere birleştirebilecekken; akıllı, hür irade sahibi, ayrıcalıklı bir varlık olarak yarattığı insanı, özgür iradesine ve ondaki akletme melekesine hitap ederek, insan ürünü bir dil üzerinden iknâya çalıştığı, Allah-insan ilişkisinde kulluk-ibadet olgusunun, dileyenin iman edip dileyenin inkar edebileceği bir düşünce süreci olduğu hususları özenle aktarılmalıdır. Nitekim Kur'an'da aşağıda örneklerini sunduğumuz muhtelif ayetlerde, yukarıdaki satırlarda işaret etmeye çalıştığımız hususlara yer verilmektedir.

وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مِنَ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرَهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ

“Eğer Rabbin dileseydi, yeryüzündekilerin tümü, topluca iman ederdi. Öyleyse, onlar mü'min oluncaya kadar insanları sen mi zorlayacaksın?” (Yunus 10/99)

“Ve suçlular istemese de Allah sözleriyle gerçeği ortaya çıkaracaktır.” (Yûnus 10/82)

-Rabbinin sözü, doğruluk ve adaletçe tamamlanmıştır. O'nun sözlerini değiştirecek kimse yoktur. O, iştendir, bilendir.” (En'âm 6/115)

Yûnus 10/82, ve En'âm 6/115 ayetlerinde açıkça işaret ettiği gibi Allah hakikati, söz ile ve insanın anlayabileceği bir dilin kelimelerini kullanarak ortaya koymaya çalışmaktadır. O, bu anlamda kendi sözlerinin temiz bir fitratı derinden yakalayabilecek anlamsal zenginliğe, düşünsel tutarlılığa sahip olduğundan kuşku duymadan, batıl ile hakikati en güzel şekilde ifade eder tarzda mücadelesinden sakınmaz. O, elçisine : “ اذع إلى سبيل ربك بالحكمة ” – Rabbinin yoluna hikmetle, güzel öğütle çağır; onlarla en güzel şekilde tartış...” (Nahl 16/125) hitabında bulunurken de, insan onuruna yaraşır biçimde, onun akli süreçler sonucu sözdeki anlamı yakalayabildiği, ikna yolu ile bir takım hakikatlere yönlendirildiği bir davet metodunu işaret etmektedir. Tüm bu nedenlerle, günümüz din öğretimi süreçlerini; öğretici tarafından verilen bilgiyi, öğrencinin doğrudan doğru kabul ettiği, öğrenme sürecine öğrencinin pasif olarak



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

katıldığı bir süreç olmaktan çıkarıp; akıllı, hür irade sahibi, ikna olduğu bilgiyi daha çok sahiplenen onurlu bir varlık olarak yüce hitaba ve eşrefi mahlukat nitelendirmesine mazhar olmuş bir insan teki olarak, tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ile düşüncelerini ifade edebildikleri aktif bir süreç kılmak gerekmektedir. Çünkü anlam ve anlama, anlatılmak istenilen iletinin çıktığı kaynaktan başlayan, alıcının zihninde tamamlanan bir süreci ifade eder. Yani anlam; ileti metninin alıcının zihnindeki izdüşümü, anlamsal karşılığıdır. Din öğretimi süreçlerinde kazanımı hedeflenen kavramlara dair içerik üreten, yöntem ve stratejiler belirleyen karar alıcılar, yukarıdaki satırlarda ifade etmeye çalıştığımız gerçeği göz ardı etmemelidirler. Anlam ve anlama sürecini tamamlayan ana unsur; öğrencinin kavram dünyasıdır. Bu nedenle, birçok öğretim alanında olduğu gibi, din eğitimi alanı da, öğrencinin temel dini kavramlara dair daha önceden çoğu informal (okul dışı) ortamda elde edilen ön öğrenmelerinin etkisi altındadır.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Kaynakça

- WITTGENSTEIN, Ludwig (2011), Mavi Kitap Kahverengi Kitap, 2. Basım, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- OGDEN, C.K., I.A. Richards , “Meaning of Meaning”, I. Basım, Newyork, A Harvest Book.
- DEMİR, Ömer, Mustafa ACAR (2002), “Sosyal Bilimler Sözlüğü”, 3. Basım, Ankara, Vadi Yayınları.
- GADAMER, Hans-George (2008), “Hakikat ve Yöntem”, 1. Basım, İstanbul, Paradigma Yayıncılık.
- Hoffman, S.C.Ph.D., Marilyn Grady, (2013), A teaching Model for Concept Learning and Changes in Critical Thinking, <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/152/>, (09.02.2018).
- KILIÇ, Figen (2009), “Kavram Analizi Yönteminin Kültür Kavramının Öğrenilmesine Etkisi”, e-Journal of New World Sciences Academy, 2009, Sayı: 4, ss. 1381-1391.
- ÜLGEN, Gülten (2004), “Kavram Geliştirme”, 5.Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- AKSAN, Doğan (2016), “Anlambilim- Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlam Bilimi”, I. Basım,Ankara, Bilgi Yayınevi.
- BAŞKAN, Özcan (1967), “Lengüistik Metodu”, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- ARI, Ramazan; Ömer ÜRE; Hasan YILMAZ (1998), “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi”, 1. Basım, Konya, Mikro Yayınevi.
- SAV, Bahattin (2003), “Anlam Değişmeleri Üzerine Artzamanlı Bir İnceleme”, G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Dergisi, C. 23, Sayı:1, ss. 147-166.
- AKYÜREK, Süleyman (2004), “Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği”, 1. Basım, İstanbul, Dem Yayınları.
- ERKAN, Erol (2014), “Hakikati İnşa Aracı Olarak Din Dili”, The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 26, 2014, ss. 167-179.
- İNAL, Kemal, Murat Kaymak (2014), “Eğitim Sosyolojisi- Toplum ve Eğitim İlişkisinin Bilimi: Eğitim Sosyolojisi”, Editör: M. Çağatay Özdemir, Ankara, Pegem Akademi.
- SEYMEN, Ahmet Ferda (2017), “Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülleri ile İlişkilendirilmesi”, Kent Akademisi-Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi”, 2017, Cilt:10, Sayı: 4, ss. 467-489.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Kur'an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı (Anksiyete) Durumu Üzerine Bir Çalışma<sup>1</sup>**

**Yasemin Çoban**

*Öğretmen, Bursa Anadolu Kız Lisesi Osmangazi/ Bursa  
yaseminbozdemir@outlook.com*

### **Giriş**

#### **1. Problem**

Etkinliği ve işlevselliği itibariyle sadece inanç boyutuyla sınırlandırılması mümkün olmayan din olgusu, insan hayatının her alanında yansımalarını gözlemleyebildiğimiz özellikte bir sistemdir. Din, içinde barındırdığı ilkeleri kabullenen bireyin var oluş sebebine yönelik soruların cevaplarını sunmakla yetinmemekte, bireyin davranışlarının ve diğer insanlarla ilişkilerinin düzenlenmesinden dengeli bir kişilik oluşumuna kadar uzanan geniş bir alana etki etmektedir.

Ruh ve bedenden oluşan insanın manevi varlığını yok sayarak tamamen madde ile kuşatılmış, herhangi bir aşkın ya da etik ilkenin sınırlandırılmasını kabullenmeyen hazza dayalı modern yaşam, bireyin ruhsal dinginliğini yitirmesine yol açmıştır. İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren tartışma konusu olarak karşımıza çıkan ve korunması gittikçe zorlaşan mutluluk ya da iyi olma hali, modern dünyada giderek artan kaygı bozukluğu, günümüz insanının başlıca problemlerindedir. Dinin, kişinin ruh hali üzerinde önemli etkilerinin olduğunun keşfedilmesi sonucunda psikolojik araştırmalar, din ve insan psikolojisi ilişkisine odaklanmıştır. Süreç, konuya ilişkin araştırmaların sayısının artmasıyla devam etmiş ve konuya ilişkin geniş bir bilgi birikiminin oluşmasını sağlamıştır.

Dinin insan psikolojisi üzerindeki etkisini konu alan çalışmalar, dinin, bireylerin iyi olma, mutluluk halleri, kaygı duyulmasına sebep olan bir durum yaşadıklarında karşılaştıkları olumsuz durumla başa çıkma stratejileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Din olgusunun, içselleştirilmiş bir benlik algısı haline gelmesi ise sağlıklı bir din eğitimi öğretimi ile mümkündür. Türkiye’de yaygın din eğitimi faaliyetleri Diyanet İşleri Başkanlığı’na (DİB) bağlı olarak Kur’an kursları tarafından yürütülmektedir. Kur’an kurslarıyla ilgili yapılan çalışmaların, genellikle Kur’an kursu öğreticileri, kurslarının fiziki özellikleri ve sayısı, problemleri ve konuya ilişkin çözüm önerileri ekseninde yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmalardan farklı olmak üzere Kur’an kurslarında

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 2018 yılında tamamlanan “Kur’an Kursu Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali ve Kaygı Durumu Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezimizin verileri esas alınarak hazırlanmıştır.



din eğitimi alan, aynı zamanda başta biyolojik ve psikolojik açıdan olmak üzere birçok yönden değişim yaşayan ergenlik dönemindeki bireylerin öznel iyi olma halleri ve kaygı durumları öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca bu süreçte karşılaşılan problemler de ele alınmıştır. Buradan hareketle, Konusu açıklanan araştırmada “*Kur’an kursu öğrencilerinde öznel iyi olma hali ve kaygı durumu nasıldır?*” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Ayrıca bu araştırmada aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır:

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerinin *anksiyete durumları* ne düzeydedir?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *öznel iyi oluş algıları* ne düzeydedir?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *kurstaki öğreticilerle kişisel ilişkileri* nasıl değerlendirmektedirler?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *kurstaki diğer öğrencilerle ilişkilerini* nasıl değerlendirmektedirler?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler Kur’an kursu derslerini ve ortamını *rahat ve içten* bulmakta mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *geldiği/ büyüdüğü çevreyi dindarlık* açısından nasıl tanımlamaktadırlar?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler dindarlıkları üzerinde *anne-babalarının dine bakışının olumlu etkisi* olduğunu düşünmekte midirler?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *annelerinin kendilerine karşı tavır ve davranışlarını* nasıl değerlendirmektedirler?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *babalarının kendilerine karşı tavır ve davranışlarını* nasıl değerlendirmektedirler?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *din eğitimi almaktan memnun* mudurlar?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrenciler *kendilerini dindarlık* açısından nasıl tanımlamaktadırlar?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *hayatta kendilerini mutlu eden en önemli etken* nedir?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *anksiyete düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık* var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *anksiyete düzeylerinde sosyal çevreye göre anlamlı bir farklılık* var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *anksiyete düzeylerinde eğitim durularına göre anlamlı bir farklılık* var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin *anksiyete düzeylerinde hafızlık eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık* var mıdır?”





“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin anksiyete düzeylerinde kursta yatılı kalıp kalmamaya göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin anksiyete düzeylerinde eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş algılarında geldikleri sosyal çevreye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş algılarında eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş algılarında hafızlık eğitimi alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

“Kur’an kursunda eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş algılarında kursta yatılı kalıp kalmamaya göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

## 2. Amaç-Önem

Modern çağ, zihinlere sınırsız ve doyumsuz bir şekilde her istediğini elde edebileceği ve her şeyin en iyisine layık olduğu mesajını vererek maddeciliği kutsamış, giderek mutsuzlaşan, iç huzurunu kaybeden bir insan profili oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum bireylerde ortaya çıkan ruhsal problemlere çözüm bulma arayışını beraberinde getirmiş ve bu arayış, insanın kaygı ve iyi olma hali durumunun bilimsel çalışmalar, makaleler, kişisel gelişim kitapları gibi birçok farklı yazım türünde işlenen geniş bir alanda ele alınmasına sebep olmuştur. Konuyla ilgili bilimsel çalışmalar, kaygı ve mutluluğa sebep olan faktörleri, insanın iyi olma halini koruması için yapabilecekleri, kaygı ile baş etmede kullanacağı başa çıkma yöntemleri ile ilgili çeşitli görüşler sunmuşlardır. Bilimsel çalışmalarda iyi olma haline ve kaygı durumuna etki eden en önemli faktörlerden birinin de din olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikoloji, din psikolojisi, eğitim gibi birçok bilim dalında branşlaşmanın öncelikli olarak Batılı ülkelerde gerçekleşmesi nedeniyle din ve ruh sağlığını konu edinen literatürün büyük kısmının Batılı ülkeler tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Din faktörünün ruh sağlığına etkisinin özellikle görmezden gelinerek yok sayılması, Türkiye’de uzun bir dönem psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalarda, eğitim ekseninde bireyin ruh halini ve din ilişkisini araştıran çalışma sayısının sınırlı sayıda kalmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte literatürü oluşturan çalışmaların önemli bir kısmı İlahiyat fakülteleri bünyesinde yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Yakın zamanda ise yapılan araştırmaların sayısında artış görülmektedir.

Dinin, kaygı ve iyi olma hali ile ilişkisini konu edinen sınırlı sayıdaki çalışmaların genellikle farklı yaş gruplarındaki farklı örneklemeler ya da din eğitimi faaliyetlerinde görevli örneklemeler üzerinden ele alındığı görülmektedir. Araştırma, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) bünyesinde faaliyet gösteren Kur’an kurslarında eğitim gören ergenlik



dönemindeki öğrencilerin iyi olma hali ve kaygı durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ergenlik dönemindeki Kur'an kursu öğrencilerinin öznel iyi olma halleri ve kaygı durumlarına ilişkin verilerin toplanmasıyla gerçekleştirilen çalışma ile din eğitimi alan ergenlik dönemindeki öğrencilerin psikolojik durumlarının, öğrencilerin öznel iyi olma ve kaygı hallerine etki eden faktörlerin belirlenerek, öğrencilerin problemlerine yönelik çözüm önerileri geliştirmek, aynı zamanda literatürde Kur'an kurslarıyla ilgili yapılan çalışmalara farklı bir açıdan katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### **3. Araştırmanın Önkabülleri ve Sınırlılıkları**

#### **3.1. Önkabülleri**

Araştırmada örneklemin evreni temsil ettiği varsayılarak, öğrencilerin Kur'an kursuyla ilgili düşüncelerine, ailelerine, geldikleri sosyal çevreye, hafızlık eğitimi alıp almadıklarına ilişkin verilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından sorulan sorular ile "Beck Anksiyete Ölçeği" ve "Öznel İyi Oluş Ölçeği"nden oluşan anket formu Kur'an kurslarında eğitim gören 12-20 yaş arasındaki 280 öğrenciye uygulanmıştır. Anketi cevaplayan öğrencilerin sorulara samimiyetle ve doğru cevap verdiği kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçülen özelliklerin değerlendirilmesi açısından geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

#### **4. Sınırlılıkları**

Araştırma öncelikli olarak 340 deneye uygulanmış, kendilerinden istenen bilgileri yeterli şekilde cevaplamamaları nedeniyle 60 denenin cevapladığı soru ve ölçekler geçerlilik ve güvenilirlik bakımından gerekli özellikleri taşımadığından değerlendirmede dikkate alınmamıştır. Bu nedenle araştırma 280 denekten oluşan bir örneklem grubuyla sınırlandırılmıştır. Araştırmada değerlendirilecek grup, ergenlik ve gençlik dönemindeki Kur'an kursu öğrencileri olduğundan örneklem grubunun yaş aralığı 12-20 yaş olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulguların, soruların ve ölçeklerin ölçme kapasitesi ile sınırlı olduğunu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın yapıldığı bölge, Bursa ili merkezi olarak belirlendiğinden araştırma Bursa ili merkezi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemin belirli bir zaman aralığında yapılması, daha sonraki dönemlerde araştırmaya katılan deneklerin öznel iyi olma hali ve kaygı tutumlarıyla ilgili duygu ve tutumlarının değişebilme olasılığı da araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak dikkate alınmalıdır. Araştırmada dini eğitim gören Kur'an kursu öğrencisi ergenlerin iyi olma hali ve kaygı durumları incelenmiştir. İyi olma hali ve kaygı ile ilişkisi değerlendirilen özellikler öğrencilerin cinsiyeti, geldiği sosyal çevre, eğitim durumları, hafızlık durumu, yatılı kalıp kalmama gibi ana faktörlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada saptanan bulgular genel bir ruh hali ve kaygı durumu üzerinden değerlendirilmiş, elde edilen sonuçların diğer ruhsal rahatsızlıklarla ilişkisini inceleyen bir değerlendirmede bulunulmamıştır.

#### **5. Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma nedensel karşılaştırma ve korelasyonel araştırma desenleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Kullanılan araştırma desenleri, araştırmanın değişkenleri ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, olası sonuçlar,



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahaleye yer vermeksizin, insan grupları arasındaki farklılıkların olası nedenlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir.<sup>2</sup> Bu çalışmada nedensel karşılaştırma deseni kullanılarak, katılımcıların öznel iyi oluş algıları ve kaygı durumları cinsiyet, sosyal çevre, eğitim düzeyi, hafızlık eğitimi alıp almama durumu ve yatılı olarak kalıp kalmama durumu değişkenlerine göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Korelasyonel araştırmalar, bazı ilişkilerin hangi düzeyde ve ne ölçüde bulunduğunu belirlemeyi amaçlar. Bu araştırma deseni sayesinde araştırmacı, mevcut olguları değiştirmeye çalışmadan, olgular arasında doğal olarak ortaya çıkan ilişkileri bularak tanımlayabilir. Bu araştırma türü keşfedici korelasyonel araştırmalar ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olarak ikiye ayrılmaktadır.<sup>3</sup> Bu çalışmada, keşfedici korelasyonel araştırma deseni kullanılarak; katılımcıların öznel iyi oluş algıları ve kaygı hali arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi incelenmiştir.

## 6. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Bursa ilinin Yıldırım ve Osmangazi merkez ilçelerinde bulunan hafızlık Kur'an kurslarında öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Bursa merkezde bulunan tüm Kur'an kurslarına ulaşmak ciddi zaman, emek ve ekonomik güç gerektirmektedir. Bu nedenle, çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem kullanılarak Bursa ilinin Yıldırım ve Osmangazi merkez ilçelerinde bulunan köklü bir eğitim-öğretim geçmişine sahip ve öğrenci sayısı çok olan Kur'an kursları çalışmaya dahil edilmiştir. Resmi izinler alındıktan sonra ilgili Kur'an kurslarına ulaşılmış ve öğrencilere anketler uygulanmıştır. Öğrencilere anketler uygulanmadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ankete katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

## 7. Kullanılan Ölçme Yöntemleri

Bu bölümde çalışmanın genel amacı doğrultusunda ihtiyaç duyulan verilerin elde edilebilmesi için kullanılan ölçme araçları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini elde edebilmek için demografik bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde, katılımcıların öğrenim gördüğü kurslar ve din eğitimi ile ilgili görüşlerini almak için hazırlanan çoktan seçmeli anket formu bulunmaktadır. Son olarak, üçüncü bölümde ise katılımcıların anksiyete ve öznel iyi oluş algılarını belirlemek için Beck Anksiyete Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği yer almaktadır.

### 7.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda; cinsiyet, sosyal çevre, eğitim durumu, hafızlık eğitimi alma durumu ve Kur'an kursunda yatılı kalma durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### 7.2. Anket Formu

<sup>2</sup> S. Büyüköztürk vd., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 1.b., Ankara: Pegem Akademi, 2008.

<sup>3</sup> Büyüköztürk vd., a.g.e..



Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettiği Kur'an kursları ve din eğitimi ile ilgili görüşlerini almak için araştırmacı tarafından 11 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formunda; "Kuran kursuna gelmeniz kimin kararı etkili oldu?", "Din eğitimi almaktan memnun musunuz?" ve "Kendinizi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?" şeklinde sorulara yer verilerek katılımcıların görüşleri alınmıştır.

### 7.3. Beck Anksiyete Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda, katılımcıların anksiyete düzeylerini ölçmek için Beck ve arkadaşları (1988)<sup>4</sup> tarafından geliştirilen ve Ulusoy ve arkadaşları (1998)<sup>5</sup> 713 tarafından Türkçeye uyarlanan Beck Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Likert tipinde olan ölçek, toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorular ile katılımcıların son bir haftada gevşeyememe, kalp çarpıntısı, sinirlilik, kontrolü kaybetme korkusu, nefes almada güçlük ve ölüm korkusu gibi insanı rahatsız eden duyguları hangi ölçüde yaşadığını belirtmeleri istenmektedir. Katılımcılar ölçekte yer alan soruları; "hiç" (0), "hafif" (1), "orta" (2) ve "ciddi" (3) şeklindeki ifadeler ile puanlanmaktadır.

Ölçekten alınan yüksek puanlar anksiyete algısının yüksek, düşük puanlar ise anksiyete algısının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan 0-7 arası puanlar minimal düzeyde anksiyete belirtisi, 8-15 arası puanlar hafif düzeyde anksiyete belirtisi,

16-25 arası puanlar orta düzeyde anksiyete belirtisi ve 26-63 arası puanlar ise şiddetli düzeyde anksiyete belirtisi şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı 0,93 olarak raporlanmıştır.<sup>6</sup> Bu araştırmada ise ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'den büyük olması istenir.<sup>7</sup> Bu değerden düşük katsayılar ölçeğin güvenilirliğinin zayıf düzeyde olduğunu bir göstergesidir. Elde edilen Cronbach Alfa değeri, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

### 8. Verilerin Elde Edilmesi ve İstatistiksel Analizi

Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başlangıcı olan Eylül ayında başlanarak, birinci dönemin bitimi olan Şubat ayına kadar devam eden süre içerisinde toplanmıştır. Anket formlarının bir kısmı araştırmacı tarafından, bir kısmı ise daha önce uygulama konusunda bilgi sahibi olan gönüllü bireyler aracılığı ile uygulanmıştır. Gerekli Resmi izinler alındıktan sonra ilgili Kur'an kurslarının yöneticileri ile iletişim kurulmuş, uygun gün ve saatlerde katılımcıların anketlere katılımı sağlanmıştır. Katılımcıların

<sup>4</sup> A.T. Beck, N. Epstein, G. Brown ve ark. An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1988, 56: 893-897.

<sup>5</sup> M. Ulusoy, N. H. Şahin, H. Erkman, "Turkish Version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties", *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Vol. 12, No.2, 1998.

<sup>6</sup> M. Dost Tuzgöl, "Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, , S.23, Y.3, 2005, s.107.

<sup>7</sup> E. Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 4. b., Ankara: Nobel Yayıncılık, 2010, s.29.



ankette yer alan sorulara samimi bir şekilde cevap vermelerini sağlamak için kimlik bilgilerinin istenmediği ve sonuçların genel olarak değerlendirileceği, bireysel sonuçlara

Yer verilmeyeceği vurgulanarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketlerin uygulama süresi yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda Kur'an kursuna devam eden öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarını incelemek ve eğitim yaşantısı ile ilgili bilgileri betimlemek için yüzde frekans analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anksiyete ve öznel iyi oluş düzeyini belirlemek için ise betimsel analiz teknikleri (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler) kullanılmıştır.

Araştırmada, *Beck Anksiyete* ve *Öznel İyi Oluş Ölçeklerinden* elde edilen puanları araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, sosyal çevre, eğitim düzeyi, hafızlık eğitimi alıp almama durumu, yatılı olarak kalma durumu) göre karşılaştırarak incelemek

İçin parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilmeden önce normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılım varsayımının karşılanması için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında bulunması yeterlidir.<sup>8</sup> *Beck Anksiyete* ve *Öznel İyi Oluş Ölçeklerinden* elde edilen puanlara ait çarpıklık değerlerinin 0,05-0,91 aralığında, basıklık değerlerinin ise 0,16-0,26 aralığında değerler aldığı gözlenmiştir. Hesaplanan değerler, puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında yer aldığını, puanların normal dağılıma

Sahip olduğunu göstermiştir. Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene F testi kullanılarak incelenmiştir. Varyansların homojenliği koşulunun tüm gruplarda karşılandığı anlaşılmıştır. ANOVA analizleri sonucunda ortaya çıkan farklılıkların kaynağını saptamak için LSD Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. LSD testi varyansların eşit, örneklemin ise eşit olmadığı durumlar kullanılabilen çoklu karşılaştırma

Testlerinden biridir.<sup>9</sup> (Araştırmada hangi parametrik testlerin kullanıldığı Tablo 1'de gösterilmiştir. SPSS 25.0 kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış ve incelenmiştir).

<sup>8</sup> D. George ve M. Mallery, *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.), Boston: Pearson, 2010.

<sup>9</sup> M. Kayri, "Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri, *Fırat University Journal of Social Science*, C. 19, S.1, 2009, ss.51-64.



Tablo 1. Değişkenler ve Kullanılan Analiz Teknikleri

BağımlıDeğişken	BağımsızDeğişken	AnalizTekniği
Anksiyete ve Öznel İyi Oluş Puanları	Cinsiyet	İlişkisiz örneklem t testi
	Sosyal çevrei	Tek yönlü varyans analiz
	Eğitim düzeyi	Tek yönlü aryans analizi
	Hafızlık eğitimi alma durumu	İlişkisiz örneklem t testi
	Yatılı olarak kalma durumu	İlişkisiz örneklem t testi

Araştırmada katılımcıların anksiyete puanları ile öznel iyi oluş puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi de amaçlanmıştır. Normal dağılım varsayımının karşılandığı durumlarda, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için

Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda katılımcıların Beck Anksiyete ve Öznel İyi Oluş Ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Hesaplanan; 0 ile  $\pm 0.29$  arasındaki korelasyon katsayıları düşük düzey ilişkiyi,  $\pm 0.30$  ile  $\pm 0.69$  arasındaki korelasyon katsayıları orta düzey ilişkiyi ve  $\pm 0.70$  ile  $\pm 1$  arasındaki korelasyon katsayıları ise yüksek düzey ilişkiyi göstermektedir.<sup>10</sup>

## 9. Bulgular

### 9. 1. Betimsel Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara Ait Betimsel Bilgiler

Değişken	N	En Düşük puan	En Yüksek Puan	X	Ss
Anksiyete	280	0,00	54,00	16,78	12,06

Katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanların 0,00-54,00 aralığında değiştiği ve puanların ortalamasının 16,78 ( $\pm 12,06$ ) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Ölçekten alınan 0-7 puanlar minimal düzeyde anksiyeteyi, 8- 15 puanlar hafif düzeyde anksiyeteyi, 16-25 puanlar orta düzeyde anksiyeteyi ve 26-63 puanlar şiddetli düzeyde anksiyeteyi ifade etmektedir. Bu bilgilere göre katılımcıların anksiyetelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara Ait Betimsel Bilgiler

Değişken	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Öznel iyi oluş	280	52,00	181,00	110,83	22,42

Katılımcıların öznel iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puanlar 52,00 aralığında değişmiş ve puanların ortalaması 181,00 ( $\pm 110,83$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek

<sup>10</sup> Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu, ve Ş. Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 2.b., Ankara: PegemA Yayıncılık, 2012.





minimum puan 46, maksimum puan ise 230'dur. Ölçekten alınabilecek puanların ortancası 92'dir. Bu bilgilere göre katılımcıların öznel iyi oluş algılarının yüksek düzeyde bulunduğu söylenebilir.

*Tablo 4. Katılımcıların “Kur’an kursundaki öğretmenlerle kişisel ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı*

	(n)	(%)	
Kur’an kursundaki öğretmenlerle kişisel ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	İyi	122	43,6
	Çok İyi	122	43,6
	Kötü	4	1,4
	Çok Kötü	3	1,1
	Fikrim yok	29	10,4

Tablo 4’te ise, “Kur’an kursundaki öğretmenlerle kişisel ilişkilerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “çok iyi” (%43,6) ve “iyi” (%43,6) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

*Tablo 5. Katılımcıların “Kur’an kursundaki diğer öğrenci arkadaşlarla ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevaplara Göre Dağılımı*

	n	(%)	
Kur’an kursundaki diğer öğrenci arkadaşlarla ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	İyi	152	54,3
	Çok iyi	97	34,6
	Kötü	7	2,5
	Çok kötü	2	0,7
	Fikrim yok	22	7,9

Tablo 5’te “Kur’an kursundaki diğer öğrenci arkadaşlarla ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “çok iyi” (%34,6) ve “iyi” (%54,3) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

*Tablo 6. Katılımcıların “Kur’an kursu derslerini ve ortamını rahat ve içten buluyor musunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevaplara Göre Dağılımı*

	(n)	(%)	
Kur’an kursu derslerini ve ortamını rahat ve içten buluyor musunuz?	Her Zaman	109	38,9
	Çoğunlukla	116	41,4
	Nadiren	30	10,7
	Hiçbir Zaman	6	2,1
	Fikrim Yok	19	6,8

Tablo 6 incelendiğinde, “Kur’an kursu derslerini ve ortamını rahat ve içten buluyor musunuz?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “çoğunlukla” (%41,4) ve “her zaman” (%38,9) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.



Tablo 7. Katılımcıların “Geldiğiniz/büyüdüğünüz çevreyi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

Geldiğiniz/büyüdüğünüz çevreyi dindarlık açısından nasıltanımlarsınız?		(n)	(%)
	Çok Dindar	116	41,4
	Orta Derecede Dindar	139	49,6
	Zayıf Derecede Dindar	21	7,5
	Dindar Değil	4	1,4

Tablo 7, “Geldiğiniz/büyüdüğünüz çevreyi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “çok dindar” (%41,4) ve “orta derecede dindar” (%49,6) şeklinde cevapladığını göstermektedir.

Tablo 8. Katılımcıların “Dindarlığınız üzerinde anne-babanızın dine bakışının olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

Dindarlığınız üzerinde anne-babanızın dine bakışının olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?		(n)	(%)
	Katılıyorum	261	93,2
	Katılmıyorum	8	2,9
	Fikrim Yok	11	3,9

Tablo 8 incelendiğinde, “Dindarlığınız üzerinde anne-babanızın dine bakışının olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna karşılık katılımcıların büyük bir oranının “katılıyorum” (%93,2) cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların “Annenizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

Annenizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?		(n)	(%)
	Çok İyi	214	76,4
	İyi	47	16,8
	Çok Kötü	2	0,7

Tablo 9, katılımcıların büyük bir oranının anneleriyle olan ilişkilerini “çok iyi” (%76,4) şeklinde değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 10. Katılımcıların “Babanızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

Babanızla olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?		(n)	(%)
	Çok İyi	214	76,4
	İyi	47	16,8
	Kötü	2	0,7
	Çok Kötü	2	0,7
	Fikrim Yok	15	5,4



Tablo 10, Katılımcıların büyük bir oranının babalarıyla olan ilişkilerini “çok iyi” (%76,4) olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 11. Katılımcıların “Din eğitimi almaktan memnun musunuz?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

	(n)	(%)
Din eğitimi almaktan memnun musunuz?		
Çok Memnunum	242	86,4
Memnunum	35	12,5
Fikrim Yok	3	1,1

Tablo 11, katılımcıların (%86,4)'ünün “Din eğitimi almaktan memnun musunuz?” sorusuna “çok memnunum” şeklinde cevap verdiğini göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcıların “Kendinizi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

	(n)	(%)
Kendinizi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?		
Çok dindarım	89	31,8
Orta Derecede Dindar	178	63,6
Zayıf Derecede Dindar	11	3,9
Dindar Değilim	2	0,7

Tablo 12 ele alındığında, “Kendinizi dindarlık açısından nasıl tanımlarsınız?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “orta derecede dindar” (%63,6) ve “çok dindar” (%31,8) cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 13. Katılımcıların “Hayatta mutlu olmanıza neden olan en önemli etken nedir?” Sorusuna Vermiş Olduğu Cevapların Dağılımı

	(n)	(%)
Hayatta mutlu olmanıza neden olan en önemli etken nedir?		
Aile	97	34,6
Arkadaşlar	10	3,6
Başarılı Olmak	15	5,4
Dini İnanç	134	47,9
Geleceğe Yönelik	19	6,8
Para	5	1,8

Tablo incelendiğinde, “Hayatta mutlu olmanıza neden olan en önemli etken nedir?” sorusuna katılımcıların büyük bir oranının “dini inanç” (%47,9) ve “aile” (%34,6) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.



## 10. Beck Anksiyete Ölçeği ile İlişkili Bulgular

Tablo 14. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	
Anksiyete	Kız	116	20,22	12,01	t : 4.12 p : 0,00
	Erkek	164	14,35	11,54	

Katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. ( $p < 0,05$ ).

Cinsiyet ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan kızların anksiyete puan ortalamaları erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyal Çevreye Göre Dağılımı

Değişken	Sosyal çevre	N	$\bar{X}$	Ss	
Anksiyete	Köy	31	14,84	12,27	F : 0,56 p : 0,57
	İlçe	95	17,47	11,44	
	Şehir	154	16,75	12,43	

Katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanların sosyal çevreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

Sosyal çevre ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Köy, ilçe ve şehirde yaşayan öğrencilerin anksiyete algılarının benzer düzeydedir.

Tablo 16. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	
Anksiyete	1. İlkokul	54	13,11	10,24	t : 3,21 p : 0,04 Gruplar arası fark: 2>1, 3>1
	2. Ortaokul	179	17,51	12,48	
	3. Lise ve dengi	47	18,21	11,81	

Tablo 16'da, katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanlar eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Eğitim düzeyi ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmaktadır. Elde edilen farklılığın kaynağı incelendiğinde, "ortaokul" ve "lise ve dengi" mezunu öğrencilerin anksiyete puan ortalamalarının, "ilkokul" mezunu öğrencilerininkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.



Tablo 17. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Hafızlık Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Hafızlık Eğitimi Alıyor musunuz?	N	X	Ss	t :-1,88 p : 0,07
Anksiyete	Evet	250	16,29	11,92	
	Hayır	30	20,87	12,67	

Katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanların hafızlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0,05$ ).

Hafızlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin anksiyete algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yatılı Olarak Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kur'an kursunda yatılı olarak mı kalıyorsunuz?	N	X	Ss	t :-0,65 p : 0,52
Anksiyete	Evet	259	16,65	11,95	
	Hayır	21	18,43	13,65	

Tablo 18'e bakıldığında, katılımcıların Beck anksiyete ölçeğinden almış oldukları puanların yatılı olarak eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan, Kur'an kurslarında yatılı olarak kalan ve kalmayan öğrencilerin anksiyete algıları benzer düzeydedir.

### 11. Öznel İyi Oluş Ölçeği İle İlişkili Bulgular

Tablo 19. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t :-0,63 p :0,53
Öznel İyi Oluş	Kız	116	109,82	21,98	
	Erkek	164	111,54	22,77	

Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. ( $p>0,05$ ). Cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş algılarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir.



Tablo 20. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyal Çevreye Göre Dağılımı

Değişken	Sosyal çevre	N	X	Ss	
Öznel iyi oluş	Köy	31	116,39	26,80	F : 1,09 p : 0,34
	İlçe	95	109,83	21,30	
	Şehir	154	110,32	22,14	

Tablo 19’da, katılımcıların öznel iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puanların sosyal çevreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>0,05$ ). Sosyal çevre ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Köy, ilçe ve şehirde yaşayan öğrencilerin öznel iyi oluş algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	
Öznel iyi oluş	1.İlkokul	54	106,02	22,85	F: 3,67 p : 0,03 Gruplar arası fark : $2>1$ , $2>3$
	2.Ortaokul	179	113,53	22,80	
	3. Lise ve dengi	47	106,06	18,91	

Katılımcıların “Öznel İyi Oluş Ölçeği”nden almış oldukları puanların eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $p<0,05$ ).Eğitim düzeyi ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen farklılığın kaynağı incelendiğinde, “ortaokul” mezunu öğrencilerin öznel iyi oluş puan ortalamalarının, “lise ve dengi” ve “ilkokul” mezunu öğrencilerininkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Hafızlık Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Hafızlık eğitim alıyor musunuz?	N	X	Ss	
Öznel iyi oluş	Evet	250	109,69	22,25	t: -2,47 p :0,01
	Hayır	30	120,30	22,00	

Tablo 22’te, katılımcıların öznel iyi oluş ölçeğinden almış oldukları puanların hafızlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ( $p<0,05$ ).Hafızlık eğitimi alıp almama durumu ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ve hafızlık eğitimi almayan öğrencilerin öznel iyi oluş puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.





Tablo 23. Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yatılı Olarak Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kur'an kursunda yatılı olarak mı kalyorsunuz ?	N	X	Ss	t : 0,84 p : 00,40
Öznel iyi oluş	Evet	259	111,15	22,25	
	Hayır	21	106,86	24,69	

Katılımcıların Öznel İyi Oluş Ölçeğinden almış oldukları puanların yatılı olarak eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan, Kur'an kurslarında yatılı olarak kalan ve kalmayan öğrencilerin öznel iyi oluş algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## 12.Beck Anksiyete ve Öznel İyi Oluş Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 24. Katılımcıların Beck Anksiyete ve Öznel İyi Oluş Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişkenler	Öznel iyi oluş	
Anksiyete	r	-0,224
	p	0,000
	N	280

Tablo 24, katılımcıların anksiyete puanları ile öznel iyi oluş puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu göstermektedir ( $r=-0,224$ ;  $p<0,05$ ). Katılımcıların anksiyete puanları arttıkça öznel iyi oluş puanları azalmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Türkiye genelinde Kur'an kurslarında eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin sayısı birbirine yakındır, bu nedenle araştırmaya katılan kız ve erkek katılımcı sayısının birbirine yakın olması sağlanmıştır. Kur'an kurslarını konu alan benzer bir araştırmasında Ay, objektifliğinin sağlanması açısından araştırmasının örnekleme olarak belirlediği Kur'an kursu öğrencilerinin kız ve erkek oranının eşit seviyede olmasını amaçladığını ifade ederek<sup>11</sup> genel olarak yüzünden okuyan öğrenci sayısında kızların erkeklerden, hafızlığa çalışan öğrencilerde ise erkeklerin kızlardan daha fazla olduğuna ilişkin istatistiklere dikkat çekmiştir.<sup>12</sup>

Katılımcıların büyük çoğunluğunun geldiği sosyal çevre şehirdir. 2000'li yıllara girerken 8 yıllık kesintisiz eğitimin beraberinde Kur'an kurslarına ilişkin yapılan düzenlemeler sonucu ülke genelinde, özellikle de şehirde yaşayan ailelerden çocuklarını Kur'an

<sup>11</sup> Mehmet Emin Ay, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları*, 2.b., İstanbul :Düşünce Kitabevi, 2005, s.19.

<sup>12</sup> Bkz. Ay, a.g.e., s.19, DİB başkanlığı, s.69, 1990 ve 1992, s.95 aktaran Ay, a.g.e., s. 18.



kursuna gönderenlerin oranında azalma olmuştur. 8 Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası'nın Kur'an kursları ve imam-hatip okullarının önüne engel teşkil edecek uygulamaları beraberinde getirmesiyle şehirlerde eğitim düzeyi yüksek ailelerin, tercihlerini çocuklarının akademik eğitimi yönünde kullandıkları ve şehirde yaşayan ailelerin çok az bir oranının çocuklarını Kur'an kurslarına gönderdiğini söylemek mümkündür. Bu dönemde öğrenci sayısı azalan Kur'an kurslarının öğrenci ihtiyacı daha çok ilçeden ve köyden gelen öğrencilerle karşılanmıştır. Söz konusu dönemde, Kur'an kurslarında şehirde yaşayan ailelere oranla daha çok kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü bilinmektedir. Kırsal kesimden gelen ailelerin düşük sosyo-ekonomik durumunun ve daha geleneksel bir tutuma sahip olmalarının bu tercihlerinde etkili olduğu söylenebilir. 2018 yılına ait araştırmamızın bulguları ise katılımcı öğrencilerin %55'inin geldiği sosyal çevrenin şehir olduğu yönündedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri Kur'an kurslarının Bursa ili merkezindeki köklü kurumlar olması, yükseköğrenime geçişle ilgili olarak önündeki kısıtlamaları kaldırılan imam-hatiplerin ortaokul ve lise kısımlarına, dolayısıyla da bir diğer dini eğitim kurumu olarak Kur'an kurslarına gereken ilginin gösterilmesi bu bulguyu açıklayabilecek başlıca sebeplerdendir. Bu açıdan bakıldığında Kur'an kursunun ve imam-hatip liselerinin önünde engel teşkil edecek uygulamaların kaldırılmasının, çocuklarını Kur'an kursuna gönderen, şehirde yaşayan ailelerin oranının artışını açıklayıcı bir neden olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin büyük bölümünün geldiği sosyal çevrenin şehir olduğu sonucuna ulaşılmasını etkileyen faktörler arasında son yıllarda ülke çapında köy nüfusunun azalarak şehir nüfusunun artması da gösterilebilir. Türkiye İstatistik Kurumu Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü verilerine göre il ve ilçe merkezlerinde ikamet edenlerin oranı 2016 yılında %92,3 iken, bu oran 2017 yılında %92,5'e yükselmiş, belde ve köylerde yaşayanların oranı ise %7,5 olarak belirlenmiştir.<sup>13</sup>

Katılımcıların %44'ü gibi önemli bir bölümünün şu an örgün eğitim görmediği ve örgün eğitimi devam edenlerin içinde %33,6 ile lise öğrencilerinin çoğunlukta olduğu ve bunu %16,1 ile ortaokul öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcılar genellikle lise düzeyindeki ya da ortaokul düzeyindeki yaş grubunun (12-16) oluşturduğu öğrencilerdir. Hafızlık eğitim yaşı için ergenliğin ilk dönemlerine karşılık gelen 11-13 yaşlarının daha verimli olacağı yönündeki genel kabul, Kur'an eğitimi üzerindeki yaş sınırının kalkmasıyla ilkokul ya da ortaokul sonrası hafızlık eğitimi için örgün eğitime ara verebilmesi yönündeki kanuni düzenlemelerin sağlanması bu durumda etkilidir. Öğrencilerin %92,5 gibi önemli bir bölümü, kursta yatılı kalmaktadır. Yatılı kalan öğrenci sayısının oranının yüksek olmasında öğrencilerin %89,3 gibi büyük bir bölümünün yoğun bir çalışma disiplini gerektiren hafızlık eğitimi alıyor olması etkilidir. Benzer şekilde Koç'un araştırmasında da öğrencilerde yatılılık oranının yüksekliğinin hafızlığa çalışan öğrenci oranının yüksekliği ile ilgili olduğu<sup>14</sup> bulgusuna ulaştığı görülmektedir.

<sup>13</sup> Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları 2007, Türkiye İstatistik Kurumu Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü, [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27587\(10.05.2018\)](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27587(10.05.2018)).

<sup>14</sup> Ahmet Koç, "Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik", *Etkili Din Öğretimi* (ed. Şaban Karaköse), İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s.499.



Öğrencilerin % 66.4'ü gibi önemli bir bölümü, Kur'an kursuna kendi isteğiyle geldiğini ifade etmiştir. Elde edilen veriler, Algur'un çalışmasında hafızlık eğitimine başlayan öğrencilerin çoğunluğunun kendi istekleri ile Kur'an kursuna başladıklarına ilişkin bulgular ile örtüşmektedir.<sup>15</sup> Eğitimde hedefe ulaşılması için bireyin hazırbulunuşluk düzeyinin sağlanması önemlidir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Kur'an kursuna isteyerek gelmesi, Kur'an eğitimi için en azından asgari düzeyde bir hazırbulunuşluğa sahip olduklarının göstergesidir. Aynı zamanda eğitimin hedef ve kazanımları açısından önemli bir durumdur. Özellikle din eğitiminde bireyin din eğitimi almayı istemesi ve aldığı eğitimi sevmesi sağlanarak bireyde olumlu istendik değişiklikler oluşturmak amaçlanmalıdır. Aksi takdirde istenmeden ya da zorla alınan din eğitimi, dine karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine sebep olabilmekte ve bireyin sağlıklı bir dindar kişilik geliştirmesini engelleyebilmektedir. Kendi isteğiyle gelenler dışında sırasıyla aile, öğretmen ve arkadaşlarının etkisiyle Kur'an kursuna geldiğini ifade eden öğrencilerin aldıkları eğitimden memnun olup olmadıkları saptanmalı ve bu öğrencilerden aldıkları din eğitimi vb. sebebiyle memnuniyetsizlik yaşayanlara uygun şekilde gereken destek verilmelidir.

Beck Anksiyete Ölçeği'ne verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin anksiyetelerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemin doğası gereği yaşadıkları psikolojik ve fizyolojik değişimlerin yanı sıra katılımcıların büyük bölümünün hafızlık eğitimi sürecinin yoğunluğu sebebiyle hafızlık eğitimini tamamlamaya ilişkin kaygı durumlarının anksiyete puanlarını arttırabilmesi söz konusudur. Araştırmamızda yatılı kalan ve kalmayan öğrenciler arasında anksiyete düzeyinde bir farklılık görülmemiştir fakat fizyolojik olarak çocukluk döneminde olmamasına rağmen duygusal anlamda aile desteğine ihtiyaç duyan söz konusu gelişim dönemindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile ortamından ayrı kalmasının anksiyete düzeylerini arttırabilmesinin mümkün olduğu düşünülebilir. Ergenlik her ne kadar ergenin bağımsızlaşmaya çalıştığı bir dönem olsa da, bireyin aile desteğine en çok ihtiyaç duyduğu dönemlerden biridir. Hafızlık eğitimi programı, öğrencilerin aile ortamında daha çok vakit geçirebilmesini ve evlerinden gelip giderek eğitim görmelerini sağlayacak şekilde geliştirilmeli ve düzenlenmelidir.

Araştırma, katılımcıların yüksek öznel iyi oluş durumuna sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Kur'an kursu öğrencilerinin yaşam memnuniyetine sahip olduğu ve hayat doyularının yüksek olduğunu ifade etmemiz mümkündür. Buradan hareketle, düşük hayat doyumu ve yaşamdan memnuniyetsizlik hali ile birlikte tanımlanan ergenlik dönemindeki düşük öznel iyi oluş halinin ergenlik dönemindeki bireylerin tamamı için genellenemeyeceğini ifade edebiliriz. Ergenlerin yüksek öznel iyi olma hallerine, Kur'an kursunda aldıkları eğitimin de önemli katkısı olduğu söylenebilir. Öztürk'ün ergenlerde dindarlık düzeyi ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında dindarlığın inanç, ibadet, bilgi, duygu ve etki boyutlarının öznel iyi oluşu

<sup>15</sup> Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psikososyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018, s.186



pozitif yönlü olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin görelî etki düzeyleri ele alındığında, öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkilerin sırasıyla duygu, etki, inanç, ibadet ve bilgi şeklinde olduğu söylenebilir.<sup>16</sup> Katılımcıların %86.4 gibi önemli bir bölümünün aldıkları dini eğitimden memnuniyet duyduklarını ifade etmeleri de görüşümüzü destekler niteliktedir. Bununla birlikte alınan dini eğitimin öznel iyi olma hali üzerindeki etkisinin daha belirgin şekilde tanımlanabilmesi için Kur'an kursu eğitimi vb. bir dini eğitim almayan benzer bir örnekleme karşılaştırıldığı bir çalışmanın yapılması gerekli görülmektedir.

%43.6'sı "iyi", %43.6'sı ise "çok iyi" olmak üzere katılımcılar, Kur'an kursu öğreticileriyle ilişkilerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir bölümünün olumlu değerlendirmede bulunması, Kur'an kurslarında verilen eğitimin amacına ulaşması açısından faydalı bir gelişmedir. Daha önceki yıllarda yapılan araştırmalarda, Kur'an kursu öğrencilerinin Kur'an kursundan memnuniyetsizlik duymalarının başlıca sebeplerinden biri olarak Kur'an kursu öğreticilerinin sert tutumlarının gösterildiği görülmektedir. DİB, personelin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak, etkili ve verimli bir din hizmeti sunabilmek amacıyla 2004 yılından beri yeni bir eğitim anlayışıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık vermiştir.<sup>17</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı'nın verdiği hizmet içi eğitimler ve değişen eğitim anlayışı ile son yıllarda Kur'an kursu öğreticilerinin öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurduğu görülmektedir. Kur'an kursu öğreticisi, Kur'an kursunda eğitim gören öğrenci için sadece din eğitimi veren bir kişi değil, aynı zamanda bireyin zihninde oluşturduğu dindarlık algısına ilişkin şemaların şekillenmesinde önemli paya sahip olan bir dini figürdür. Kur'an kursu öğreticisinin öğrenciler tarafından sevilmesi, din eğitiminde başarının sağlanması ve öğreticinin rol model olarak kabul edilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle Kur'an kursu öğreticilerinin, öğrencilere onların içinde bulunduğu gelişim dönemini göz önünde bulundurarak yaklaşmaları ve onlarla empati kurabilmeleri önemlidir. Kur'an kursu öğreticileriyle ilişkileri hakkında herhangi bir fikir belirtmeyen ya da olumsuz yönde fikir belirten katılımcıların verdiği cevaplar, Kur'an kursu öğrencilerinin tutum ve yaklaşımları açısından kendilerini değerlendirmeleri ihtiyacını doğurmaktadır. Öğrencinin Kur'an kursu öğreticileriyle ilgili tutumunun kursa isteyerek gelip gelmemesi vb. sebeplerden ötürü kendisinden de kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcıların %34,6'sının kurstaki diğer öğrencilerle ilişkisini "çok iyi", %54'ünün "iyi", %0,7 gibi az bir bölümünün ise "çok kötü" olarak değerlendirdiği görülmektedir. Farklı ailelerden gelen ve büyük çoğunluğu yatılı öğrenim gören katılımcıların genel olarak birbirleriyle olumlu ilişkiler kurduğu görülmektedir. Katılımcıların sürekli aynı ortamda birlikte buldukları ve ergenlik döneminde zaman zaman arkadaşlık ilişkilerinde çatışma yaşanabileceği düşünüldüğünde, olumsuz değerlendirmede bulunan öğrencilerin oranı normal karşılanmalıdır.

<sup>16</sup> Yusuf Öztürk, *Ergenlerde Dindarlık İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çarşamba Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017, ss.67-68.

<sup>17</sup> T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Kursları, <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/HizmetlciEgitimKurslari.aspx> (20.03.2018)



Katılımcıların Kur'an kursu derslerini ve ortamını "çoğunlukla" (%41,4) ve "her zaman" (%38,9) içten bulunduğu şeklinde cevap verdiği görülmektedir. %2.1'lik Kur'an kursu derslerini ve ortamını "hiçbir zaman" içten bulmadığını ifade etmiştir. "Hiçbir zaman" cevabını veren katılımcıların Kur'an kursu eğitimine isteyerek başlamamış olmasının bu cevabı vermelerinde etkisinin olması mümkündür. Bu noktada ailelerin çocuklarına din eğitimi aldırarak isterken çocuklarının eğitime istekli olmalarını sağlamaları ve kabiliyetlerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Din eğitimi veren kurumların ve din öğreticilerinin öğrencilere kendilerini huzurlu ve güvende hissetmelerini sağlayabilecek ortamlar sunabilmeleri sadece din eğitimden elde edilebilecek verim ve başarı bazında ele alınmamalıdır. Din eğitimi çerçevesinde bireyin zihninde şekillenen şemalar tüm boyutlarıyla dine ilişkin yargıları da belirlemesi açısından özellikle önem göstermesi gereken bir durumdur.

Katılımcıların %91'ini oluşturan önemli bir bölümü geldikleri çevreyi dindar olarak tanımlamıştır. Belirli düzeyde dindar olan ailelerin, çocuklarını Kur'an kursuna göndermesi beklenen bir durumdur. Katılımcıların %7.5'i geldikleri çevreyi zayıf derecede dindar ya da dindar değil olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin geldikleri çevreyi zayıf derecede dindar ya da dindar değil olarak değerlendirmeleri, geldikleri sosyal çevrelerin kültürel düzeyde bir dindarlığa sahip olması açısından doğru bir tespit olabileceği gibi, öğrencilerin aldıkları dini eğitimde kendilerine anlatılan ideal dindarlık algısı ile geldikleri çevrenin dindarlığını arasındaki farklılıkları görmesiyle de ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların %93.2'si, anne-babasının dindarlığı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Anne-baba dindarlığının çocuğun dindarlığının boyutunu ve tipini belirlediği bilinmektedir. Benzer şekilde, Kimter'in üniversiteli gençler ile yaptığı çalışmada üniversiteli gençlerin ailelerinin dindarlık derecesine göre öznel dindarlık algılarında bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.<sup>18</sup> Buradan hareketle, katılımcıların cevaplarının beklenen yönde olduğu ifade edilebilir.

Kur'an kursu öğrencilerinin çoğunluğu, anne ve babalarının kendilerine karşı tutumlarını "çok iyi" ve "iyi" şeklinde değerlendirmişlerdir. Birbirine yakın olmakla birlikte anne durumlarının olumlu olarak değerlendirilme oranının babaya göre az bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, olumlu anne-baba tutumlarının bireyin öznel iyi oluşu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Olumlu anne-baba tutumlarının da öğrencilerin yüksek öznel iyi oluşlarında etkili unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının (%98.9) aldıkları dini eğitimden memnun ve çok memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneklemin aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda bu durumun beklenen bir sonuç olduğu ifade edilmiştir. Araştırmamızın örneklem grubu ergenlik dönemindeki gençlerden oluşmaktadır. Benzer şekilde, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin dindarlık düzeyleri üzerine Çapar tarafından İzmir'deki farklı liselerden 555 öğrenci üzerine yapılan araştırmada İHL

<sup>18</sup> Nurten Kimter, " Ergenlerde Benlik Saygısı ve Öznel Dindarlık Algısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 9, S.17, 2012, ss.452-453.



öğrencilerinin dindarlık puanlarının diğer liselere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.<sup>19</sup> Öğrencilerin memnuniyeti, Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin amaçlarına ulaşması açısından önemli bir adımdır. Aldıkları dini eğitimden memnuniyet ile ilgili olarak öğrencilerden "Fikrim yok" cevabını veren katılımcıların 1.1.'lik oranını bu cevabı vermeye yönelten sebepler araştırmalıdır.

Öğrencilerin çoğunluğunun kendisini çok dindar (%31.8), orta derecede dindar (63.6) olarak tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Din eğitimi alan ve ileride din eğitimi alanında meslek edinme olasılığı yüksek olan bir bireyin, kendini dindar olarak tanımlaması, aldığı eğitim ve toplumda temsil ettiği misyon açısından tutarlı bir durumdur. Kur'an kursu öğrencilerinin toplamda %4.6'lık kısmını oluşturan az bir oranını kendini "zayıf derecede dindar" ya da "dindar değil" olarak tanımlaması bireylerin aldıkları din eğitimi ve dindarlık düzeyleri arasındaki çelişkiye işaret etmektedir. Aynı durum öğrencilerin kendilerini hayatta en çok mutlu eden şeyin ne olduğuna ilişkin sorulara verilen cevaplar için de geçerlidir. Öğrencilerin cevabı sırasıyla %47.9 ile dini inanç, %34.6 ile aile, %6.8 ile geleceğe yönelik planlar, %5.4 ile başarılı olmak, %3.6 ile arkadaşlar, %1.8 ile para olmuştur. Öğrencilerin verdiği cevapların dini inanç ve ailede yoğunlaştığı, bununla birlikte öğrencilerin %1.8 gibi az bir orana karşılık gelse de hayatta kendilerini en çok paranın mutlu ettiğini ifade eden öğrencilerin olduğu görülmektedir. Manevi ve dini değerlerin kazandırılmasını amaçlayan din eğitim almasından bağımsız olarak dahi düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki bir bireyin manevi bir duygu ya da ilişkidense en çok para ile mutlu olduğunu ifade etmesi düşündürücüdür. Para, insanın mutlu olmasını sağlayan faktörlerden biri olan iyi bir ekonomik durumun sağlayıcısı olsa da hayatın önceliği olmamalıdır.

Araştırmaya katılan Kur'an kursu öğrencilerinden kızların anksiyete puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Cinsiyet ve anksiyete ilişkisini inceleyen araştırmalarda, kızların anksiyeteye daha yatkın olduğu ve erkeklere oranla daha çok anksiyete yaşadığı saptanmıştır. Benzer bulgular Yılmaz'ın araştırmasında elde edilen cinsiyete ilişkin bulgularda da görülebilmektedir. Yılmaz, kızların stres düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, diğer taraftan erkeklerin stresle başa çıkma stratejileri açısından daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte psikopatoloji düzeyi yükseldikçe stresle başa çıkma daha başarısız yöntemlere başvurduklarını tespit etmiştir.<sup>20</sup> Bununla birlikte, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi olma hali puanlarının benzer düzeyde olduğu, iki durum arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Eğitim düzeyi lise ve ortaokul olan öğrencilerin anksiyete seviyelerinin eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin

<sup>19</sup> Betül Çapar, *Farklı Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2008, ss.91-92.

<sup>20</sup> N. Yılmaz Erseven, *Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyleri, Psikopatoloji ve Stresle Başa Çıkma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993 aktaran Adem Serkan Sümer, *Farklı Öz-anlayış(Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Stres ve Anksiyetenin Belirlenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s.46.





yaşlarının en son mezun oldukları eğitim kademesi içinde olması gereken yaş aralığında olduğu ve bu öğrencilerin eğitimine devam ettiği düşünüldüğünde ortaokul ve liseyi bitiren bir öğrencinin geleceğe ilişkin kaygılarının ve hazırlanması gereken sınavların, ilkokulu bitiren öğrencilerine göre daha yüksek anksiyete puanına sahip olmalarında etkili olmuş olması mümkündür. Eğitim düzeyi ortaokul olanların, eğitim düzeyi lise olanlara göre daha yüksek öznel oluş puanına sahip olduğu görülmektedir.

Hafızlık eğitimi alan ve almayan öğrenciler karşılaştırıldığında iki grubun da anksiyete düzeyinin benzer olduğu, hafızlık eğitimi almayan öğrencilerin ise öznel oluş puanlarının, hafızlık eğitimi alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Hafızlık eğitimi almanın ciddi bir çalışma disiplini gerektiriyor olmasının ve eğitimde başarısız olmaya ilişkin endişelerin hafızlık eğitimi alanların öznel iyi oluş hali üzerinde etkili olması mümkündür. Bununla birlikte, yatılı kalan ve kalmayan Kur'an kursu öğrencilerinin anksiyete algılarının benzer düzeyde olduğu, sosyal çevrenin bu duruma herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Literatürde, Kur'an kurslarında yatılı eğitim alan ve yatılı olarak eğitim almayan öğrencilerin anksiyete puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kaya'nın çalışmasında, YİBO öğrencilerinin güvenli bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamazken, kaçınılmaz bağlanma ve kaygılı bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.<sup>21</sup>

Öğrencilerin anksiyete puanları ile öznel iyi oluş puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin anksiyete puanı arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Russell ve Topham'ın yüksek öğrenim öğrencilerinde sosyal anksiyetenin öğrenme ve kaygı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, sosyal kaygı üzerine yapılan önceki araştırmalarla tutarlı biçimde öğrencilerin kayda değer bir kısmında sosyal kaygının, öğrenmeyi ve iyi olma halini etkileyen sürekli, gizli bir kısıtlılığa sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır.<sup>22</sup> Taheri-Kharameh ve arkadaşlarının üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, dinsel-ruhsal iyi oluş ile stres, kaygı ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu, yüksek dinsel-ruhsal iyi olma haline sahip olan katılımcıların düşük stres, anksiyete ve depresyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür.<sup>23</sup>

Kur'an kursu öğrencilerinin öznel iyi olma halinin artması ve kaygı (anksiyete) düzeylerinin Kur'an kurslarındaki fiziki koşul ve imkanlarının yeterli düzeyde olmasının, eğitim programlarının öğrencilerin ilgisini çeken ve onların sağlıklı bir dindarlık geliştirmesine destek olacak nitelikte olmasının, Kur'an kursu öğrencilerinin öğrencilerle,

<sup>21</sup> Buket Kaya , *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Amasya İbnü'nü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, 2010, s.128

<sup>22</sup> G Russell, P. Topham, "The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education", *Journal of Mental Health*, 21 (4). pp. 375-385. ISSN 0963-8237, 2012 <http://eprints.uwe.ac.uk/171471> (1.08.2018).

<sup>23</sup> Zahra Taheri-Kharameh, Mohammad Abdi, Reza Omid Koopaei, Mostafa Alizadeh, Vahid Vahidabi, Hesam Mirhoseini, "The Relationship between Religious-Spiritual Well-Being and Stress, Anxiety, and Depression in University Students", *Health, Spirituality and Medical Ethics*, Vol.3, No.1, 2016, pp..30-35.



öğrencilerin ise birbirleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesinin, anne-baba tutumlarının öğrencilerin öznel iyi oluşuna katkı sağlayacağı görülmektedir. Ergenlik dönemindeki Kur'an kursu öğrencilerinin kurs ortamında kendilerini mutlu ve rahat hissetmeleri, patolojik bir kaygı duymalarını önleyerek öznel iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır. Ailelerin, çocuklarının kişisel özelliklerini, yeteneklerini göz önünde bulundurarak Kur'an kursu eğitimine yönlendirmesi sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Kur'an kurslarına kabul edilecek öğrencilerin belirlenmesi için yapılan mülakat sınavlarında öğrencilerin Kur'an kursunda alacağı eğitime, özellikle de hafızlık eğitimine uygun olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla DİB bünyesinde görevli olan Kur'an kursu öğretmenleri ve hafız din görevlileri görevlendirilmektedir. Kur'an kursuna kabul edilecek öğrencilerin, kursta verilecek eğitime ve hafızlığa yeterli istekleri ve kabiliyetleri olup olmadığı Kur'an kursu öğretmenleri ve hafız din görevlileri tarafından değerlendirilirken, öğrencilerin kurs ortamına uyum sağlayabilecek psikolojik yeterlilikte ve istekte olup olmadığını değerlendirmek amacıyla mülakat komisyonunda bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı bulundurulması faydalı olacaktır. Böylece Kur'an kursu eğitimine kabul edilecek öğrencilerin, bu eğitime isteyerek başlayıp başlamadığı dikkate alınmış olacaktır. Bunun yanı sıra, psikolojik sorunları ya da aileye aşırı bağlılık nedeniyle kursa uyum sağlamakta zorlanabilecek öğrencilerin durumları hakkında bilgi edinilerek gerekli önlemler ve uygulamalar belirlenebilecektir. Kur'an kursunda öğrenim gören ergenlerin içinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nca okullarda görevlendirilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleri gibi DİB'e bağlı Kur'an kurslarında da öğrencilerin psikolojik gelişimini takip edebilecek ve gerektiğinde psikolojik destekte/yönlendirmede bulunabilecek bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanının görevlendirilmesi önerilebilir. Böylelikle, öğrencilerin öznel iyi olma hallerine destek olunmuş, kaygı durumlarının olması gerektiği gibi düşük düzeyde tutmalarında öğrencilere rehberlik sağlanmış olacaktır.

Eğitim süresince, müfredat programında yapılacak düzenlemeler ve etkinlikler öğrencilerde kaygıyı azaltmayı ve kendilerini mutlu hissetmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Enerjilerini harcayabileceği sportif faaliyetler için kurs bünyesinde gerekli fiziki imkanlar oluşturabilmelidir. Fiziki imkanları sportif faaliyetler için yeterli olmayan kursların için gerekli resmi izinlerin alınarak öğrencilere sportif faaliyet imkanları sağlanmalıdır. Sportif faaliyet imkanı sağlanırken, öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalı, gerektiğinde Gençlik ve Spor Bakanlığı'na ait kurumlar, belediyeler gibi resmi makamlardan ve sivil toplum kuruluşlarından destek alınabilmelidir. Gelişime ve keşfetmeye en açık olan ergenlik çağı öğrencilerinin, kültürel ve tarihi mekanları tanımasını sağlayacak gezilerin ve doğa gezilerinin Kur'an kursu müfredatı programlarına dahil edilmesi öğrencilerin kültürel birikimlerine katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde, Kur'an kursu bünyesinde piknik, yarışma vb. organizasyonlar yapılması, eğitim aldıkları Kur'an kursunu öğrenciler açısından daha cazip hale getirerek, onların derslere motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Kültürel ve tarihi geziler, piknik, yarışma vb. organizasyonlar, merkezi yerlerde bulunan ve belirli bir eğitim geçmişine sahip Kur'an kurslarında genellikle yapılmaktaysa da, bu tür faaliyetlerin sayılarının ve zamanının Kur'an kursu müfredatı programında belirlenerek, her Kur'an kursunda gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Sportif faaliyetlerin,



kültürel ve tarihi gezilerin, piknik, yarışma vb. organizasyonların gerçekleştirebilmesi için yetkililerce gerekli destek verilmeli ve organizasyonların yapılıp yapılmadığına ilişkin takip sağlanmalıdır. Belirtilen önerilerin dikkate alınması, öğrencilerin öznel iyi olma haline katkı sağlaması ve öğrencilerin kaygı durumlarını düşük düzeyde tutabilmeleri açısından yararlı olacaktır.

### **Kaynakça**

- ALGUR Hüseyin, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psikososyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- AY Mehmet Emin, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları* , 2.b.,İstanbul :Düşünce Kitabevi, 2005.
- BECK Aaron T., EPSTEIN N., BROWN G., STEER R.A. , “An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties”, *J Consult Clin Psychol*, 1988, vol.56, ss. 893-897.
- BÜYÜKÖZTÜRK S., KILIÇ ÇAKMAK E., AKGÜN O. E., KARADENİZ S., DEMİREL F., *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 1.b., Ankara:Pegem Akademi, 2008.
- ÇAPAR Betül, *Farklı Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık ile Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2008.
- ÇOKLUK Ö., ŞEKERCİOĞLU G. ve BÜYÜKÖZTÜRK Ş., *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, 2.b., Ankara:PegemA Yayıncılık, 2012.
- GEORGE D. , MALLERY M., *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.), Boston: Pearson, 2010.
- KAYA Buket, *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin İncelenmesi*, , (Yüksek Lisans Tezi), Amasya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, 2010.
- KAYRİ M. “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri”, *Fırat University Journal of Social Science*, C. 19, S.1, 2009, ss.51-64.
- KIMTER Nurten, “ Ergenlerde Benlik Saygısı ve Öznel Dindarlık Algısının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 9, S.17, 2012, ss. 439-468.
- KOÇ, Ahmet, “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik”, *Etkili Din Öğretimi* (ed. Şaban Karaköse), İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu, 2010, s. 499-514.
- ÖZTÜRK Yusuf, *Ergenlerde Dindarlık İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çarşamba Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
- RUSSELL G., TPOHAM P., “The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education”, *Journal of Mental Health*, 21 (4). pp. 375-385. ISSN 0963-8237, 2012 <http://eprints.uwe.ac.uk/171471> (1.08.2018).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- SÜMER Adem Serkan, *Farklı Öz-anlayış(Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Stres ve Anksiyetenin Belirlenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Konya:Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- TAVŞANCIL E., *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 4.b., Ankara:Nobel Yayıncılık, 2010.
- TAHERİ-KHARAMEH Zahra, ABDİ Mohammad, KOOPAEİ Reza Omid, ALİZADEH Mostafa, VAHİDABİ Vahid, MİRHOSEİNİ Hesam “The Relationship between Religious-Spiritual Well-Being and Stress, Anxiety, and Depression in University Students”, *Health, Spirituality and Medical Ethics*, Vol.3, No.1, 2016, pp..30-35.
- T.C. Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Kursları,  
<http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/HizmetIc iEgitimKurslari.aspx> (20.03.2018).
- TUZGÖL DOST Mediha, “Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, ,S.23, Y.2005, ss.103-110.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU NÜFUS ve VATANDAŞLIK İŞLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları 2007, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27587>(10.05.2018).
- ULUSOY M., ŞAHİN N. H., ERKMAN H., “Turkish Version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties”, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Vol. 12 , No.2, 1998.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Barış Eğitiminin Yeri**

**Osman Kâmil Çorbacı**

*Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
osmann@gmail.com*

### **1. Giriş**

Günümüz toplumları tüm ilerlemelerine rağmen çatışma, şiddet ve savaş olgularını geride bırakamamıştır. Bu olgular toplumların değişik kesimlerinde farklı şekillerde kendini göstermekte ve insanların en temel hakkı olan yaşam hakkını elinden almaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda yaşanan iki büyük dünya savaşı ve bölgesel çatışmalar yüzünden yüz milyonun üzerinde insan hayatını kaybetmiştir. Afganistan, Bosna-Hersek, Çeçenistan ve son olarak Suriye'deki savaşlarda milyonlarca insan ölmüştür. Barışçı yönleriyle bilinen Budistler Arakan'da Müslümanları fiilen yakmaktadırlar. Ortaya çıkan bu sonuçlar barış eğitimine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Lakin son yıllarda barış eğitimiyle alakalı yapılan çalışmalar barışın nasıl sağlanacağı ve devam ettirileceğine dair birçok uğraş ve çabanın olduğunu ortaya koymaktadır.

### **2. Yöntem**

Bu çalışmada, nitel analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel analizler sosyal olaylar ve olguların nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamamızı sağlayan tekniklerdir. Nitel araştırmalarda amaç ölçmekten çok, değişkenlerin derinlemesine incelenmesi ve çalışılmasıdır. İçerik analizi, çeşitli dokümanlardan elde edilen bilgilerin bir anlam kazandırılması amacıyla sistematik olarak incelenmesidir.

### **3. Amaç ve Önem**

Bu çalışmada, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'nde barış eğitiminin yeri nedir?" sorusundan hareketle 2010 yılında hazırlanan ilk ve ortaöğretim DKAB programı, 2018-2019 öğretim döneminde yürürlüğe konulması kararlaştırılan ilk ve ortaöğretim DKAB programı ile karşılaştırılmıştır. Ünite, kazanım ve müfredatında barış eğitimiyle alakalı değişikliğin olup olmadığı, öğretilen değerlerin yıllara göre değişimi ve bu değerlerin barış eğitimine olan katkısını değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırmadır.

### **4. Bulgular**

Bu çalışmanın bulgular bölümünde barış eğitimi hem kavramsal hem de tarihsel yönüyle ele alındıktan sonra barış eğitiminin gerekliliği konusunda değerlendirme yapılacak ve önemine vurgu yapılacaktır. Son olarak ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 2010 ve 2018 yılları müfredatlarında barış eğitimine dair değerlendirmeler yapılacaktır.



#### 4.1. Kavramsal Çerçeve

Barış denilince insanların aklına genellikle savaş olmama hali veya sessizlik gelmektedir. Oysa barış çok daha ileri boyutta bir kavramdır. Çatışmaların durdurulması kadar çatışmalara çözüm üretilmesi de barış açısından önemli görülmektedir. Bunun yanında çatışma konularının çözümlenmesi gerekmektedir (Coşkun, 2012).

Barış eğitimi, kişilerarası, gruplar arası ya da uluslararası düzeyde yaşanan anlaşmazlıkların barışçıl çözümü için bireylere bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir süreçtir (Memişoğlu, 2015). Barış eğitimi, 'çatışma, savaş ve şiddetin önlenmesi, sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için kişilerde davranış değişikliği yaratacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sunulması' şeklinde de tanımlamak mümkündür (Sevim & Diler, 2017). Barış eğitimi kavramına sadece savaşan devletlerin problemlerinin çözülmesi olarak değil, ikili ya da çoğul ilişkilerde yaşanan sorunların çözümlenmesi noktasından da yaklaşmak gerekmektedir. Bu eğitimde temel amaç, bireyler ve gruplar arası uyum ve ortak hareketi sağlamaktır.

Barış kavramı aynı zamanda şiddetin ve çatışmanın olmasını engellemek için kişilerin birlikte çalışmaları, birbirlerine karşı adaletli davranmaları ve haklarına saygı göstermeyi içermektedir. Barış eğitimiyle insanların güvenilir ve yaşanabilir bir çevrede; beceri, tutum ve bilgiler geliştirerek çatışmalarını şiddete başvurmadan ve şiddete maruz kalmadan çözmeleri amaçlanmaktadır (Erkman, 2013). Adaletsizlik, eşitsizlik, önyargı, insan haklarına tahammülsüzlük, çevresel yıkımlar, şiddete yol açan çatışmalar, savaşlar ve diğer kötülükleri azaltmak, hatta yok etmek hedeflenmektedir. Barış eğitiminde kişilerin barış süreçlerini oluşturup devam ettirecekleri beceri ve çok kültürlülük olgusuna uygun tutum geliştirmeleri beklenmektedir.

Johan Galtung barış eğitiminin hedefini, 'empati duygusunu geliştirmek ve bireyleri, çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmak' olarak tanımlamıştır. Barışçıl çözüm anlayışının oluşabilmesi için çocukluk çağlarından başlayıp yaşam boyu devam eden bir eğitim gerekmektedir. Bu yüzden barış kültürünün yayılması ve kalıcılığının sağlanması için örgün ve yaygın eğitimin her düzeyinde yaygınlaşması için zorunludur (Mardin, 2013). Demokratik, çağdaş ve sağlıklı bir toplumsal yapının oluşturulmasında, nitelikli vatandaş yetiştirmede barış eğitimine gereken özenin gösterilmesi önem taşımaktadır.

#### 4.2. Barış Eğitiminin Tarihçesi

Yeryüzündeki bütün ilahi ve ilahi olmayan dinlerde barış desteklenmiştir. Günümüzde İslâm ve terör oksimoronuna rağmen Kur'an-ı Kerim barışı, en temel İslâmi değer olarak görmektedir. İslâm dinine göre barış, izlenmesi gereken bir yoldur ve doğruluk ile birlikte ödüllendirilecek bir olgudur (Öğretir& Özçelik,2017). Kur'an-ı Kerim'de barış ile alakalı pekçok ayet vardır. İslâm dini Hz. Peygamber'in barışçıl mesajları ile doludur. Aynı zamanda Hz. Mevlana'nın "Ne olursan ol, yine gel." sözü din, dil, ırk ayırımı yapmadan tüm insanlığı kucaklayan evrensel bir barış mesajıdır. Hıristiyanların kutsal kitabı olan İncil'de yer alan Pavlus'tan Selaniklilere Mektup bölümünde "Ne mutlu insanlığa barış getirenlere!" sözüyle barış, yüce bir değer olarak görülmüştür. Yahudi inancına göre





Tanrı'nın isimlerinden biri 'şalom'dur ve barış anlamına gelmektedir. Hinduizm, bütün varlıklara karşı saygıyı öğütler ve savaşın insanların içindeki karmaşıklıktan olduğunu ileri sürer. Budizm, gerçek mutluluğun insanın çevresi ve başka insanlarla barış içerisinde yaşaması ile sağlanabileceğini söyler. Taoizm'de de, evrensel kardeşliğe insan doğasındaki gerçek iyiliğe ulaşılabilceğini savunur.

Barış eğitimi fikrinin öncüsü çoğunlukla İsviçreli Jean J'Acques de Sellon kabul edilmektedir. 1830 yılından itibaren insanların bilinçli eğitim süreçlerinin ardından şiddeti algılamaya ve üstesinden gelmek için bilinçlendirmeye çalışmıştır (Coşkun H. , 2017). Sellon'un bu çalışmaları ilerleyen yıllarda meyvesini verdiği için 1901 yılından itibaren barışa katkılarında dolayı dünyanın değişik bölgelerinden kişi ve kurumlara ödüller verilmeye başlanmıştır. Ödüllerin verildiği kişiler tartışma konusu olsa da temel amaç, barışa katkı yapan kişi ve kuruluşları onurlandırmaktır.

Barış eğitiminin düzenli ve bilimsel bir disiplin olarak ele alınması İkinci Dünya Savaşı'ndan sonradır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra kalıcı barışı sağlamak için UNESCO, barış düşüncesinin eğitim alanında uygulamaya koyulması için bir tavsiye kararı yayınlamıştır. Bu kararda barış eğitimi, her bir insanın değeri ve onurunu teyit etmek, adalet ve saygı ortamı oluşturmak, barış kültürünü yapılandıran beceri ve değerleri geliştirmeyi kapsayan aktiviteleri geliştirmek, önyargılarla mücadele edebilmek, toplumlar arası ilişkileri geliştirmek, silahsızlanma ve savaşlara barışçıl çözümleri aramak olarak tanımlanmıştır (Tarhan&Adnan, 2016). Barış eğitimi ile önyargılarımızın farkında olarak kendimizi tanımak, eleştirel düşünceye sahip olmak, ayrımcılık yapmadan bütün bireylere saygı göstermek ve öfkenin kontrol altına alınması amaçlanmaktadır.

Barış eğitimiyle alakalı akademik programlar ve çalışmalar 1948 yılında başlamıştır. Çalışmalarda yurttaşlık bilgisi, tarih ve din konularına daha çok ağırlık verilmiştir. 1950 yılında Amerika'da "Çatışma Çözümü Araştırma Merkezi", 1959 yılında Norveç'te "Barış Araştırma Enstitüsü" kurulmuştur. Bert Roling ve Johan Galtung çalışma ve yayınlarıyla barış eğitiminin gelişmesine katkı sağlamışlardır. 1970'lerin başında barış eğitimi ile ilgili çalışmalar artmış ve Barış Eğitimi Komisyonu kurulmuştur. Farklı ülkelerden araştırmacılar, iki yılda bir toplanarak çatışma, şiddeti önleme, ırkçılık, insan hakları konularında deneyimlerini paylaşmışlardır (Aktaş&Safran, 2013). 80'li yıllarda barış eğitimi, nükleer silahların yayılmasının engellenmesi, birleşen ya da ayrılan ülkelerdeki uyum programları, ırkçılık ve insan hakları konuları üzerinden ilerlerken günümüzde, kültürler arası kaynaşma, insan hakları ihlalleri, terörizm ve etnik çatışmalar üzerine yoğunlaşmıştır.

Farklı etnisite ve inançlara ev sahipliği yapan Osmanlı döneminde barış çağrısı sürekli yinelenmiştir. Osmanlı'dan sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" özdeyişini önceleyerek çeşitli yıllarda açılan ve ideolojik nedenlerle kapatılan barış cemiyetleri bulunmasına karşın barış eğitimiyle alakalı sistemli çalışmalar, ancak 20. yy sonlarında başlayabilmiştir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki bölgesel gerilimler, Avrupa Birliği'nin baskıları, farklı kültürel ve dini inanç sahiplerinin bir arada yaşama zorunluluğu barış eğitimi programını şekillendirmiştir. Hükümet



programlarında yer alan “Küresel Barış Vizyonu” sayesinde barış eğitimi desteklenmiş ve çeşitli üniversitelerin bünyesinde barış eğitimi uygulama ve araştırma merkezleri kurulmuştur. Çeşitli devlet kurumları ve bu merkezlerin desteğiyle düzenlenen çalıştay ve seminerlerde ders materyalleri, konuya yönelik kavram ve eğitim etkinlikleri açıklanmaktadır.

#### 4.3. Barış Eğitimin Önemi

Barış eğitimcileri ve araştırmacıları, barış eğitiminin hangi konuları içermesi gerektiği hakkında farklı düşüncelere sahip olsa da genel kabul gören görüş, barış eğitiminde kültürler arasındaki farklılığa dikkat çekmek; hoşgörüyü, evrensel kimliği teşvik etmek, silahsızlanmayı ve etnik gerilimleri en aza indirmek doğrultusunda dersler verilmesi yönündedir. İletişimi arttırmak, çatışmaların sosyolojik yönünü tespit etmek, düşman imajı ve aileler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklara ve çatışmalara çözüm bulmaya çalışmaktadır.

Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir insan tipi vardır. Bu istek, o eğitim sisteminin içeriğinin oluşmasında etkilidir. Bu şekilde milli eğitim politikaları ortaya çıkar. Eğitim politikalarının belirlenmesinde milletin ve devletin sahip olduğu değerler başat rodedir. Eğitimin dünyayı değiştiren bir güç olduğu düşünüldüğünde bu güce ulaşmak için düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireyler yetiştirmek çok önemlidir.

Eğitim bir anlamıyla; bireylere, birlikte yaşadığı toplumla uyum halinde yaşayabilme kabiliyetinin kazandırılmasıdır. Hoşgörünün yaygınlaştırılması için en etkili yol olarak kabul edilmiştir. Eğitim insanlara ön yargılarından kurtulma fırsatı sağlamaktadır. Din de, kişilerin ve toplumların hayatına anlam kazandırır. Bireylerin birbirlerini anlayabilmelerini kolaylaştıran, insanca yaşamasına yardımcı olan ve yaratıcısıyla ilişkisini düzenleyen bir araçtır. Bu nedenle, bireyin toplumla uyumunu sağlamak barış, hoşgörü ve adaletin hâkim olduğu bir sosyal ortamın oluşturulmasında en önemli unsurlardan birinin din eğitimi olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2001).

#### 4.4. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Müfredatlarında Barış Eğitimi

DKAB dersleri dini bilgilerin yanında, aynı zamanda ahlâk eğitimi de içerdiği için barış eğitiminin işlenmesine en uygun derslerden biridir. Bu derslerde hoşgörü, evrensel ilkeler, başkalarına saygı gösterme adalet gibi barış eğitiminin ana temalarına yer verilmesi önemlidir. Sevgi, dürüstlük ve sorumluluk gibi kök değerlerinin yanında toplumsal barışa uygun karar alma ve davranış sergileme becerileri kazandırılmak hedeflenmiştir. DKAB program içeriğinin belirlenmesinde, dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslâm'ın kök değerleri çerçevesinde mezhepler üstü ve dinler açılımlı anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir (Tetik, 2018). Öğrencilerin din ve ahlâk hakkında objektif bilgi sahibi olmaları hedeflenerek insana, düşünceye hürriyete ve ahlaki olana saygı gibi kavramların öğretilmesine özen gösterilmiştir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programlarında, İslâm dininin, Türk kültürünün, sanat, örf ve âdetlerinin epistemolojik kabulleri anlatılarak topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerde birey yetiştirmek istenmektedir.



Ülkemizde DKAB dersi ilköğretim dördüncü sınıftan orta öğretimin son sınıfına kadar Anayasa'nın 24. maddesine göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. 1982'den itibaren ilk ve ortaokullarda uygulanan DKAB öğretim programı, M.E. B. Talim ve Terbiye Kurulunun 2005 tarih ve 16 sayılı kararı ile 2005 yılında yeniden geliştirilerek 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu program 2011 yılına kadar uygulanmıştır. Bu program, Talim Terbiye Kurulu'nun 2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile 2011-2012 öğretim yılından itibaren yeniden değiştirilmiştir. Bu program, kurulun 19.01.2018 tarih ve 2 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere tekrar güncellenmiştir.

Öğretim programları, zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlara, bilimsel ve sosyal yeni gelişmelere göre, güncellenir ya da tümünden değiştirilebilir (Tetik, 2018). Öğretim programlarının yenilenme nedeni; öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve onlara, hayatta karşılarına çıkabilecek olan problemleri çözebilmelerinde yardımcı olacak yolları göstermek şeklinde formüle edilmiştir. 2010 ve 2018 DKAB programını karşılaştırmalı olarak incelediğimizde barış eğitimiyle alakalı aşağıdaki hususları tespit ettik.

- 4. Sınıf eski programda (MEB, 2010) “Ahlâk” öğrenme alanına ait “Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik” ünitesi yeni programda (MEB, 2018) “Güzel Ahlâk” şeklinde değiştirilmiştir. Eski programda 13 ders saati süresi, yeni programda 12 ders saatine düşürülmüştür. Barış eğitiminin ana değerlerinden biri olan ahlakın öneminin açıklandığı ünite de aynı zamanda insani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının gerekliliği anlatılmıştır.
- 5. sınıf eski programda “Ahlâk” öğrenme alanına ait “Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım” ünitesi yeni programda “Adap ve Nezaket” olarak değiştirilmiştir. Bu ünite de barış eğitimi kavramlarından olan birbirine saygının toplum hayatındaki önemi ve toplumsal hayatta nezaket kurallarına uygun davranışlar sergilemenin, konuşma adabına uygun davranmanın gerekliliği anlatılmaktadır.
- 6. sınıf eski programda “Din ve Kültür” öğrenme alanına ait “İslâmiyet ve Türkler” dersi kaldırılarak “Temel Değerlerimiz” dersi eklenmiştir. 8 olan ders süresi 12 saate çıkarılmıştır. Bu derste toplumumuzu birleştirip sevgi ve barış ortamının artmasına olanak sağlayan dini bayramların, önemli gün ve gecelerin bütünleşmeye olan katkısı üzerinde durulmuştur.
- 7. sınıf eski programda “Ahlâk” öğrenme alanına ait olan “Din ve Güzel Ahlâk” ünitesi “Ahlâki Davranışlar” olarak değiştirilmiştir. 12 olan ders saatinde değişiklik olmamıştır. Güzel ahlâki tutum ve davranışların birey ve toplumların ahlâki gelişimine olan katkısı değerlendirilmiş; davranışlarda ölçülü olmak ve başkalarının hakkına riayete özen gösterilmesinin gerekliliği anlatılmıştır.
- 7. sınıf eski programda “Kur’an ve Yorumu” öğrenme alanındaki “İslâm Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi değiştirilmemiş 10 olan ders saati 12’ye çıkarılarak ders saati arttırılmıştır. İslâm dinindeki yorum farklılıklarının ele alındığı derste, İslâmiyet’teki farklı dini geleneklerin temel kavramları ve tasavvufi yorum biçimlerinin zenginliği üzerinde durulmuştur. Aynı toplumda yaşayan farklı inanışta olan bireylerin ötekileştirilmemesi ve hoşgörülle muamele edilmesi vurgulanmıştır.



- 8. sınıf eski programda “İbadet” öğrenme alanına ait “Zekât, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesi yeni programda “ Zekât ve Sadaka” olarak değiştirilmiştir. 14 olan ders saati korunmuştur. Ders içeriğinde yardımlaşmanın toplumsal barış ve dayanışmaya nasıl katkı sağladığı anlatılırken toplumsal birliğin refahı artırıcı etkisi üzerinde durulmuştur.
- 9. sınıf eski programda (MEB, 2010) 6 saatlik “Hz. Muhammed’in Hayatı” ünitesinde Hz. Muhammed’in toplumsal barışa yönelik mesajlarının anlatıldığı ünite, yeni müfredatta (MEB, 2018) kaldırılmıştır. 9. sınıfta iman ve ibadetle alakalı meseleler haricinde Hz. Peygamber’in mesajlarına yer verilmemiştir.
- 9. sınıf yeni müfredatta haftada 14 saat işlenecek olan “Gönül Coğrafyamız” ünitesinde İslâm Medeniyeti’nin farklı coğrafyalarda toplumsal barışa verdiği önem ve farklı kültürdeki insanları bir arada tutma becerisine değinilmiştir. Genel olarak 9. sınıf incelendiğinde barış eğitimiyle alakalı değerlerin yeterli derecede işlenmediği görülmektedir.
- 10. sınıf eski programda “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanına ait altı saatlik “Kur’an ve Yorumu” ünitesi “İslâm Düşüncesinde İtikadi-Siyasi ve Fıkhi Yorumlar” şeklinde değiştirilmiştir. 14 saatlik yeni ünite İslâm düşüncesine ait yorum farklılıklarının sebepleri anlatılarak bu yorum farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.
- 10. sınıf eski programda “Ahlâk ve Değerler” öğrenme alanına ait haftalık 7 saat olan “Hak, Özgürlükler ve Din” ünitesi “Din ve Hayat” ünitesi olarak değiştirilmiştir. 14 saatlik yeni ünite dinin sosyal adalete verdiği önem ve hoşgörü konuları üzerinde durulmuştur. Ayrıca daha önceki müfredatta olmayan “ Ahlâki Tutum ve Davranışlar” ünitesinde aşırılığın bireysel ve toplumsal düzeni bozduğunu ve çatışmalara yol açabileceğine dair bilgiler verilmiştir.
- 11. sınıf eski programda “İbadet” öğrenme alanına ait sorumluluk, doğruluk, dürüstlük, yardımlaşma ve saygının anlatıldığı “İslâm’da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları” ünitesi ve “Ahlâk” öğrenme alanına ait ailede sevgi, dayanışma ve hoşgörünün anlatıldığı “ Aile ve Din” üniteleri kaldırılmıştır.
- 11. sınıfta eski müfredatta yer almayan 12 saatlik “ Yahudilik ve Hıristiyanlık ” ünitesinde bu dinler hakkında bilgi verilip saygı gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca yeni eklenen 11. sınıf “İnançla İlgili Meseleler” ünitesinde kötülük kavramı üzerinde durulmaktadır. Bu ünite çıkarıcı yapı ve grupların toplumsal birliği bozucu etkileri anlatılmıştır.
- 12. sınıf eski programda “Ahlâk ve Değerler” öğrenme alanına ait barış eğitimiyle alakalı tek ünite olan “İslâm ve Barış” ünitesi, yeni müfredatta kaldırılmıştır. Bu ünite öğretilmeye çalışılan hoşgörü, saygı, adalet, başkasının hakkına riayet ve kardeşlik gibi değerlerin kapsamlı bir şekilde son müfredatta yer almaması çok büyük bir eksiklik. Bu uygulama, bu bildirinin temel konusu durumundaki barış eğitiminin yeni müfredattan kaldırıldığı anlamına gelmektedir.
- 12. sınıf eski programda “Vahiy ve Akıl” öğrenme alanına ait “İslâm Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesinin haftalık 7 saat olan süresi yeni programda 14 saate çıkarılarak devam etmektedir. Tasavvufi yorumların, dinin anlaşılma biçimlerini ortaya koyan birer zenginlik olduğu; bu nedenle de farklı düşünce ve yorumlara saygı duyulması gerektiği vurgulan bu üniteye ek olarak yeni programda “Anadolu’da İslâm” ünitesi



eklenmiştir. Bu ünite sayesinde dini anlayış ve kültürümüzün teşekkülünde etkili olan şahsiyetlerin, ortak değerimiz olduğu anlatılmaktadır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, bireylerin aynı toplumda huzur ve güven içinde yaşayabilmesi için birtakım ilkelerin toplum tarafından kabul edilmesi gerektiği ve DKAB derslerinde bu ilkelerin öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Milli, manevi ve ahlâki değerleri benimseyen, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış, çağın gerekliliklerine göre düşünebilen ve yaşayabilen bireyler yetiştirmek istenmiştir. Çalışmamızda görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nda barış eğitimiyle alakalı bir iyi niyetin olduğu tespit edilmiştir. Bu iyi niyete rağmen uygulamaya bakıldığında eski programda barış eğitimiyle alakalı yer alan çoğu derslerin çıkarıldığı ve yerine daha genel derslerin konulduğu, barış eğitimine hizmet eden bazı derslerin haftalık ders sayısının düşürüldüğü gözlemlenmiştir. Bu da mevcut eğitim anlayışımızda barış eğitime dair bir hassasiyet bulunmasına rağmen gereken özenin henüz yeterince gösterilmediğini ortaya koymaktadır.

DKAB programında öncelikle insana, farklı düşünceye ve hürriyete saygı hususlarının gerekliliği vurgulanmış, farklı anlayış biçimlerinin zenginlik olarak görülmesi hedeflenmiştir. Lakin uygulamada dersler genellikle Müslüman kardeşliği üzerinden işlendiği için öteki algısını giderme konularında yetersiz kalınmıştır. Bu durumun temel nedenlerinden biri barış eğitimi temalarının müfredatta yer almamasından değil nelere dikkat edilmesi gerektiğinin tam olarak ortaya konulamamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilere kazandırılmak istenilen beceri ve tutumların ana hatlarının anlatılmasına karşın gösterilmesi gereken tavrın pratik yönü gösterilmemektedir.

Çocukların gelişim özelliklerinin farklılığı barış eğitimi ile ilgili kavramların öğretimini zorlaştırdığından bu kavramların müfredatta her yıl ve öğretim sürecinin bütününe yayarak işlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında müfredatta barış eğitimi değerlerinin yer almasına karşın bu isimle anılmaması da önemli bir eksikliklerdir.

Barış eğitimi için yeni programların geliştirilip uygulanması ve bu eğitimi verebilecek nitelikteki öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle barış eğitimi temaları derslerde anlatılırken kalıcılık sağlanması için öğrenciye yaklaşımın nasıl olması gerektiği ve hangi yöntemle anlatılacağı üzerinde de durulmalıdır. Anlatılan temaların öğrencide nasıl bir davranışı kazandıracığının net bir biçimde ifade edilmesi durumunda öğretim daha da kolaylaşacaktır.

Gerek İslâm Tarihi, gerekse Türk Tarihi sadece savaşlardan ibaretmiş gibi öğretilmemelidir. Tarihteki sürekli savaş halinin sıradan ve doğal bir olgu olduğu zihinlerden silinmeli, bunun yerine İslâm'ın ve Türk Milleti'nin barışçıl mesajları üzerinde durularak tarihte yapılan şiddetsiz mücadele yöntemleri üzerinden de bilgi verilmelidir. Türk-İslâm tarihindeki savaşların nedenleri anlatılmalı, savaşılmaması durumunda ortaya çıkacak olumsuz durumlar da ön planda tutulmalıdır.

Araştırma sonucunda son DKAB programında barış eğitimi temalarının yeterli düzeyde vurgulanmadığı görülmüştür. Barışa ilişkin içeriğin daha da zenginleştirilmesi, içerikte yer alan İslâm kardeşliği yanında evrensel değerler, farklı dinlere ait bilgiler, görüşler ve



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

İslami yorum farklılıklarına karşı hoşgörü gibi konuların daha fazla yer alması önemlidir. Temalar daha çok İslâm kardeşliği ve Sünni anlayışa göre şekillendiği için farklı mezhep ve dinden olan öğrencilere yönelik yeterli bilgiler verilmelidir. Bu yüzden müfredatta İslâm harici inanışta olanlara yönelik barış temalarının ve konuların sayısında artış olmalıdır. Ders işlenişi sırasında da güncel örneklerle barış ve saygı temalarına yönlendirme yapılmalıdır.

İlk ve orta öğretimin yanı sıra yükseköğretim kurumlarında da lisans düzeyinde İslami barış eğitimi verilmelidir. Barış eğitimi çok geniş bir alanı içine almaktadır. Barışı öğrenebilmek için savaşı iyi anlamak gerekir. Bunun için savaşın nedenleri ve sonuçları birçok açıdan ele alınmalıdır çevre sorunları, insan hakları, özgürlük hareketleri, yapısal şiddet, yoksulluk, sosyal adalet, sosyal değişim, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, İslâmofobi, şiddetsizlik stratejisi gibi birçok disiplini ilgilendiren konular ele alınmalıdır (Öğretir & Özçelik, 2017). İslami barış eğitimi derslerinde din ve eğitim başta olmak üzere felsefe, uluslararası ilişkiler, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, siyaset gibi disiplinler göz önünde bulundurulmalıdır.

Son yıllarda değiştirilen Türk Eğitim Sistemi'nde "İnsan Hakları ve Demokrasi", "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" dersleri yer almasına rağmen müfredat içinde barış eğitiminin yer almaması büyük bir eksikliklerdir. Barış eğitimi müfredatında sürdürülebilir toplum, ırkçı karşıtı eğitim, çatışma çözümü, çok kültürlülük, dünya vatandaşlığı gibi kavramların anlatılması toplumun gelişimi için çok önemlidir. Bu alandaki pratik uygulamalar yapılmalı başta camiler olmak üzere sivil toplum kuruluşları, düşünce kuruluşları, devlet kurumları ve özel sektör eliyle yaygınlaştırılmalıdır.

Ülkemizde hem farklı inanç sahibi insanların bir arada sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi hem de komşu devletlerle barış içerisinde yaşayabilmenin yolu barış eğitiminin genç nesillere verilmesinden geçmektedir.





## Kaynakça

- Ayşe Öğretir, Dilek Özçelik, Sezai Özçelik. (2017). İslâmi Barış Paradigması ve İslami Barış Eğitimi, *Yeni Türkiye Dergisi İslam Dünyası Özel Sayısı I*.
- Coşkun, H. (2017). *Barış Eğitimi*. Ankara: Sözkese Yayınları.
- Coşkun, Y. (2012). İlköğretim Programlarında Barış Eğitimi ve Barış Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkman, F. (2013). Barış Kültürü . K. B. Onursal içinde, *Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: 21.Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları
- Fazilet Özge Sevim, Ramazan Diler. (2017, Ağustos). Din Kültür Ve Etik Kurslarında Barış Eğitimi Yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51).
- Mardin, N. B. (2013). Barış Kültürü. K. A. Onursal içinde, *Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: 21.Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları.
- MEB. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü. Ankara.
- MEB. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (USBES Özel Sayısı I)* .
- Murat Tarhan, Adnan Altun. (2016). UNESCO ve Barış Eğitimi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*.
- Özgür Aktaş, Mustafa Safran. (2013). Evrensel Bir Değer Olarak Barış ve Barış Eğitiminin Tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Tetik, H. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Universal Journal of Theology* .
- Yılmaz, H. (2001). Yaygın Din Eğitimi Kurumları ve Toplumsal Barış . *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* .



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Methodical Integration for the Development of Religious Studies

**Djemai Chebaiki**

Prof., Vice-Rector of Postgraduate Studies, Ph.D, Scientific Research  
Emir Abdul Qader University of Islamic Sciences –Constantine- Algeria  
jemai111@yahoo.fr

### التكامل المنهجي لتطوير الدراسات الدينية

الدكتور شبايكي الجمعي

أستاذ مادة التفسير وعلوم القرآن ونائب مدير الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي  
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة - الجزائر

### خطة البحث

#### تمهيد

#### إشكالية الموضوع

#### فرضية البحث:

أولاً: تحديد الهيكل العام للدراسات الدينية:

ثانياً: أصناف مناهج البحث في الدراسات الدينية:

1- المناهج المعيارية في الدراسات الدينية:

2- أهمية تجديد علم المنهج:

ثالثاً: التكامل المنهجي لتجاوز أزمة المنهج:

1- المنهج التجريبي

2- المنهج الظاهراتي

رابعاً: مثال التكامل المنهجي في التفسير الموضوعي للقرآن:

#### تمهي د

إن تطوّر أيّ علم من العلوم يخضع كما هو معروف في نظريّة جون بياجى في كتابه بنية الثورات المعرفيّة إلى مدبّاحساس الباحثين بوجود القلق المعرفي، الأمر الذي يُشعر الباحث بالتوازن، فيندفع إلى الشروع في البحث عن التوازن من خلال إزالة أسباب القلق الحاصل في المعرفة القديمة، فيتحقّق بذلك الانسجام في جميع مفاصله، وهي مرحلة من أهم مراحل النمو المعرفي التي تتأسّس عليها إشكاليات البحث العلمي برمتها.

ومن ثمّ فإنّ إنعدام الحس النقدي الذي يشعّرنا بوجود (لاتوازن) في المعارف الدينية الموروثة عموماً والدراسات القرآنية خصوصاً، جعلنا نعتقد لمُدّة وبعدها اكتساب خبرات كثيرة إبطوية أن تطوير تلك العلوم يمكن أن يتحقّق بمجرد الإقتصار على أسلوب الجمع والتكديس المعرفي، لكن اليوم ومتنوّعة.. أضحي الشعور بضرورة تطوير الدراسات الدينية أمراً مطروحا على الساحة العلميّة بالحاح، من خلال ظهور كثير من المؤتمرات والندوات والمؤلفات التي تدعو إلى ضرورة تطوير تلك العلوم وفق معارف العصر ومناهجها الحديثة، وكذا علاج مشكلة اللاتوافق بين تلك



المعارف والواقع المعيش، وهي حالة - في نظرنا - إيجابية بامتياز، نظرا لظهور عامل الفلق المعرفي أو المنهجي الذي سيدفعنا إلى البحث عن الحلول وإحداث التوازن الذي يفضي إلى تطور المعارف ونموها.

من جهة ثانية.. وفي ضوء التطور العلمي الباهر للمناهج العلمية الحديثة التي أثمرت تطورا هائلا في العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء والطب وعلم الجيولوجيا وعلم النبات والهندسة وغيرها...، وانعكاسه أيضا على الفكر الفلسفي والعلوم الاجتماعية واللسانية بمختلف أصنافها، بات مشروعنا للعالم أو الباحث في العلوم الدينية الإسلامية أن يسعى إلى الاستفادة من تلك المناهج العلمية الحديثة في تنمية علومه وتطويرها.

لأجل ذلك اخترت دراسة التكامل المنهجي لطوير الدراسات الدينية وقد حاولت الاستفادة من الدراسات المهمة بهذا المجال، متوخيا - قدر المستطاع - النقاط التالية:

**1- الوضوح في العرض والدقة في المنهجية.**

**2- طرح الأفكار الصحيحة بكل حرية.**

**3- مراعاة المستوى العلمي الأكاديمي.**

**4- احترام كل البحوث الموضوعية والاستفادة منها بعيدا عن الطائفية والنظره المذهبية، وبالشكل الذي لا يضر بالمنهج العلمي**

الرصين

. هذا وقد حالت الظروف الخاصة دون أن أعطي الوقت الكافي لهذه الدراسة، الأمر الذي يجعلها أرضية أو مشروعاً قابلاً للإثراء والتطوير، وهو ما نصبو إليه مستقبلاً إن شاء الله تعالى.

#### إشكالية الموضوع:

ظل سؤال المنهج في العلوم الإسلامية يطرح نفسه لمدة طويلة بين العلماء المسلمين متمثلاً في بيان وجه العلاقة بين العقل والنقل والدين، وأثمر ذلك النقاش تراثاً هاماً من المذاهب والمدارس المفعمة بالحيوية والنشاط والإخلاص، التي شكّلت في مجملها تلك الحضارة الإنسانية الرائعة، لكن غياب التطوير المنهجي أدى إلى حالة من التكدس والتجميع، استمرت لقرون طويلة بحيث نراها السبب الرئيس في انهيار الحضارة الإسلامية وضياع سبيل التطور والنمو. إلا أن تطوّر المعارف والعلوم في الحضارة الغربية جعلنا نشعر بقوة فواتها الحضاري وبضرورة الاستفادة من مناهجها وطرقها في معالجة المسائل العلمية، الأمر الذي حدى ببعض الباحثين إلى تطبيق تلك المناهج الحديثة على علوم الدين فكانت سجلالات ومجادلات أتت في أغلبها إلى ما يشبه المحاكمات الدينية منها إلى المناقشات العلمية. مما فوّت علينا الاستفادة من التطوّر!! المنهجي في الدراسات الغربية، وظل سؤال المنهج يطرح نفسه

إذا كانت تلك المناهج العلمية قد حققت نتائج مرضية في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، وإذا كانت تلك المناهج تحمل خصيصة التصور العلمي في هذا العصر بما حقّقه من نجاح وتطور كبيرين، فإن الوعي بقيمة تلك المناهج ودورها في تطوير رهن الدراسات الدينية، يدفعنا إلى البحث عن إجابة للسؤال التالي: هل يمكن أن تساهم مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية في تطوير الدراسات الدينية؟

وتتفرّع عن هذا السؤال عدة أسئلة نظرية وتطبيقية"

الأسئلة النظرية:

**1- ما ماهية الدراسات الدينية؟ وما هي النطاقات العلمية التي تستوعبها البحوث الدينية؟**

**2- ما هو المقياس الذي تعتبر به الدراسات الدينية علمية؟**

**3- هل باستطاعة المناهج المتداولة في الحقل العلمي الإنساني والاجتماعي أن تساهم في تطوير البحوث الدينية؟**

#### الأسئلة التطبيقية:

**1- إلى أي مدى يمكن للدراسات الدينية أن تساهم في دراسة الواقع ومعالجة مشكلاته؟**

**2- هل يمكن تطبيق التكامل المنهجي على الدراسات الدينية؟**

**3- هل باستطاعة التكامل المنهجي استيعاب جميع أنماط البحوث الدينية؟**



## فرضية البحث:

يمكن للتكامل المنهجي في الدراسات الدينية أن يساهم في تطوير الدراسات الدينية.

## الدراسة:

### أولاً: تحديد الهيكل العام للدراسات الدينية:

تستلزم الدراسة في بدايتها تعريف الدراسات الدينية بشكل مختصر يكفي لتوضيح طبيعتها.

**(1) - مفهوم الدراسات الدينية:** لا يوجد تعريف محدد لما يصطلح عليه بالدراسات الدينية، لكن يمكننا أن نقول: هي (جميع المعلومات والبحوث التي تتعلق بالدين).

فالمقصود بالدراسات الدينية تحديداً هي: جميع البحوث التي تجعل من الدين محورا وموضوعا للبحث والتحقيق.

ويصدق هذا التعريف على كل البحوث التي تبحث في الدين سواء تعلق الأمر بعملية الفهم أو التقعيد له.

فكل البحوث التي تجعل من الدين موضوعا لها بالبحث والتحقيق، هي لا محالة من الدراسات الدينية.

**(2) - الهدف من جعل الدين محورا للبحث:** معرفة تأثير الدين في الفرد والمجتمع، والانتفاع بعلومه ومعارفه وهداياته.

**(3) - مادة البحث في الدراسات الدينية:** النصوص الدينية وما يتعلّق بها. علاقة التأثر والتأثير بين الدين والفرد أو المجتمع.

**(4) - منهج البحث في الدراسات الدينية:** تعالج إشكاليات الدراسات الدينية وفق مناهج مختلفة، يمكن حصرها في الأصناف التي سنبيّنها لاحقاً.

ثانياً: أصناف مناهج البحث في الدراسات الدينية:

### 3- أهمية علم المنهج في الدراسات الدينية:

التأمل لنشأة العلوم والمعارف الإسلامية كالفقه والتفسير والحديث وعلم الكلام والفلسفة والتصوف وغيرها، يجد أسباباً مختلفة لنشأتها استندت لإيجاد طرق منهجية معينة، سواء لصيانة ما هو موجود كعلم الحديث مثلاً، أو لتأسيس ما هو غير موجود كعلم أصول الفقه والفلسفة؛ ومن خلال تلك الوضعية التداغية نشأت معظم العلوم الدينية الإسلامية.

غير أن:

الغياب الطويل للتحديات التي كانت تلعب دور العامل المنشط لعملية البحث والإبداع المعرفي.

ظاهرة الوضوح والقطع التي تجلت "من خلال العامل الإيديولوجي في عملية الصراع كموقف دفاعي وتبريري لحفظ المذهب وتحقيق السياسة"<sup>(1)</sup>، حيث ساد الاعتقاد بأن العلوم الدينية الإسلامية قد ولدت صحيحة في قواعدها، كاملة في معارفها منذ عصر التأسيس والتدوين.

"وجود الحلقات المغلقة للمنظومات الفكرية المتنافسة"<sup>(2)</sup>؛ أو ما نسميه بالمغالق المحكمة للنموذج، التي تحوّل دون مراجعة الجهاز المعرفي.

كل ذلك أدى إلى غياب النقد الذاتي للمنظومة الإيديولوجية وحصرها داخل دائرة المطلق. ومن ثمّ فُقد الشعور بالحاجة للبحث في المنهج أو الالتفات إلى التجديد في القواعد، بالرغم من أن التفكير المنطقي يقتضي تقدم ظهور العلم عن المنهج الذي عادة ما يوضع متأخراً بقصد إحكام العلم، "فالعلوم حينما يراد لها الكمال فإنها مضطرة للعمل طبقاً لعلم الطريقة من أجل ضبط وإحكام التفكير فيها"<sup>(3)</sup>، كما هو الحال مثلاً في علم أصول الفقه، ومصطلح الحديث وقواعد التفسير والنحو والعروض... الخ.

وتعرّف مناهج البحث بأنّها: "مجموعاً متناسقاً من العمليات المستعملة لبلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف"<sup>(4)</sup>، كما يمكن أن نقول بأنّها: "مجموعة من العمليات المتناسقة التي نهدف منها الوصول إلى الحقيقة"، وتختلف تلك المناهج تبعاً لاختلاف طبيعة الموضوع الذي نتناوله

1 . مدخل إلى فهم الإسلام (الفكر الإسلامي): نغمه...أدواته...أصوله، يحيى محمد، الناشر: دار الانتشار، لبنان . بيروت . الطبعة الأولى (1999م)، ص:46.

2 . مدخل إلى فهم الإسلام: يحيى محمد، ص40.

3 . المصدر نفسه: ص47.

4 . مناهج العلوم الاجتماعية . منطق البحث في العلوم الاجتماعية .: مادلين غراويز، الناشر: المركز العربي للترجمة والتأليف والنشر، سوريا . دمشق . ط. الأولى (1993)، ترجمة: سام عمار. ص: 10 . 11.



والمشكلة التي نعالجها، كما نلاحظ أيضا اختلافا كبيرا بين الباحثين في تصنيف مناهج البحث، يرجع سبب ذلك إما لاختلاف معيار التصنيف أو إلى اعتبار بعض المناهج فروعاً من المناهج التي يعتبرونها رئيسية؛ فعلى سبيل المثال التصنيف الذي يعتمد الاختلاف في وسيلة البحث ليس هو نفسه الذي يستند إلى الاختلاف في طريقة البحث، وبالتالي إن اختيارنا لتصنيف ما، ليس على أساس أنه هو التصنيف الصحيح أو يلغي كل التصنيفات الأخرى، بل هو مجرد اختيار أو ترجيح، لأجل ذلك سنعمد الاختلاف في الوسيلة كمعيار لتصنيف مناهج البحث، فنتج لدينا ثلاثة أصناف رئيسية وهي: المنهج التاريخي، المنهج العقلي (النظري)، المنهج العرفاني<sup>(5)</sup>.

#### 4- المناهج المعيارية في الدراسات الدينية:

**التاريخي:** "يهدف المنهج التاريخي إلى إعادة بناء الماضي بدراسة الأحداث الماضية، معتمداً في الأساس على الوثائق والأرشيف"<sup>(6)</sup>. المنهج العيّنات التاريخية (وثائق وأثار) وذلك عن طريق تقييمها ونقدها، وثمة مفهومان للمعرفة التاريخية المقصودة بدراسة وبالتحديد إنه يهتم بالبحث:

الأول: أن يحاول الباحث في دراسته "إزالة الحاجز الزمني هنا عبر أدوات ومناهج معينة، والاقتراب من الحادثة التاريخية كي يراها كما هي. وكلما كان الاقتراب المذكور أكثر، كان معبراً على نحو واقعي أكبر، ومستتبعا لمعرفة تاريخية أدق"<sup>(7)</sup>.

الثاني: هو "محاولة لرؤية الأمر التاريخي في مرآة الزمن... فالدراسة التاريخية هي اكتشاف لحدث أو فكرة تاريخية في تواصلها التاريخي وفي ظل أثارها ونتائجها والتحديات التي واجهتها ونظائرها...، وبحث عن معطيات وتواليها، بدلا من ملاحظة تاريخها وأسبابها"<sup>(8)</sup> وبالتالي فالمقصود بالمعرفة التاريخية هنا هو استيعاب حراك الظاهرة في إطار الزمن.

وتتولى الدراسة التاريخية مستويين اثنين:

مستوى النقد الخارجي (التوثيق): "ويسمى أيضا بنقد الأصالة أو بنقد التنقيب"<sup>(9)</sup>، وفيه يتم إرجاع الحدث أو العينة إلى لحظة ولادتها، ومعرفة أصحابها الحقيقيين.

مستوى النقد الداخلي (التأويل): ويسمى كذلك "بنقد التأويل أو نقد المصادقية"<sup>(10)</sup>، ويتضمن التحقق مما جاء في العينة، فيختبر الباحث مثلاً: "المادة المنتجة، وبأي قصد ولأي غرض تم إنتاجها وفي أي إطار عام يمكن وضع ما كتب في الوثائق أو الوثيقة، وماذا يمكن أن يعني ذلك بالنسبة إلى المعاصرين من تلك الحقبة الزمنية..."<sup>(11)</sup>.

ولأن الطبيعة التاريخية هي السمة الغالبة في المعرفة الدينية، فقد اكتسب المنهج التاريخي أهمية بالغة في ميدان البحث الديني الروائي عند المسلمين، حيث مارسوا النقد والتقييم على مستويين اثنين:

في الخاص المنهج إلى بالرجوع هذا بالاعتماد على أدوات خاصة بالبحث التاريخي. توثيق الإسناد: عن طريق التأكد من نسبة الخبر إلى قائله، ويتأتى. والأدب"<sup>(12)</sup> اللغة دراسة في والحاضرة الرواية العربية وتاريخ الفقهية، الأحكام أحاديث أسانيد دراسة في الرجال كعلم الخاص به، المعرفي المجال

إلى ما أو أو النقص الزيد أو التصحيف أو التحريف يدخله لم النص أن من التأكد توثيق المتن: ويقصد به التأكد من محتوى الخبر؛ "بمعنى قائله"<sup>(13)</sup> قاله وكما هذه من سليم أنه أي هذه،

في ضوء هذا التصور للمعرفة التاريخية يمكن قراءة الأحداث والظواهر الماضية، كما يمكن للمنهج الحديثي أن يفيد ويستفيد من المنهج التاريخي والمناهج الأخرى لتطوير تقنيات البحث الروائي، خاصة وأن هذا الأخير تعرض لكساد ونفقان كبير في حقل الدراسات الدينية الإسلامية، إذ لم يعرف نمواً أو تطورا منذ زمن طويل، مكتفياً بنفس الطرق والوسائل والأدوات التي توصل إليها في بداية تكوينه.

5. انظر أصول البحث: عبد الهادي الفضلي، الناشر: دار المؤرخ العربي، لبنان. بيروت. ط. الأولى (1412هـ/1992م)، ص52.

6. منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية: مومس أنجوس، الناشر: دار القصة للنشر، الجزائر، ط. (2008م)، ص: 105.

7. مناهج البحث في الدراسات الدينية: أحمد فرامرز قراملكي، معهد المعارف الحكمية، لبنان. بيروت. الطبعة الأولى (1425هـ/2004م)، ص: 277.

8. المصدر نفسه، ص: 278.

9. منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية: مصدر سابق. ص: 105.

10. المصدر نفسه.

11. المصدر نفسه.

12. أصول البحث: عبد الهادي الفضلي، ص: 219.

13. المصدر نفسه.



### العقلي (الاستدلال المنطقي، الاستدلال الرياضي) <sup>(14)</sup> المنهج

لقد تعرض المنهج العقلي لعدوان منهجي خاصة في العصر الحديث من طرف الماديين الذين راحوا يشككون في منجزات العقل ويحلون الحواس محله (الملاحظة، التجربة، الاستقراء، المسح... الخ)، حتى أن الكثير من التقسيمات غيبته من قائمة المناهج البحثية التي أوردتها، إلا أنه ظل صامدا يشغل مرجعية هامة ضمن مناهج البحث المختلفة، إذ لا يمكنها أن تتأسس وتتقوم إلا به.

العقلي: مجرد إعمال العقل، فذلك حاصل في كل المناهج كما أسلفنا، وإنما المقصود هو اعتماد العقل على هذا الأساس نحن لا نقصد بالمنهج أو تحصيل المعرفة كأصل فعال للوصول إلى الحقيقة

فهو الاستدلال <sup>(15)</sup> في الاستقراء والقياس في التعرف، والرسوم الحدود فيلتزم الأرسطي، المنطق علم قواعد "المنهج العقلي على ويقوم" يدرس موضوعات مجردة من كل مادة حسية، ولا يشترط أن توجد في العالم الخارجي حقيقة <sup>(16)</sup>، ويترتب على هذا أن الباحث الرياضي أو العقلي غير مقيد بالظواهر والأحداث، بل موضوعاته يبتكرها هو ثم يقوم بتعريفها ولا يهمه إن كانت توجد حقيقة ما دامت ممكنة عقلا، فمثلا يعرف عالم الهندسة المثلث بأنه سطح مستو محوط بثلاث خطوط مستقيمة تتقاطع مثنى مثنى، ثم يستنبط من هذه الخاصية بقية خواص المثلث، مهما اختلفت زواياه أو طول أضلاعه، وهكذا ينتهي إلى تقرير جميع القضايا الخاصة بالمثلثات، دون أن يكون في حاجة إلى استخدام البراهين التجريبية التي تستخدم في العلوم الطبيعية <sup>(17)</sup>.

فالمنهج العقلي يعتمد العقل، وموضوعاته عقلية بحثة لا يشترط أن تكون موجودة في الطبيعة، بل له الحرية في أن يبتكر ما شاء من الموضوعات ويستنتج منها ما شاء من القضايا ما دام يمكنه البرهنة منطقيا على صحتها.

تلك البرهنة التي تستند "بالضرورة إلى قضايا شديدة العموم التي نسلم بها دون أن نقيم عليها البرهان... وهذه القضايا العامة التي لا يمكن البرهنة عليها، والتي تتخذ أساسا للاستنتاج الرياضي تنقسم إلى الأنواع الآتية: الأولويات والبدهييات والتعاريف <sup>(18)</sup>. وهي التي ينطلق منها فزع هو، المجهولات أنواع أي من المشكل (المجهول) وعرف أنه بعقله واجه العقل في حركته بين المعلوم والمجهول؛ حيث أن "الإنسان إذا في تنظيمها إلى ويسعى النظر إليها، بتوجيه بينها، ويتردد فيها، يبحث وعندئذ المشكل، لنوع عنده، المناسبة الحاضرة المعلومات إلى عقله إلى منها حينئذ تحرك عقله غرضه، لتحصيل يؤلفه ما ووجد ذلك، استطاع فإذا المشكل، تصلح لحل التي المعلومات يؤلف حتى الذهن، المشكل <sup>(19)</sup>. وحل المجهول معرفة أعني المطلوب،

الفقه وأصول الكلام وعلم الإسلامية الفلسفة هذا المنهج هو أكثر المناهج انتشارا في حقل البحوث الدينية الإسلامية وبخاصة منها

### المنهج العرفاني:

المنهج العرفاني هو أحد المناهج المتبعة في الوصول إلى المعرفة اللاهوتية، إلى جانب المنهج العقلي والمنهج التاريخي، وهو منهج "يستند إلى القلب كمحور للكشف والمشاهدة التفاني من غير نظر ولا استدلال، فهو يستفيض الحقائق ويستلهمها بنفسها عبر حدس يطلق عليه بالحدس الصوفي، وبذلك يكون القلب أداة معرفة لدى العرفان في قبال العقل لدى الفلسفة، كما ويكون الكشف والمشاهدة أداة تلق واستلهم في قبال البرهنة والتفكير <sup>(20)</sup>.

14 . يفضل بعض الباحثين بين الاستدلال المنطقي والاستدلال الرياضي، وهو صحيح إذا ما نظرنا لموضوع كل منهما، ولكن باعتبار أنهما يتبعان نفس المنهج الاستنتاجي نرى أنهما مكملان لبعضهما البعض تحت مسمى المنهج العقلي.

15 . أصول البحث: عبد الهادي الفضلي، ص: 53.

16 . المنطق الحديث ومناهج البحث: محمود قاسم، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر. القاهرة. الطبعة الثانية (1953)، ص: 53.

17 . المصدر نفسه، ص: 220.

18 . المصدر نفسه، ص: 244.

19 . أصول البحث: مصدر سابق، ص: 54.

20 . مدخل إلى فهم الإسلام: يحيى محمد، ص: 226.





وإذا كان المنهج يكتسي أهميته الحقيقية من خلال دوره في إطار علاقته بالمعرفة، فالمنهج العرفاني يتميز بكونه منهجا ذوقيا؛ "يقوم أساسا على تذوق طعم المعرفة مثلما يتذوق الحيوان طعم الأشياء، ففي هذا المنهج يكون التحسس تحسسا مباشرا بموضوع المعرفة، بخلاف ما عليه طريقة العقل التي تجرد الصور من موضوع المعرفة وتؤسس لها علما حصوليا هو عبارة عن إدراك غير مباشر للموضوع"<sup>(21)</sup>.

بذلك تكون المعرفة المنبثقة عن المنهج العرفاني المحض مختلفة اختلافا جذريا عن المعرفة الناتجة عن المنهج العقلي، لأنها ناتجة عن مكاشفة وعيان لا عن دليل وبرهان، ويتفق العرفاء بأنها تتحقق بحلول المعنى أو خاطر في القلب لكنهم يختلفون في كيفية التمييز بين الصحيحة منها والكاذبة.

كمنهج للكشف عن الحقيقة، لذا يطرح السؤال: هل يمكن اعتبار المعرفة القائمة على الروحية وتقوم المعرفة العرفانية على التزكية الرياضية العرفان مصدرا للمعرفة العقائدية والتشريعية؟

إذا كان المنهج التاريخي يستدل على معرفته بالعينة التاريخية، والمنهج العقلي يستدل على معرفته بالانسجام المنطقي، فإن المنهج العرفاني لا يسعه الاستدلال على ما يدعيه من معرفة منتجة، وفي ذلك يقول أبو حامد الغزالي: "من ظن أن الكشف موقوف على الأدلة المحررة فقد ضيق رحمة الله الواسعة"<sup>(22)</sup> وبالتالي لا يسعنا نحن أيضا التسليم للعارف أو تكذيبه فيما ينكشف له، وتعتبر معرفته مجرد أخبار لا نملك طريقة للتأكد من صدقها لسبب بسيط وهو أنها ليست استدلالية.

رابعا: التكامل المنهجي لتجاوز أزمة المنهج:

أسفرت مساعي تطوير المنهج في العلوم الإنسانية عامة والدراسات الدينية القرآنية خاصة على ظهور بعض المحاولات الجادة في هذا الموضوع، أهمها تطبيق المنهج التكاملي الظاهراتي:

المنهج التجريبي:

يعتبر المنهج التجريبي من أشهر المناهج في الحقل العلمي وأهمها على الإطلاق، حتى أنه صار يُعرف غالبا بالمنهج العلمي للبحث<sup>(23)</sup>، وذلك بمستقبلها والتحكم فيها. لأنه أكثر المناهج ثقة وموضوعية وأوضحها طريقة في البحث عن الحقيقة واكتشافها وتفسيرها والتنبؤ

بـ (المعروف كتابه) بتأليفه Francis Bacon (فرانسيس بد على عشر السبع القرن في تمت قد العلمية المنهج هذا نشأة "وكانت في نهائية نشرة ونشره مرة، 12 فيه) عدل Nouvel Organum ثم الجديد (، 1608 سنة منذ فيه العمل (الأورگانون) الذي بدأ مناهج على كاملة سيطرة الإستقرائي المنهج وسيطر (بسببه) العلمي<sup>(24)</sup>، أوروبا تاريخ في التحول نقطة الكتاب هذا م وكان سنة 1620 من العلم تخليص على (ضرورة بيكون وأكد ركز الإنسانية وقد العلوم في - خاصة تعليقات مع - طُبِّق ثم... العلوم الطبيعية في العلماء كل بعيد وضعي أساس على العلم يقوم أن آخر: يجب وبمعنى العلمية للملاحظة وجزئياته بكليياته إخضاعه وضرورة الدينية) كذا شوائبه استيوارات جون أصدر عشر عندما التاسع القرن في ومكينا وثيقا رسوا المنهج هذا قواعد رست ميتافيزيقي ثم أو ديني تأثير كل البعد عن والدين، الفلسفة عن العلم فصل بسببه - بعد من - ) وتم (A system of logic (المنطق) ) كتابه (مذهب John Stuart Mill مل) فقط"<sup>(25)</sup>. التجريبي المنهج اعتماده على وقصر

تعريفه:

قد نلاحظ الاختلاف الواقع بين الباحثين في صياغتهم لتعريف المنهج التجريبي لكن يمكننا أيضا ملاحظة التشابه والتقارب بينها إلى درجة تطابق المدلول في بعضها، ذلك لأن تعريف المنهج التجريبي يفرض استلزام عناصره الدلالية من الخطوات التي تميزه عن غيره من المناهج فهو: "منهج يسمح بعرض الفرضية للاختبار في ظروف معينة بحيث يقوم الباحث أثناء ذلك بتعديل مواصفات المتغير لتحديد تأثيره الذي يمارسه على متغير آخر"<sup>(26)</sup>. هذا التعريف يركز أساسا على مرحلة (التجربة) التي تميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج، ويعرف

21. المصدر نفسه، ص: 229.

22. المنقذ من الضلال والموصول إلى ذي العزة والجلال: أبو حامد الغزالي، الناشر: دار الأندلس للطباعة والنشر، لبنان. بيروت. الطبعة السابعة (1967)، تحقيق: جميل صليبا، كامل عياد، ص: 68.

23. La recherche en sciences sociales et humaines : guide pratique, méthodologie et cas concrets: Zihisire, .. 23

Modeste Muke. L'harmattan. octobre 2011. P.59 أنظر أيضا: مناهج البحث في الدراسات الدينية لأحمد فرامرز قراملكي، ص: 354.

24. فرانسيس بيكون ساهم بشكل كبير في إرساء دعائم المنهج التجريبي في العصر الحديث لكنه لم ينشئه، إذ المنهج التجريبي هو نتاج تراكمات معرفية قديمة جدا قدم التجربة الإنسانية.

25. أصول البحث: عبد الهادي الفضلي، ص: 55، 56.

26 - La recherche en sciences sociales et humaines. P.59.



أيضا بأنه: "البحث الذي ينطلق من الملاحظة الدقيقة للأحداث لتحرير فرضية تخضع لسيطرة التجربة، بغرض الوصول إلى معرفة القانون العام للظواهر"<sup>(27)</sup>، فهذا التعريف يصف مراحل المنهج التجريبي (الملاحظة، الفرضية، التجربة، القانون).

تمييز المنهج التجريبي عن المناهج الأخرى:

من خلال التركيز على تعريف المنهج التجريبي يمكن استخلاص جملة من المميزات التي تميزه عن غيره من المناهج نذكر في ما يأتي أهمها:

تعاطف دور الباحث بحيث يتجاوز المنهج الوصفي للظاهرة إلى إعادة تشكيلها وإحداث تغييرات معينة عليها، ثم العودة إلى ملاحظة النتائج الحاصلة، وتدوينها بدقة وتحليلها وتفسيرها. وهذا لا يتأتى إلا في المنهج التجريبي.

يستند المنهج التجريبي من بداية التأسيس للبحث وحتى نهاية الاستنتاج إلى وسيلة الملاحظة الموضوعية، وبالتالي فالنتائج المتحصّل عليها منها تفرض نفسها من الخارج على العقل بقوة المشاهدة الحسية فثبته، فلا يحتاج معها إلى برهان أو استدلال، وهي الميزة التي اكتسب بها المنهج التجريبي مصداقية ووثوقية أكثر من المناهج العلمية الأخرى.

من أهم مميزات المنهج التجريبي إخضاع الموضوع المقصود بالبحث (للتجربة)، بهدف استقصاء العلاقات السببية المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو التعرف على أثر كل متغير من متغيرات الحدث ومدى تأثيره فيها، وبغية الوصول إلى هذا الهدف يضطر الباحث إلى إحداث تجارب متكررة يعيد فيها تشكيل الظاهرة وتسجيل ملاحظاته عليها، بحيث في كل مرة من تلك التجارب يقوم بتغيير متغير معين ويُبقي العوامل الأخرى ثابتة ثم يدوّن ملاحظته ودراسته، ويمثل هذا الإجراء العملي نستطيع اكتشاف السبب الحقيقي للظاهرة، ودور كلّ عامل أو متغير فيها، ودرجة تأثيره عليها، كما يمكننا التحكم في النتائج بدقة والتنبؤ بمستقبل الظاهرة أو بالاحتمالات الممكنة لتغييرها.

إمكانية تكرار التجربة "في ظل نفس الظروف مما يساعد على تكرارها من قبل الباحث نفسه أو باحثين آخرين للتأكد من صحة النتائج"<sup>(28)</sup>.

بنية المنهج التجريبي:

للمنهج التجريبي خطوات راسخة ثابتة تشكل معالمه وتحدّد بُنيته بالنسبة لجميع المواضيع والبحوث وهي كما يأتي:

: وهي من أهم خطوات المنهج التجريبي إذ عليها تتأسس المراحل الأخرى، وتتضمن مشاهدة الحدث أو Observation: أولاً: الملاحظة الظاهرة الخارجية وتوصيفها وصفا دقيقا على النحو الذي تبدو عليه طبيعيا دون محاولة التأثير عليها أو تفسيرها.

: وهي عبارة عن افتراضات محتملة وحلول مقترحة مؤقتة، يفيد الملاحظة والمشاهدة العلمية تأتي خطوة Hypothèse ثانيا: الفرضيات وضع الفرضيات الممكنة من أجل اكتشاف الأسباب المحرّكة للظاهرة واستخراج القوانين والنظريات التي تفسّر الظواهر المشابهة. وهي خطوة لا تقل أهمية عن سابقتها لأنها تتحكم في عملية سير البحث واستخلاص النتائج النهائية بما تشمله هذه الأخيرة من نظريات وقوانين تفسر الظاهرة أو الواقعة.

: بعد خطوة إنشاء الفرضيات الممكنة، تأتي خطوة نقد وتقييم وتحقيق الفرضيات بواسطة عملية L'expérimentation ثالثا: التجربة التجريب، وهذه الخطوة هي جوهر المنهج التجريبي، فيها يمكن اختبار الفرضيات الموضوعية سلفا لإثبات ما هو سليم مما هو خاطئ، لكن التجربة في المنهج التجريبي لها طريقتها التي تجعل الموضوع خاضعا للسببية، حيث "يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرّات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل، إن هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره والمسّمى بالمتغير التابع"<sup>(29)</sup>.

هو ذلك المتغير الذي نفترض أنه يحدث التأثير في المتغير التابع ويمكن التحكم به Independent Variable حيث أن المتغير المستقل لقياس تأثيره في المتغير التابع.

هو ذلك المتغير الذي يتأثر بالمتغير المستقل ويكون تابعا له. Dependant Variable والمتغير التابع

27. المصدر نفسه.

28. مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق: ربحي مصطفى عليان/ عثمان محمد غنيم، الناشر: دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن. عمان. الطبعة الأولى (1420هـ/2000م)، ص53.

29. منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية تربيّات عملية: موبيس أنجوس، ص102.



"ولكي يتمكن الباحث من اختبار العلاقة بينهما، لا بد له من استبعاد وضبط تأثير العوامل الأخرى على الظاهرة قيد الدراسة لكي يتيح المجال للعامل المستقل وحده بالتأثير على المتغير التابع"<sup>(30)</sup>، لأن عوامل أو متغيرات أخرى يمكن أن تتدخل في التجربة وتضر بالدراسة الدقيقة لأثار المتغير المستقل في المتغير التابع. "والمطلوب في هذه الحالة إزاء، هو عزل المتغيرات الخارجية والحفاظ على هذه العوامل ثابتة... وللتقليل من آثار العوامل الخارجية المرتبطة بالعناصر يسعى المنهج التجريبي إلى توزيع العناصر إلى مجموعتين متساويتين حسب مقاييس مختارة مثل السن، التعليم أو حتى المهنة، ونقوم بعد ذلك بإدخال تغييرات على المتغير المستقل لدى مجموعة واحدة، والتي تسمى عادة بالمجموعة التجريبية، ثم نقوم بعد ذلك بإجراء مقارنة بين نتائج هذه المجموعة ونتائج المجموعة الأخرى، وهي ما تسمى بمجموعة الشاهد أو مجموعة المراقبة والتي لا يتم إدخال أي تغيير عليها"<sup>(31)</sup>.

فالمنهج التجريبي إزاء، يتطلب اتباع أساليب خاصة من أجل ضمان عدم تأثير عوامل أخرى في المتغير التابع.

"وأكثر من ذلك ينبغي أن تكون المتغيرات قابلة للقياس لأن الباحث يستعين بالإحصاء في تحليل هذه النتائج، وبالتالي: فإن المنهج التجريبي مثل أي منهج آخر، لا يمكن أن يطبق في دراسة أية ظاهرة"<sup>(32)</sup> نظرا لصعوبة فصل الظاهرة عن العوامل التأثيرية الأخرى.

رابعا: الدراسة والتفسير: وفيها يتم معالجة النتائج بتطبيق النظريات والقوانين على المعطيات.

المنهج التجريبي في العلوم الإنسانية:

صحيح، إن أصل المنهج التجريبي هو العلوم الطبيعية، والهدف منه هدف مادي بالدرجة الأولى، إلا أن كثيرا من العلوم الأخرى اجتهدت في ( " أن Grunbaum استعماله في دراساتها وبحوثها فأثمر ذلك تطورا هائلا ونموا معرفيا معتبرا، لذلك يرى فيلسوف العلم (جرانوم السلوك الإنساني - الفردي والاجتماعي - إذا لم يعرض لتتابعات علة ومعلول، أو سبب ونتيجة فإنه يعني أن المنهج العلمي غير صالح لكشف طبيعة الإنسان، ولن يستطيع علم النفس أو العلوم الاجتماعية الوصول إلى مكانة العلوم"<sup>(33)</sup>).

غير أن تطبيق المنهج التجريبي بقي أكثر محدودية في العلوم الإنسانية لأسباب متنوعة منها:

أن ظواهر العلوم الإنسانية لا تحتمل القياس دائما كما يتطلبه تحليل النتائج التجريبية.

أن موضوع الدراسة فيها هو الكائن البشري، ولا يخفى أن الأخلاقيات وخصوصية الأفراد تحُول دون إجراء تجارب عليهم إلا بموافقتهم.

الظواهر الإنسانية هي ظواهر مركبة في أغلبها بحيث يصعب فصل عواملها لدراسة العلاقة الرابطة بين السبب وأثره.

لذلك يكاد يتفق العلماء على أن التجربة في العلوم الإنسانية ليست هي ذاتها في العلوم الطبيعية، لاختلاف ميدانيهما، وبالتالي يجب أن نفرّق بين التجربة الحقيقية أو " إمكانية التوصل إلى التجربة دون القيام بتجارب من خلال التأمل الملائم في واقعات محددة جدا"<sup>(34)</sup> وهو ما دفع الباحثين في العلوم الاجتماعية إلى اعتبار أن منطق المنهج التجريبي يجب أن يلهم كل بحث علمي في هذا الميدان كما في سواه، مع التجريب أو بدون<sup>(35)</sup>، وذلك من خلال ما يعرف بالمنهج الشبه التجريبي أو منهج البحث الميداني، فإذا ما أطلق مصطلح المنهج التجريبي في العلوم الإنسانية فالمقصود به راسا هو البحث الميداني، لاستحالة تطبيق المنهج التجريبي في بحثها.

تطبيق المنهج التجريبي على الدراسات الدينية.

سبق وأن قلنا أن الدراسات الدينية هي جميع البحوث التي تجعل من الدين محورا وموضوعا للبحث والتحقيق، ومن سمات هذه الدراسات أنها تتعامل مع الدين بوصفه خطابا إلهيا ورسالة لهداية الناس، بمعنى أننا لا نُطرح في المباحث التي تُدرس فيها سؤالا حول صدق الرسالة إن كانت فعلا من عند الله، إلا بقدر ما يُعِيننا على الفهم، وهي حالة يمكننا فهمها إذا علمنا طبيعة العلاقة بين المتكلم (الإله) والمتلقي (الإنسان)، مما يتيح هذا الوصف طرح تساولين اثنين: ماذا يقول صاحب الرسالة؟ ولماذا يقول ذلك؟<sup>(36)</sup>

30. مباحث وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق: ربحي مصطفى عليان/ عثمان محمد غنيم، ص52.

31. منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية: موريس أنجوس، ص103.

32. المصدر نفسه، ص102.

33. نقلا من كتاب قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، تأليف: مجموعة من الباحثين، الناشر: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة. مصر. الطبعة الأولى (1417 هـ - 1996م)، ص187.

34. مباحث العلوم الاجتماعية: مادلين غراويتز، ص75.

35. المصدر نفسه، ص75 - 76.

36. انظر مباحث البحث في الدراسات الدينية: أحمد فرامرز قراملكي، ص78.



واستنادا إلى هذين التساولين يتشكل محوران هامان هما الأساس المولّد للدراسات الدينية.

المحور الأول: محور ماذا يقول؟ ويتضمن كيفية قراءة النص الديني قراءة صحيحة سليمة، غير أن القراءة لا تعني فقط "تحليل (الرموز، الصورة أو الصوت) واستخلاص المعنى منها"<sup>37</sup>، بل إنها تعني في مدلولها الهرمنيوطيقي (الفهم)، لأن عملية القراءة هي نفسها ظاهرة تأويلية يقوم فيها العقل ببناء الأفكار من الألفاظ ومعانيها، وهذه هي أولى معاني الهرمنيوطيقا<sup>38</sup>.

لهذا الاعتبار فإن القراءة ليست مجرد تلاوة أو فكّ للرموز، بل هي مرحلة من مراحل الفهم والتأويل، وعلى هذا الأساس تندرج تحت سؤال: ماذا يقول؟ كل البحوث والدراسات التي تُحقّق هذا المحور، كذلك المباحث التي تهتم بجمع النص الديني وتنزّله ورسمه وتدوينه وكيفية قراءته وإدراك بلاغته وبيان كنايته وتعريضه ومجازه واستعارته ومتشابهه ومحكمه وتقديمه وتأخيرته والتفاته... الخ من البحوث التي تتمحور الدراسة فيها حول الإجابة عن السؤال (ماذا يقول؟) وتساعد المتلقي على قراءة الرسالة (النص الديني المقدّس) بشكل صحيح يكشف عما يريد المخاطب.

تطبيق المنهج التجريبي على هذا النوع من البحوث:

في البداية لا بد من التذكير بأن المنهج التجريبي كغيره من المناهج لا يمكن تطبيقه على كل الظواهر المادية، وذلك إما لعدم إمكان التجربة، أو لعدم القدرة على قياس المتغير المستقل، أما إذا ما أردنا معرفة مدى صلاحية تطبيق المنهج التجريبي على المحور المذكور من الدراسات الدينية فيجب أولاً أن نتحقق من وجود الظواهر التي تنسم بالملاحظة أو المشاهدة الحسية في هذا المحور من ميدان العلوم الدينية.

يتأسس البحث التجريبي كما أسلفنا من الملاحظة؛ أي من خلال استعمال الباحث لحواسه المختلفة في تسجيل الملاحظات المتوقّرة في الظاهرة، ليصل في الأخير إلى تحليلها وفكّ أسرارها. وهو الأمر ذاته الذي يمكن أن نلاحظه في الدراسات الدينية التي تجيب عن سؤال (ماذا يقول؟)؛ حيث إن الباحث في هذا المحور يستند في دراسة النص الديني المقدّس إلى الملاحظات التي أمكن تسجيلها من خلال استعمال حواسه فيه، ليصل هو أيضاً في النهاية إلى ترتيب تلك الملاحظات وتحليلها.

فإذا كان الباحث في العلوم الطبيعية يبحث في الظواهر الكونية عن حقيقتها وعلاقتها التي تربطها ببعضها البعض فإن الباحث في الدراسات الدينية هو أيضاً يبحث عن الظواهر التدوينية وعلاقتها التي تربط بعضها بعضاً في الكتاب التدويني؛ فيلقي سمعه ويُدقّق نظره في النص الديني ليكتشف مثلاً مسائل تتعلق باختلاف رسمه أو ترتيب ألفاظه وآياته، أو بتشابها وتكرارها، أو باختلاف المعاني والدلالات فيها، أو باتفاقها وتناسبها... وغير ذلك من المسائل الكثيرة في علوم الدين التي أصلها الحواس وتتأسس على الملاحظة.

كما أن الباحث هنا لا يجد أدنى صعوبة في صياغة الفرضية المناسبة لأي موضوع أو مسألة تمت ملاحظتها، لكن ما سبواجه كمشكلة حقيقية هو إخضاع النص الديني للتجربة، وقد علمنا أن التجربة في المنهج التجريبي تتميز بخاصية المتغير المستقل والمتغير التابع. فهل بإمكاننا إخضاع النص الديني المقدّس للتجربة؟

إن هذا النوع من الدراسات شأنه شأن كثير من العلوم التي لا يمكن إخضاعها للتجربة المخبرية، وذلك للأسباب التالية:

إذا كانت الظواهر الإنسانية يتعدّد إخضاعها للتجربة تقديراً للأخلاقيات الإنسانية واحتراماً لخصوصيات الأفراد، فإن الظواهر التي يمكن ملاحظتها في النص الديني المقدّس لا يمكن كذلك تطبيق التجربة عليها تقديراً لقداسة النص، واحتراماً لخصوصيته.

يتعدّد استحداث المتغير المستقل في دراسة النص الديني المقدّس كمعرفة ظاهرة ظرب المثل في القرآن، أو ظاهرة المتشابه، أو ظاهرة التكرار، أو ظاهرة النسخ، أو ظاهرة القسم، أو ظاهرة المجاز، أو ظاهرة الالتفات... الخ. فأمامنا ظاهرة واحدة فقط هي التي تبيّن لنا في الكتاب التدويني المقدّس، ولا يمكننا استحداث متغير خارجي لقياس أثر المتغير التابع فيها.

وبالتالي يسهل الحكم بعدم إمكانية تطبيق جميع خطوات المنهج التجريبي في الدراسات الدينية كما هو الحال في العلوم الإنسانية، لكن بوسعنا تطبيق المنهج الشبه تجريبي عليها أو ما يسمّى بالبحث الميداني، وهو المنهج الذي يعتمد الملاحظة على التجربة الطبيعية كما هي دون محاولة إدخال أي من التعديرات عليها، وبالتالي يمكن الاقتصار على الملاحظة في الدراسة وتدوين النتائج ثم مناقشتها واستخلاص القوانين منها، وهو المنهج المعمول به في مثل هذه الدراسات إلى حد ما.

37. تمثل عملية القراءة مفارقة مغرقة؛ فأت لكى تقرّ لابد لك من أن تفهم مقدماً ما سيقال، ولكن هذا الفهم ينبغي أن يأتي من القراءة، ولكي تفهم ما قلته جرب أن تقرّ رموزاً كبرى أو صينية.

38. أي الهرمنيوطيقا بمعنى التلاوة، انظر كتاب فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، لعادل مصطفى، الناشر: رؤية للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ط. الأولى (2007م)، ص35.



المحور الثاني: محور لماذا يقول ذلك؟

يتضمن هذا المحور إدراك المطلوب من الرسالة، وهو المحور الذي على أساسه تم تقسيم محتوى الدين إلى ثلاثة أقسام: أحكام، أخلاق، أخبار، مع التنويه بأن الأحكام لا تتضمن أحكام الشريعة العملية فقط بل تجمع معها الأحكام المعرفية الخاصة بالإيمان، والتي تعرف بالعقيدة، وبالتالي فإن نصوص النص الديني المقدس تتوزع على ثلاثة أقسام:

أحكام معرفية وعملية.

قيم وأخلاق.

أخبار وأمثلة.

إن تعامل العلماء المسلمين مع الأقسام الثلاثة للنص الديني المقدس من أجل العثور على إجابة حيال السؤال المذكور: لماذا يقول ذلك؟ أنتج لنا علوماً هي:

علم الشريعة: ويختص بأحكام الإنسان العملية مع ربه ومع أمثاله من بني البشر.

علم العقيدة: ويختص بأحكامه المعرفية مع ربه ومع أمثاله من بني البشر.

علم الأخلاق والسلوك: ويختص بأحكام الإنسان الأخلاقية مع ربه ومع أمثاله من بني البشر.

تلك هي العلوم الرئيسية التي تحيب على السؤال: لماذا يقول ذلك؟ إذا ما نظرنا إلى النص الديني المقدس بأنه رسالة لهداية الناس وإرشادهم، أما بقية العلوم الأخرى التي هي في النص الديني المقدس كعلم القصص وأمثاله وأقسامه... فهي علوم يتوصل بها إلى تلك العلوم الثلاثة.

وإذا ما ألقينا نظرة في تاريخ العلم الديني الإسلامي سنجد أنّ علم الفقه وعلم العقيدة قد أخذاهما الأوفر من البحث والدراسة، ولا يزال الاهتمام بهما والإقبال عليهما إلى غاية اليوم، بيد أنّ علم الأخلاق كما يقول أحمد فرامرز قراملكي: "تعرض إلى إهمال شديد من هذه الناحية، فجرى تجاهله من قبل الأوساط العلمية والباحثين في الفكر الديني، لم يتكوّن شعور بالحاجة إلى تجديد هذا العلم وتأهيله لتلبية الاحتياجات المعاصرة ولا سيما في مجال الأخلاق المهنية، ورغم الحاجة إلى أخلاق مهنية مجدية في مجال الصناعة والتجارة والمؤسسات الحكومية والطبية والرياضية، إلى جانب مؤسسات الإدارة والنظام القضائي، غير أننا لا نلمح حتى الآن برامج بحثية منظمة تتوفر في تلك المجالات على نحو واف، لا يوجد في الجامعة اتجاه أو فرع يحمل اسم الأخلاق، كما ليست هناك مجلة أو دورية علمية - بحثية تصدر في هذا الحقل"<sup>(39)</sup>.

إنّ جهل العوامّ بالأحكام المعرفية والعملية وعدم اهتمام الباحثين بعلم الأخلاق، خلق فجوة واسعة بين الواقع والرسالة الدينية القرآنية في شطر كبير منها، الأمر الذي جعلنا نطرح طرقاً جديدة لتفعيل النصّ القرآني كرسالة معرفية وعملية وذلك عن طريق:

البحث عن المنهج المناسب الذي بإمكانه تفعيل علم الأخلاق في الواقع.

السعي من أجل أن تكون الدراسات الدينية القرآنية ميداناً خصباً للدراسات النفساجتماعية.

الاستفادة من النظريات والمناهج العلمية لاكتساب وثوقية علمية أكثر.

لأجل ذلك يطرح المنهج التجريبي كأحد الحلول الناحية لتحقيق المطالب المذكورة، إذ يقوم المنهج التجريبي على أساس التتبع والملاحظة، وبإمكان الباحث الحاذق في الدراسات الدينية أن يلاحظ العديد من الظواهر السلوكية للأفراد والجماعات، خاصة ضمن ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأنثروبولوجيا، ويعالجها ضمن الغاية الهدائية للقرآن الكريم التي عبرنا عنها سابقاً بسؤال: لماذا يقول ذلك؟ على هذا الأساس المنهجي تأتي محاولتنا لبعث أبحاث علمية تكاملية تركز على شقين اثنين:

الشق الأول: العلوم المستنبطة من القرآن (الفقه، العقيدة، الأخلاق).

الشق الثاني: الخبرات المعرفية والمنهجية المكتسبة من مختلف العلوم الإنسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد، وعلم الأنثروبولوجيا.. وغيرها.



هذا الارتكاز الثنائي للدراسات الدينية يجعل من تطبيق المنهج التجريبي عليها يواجه المعوقات نفسها التي تحول دون تطبيقه في العلوم الإنسانية<sup>(40)</sup>، وبالتالي سنجأ إلى الاستعانة بمنهج البحث الميداني الذي أثبت نجاعته وقدرته على دراسة مختلف الظواهر في العلوم الإنسانية.

هذه الدعوة (أو المحاولة) تكتسب أهمية أكبر من خلال تفعيل علم الأخلاق في مجال البحوث الدينية الميدانية الأكاديمية، بحيث نسعى إلى إخراج الدراسات الدينية من بوتقة البحوث النظرية المعرفية البحتة، كمثال بحث في المحكم والمتشابه، أو الناسخ والمنسوخ، وبلاغة القرآن، ومنهج فلان في التفسير، والقصص القرآني... وغير ذلك من البحوث النظرية.

بل إننا نرى أن منهج البحث الميداني بإمكانه حل مختلف المشكلات الواقعية في ضوء الدراسات الدينية القرآنية، فالبحث مثلا عن علاقة الصلاة بالاستقرار الأسري، أو بقلة نسبة الطلاق، أو علاقة الدعاء بالتمائل للشفاء، أو علاقة قراءة القرآن بقلة الاكتئاب، أو علاقة الإيمان بالتوازن النفسي، أو علاقة صلاة الصبح بالأداء المهني، أو علاقة القيلولة بالتحصيل العلمي، أو علاقة الهدية بالمودعة، أو بعض المشكلات النفسية والاجتماعية كظاهرة التطفيف في الميزان، أو ظاهرة الانتحار، أو ظاهرة طرب الأصول، أو ظاهرة العنوسة، أو ظاهرة الزواج المتأخر، أو ظاهرة التهرب المدرسي... الخ كل هذه البحوث وما شابهها هي بحوث الأساس فيها الملاحظة الميدانية ولذلك يستطيع الباحث تجاوز الدراسة النظرية والتعريفية، ليحقق مواصفات منهج البحث الميداني العلمي فيلقى بحثه مصداقية أكبر وقبولاً أوسع في الأوساط العلمية والسياسية والاجتماعية.

فمثلا لو قام الباحث بدراسة أثر صلاة الصبح على الأداء المهني، فإنه سيقوم بتقسيم العمال إلى فئتين عشوائيا ثم يعين عشوائيا أيضا الفئة التجريبية والفئة الضابطة أو المراقبة، ويدخل المتغير المستقل الذي هو هنا صلاة الصبح على الفئة التجريبية، ويترك الفئة الضابطة أو الشاهدة دون إدخال أي تغيير عليها، مع محاولة ضبط المتغيرات وعدم تسرب أي متغير آخر أثناء التجربة، ثم يأخذ في الملاحظة وقياس التغير الحاصل، وفي الأخير يجمع المعطيات، ويدون نتائجها ويعطي تفسيراته، ويستخلص نظرياته وقوانينه.

نعم إن عملية البحث وفق هذا المنهج ليست سهلة، لكنها كلما كانت أكثر انضباطا ودقة كانت أكثر مصداقية وثوقية، فقد يتطلب بحث المنهج الميداني معرفة واسعة بطرق الملاحظة والمراقبة، وطرق إجراء المقابلة، وتقنيات الاستمارة، واختبارات التجريب، وتقسيم المجموعات، وكيفية اختيار العينة، واستخدام النماذج والمناهج الإحصائية لترتيب المعطيات وتحليلها...

لذلك صار منهج البحث الميداني هو الأساس في كثير من الدراسات الإنسانية، كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الإعلام والاتصال وعلوم الإدارة والاقتصاد وعلم الانترنتوبولوجيا... الخ.

وكمثال على ذلك إليك عناوين بعض البحوث التي استخدمت منهج البحث الميداني بقسم الدعوة والإعلام والاتصال بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، وقد اخترت هذا القسم بالذات دون غيره للارتباط الوثيق بين تخصصي علم الدعوة وعلوم الإعلام والاتصال الذي يستند كثيرا في بحوثه إلى هذا الصنف من المناهج.

القيم في الدراما التلفزيونية - دراسة تحليلية سيميولوجية -

تأثير القنوات الفضائية الانشادية في أطفال ولاية ميلة - دراسة تحليلية ميدانية -

الهوية الثقافية الإسلامية في المواقع الالكترونية العربية - دراسة تحليلية -

معالجة الخطاب الديني في وسائل الاعلام الجزائرية لظاهرة تعاطي المخدرات - دراسة تحليلية ميدانية -

المواقع الالكترونية المسجدية في الجزائر ودورها في التوعية الدينية - دراسة تحليلية ميدانية -

استخدامات الجمعيات الدعوية في الجزائر لوسائل الاتصال - الالكترونية - دراسة ميدانية على عينة من الجمعيات الدعوية.

دور الفضائيات الإسلامية في نشر الفكر الوسطي لدى الشباب الجامعي.

فقه الواقع في الخطاب الدعوي المعاصر في الجزائر - دراسة تحليلية ميدانية للخطاب المسجدي -

الخطاب الدعوي عبر شبكات (التواصل الاجتماعي) الفيس بوك نموذجا - دراسة تحليلية -

توظيف الانشودة الإسلامية في الدعوة الإسلامية المعاصرة.

40 . انظر في هذه الدراسة: ما ذكرناه عن تطبيق المنهج التحريبي في العلوم الإنسانية.





في حين انحصرت بحوث التفسير وعلوم القرآن بقسم الكتاب والسنة في الدراسات النظرية البحتة:  
سورة النمل - دراسة بلاغية -

التجديد في التفسير في العصر الحديث - المفهوم والضوابط -

القصص القرآني من خلال التفاسير الاباضية الحديثة والمعاصرة - دراسة تحليلية نقدية -

مقاصد قصة موسى عليه السلام بين القرآن المكي والقرآن المدني.

مظاهر الشرك وآثاره من خلال أمثال القرآن الكريم - دراسة موضوعية -

مختصر تفسير ابن كثير لمحمد علي الصابوني - دراسة نقدية -

القصص القرآني من خلال تفاسير الشيعة الإمامية - دراسة نقدية تحليلية -

الإعجاز البياني في ضوء اختلاف القراءات القرآنية.

أقوال ومرويات الداودي في التفسير جمعا ودراية.

مسلك الإمام الألوسي في تعامله مع الإسرائيليات في كتابه روح المعاني - دراسة تقويمية -

الدخيل في تفسير ابن عادل الدمشقي.

أثر ترتيب نزول الآي في تفسير القرآن الكريم معارج التفكير دقائق التدبير لعبد الرحمن حسن حبنكة الميداني أنموذجا.

فيمكننا إذن أن نلاحظ بسهولة تامّة: أن الدراسات الدينية القرآنية لا زالت بعيدة تماما عن الدراسة الميدانية، بمعنى أنها بعيدة عن الميدان، والواقع، والأحداث، لا علاقة لها بالواقع المعيش، ولا تعالج مشكلات المجتمع رغم حصول الإدراك بضرورة تجديدها وتطويرها لربط القرآن الكريم بالواقع وقضاياها، فقد أولت المؤتمرات والندوات وكثير من المؤلفين اهتماما كبيرا بحل اشكالية الخطاب القرآني والواقع<sup>(41)</sup>، غير أن تلك المحاولات - في رأينا - لم تتمكن بعد من تجاوز عقبة المناهج النظرية، الأمر الذي ستظل به الدراسات القرآنية بعيدة عن الواقع وتحدياته، بعيدة عن الحقائق الميدانية التي تُوصَل للبحث العلمي الرّصين.

## phenomenology: المنهج الظاهراتي

حول المنهج الظاهراتي:

تُمثّل الظاهراتية إحدى المناهج العلمية الأساسية في القرن العشرين التي ظهرت كنتيجة لعائق التجربة في العلوم الاجتماعية؛ حيث بدأ علماء الاجتماع يشككون في قدرة المناهج الراديكالية على فهم الواقع الاجتماعي فهما عميقا، مما أدى إلى طرح بعض البدائل المنهجية كفكرة الفهم الظاهراتي (الفينومينولوجي)، وتعني اشتقاقيا "ما يبدو وما يظهر"<sup>(42)</sup>، "أي النظر إلى الظاهرة كيف تقدم هي نفسها بنفسها أمامنا"<sup>(43)</sup>. وتتطلب هذه الفكرة تجاوز البديهيات والقبلات للوصول إلى ماهية الظاهرة الحقيقية، ولا يتعلق الأمر بما يبدو فقط للعيان من ظواهر طبيعية، بل "تتجاوز ذلك إل ما لا يظهر للعيان كالمريض مثلا، ولكن تظهر عوارضه وعلاماته من مثل ارتفاع درجة الحرارة أو الإسهال أو تغيير في اللون"<sup>(44)</sup>، ولا يعني هنا ما يتعلق بالظواهر اتية من حيث نشأتها ورواها ومجالاتها... الخ بقدر ما يعنينا الطرح الذي تقدمه في مجال تطوير العلوم الإنسانية.

41. مثل: المؤتمر الدولي: التحديد في الدراسات القرآنية/ ماليزيا، مؤتمر تجديد الخطاب الديني - بين الواقع والمأمول / مصر، ومؤتمر ترقية العلوم الشرعية/ قطر، مؤتمر الخطاب الديني: الإشكاليات وتحديات التحديد /

المغرب، مؤتمر فهم القرآن بين النص والواقع / الجزائر، مؤتمر: فقه الواقع والتوقع / الكويت، مؤتمر: التحديد والاستجابة لروح العصر / العراق مؤتمر: تطوير الدراسات القرآنية/ السعودية... الخ.

42. الظاهراتية: فيليب هونيمان وإيستيل كوليش، مجلة علامات (مجلة ثقافية محكمة تصدر في المغرب تعنى بالسمياتيات والدراسات الأدبية الحديثة والترجمة)، العدد 17 (2004م)، ترجمة: حسن الطالب.

43. في المنهجية الظاهراتية وخطوات تطبيقها على الظواهر التربوية: عبد الجليل أميم، مجلة علوم التربية (مجلة دورية محكمة تصدر في المغرب)، العدد 42 (2010)

44. المرجع نفسه.



تقدّم الظاهراتية فكرة هامة جدًا لتطوير العلوم، وذلك عن طريق تصحيح منهج البحث العلمي بالارتكاز على الخطوات التالية<sup>(45)</sup>:  
خطوات المنهج الظاهراتي:

**الخطوة الأولى:** من العالم النظري إلى الموقف الطبيعي: وتهدف هذه الخطوة إلى الانتقال بالوعي من العالم النظري إلى العالم المعيش. والمقصود بالعالم النظري ذلك العالم الذي استقيناه منه آراءنا وأفكارنا حول الظاهرة محل الدراسة، سواء أكانت آراء إيديولوجية أو ثرائية أو دينية أو حتى آراء من نظريات علمية، والهدف هو الوصول إلى مرحلة يرى فيها الباحث الظاهرة كما هي في أصلها الطبيعي على حقيقتها، ويتم ذلك عن طريق تقليص واختزال ما لا ينتمي إلى الظاهرة في جوهرها.

**الخطوة الثانية:** من الموقف الطبيعي إلى الاختزال الفنونولوجي: وفيها يستمر الباحث في ممارسة التقليص والاختزال ولكن في مستوى مختلف عن الأول، إنها عملية متابعة الوعي ومراقبة أشكال تعامله مع الظاهرة أثناء البحث، بحيث يعمد إلى تقليل مواقفه، وأحكامه، وتصوراته حول الظاهرة التي يتناولها بالدراسة والنظر، بحيث يحافظ على مسافة بينه وبين الظاهرة. وهو مستوى ثان من الاختزال يمس وعي الباحث أثناء وبعد البحث، ويسمى بالموقف الفنونولوجي أو الاختزال الفنونولوجي.

**المرحلة الثالثة:** من الاختزال الفنونولوجي إلى انكشاف الظواهر: ويراد منها الارتقاء بالاختزال والتقليص إلى درجة الوصول إلى ماهية الظاهرة وانكشاف جوهرها، بحيث تصبح واضحة بيّنة في الإدراك، ويتم ذلك بعد جمع المعلومات والأفكار وفحص الظاهرة عدة مرات.

**الخطوة الرابعة:** الاختزال أو التقليص المتعالي: عند انكشاف جوهر الظاهرة محل البحث يتم تجاوز الجزئيات والخصوصيات والانتقال بالاختزال إلى الوعي المتعالي، وهو أعلى مراحل التجريد في الفنونولوجيا يستقل فيها الباحث بنفسه استقلالاً تاماً كلياً مطلقاً ومتعالياً عن كل تأثير قد يطاله من الظاهرة نفسها.

المشكلات المنهجية للمنهج الظاهراتي:

تهدف الظاهراتية أو الفنونولوجيا إلى تحرير الإنسان تحريراً مطلقاً من الأحكام المسبقة بغية الوصول إلى معرفة صحيحة شاملة بالعالم والإنسان، ورغم أنها قطعت في ذلك أشواطاً معتبرة عبر كامل مراحل تطورها إلا أنها لا تزال بحاجة إلى نقد بناء يصحح لها بعض المسارات المنهجية التي تتجلى بصورة واضحة في عدم إعارتها اهتماماً للعلاقات المعقدة التي تربط الظواهر فيما بينها، بما في ذلك الإنسان الباحث كطرف آخر في المعادلة، وهو ما سعت إلى معالجته المدرسة البنيوية من خلال التأكيد على ضرورة البحث عن كيفية عمل العلاقات التي تؤدي إلى انتظام الظواهر وضرورة معرفة القوانين التي تحكمها.

وعموماً يمكن لباحث الدراسات الدينية أن يستفيد بشكل كبير في دراساته الميدانية من هذا المنهج وما توصلت إليه العلوم الإنسانية بصفة عامة، وقد يضيف إضافات مميزة في حقلها المعرفي والعملية، بل إن واجب التجديد والتطوير يدعونا إلى إعادة النظر في مثل هذه المناهج الحديثة ونقدها وتقييم مدى اتفاقها مع نوع الدراسات التي بين أيدينا.

مثال التكامل المنهجي في التفسير الموضوعي للقرآن:

أسفر الإحساس بمشكلة احتباس الدراسات القرآنية في دائرة الدراسات النظرية عن ظهور محاولة جديدة لتفعيل القرآن الكريم في الواقع الاجتماعي، تمثلت في ما يسمى بالتفسير الموضوعي.

البعد الإصلاحي للتفسير الموضوعي: ظهر في العصر الحديث من يعيب وينتقد طريقة الأولين في تفسير القرآن الكريم، بفصلهم التفسير عن مفهومه وبعده الغائي، واستناداً إلى هذه الفكرة في عملية الفهم تم توجيه التفسير لإرشاد الناس وهدايتهم بما يحقق لهم سعادتهم في الدنيا والآخرة، فظهر لون جديد يضاف إلى ألوان التفسير المختلفة اصطلاحاً على تسميته بالتفسير الاجتماعي، وبإخضاع التفسير إلى الواقع المعيش، ومن خلال ملامسته لمشكلات المجتمع أفراداً ومؤسسات، سرعان ما انكشف للدارسين والباحثين لون آخر من التفسير يحمل في طياته أهدافاً وغايات التفسير الاجتماعي نفسها، إلا أن المفسر في هذا اللون الجديد من التفسير لا يجعل النص القرآني موضوع بحثه ودراسته كما هو الحال عادة في التفسير التحليلي، بل ينطلق من المشكلات الاجتماعية في الواقع المعيش، ومنها يتم اختيار وتحديد المشكلة التي يحتاج إلى رأي القرآن فيها، فيذهب إلى القرآن وقد حدد مسبقاً الموضوع الذي يطلب تفسيراً له، فتفسير القرآن هنا ليس مقصوداً لذاته بل هو وسيلة لحل المسألة المطروحة للبحث، ولذلك اصطلاحاً على تسمية هذا اللون من التفسير؛ بالتفسير الموضوعي للقرآن الكريم.

45. المرجع نفسه. وقد اعتمدت عليه أساساً في بيان خطوات المنهج الظاهراتي.



المشكلات المنهجية للتفسير الموضوعي:

إن الهدف من ظهور التفسير الموضوعي هو تنقية التفسير من الشوائب والتفريعات التي تشغل القارئ أو المسلم عن البعد العملي للرسالة القرآنية من جهة، ومن جهة ثانية محاولة الربط بين المشكلات الاجتماعية الإنسانية والرسالة القرآنية لمعالجتها وإيجاد الحلول لها وفق هداية الخطاب الرباني.

لكن هذا الأمر لم يتحقق بعد، لأن بحوث التفسير الموضوعي ظلت تستمد موضوعها من داخل القرآن وليس من الواقع، ما جعل الدراسة فيه تنحصر في الجانب النظري الصرف ولم تلامس الواقع في شيء.

أمثلة عن هذا اللون من التفسير:

بر الوالدين في القرآن الكريم.

الظلم في القرآن الكريم.

طريق النصر كما يحددها القرآن الكريم.

الآيات القرآنية الواردة في المستهزئين بالإسلام ودعائه.

الوسطية في القرآن الكريم.

كما يوجد نوع آخر من التفسير الموضوعي للقرآن الكريم: يختص بدراسة موضوع من الواقع في القرآن، وهو بهذا الاختصاص يحتل مكانة أكثر أهمية من اللون الأول؛ لأنه يعبر بصدق عن شؤون الأمة وقضاياها ويساهم في حل مشكلاتها والنهوض بها، غير أن هذا اللون من التفسير الموضوعي لم يلق اهتماماً حقيقياً في الدراسات الأكاديمية الجامعية رغم ارتباطه الوثيق بالواقع، وساد الاعتقاد لدى الباحثين في الدراسات القرآنية بأن مجرد اختيار مشكلة من الواقع ومعالجتها وفق المنظور القرآني الصّرف يُعتبر الباحث قد أصاب في دراسته المنهج الصحيح والغاية المطلوبة، لذلك ظلّ هذا النوع من البحوث حبيس الدراسة النظرية أيضاً ولم يرتبط بتاتا بالواقع، كالأمثلة التالية:

موقف القرآن الكريم من الدعوات المعاصرة لتحرير المرأة

حقوق الطفل في القرآن الكريم.

علاج جريمة القتل من منظور قرآني.

علاج الغضب والحزن من خلال القرآن.

التعايش مع أتباع الأديان في القرآن الكريم.

وخلاصة القول: رغم تلك المحاولات الجادة الفردية والجماعية، لم يتمكن التفسير الموضوعي من تجاوز أزمة المنهج، وكل ما هنالك أننا نلمح عناوين تمّ ربطها فعلاً بالواقع لكنها من ناحية المضمون ليس لها أية علاقة بالواقع لا من ناحية المنطلق ولا من ناحية المعالجة.

الخاتمة

إن انتماء الدراسات الدينية إلى العلوم الإنسانية يجعلها في حاجة ماسة إلى الاستفادة من المناهج العلمية الحديثة المتداولة في هذا الحقل، والتي عرفت تطوراً كبيراً خلال العصر الحاضر، حيث أن محورية الإنسان في الدراسات الدينية والقرآنية على وجه الخصوص يجعلها قريبة من علم النفس و علم الاجتماع و علم الأنتروبولوجيا... وغيرها من العلوم التي تجعل من الإنسان موضوعاً لها.

من جهة أخرى، إن ردم الفجوة بين الدراسات الدينية والمشكلات الواقعية المتجددة لن يتم مطلقاً بين جدران المكتبات ولا في بروج الجامعات، ولا يكفي مجرد الشعور بضرورة التجديد والتطوير في علاج انفلات الواقع وجمود البحث القرآني، وإنما يحتاج الباحث في العلوم القرآنية - اليوم وفي كل وقت - إلى معاينة المشكلات ميدانياً، ومن ثمّ قياسها وتحديد أسبابها، وكذا قياس أثر العلاج القرآني ونجاعته ميدانياً.

فباستطاعت منهج البحث الميداني أن يكون بديلاً عن المنهج التجريبي في الدراسات القرآنية، ويحقق نتائج طيبة في معالجة المشكلات الواقعية.

وبالجملة: إن البحث الذي مصدره الورق يظل في الورق، والبحث الذي نشأ من الواقع يعود ليجد طريقه إلى الواقع.

توصيات: لعلاج المشكلات الواقعية في ضوء الدراسات القرآنية نوصي بما يلي:



ربط الدراسات الدينية بالواقع المعيش عن طريق تشجيع البحوث الأكاديمية الميدانية.

برمجة دورات تدريبية لأساتذة الدراسات الدينية في مناهج البحث الحديثة عامة والبحث الميداني خاصة.

إتاحة الإشراف المشترك في البحوث العلمية مع أساتذة علم الاجتماع وعلم النفس... وغيرهم بحسب موضوع البحث.

فهرس المصادر والمراجع

أصول البحث: عبد الهادي الفضلي، الناشر: دار المؤرخ العربي، لبنان - بيروت - ط. الأولى (1412هـ/1992م).

التطور المعرفي عند بياجه ل: موريس شربل، إصدار: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت. الطبعة: الأولى 1406 هـ - 1986 م.

الظواهر اتية: فيليب هونيمان وإيستيل كوليش، مجلة علامات (مجلة ثقافية محكمة تصدر في المغرب تعنى بالسميانيات والدراسات الأدبية الحديثة والترجمة)، العدد 17 (2004م)، ترجمة: حسن الطالب.

فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا - نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر - لعادل مصطفى، الناشر: روية للنشر والتوزيع، مصر - القاهرة - ط. الأولى (2007م).

في المنهجية الظاهرية وخطوات تطبيقها على الظواهر التربوية: عبد الجليل أميم، مجلة علوم التربية (مجلة دورية محكمة تصدر في المغرب)، العدد 42 (2010م).

قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، تأليف: مجموعة من الباحثين، الناشر: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة - مصر - الطبعة الأولى (1417هـ - 1996م).

مدخل إلى فهم الإسلام (الفكر الإسلامي: نظمه... أدواته... أصوله): يحيى محمد، الناشر: دار الانتشار، لبنان - بيروت - الطبعة الأولى (1999م)، ص: 46.

مناهج البحث في الدراسات الدينية: أحمد فرامرز قراملكي، معهد المعارف الحكمية، لبنان - بيروت - الطبعة الأولى (1425هـ/2004م).

مناهج العلوم الاجتماعية - منطق البحث في العلوم الاجتماعية -: مادلين غراويتز، الناشر: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، سوريا - دمشق - ط. الأولى (1993)، ترجمة: سام عمار.

مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق: ربحي مصطفى عليان/ عثمان محمد غنيم، الناشر: دار صفا للنشر والتوزيع، الأردن - عمان - الطبعة الأولى (1420هـ/2000م).

المنطق الحديث ومناهج البحث: محمود قاسم، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر - القاهرة - الطبعة الثانية (1953).

المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال: أبو حامد الغزالي، الناشر: دار الأندلس للطباعة والنشر، لبنان - بيروت - الطبعة السابعة (1967)، تحقيق: جميل صليبا، كامل عياد.

منهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية - تدريبات عملية - : موريس أنجرس، الناشر: دار القصبة للنشر، الجزائر - بيروت - ط. (2008م).

نصوص في علوم القرآن: لعلي الموسوي الدارابي، الناشر: مجمع البحوث الإسلامية، إيران - مشهد - (2002)

نظريات التعلم لجورج أم غازدا، وريموند جي كورسيني، إصدار: عالم المعرفة - الإسكندرية، مصر - الطبعة: 1999م، ترجمة: علي حسين حجاج، راجعه: د. عطية محمود هنا

- La recherche en sciences sociales et humaines : guide pratique, méthodologie et cas concrets: Zihisire, Modeste Muke. L'harmattan. octobre 2011.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Güney Kore Dizi/Filmleri ve Türkiye’de Misyonerlik Faaliyetleri

**Fatma Deveci Özturhan**

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Konya  
fatmaadevecii@gmail.com*

### GİRİŞ

İnanma duygusu insanın yaratılışında (fıtratında) vardır. İnsanoğlunun; inandığı, kabul ettiği şeyi başkalarının da benimseyip kabul etmesini istemesi hiç de yadırganacak / tuhaf karşılanacak bir şey değildir. Yaratılışında böyle bir özelliğin bulunduğu insan, çevresinde kendisiyle aynı duyguyu, aynı düşünceyi, aynı inancı yaşadığı insanları arayacak ve kendisi gibi olanların sayısını arttırmak isteyecektir. İşte bu bağlamda “din” konusunda insanın aklına tebliğ gelmektedir. Bireylerin inandıkları dinleri anlatmak, gerekçelerini açıklamak gibi özgürlüklerinin olduğu kabul edilebilir bir gerçektir. Ancak çalışmamız kapsamına giren misyonerlik faaliyetlerine baktığımızda, sadece Hristiyanlığın anlatılması değil, insanların bir takım duygularının istismarı söz konusudur. Çalışmamız boyunca Ülkemizde yapılan Güney Kore kaynaklı misyonerlik çalışmalarının, gençlerimizin din duygusunu söndürme amaçlı olduğunu görmekteyiz.

Çalışmamızın konusu olan Güney Kore misyonerlerinin ülkemizdeki özellikle İHL kız öğrencilerine yönelik çalışmaları dikkatimizi çekmiş olup üzerinde durulması hususunda bir farkındalık yaratmıştır. Problemin tesbiti, Konya Merkez İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinden birinin danışman hocam Prof. Dr. Muhiddin Okumuşlar’a iletilmesi ve hocamızın Yüksek Lisans dersleri sırasında öğrencileriyle paylaşması sonucu ortaya çıkmıştır. Başlangıç itibarıyla durumun sadece o okuldaki öğrencilerin birbirinden etkilenmeleri ihtimaliyle çıktığımız yolda büyük bir misyonerlik faaliyetiyle karşılaştığımızı söyleyebiliriz. Çünkü Güney Koreli misyonerler, dizi ve filmlerin etkisiyle İmam Hatip Lisesi kız öğrencileri üzerinde bir hayranlık oluşturarak, sosyal medya üzerinden de faaliyetlerini yürüterek, nihayetinde öğrencileri Güney Kore dil kursları, Kültür Dernekleri vb. yerlerde bir araya getirerek misyonerlik faaliyetleri yapmaktadırlar. Problemin tesbitinden sonra, araştırmamızı üç farklı gruba ayırarak çalışmalara başladık. Birinci grupta; Konya’da bulunan İmam Hatip Liselerinin idarecileri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilerek, Güney Kore hayranlığı olan öğrenciler tesbit edildi. Bu öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapıldı. Görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz bilgiler ışığında nicel ve nitel değerlendirmeler yapıldı. İkinci grupta; Güney Kore dizi ve filmlerinde, öğrencilerin etkilenebileceği unsurlar neler olabilir üzerine kritikler yapıldı. Üçüncü grupta; teknoloji unsuru da göz önünde bulundurularak, Güney Kore ile ilgili internet ve fan sayfalarının kritiği yapılarak çalışmamıza şekil vermeye çalışıldı.



Netice itibariyle diyebiliriz ki; İmam Hatip Lisesi kız öğrencilerinin Güney Kore dizi ve filmlerine karşı hayranlıkları ve etkileşimleri üzerine, başlangıç itibariyle basit bir kültür etkinliği olabileceği üzerinde durulmuş olsa da araştırma derinlemesine bir incelemeye tabi tutulunca arkasından geniş çaplı bir misyonerlik faaliyetinin çıkması bu problemin ciddi boyutlarda olduğunu gözler önüne sermiştir.

## 1. Güney Kore ve Hristiyanlık

Güney Kore, Doğu Asya'da Kore Yarımadası'nın Güneyinde kalan, batısında Çin Halk Cumhuriyeti, doğusunda Japonya ve kuzeyinde Kuzey Kore'nin yer aldığı bir devlettir. Ülkenin başkenti Seul'dür. Güney Kore'nin yaşam standartları çok yüksektir ve Güney Kore gelişmiş ülke statüsüne sahiptir. Güney Kore'nin ortalama 50 milyon gibi bir nüfusu vardır. Halkın yaklaşık %26,3'ünü Hristiyanlar oluşturmaktadır. %19, 7 ile bu Hristiyanların çoğunluğunu Protestanlar oluşturuyor, sonra %6, 6 ile Katolikler geliyor. Ayrıca ülkede %23 Budist ve %1,3 dini bilinmeyen kimseler mevcuttur. Nüfusun çoğunluğunu ise %49, 3 ile dinsizler oluşturmaktadır. Güney Kore'de halkın kullandığı ve resmi olan dil ise Korece'dir. Ülkede okur-yazar oranı %92'dir.

Güney Kore'nin ülke olarak genel bir değerlendirmesini yaptıktan sonra Güney Kore Misyonerlik tarihçesi ile konumuza devam edebiliriz. Aslına bakılırsa Hristiyanlık Kore'de kısa bir geçmişe sahiptir. Resmi kayıtlara göre, Korelilerin Hristiyanlıkla tanışması 1603 yılına tesadüf etmektedir. Hristiyanlığın Kore toplumunda geniş ölçekte rağbet görmesi 1960'lı yıllara dayanmaktadır. İlk olarak akademik çevrede rağbet görmeye başlamış, daha sonra üniversitelerde yayılma fırsatı bulmuş ve git gide Kore toplumunun her kesimine girmiştir.

1990'da Kore Misyonerlik Araştırma Enstitüsü, Güney Kore'de misyonerlik faaliyetleri ile ilgili 2 yıllık araştırma projesini takip etmektedir. Bu araştırmaya ilk olarak Dr. Marlin Nelson katılmıştır. Bu araştırmanın amacı, misyonerlik faaliyetlerini geniş kapsamlı takip etmektir. Kore Misyonerlik Araştırma Enstitüsü tarafından yayımlanan 2000 yılı raporuna göre, dünya üzerinde 8103 Koreli misyoner bulunmaktadır. Dr. Marlin Nelson 1979 tarihli ilk raporunda Koreli misyonerlerin sayısını 93 olarak rapor etmiştir. Dr. Nelson 1989 tarihli son raporunda ise, bu rakamı 1178 misyoner olarak belirtmiştir. Bu rakam Güney Kore'de on yılda Güney Kore'de misyonerlik faaliyetlerinin % 1267 defa arttığını göstermektedir. Günümüzde ise Güney Kore her yıl yurt dışına 1000 yeni misyoner göndermektedir.<sup>1</sup>

Güney Koreli misyonerler genel olarak üniversitelerde, askeri birimlerde, dini kurumlarda insanlarla iletişime geçmektedir. Misyonerler 20'li ve 30'lu yaşların başındaki insanları kazanma çabası içindedirler. Kore Misyonerliğinin bu derece yayılmasının altında kişiye özel titiz bir çalışma sistemlerinin olması yatmaktadır. Güney Kore misyonerleri, yurt dışı dil okulları ve kültürel merkezler vasıtasıyla faaliyetlerini sürdürmektedirler. (Ülkemizde bunun en güzel örneği Kore Kültür Dernekleridir.) Ayrıca misyonerler gittikleri ülkede

<sup>1</sup> İmdat Hasanlı, Güney Kore'de Misyonerlik, <http://politikadergisi.com/okur-makale/guney-kore%E2%80%99de-misyonerlik>, (25. 06. 2014)





genelde okul, hastane vb. yaptırarak yardım adı altında faaliyetlerine zemin hazırlamaktadırlar.

## 2. Moonculuk ve Güney Kore Misyonerliği

Güney Kore ve misyonerlik faaliyetleri denildiği zaman akla ilk gelen hususlardan biri de “Moonculuk Hareketi”dir. Moonculuk, Kore’de ortaya çıkıp Amerika’da taban bulan ve dünyanın değişik bölgelerine yayılan dinî bir harekettir. Moonculuk hareketine öncülük eden Sun Myung Moon; önce Budist iken daha sonradan Hristiyan olmuş bir kimsedir. Sun Myung Moon daha sonra bir takım iddialarda bulunarak Moonculuk hareketini açıklamıştır.

Moonculuk Hareketinin oluşumu ve yayılışına değinmek gerekirse; Moonculuk Hareketi, Kuzey Koreli Sun Myung Moon tarafından Güney Kore’de kurulmuştur. Moon, 1920 yılında Kuzey Kore’de köylü bir aileden dünyaya gelmiştir. Önceleri Budist olan Moon, daha sonra Protestan Hristiyan kiliselerinden biri olan Presbiteryen kilisesine katılmıştır. Ardından Yehova şahitlerinin inancına benzer bir anlayışa yönelen Moon, 1936’da Hz. İsa’nın kendisine görünerek “tanrı krallığını” koruma görevini teklif ettiğini iddia etmiştir. Ancak onun bu iddiası öncesinde bağlı bulunduğu Presbiteryen Kilisesi tarafından sapık bir iddia olarak görülmüş ve Moon’un kiliseden kovulmasına sebep olmuştur. Bunun üzerine Moon, Güney Kore’ye gitmiştir. (Kiliseden kovuluşunu takip eden yirmi yıl içerisinde Moon’un, Hz. Musa, Budda hatta bizzat Allah ile konuştuğu söylentisi etrafa yayılmıştır. Moon’un telkinleri taraftarlarınca kaydedilmiş ve İngilizce “Divine Principe” (İlahi Prensipte) adı altında neşredilmiştir.)

Moon hareketi Kore’de bir takım baskılara maruz kalsa da 1950 yılının sonlarında Güney Kore’nin de sınırlarını aşarak Japonya’ya ve Batı’ya yayılmaya başlamıştır. Netice itibari ile, 1954’te Güney Kore’nin başkenti Seul’de, bütün dinleri birleştirmeyi amaçlayan “Moon Hareketi” ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Moonculuk Hareketi, 1959 yılında, Amerika’ya taşınmış ve burada gelişmeye ve yayılmaya devam etmiştir.

Mooncular tarafından Milletler arası kongreler düzenlenmiş ve bu kongrelere çeşitli ülkelerden ileri gelen bilim adamları davet edilmiştir. Bu tür faaliyetler halen devam etmektedir.

Mooncuların yayılma sürecinde Moon’a beyin yıkama yoluyla veya zihin kontrolü teknikleri ile üyelerini celbettiği ve alıkoyduğu, aileleri böldüğü vb. suçlamalarda bulunulmuştur. Bunlardan biri olarak Amerikan Fedaral Mahkemesi, 1982 yılında, vergi yolsuzluğu suçu ile Moon’a 18 ay hapis cezası vermiştir. Ayrıca ABD’de Hristiyan Kiliseleri Milli Konseyi, Moonculuk Hareketini, “Bu bir Hristiyan Kilisesi değildir.” Kararı ile dışlamıştır. Aldığı ceza ve dışlama üzerine Moon, faaliyet alanını Güney Amerika’ya, Avrupa’ya ve Ortadoğu’ya kaydırmıştır.

Mooncular; mali kaynak temin etmek için ticarete el atmış; çeşitli yollarla zenginleşme imkanı bulmuşlardır. Sermaye elde etmek için çalışmasının yanında Mooncular bir takım kültürel faaliyetlere de yönelmişlerdir. Yüksek Öğrenim araştırmaları için “İlahiyat Okulu” kurmuşlardır. Mooncular, bütün bunların yanında basın-yayın organlarına da el atmış, Tokyo’da New York’ta ve daha sonra Washington’da gazete çıkarmışlardır. “New



York City Tribüne” isimli siyasi ve kültürel nitelikli gazete, önde gelen kişilerin okuduğu iddia edilen bir gazetedir. Amerika’da yayınladıkları diğer önemli bir gazete de “The Washington Times”dır. Ayrıca, Ortadoğu’da yayınlanan “Middle East Times” (Ortadoğu Ahvali) adlı İngilizce gazete, onların 1983 yılından itibaren Kıbrıs’ta çıkardıkları bir gazetedir. Ayrıca teşkilatın, Free Press International adında bir de haber ajansı bulunmaktadır. Bu teşkilat tarafından mali yönden desteklenen Insight on the news(Haberlerin iç yüzünü kavrama), The World and I (dünya ve ben), Free Press International (milletlerarası Hür Basın) gibi dergiler de vardır.<sup>2</sup>

Moon teşkilatına katılanlar, genellikle iyi tahsil görmüş, yirmi yaşını geçmiş gençlerdir. Japonya’da ve Batı’da vaktinin tamamını bu dini harekete ayıran kimseler (Fultaym Üyeleri) bu topluluğun merkezinde kalmaktadır, Kore’dekiler ise bu faaliyeti kendi evlerinde yürütmektedirler. Fultaym üyelerinin yaşam tarzı, “Yenileştirme”yi sağlama amacına yönelik çok çalışma ve fedakârlığa dayanır. Bu dini hareketin sermayesini / mal varlığına arttırmak veya yeni üyelerin katılımını arttırmak için çok zaman harcanmalıdır. Öyle ki, üyelere evlilik öncesi hatta sonrasında hizmet için bekar kalmaları beklenir. İki-üç yıl hizmet etmiş üyeler Moon tarafından eşleştirilir, yüzlerce hatta binlerce çift toplu nikah törenleri ile takdis edilir.<sup>3</sup>

Mooncular son on yıl içinde Türkiye’ye de dört misyoner göndermiştir. Bunlardan biri hem Müslüman hem de Mooncu olan Muhammed Yahya Thompson’dur. Muhammed Yahya ve iki arkadaşı, gördükleri tepki sonucu geri dönmüştür. Dördüncü görevli kalmış ve dünyanın çeşitli yerlerindeki toplantılara politikacıların, bürokratların, gazetecilerin, bilim ve din adamlarının davetini üstlenmiştir.<sup>4</sup> Bu toplantılara davet edilenlerin bütün masrafları Mooncular tarafından karşılanmaktadır. Mooncular, İstanbul’da Ortadoğu’ya hitap eden “Middle East Times” gazetesinin Türkiye temsilciliğini açmak ve “Dünya Dinleri üzerine Gençlik Semineri” düzenlemek gibi programları yanında, 22-26 Eylül 1991 tarihinde President Otel’de, “Council for the World Religions” (Dünya Dinleri Konseyi) toplantısını gerçekleştirmişlerdir.<sup>5</sup>

Ocak-Şubat 1992’de Amerika’da, Türkiye’den çağırdıkları bazı bilim adamlarına, ilahiyatçı akademisyenlere, siyasetçilere ve basın mensuplarına, masrafları teşkilata ait olmak üzere 40 günlük seminer düzenlemişlerdir. Buna benzer faaliyetler zaman zaman devam ettirilmektedir. Moonculuk teşkilatının bir başka faaliyeti de, her yıl başka bir ülkede düzenlediği gençlik kamplarındır. Değişik ülkelere mensup

<sup>2</sup> Abdurrahman Küçük, Günay Tümer, M. Alparslan Küçük, Dinler Tarihi, Ankara, Berikan Yayınevi, 2009, sy: 492.

<sup>3</sup> Abdurrahman Küçük, Günay Tümer, M. Alparslan Küçük, Dinler Tarihi, Ankara, Berikan Yayınevi, 2009, sy: 492-493.

<sup>4</sup> Abdurrahman Küçük, Günay Tümer, M. Alparslan Küçük, Dinler Tarihi, Ankara, Berikan Yayınevi, 2009, sy: 493.

<sup>5</sup> Abdurrahman Küçük, Günay Tümer, M. Alparslan Küçük, Dinler Tarihi, Ankara, Berikan Yayınevi, 2009, sy: 493. Bu toplantının belli başlı konularından biri de “İslam-Hristiyan Diyalogu”dur. Dünya dinleri konseyi yönetim kurulu başkanı Dr. Frank Kaufmann; bu toplantıdan sonra bir dergiye verdiği beyanatta, önce Hristiyan iken sonra Buddist olduğunu daha sonra “Birleşik Kilise”ye katıldığını belirtmiş ve “Doğu Bloku ülkelerinde uzun zamandır yer altında yapılan faaliyetleri artık legal olarak gerçekleştireceğiz” demiştir.



gençler, masrafları teşkilata ait olmak üzere, bu gençlik kamplarına davet edilmektedir. Bu kamp süresince (10- 15 gün) kampa katılan din mensubu gençler arasında diyalog kurulmaya çalışılmaktadır. Türkiye’den de, zaman zaman bu kamplara katılanlar olmuştur. Halen dünyada iki milyon civarında Moonculuk teşkilatının üyesi mevcuttur. Bunlar çoğunluk olarak Güney Kore’de, Fransa’da ve Amerika’da yaşamaktadırlar.<sup>6</sup>

### 3. Türkiye ve Güney Kore Misyonerleri

Ülkemiz toprakları üzerinde misyonerlerin faaliyetlerine baktığımız zaman ise, misyonerlerin tarihte yaşanılanlardan yola çıkarak, elde edemedikleri bu topraklar üzerindeki emellerini kültürel alanlara çevirdikleri dikkat çekmektedir. Bu, aslında bir kültür emperyalizminin devamı niteliğindedir. Misyonerler her türlü araç ve metoddan yararlanmakla beraber hedefe ulaşmakta en etkili ve Müslümanları etkileyecek tek şeyin “sevgi, saygı ve samimiyet” olduğunu önemle vurgulamışlardır. Misyonerlerin ayrıca sevgi, saygı ve samimiyetin işe yaramadığı yerlerde devreye “nifak” tohumları atmaları uyanık olmayı gerektiren önemli bir noktadır.

Günümüzde misyonerlik, dini ve siyasi olarak iki şekilde yürütülmektedir. Günümüzde her çeşitten misyoner, Diyarbakır merkez olmak üzere Güneydoğu illerinde hatta Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa, Afyon, Eskişehir, Nevşehir, Trabzon, Samsun gibi illerde yoğun bir şekilde faaliyet göstermektedir. Kitap ve broşürlerle birlikte dolarlar dağıtılmakta; Hristiyan olma karşılığında iş sözü verilmekte, bir Avrupa ülkesine götürülme vaat edilmekte, yabancı dil öğretme gibi yollara başvurulmaktadır. Aslında bu vaatlerin hiçbiri yerine getirilmemekte sadece oltaya atılan yem olarak sunulmakta ve Hristiyan yaptıklarında da “Başının çaresine bak!” denilmektedir. Nitekim 1939’da meydana gelen Erzincan ve 1970’te meydana gelen Gediz ile çevresindeki depremlerde, kısmî maddi yardım yanında “İşte Yardım” vb. adlarla Hristiyanlığı öven broşürlerin dağıtıldığı bilinen bir gerçektir.<sup>7</sup>

1928’de Bursa Amerikan kız kolejindeki Amerikan öğretmenler, yıllardan beri Hristiyanlık propagandasında bulunmuşlardır. Ancak üç uyanık öğrenci, durumu Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirince kıyametler kopmuştur. Okulun 150 öğrencisi vardır ve hepsi de Türk’tür. Bu okula rağbet edenler daha çok aydın ailelerdir! Moda haline gelen bu aşırı ilgi, İngilizce öğrenmek arzusuna dayanmaktadır.<sup>8</sup> Hristiyanlaştırılan 2 kız öğrenci Pazar günü öğretmenleri ile birlikte Protestan Kilisesine gitmişlerdir. Okul Türklerin dinî ve millî bayramlarına hiç değer vermez iken Hristiyanlığın dini günlerine değer vermektedir. Olayı İzmirli Vedia adında bir öğrenci ihbar etmiş ve Milli Eğitim Müdür bu ihbar üzerine gerekli araştırmayı yaptırarak durumu Bakanlığa bildirmiştir. Olay tamamen tahakkuk ettikten ve Hristiyanlaştırılan kızların reşit olmadıkları kesin

<sup>6</sup> Abdurrahman Küçük, Günay Tümer, M. Alparslan Küçük, Dinler Tarihi, Ankara, Berikan Yayınevi, 2009, sy: 493.

<sup>7</sup> Osman Cilacı, Hristiyanlık Propagandası ve Misyonerlik Faaliyetleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1990, sy: 16.

<sup>8</sup> 27 Ocak 1928 Tarihli Cumhuriyet Gazetesi



olarak anlaşıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı Okulu kapatmıştır.<sup>9</sup> Hatta kolej öğrencilerinden evde İncil okuyan bir kızın babası, kızı ile bir müddet münakaşa ettiğini, sonra artık üzerinde durmadığını söylemiştir.<sup>10</sup> Bu şekilde hareket etmekle evladının din değiştirmesini sessiz bir şekilde kabul ve teşvik etmiş bir babanın kanaatimizce Amerikan mektebindeki öğretmenlere kabahat bulmaya hakkı yoktur.

#### 4. Türkiye'deki Güney Kore Misyonerlerinin Kullandığı Yöntem ve Metotlar

Misyonerlik zamana, mekana ve şartlara göre çeşitli yöntem ve metotları olan sistemli çalışan bir faaliyettir. İçinde bulunulan durum ne olursa olsun bir misyoner, her şeyden önce amacına kilitlenmiştir. Amacına yönelik her türlü fırsatı değerlendiren misyonerlerin, mutlaka bir takım yöntem ve tekniklerinin bulunması gerekir. Ayrıca şunu da belirtmeliyiz ki, misyonerler bireysel ve toplumsal programlar yaparlar. Bireysel uygulamalara tabi tutulacak kişiler arasında beklenti içerisinde olanlar vardır. Yurt dışına gitme isteği, para ihtiyacı, yabancı ile evlilik, iş kurma hayali, yabancı dil öğrenme isteği... Bu gibi beklentiler ve ihtiyaçlar misyonerlerin işlerini kolaylaştırır. Misyonerlerin Türkiye hayalleri dört ayaklıdır: Dini, siyasi, ekonomik, sosyal ve her misyonerin tüm çabası bu amaca yöneliktir. Ülke topraklarını tek kurşun dahi atmadan sinsice ele geçirmek istemektedir.”<sup>11</sup>

Misyonerler başarı elde edebilmek için öncelikle karşı toplumda örf adet ve geleneklerde, daha genel bir ifade ile kültür ve dini değerlerde bir tahrip ve kişide bu değerlere karşı bir ilgisizlik meydana getirirler. Kişiyi çevresinden kopararak boşluğa düşürüp, sonuçta bir kimlik arayışına zorlarlar. Bu çerçevede misyonerler, çeşitli problemlerle başı dertte olan, dini ve milli değerler konusunda yeterli donanıma sahip olmayan kimseleri hedef olarak belirler ve onların beklentilerini karşılamaya çalışırlar. Dolaylı ve gizli yürütülen faaliyetlerde, ekonomik imkanlar, tıbbi yardımlar ve eğitim faaliyetlerine öncelik verirler. Misyonerler gittikleri ülkelerde inanç ve ahlaki değerleri zayıflatabilmek için müstehcen filmler, içki, fuhuş ve uyuşturucudan yararlanmayı da ihmal etmemektedirler. Ayrıca özel okullar, dil kursları gibi gençliği hedef alan örgün ve yaygın eğitim kurumları misyonerlerin en etkili faaliyet alanlarından birini oluşturmaktadır. Öncelikli olarak kullandıkları “sevgi” metotunun işe yaramadığı yerlerde ise “nifak” metodunu kullanırlar.

Misyonerler bilirler ki, kültürleri yıkmadıkça hiçbir kimse, Hristiyanlığı kabul etmez. Bu sebeple evvela milleti meydana getiren maddi ve manevi kıymetler manzumesini soysuzlaştırmakla işe başlarlar. Tahrip ettikleri milliyetin enkazı üzerine kendi inançlarının binasını yükselteceklerini sanırlar. Bu yöntemle amaçladıkları öncelikli hedef İsavî Müslüman elde etmektir. Burada yapılan ise İslam kültürü “Tabelası”nı korumakla birlikte o kültürü yok etmektir.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> E. Kırşehirlioğlu, Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri, İstanbul, Bedir Yayınevi, 1963, sy: 39; Osman Cilacı, Hristiyanlık Propagandası ve Misyoner Faaliyetleri, Ankara, Diyanet İşleri Bakanlığı Yayınları, 1990, Sy: 79-80.

<sup>10</sup> E. Kırşehirlioğlu, Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri, İstanbul, Bedir Yayınevi, 1963, sy: 39-44.

<sup>11</sup> İlker Çınar, Şifre Çözüldü, 2. Baskı, İstanbul, 2005, sy:42-46.

<sup>12</sup> E. Kırşehirlioğlu, Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri, İstanbul, Bedir Yayınevi, 1963, sy: 7.



Yabancı okullar, misyonerlerin amaçlarına yönelik kullandıkları, en etkin yöntemlerden biridir. Adeta toplumun geleceğinin temellerine atılmış birer mayındır. Ülkemiz için derin bir yaradır. Okul, millet kültürünün, millet ruhunun bayrağıdır. Yabancı mekteplerin getireceği kültürler, bir memlekete medeniyet ve irfan getirmez. O millete yara bere, iz bırakır. Yabancı okullar konusunda ülkemizde bulunan en popüler okullardan Robert Koleji ve Galatasaray Lisesi gibi.

Misyonerlerin faaliyetlerini sürdürebilmek için kullandıkları yöntemlerden biri de basın, yayın ve kitaptır. Bu konuyu açıklamak için örnekler vermek isteriz. Örneğin; Elazığ'da misyonerler özellikle bireylerin adres ve iletişim bilgilerine ulaşarak bir havuz oluşturmaktadırlar. Bu havuz sayesinde hangi bireye, hangi yöntemle yaklaşılaacağı belirleniyor.

Misyonerliğin en önemli çalışma alanlarından birisi de tıp olmuş, hastaların içine düştükleri zaaf ve acı psikolojisinden faydalanarak onları Hristiyan yapmaya “Tıbbi Misyonerlik” denilmiştir. Dikkat edilirse, misyonerler Hristiyanlığı normal akıl ve mantık yollarıyla yaymaktan ziyade insan zaafı, acıları, yoksullukları, depresyon, sel, kıtlık gibi felaketleri, çocuk ve kadın psikolojisinden kaynaklanan “açıklardan” istifade ile yaymaya çalışmışlar, İslamiyet’in bu yollara başvurmaksızın akıl ve ilim yoluyla yayılması misyonerleri çileden çıkarmıştır. Misyonerlerin ifadesiyle, hasta psikolojisinden faydalanılarak Hristiyanlığı yaymak şöyle formüle edilmiştir: “İnsanın olduğu yerde acılar vardır. Acıların olduğu yerde doktorluğa ihtiyaç vardır. Doktorluğa ihtiyaç olan yerde de misyonerler için uygun bir fırsat vardır.”

Müslümanların zenginliği ve rahatlığı misyonerleri rahatsız ediyor. Bir başka deyişle Müslümanların başına gelen her türlü felaket misyonerleri sevindiriyor. Çünkü onlar bütün bu felaketleri misyonerlik faaliyetleri için birer araç olarak görüyorlar. Bu durum Yüce Allah'ın buyurduğu “Size bir iyilik dokunsa (bu) onları rahatsız eder. Size bir kötülük dokunsa ondan ötürü sevinirler. Eğer sabreder, Allah'tan korkarsanız, onların hilesi size hiçbir zarar vermez. Şüphesiz Allah onların yaptıklarını kuşatmıştır.”<sup>13</sup> Ayetini akıllara getirmektedir. Ülkemiz üzerinde buna en güzel örnek, 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi ve 22 Şubat 2001 Ekonomik Krizi ile içine düştüğümüz zor zamanlardır. Buna gazete haberlerinden deliller gösterebiliriz: ““DEPREM HRİSTİYANLARI”, 15.05. 2000'de Milliyet'in haber başlığı idi. İç sayfalarda “DEPREM BÖLGESİNDE DİN SAVAŞLARI” başlığı altında devam eden haberde şunlar yer alıyordu: “17 Ağustos Depremi'nin yaralarını sarmaya çalışan Adapazarı, din tartışmalarına sahne oluyor. Savaşın taraftarlarından biri, deprem mağduru Adapazarlılar ile Hristiyan Sempatizanlığını aşılamaaya çalışan Protestan Misyonerler. İddialara göre bu kişiler, arasına dolar koydukları İncilleri dağıtarak depremzedelerden din değiştirmelerini istiyor. “din savaşları”nın diğer cephesinde ise Sakarya Müftülüğü. Protestan misyonerlerin insanları din değiştirmeye teşvik ettiğini gören Müftülük, bölgedeki yedi prefabrikte Kur'an kursu açtı. Müftülük bununla da yetinmedi. 30'ar kişilik gruplarla evlere moral ziyareti düzenleyen müftülük çalışanları, depremzedelere maaşlarından artırdıkları paralarla alınan dini kitapları hediye ediyor. Ayrıca ihtiyacı olan kişilere, kendi maaşlarından

<sup>13</sup> Al-i İmran Suresi/ 120. Ayet.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

destek olmaya çalışıyorlar. Önceki gün ziyaret ettiğimiz Adapazarı Ticaret ve Sanayi Odası Başkanı Erol Öztürk, illerde deprem ve krizden sonra yaşananları anlatırken, parayla din değiştirme olayını herkesin bildiğini söyledi.

Güney Korelilerin ülkemizdeki faaliyetlerine bir diğer örnek ise; “Van Gölü Ekspres” adındaki yerel gazetenin 30 Temmuz 2007 tarihli baskısının birinci sayfasında “Güney Koreli 51 kişilik bir grup Van’ın Bostaniçi beldesinde kadınlara ve çocuklara yönelik etkinlikler gerçekleştiriliyor.” Diye bir haber vardı. Grubun sponsor firmalar aracılığıyla buraya geldikleri ve farklı ülkelerde benzer çalışmalar yaptıkları belirtiliyor. Haberdan Van’da yaşayan ve bilgisayar programcılığı yapan “Don Hyun Kim” adlı Güney Korelinin Van’a gelmesi için yardımcı olduğu anlaşılıyor. Van’da ticaret(!) yapan bu şahıs daha önce de Bostaniçi beldesine 8 bilgisayar hediye etmiş, bir ilköğretim okulunun dış boyasının yapılmasında bulunmuş, kadınlara yönelik faaliyette bulunmuş, beldede bulunan kadınlara ücretsiz masaj yapmış, cilt bakımı yapmıştır.<sup>14</sup>

Netice itibarıyla diyebiliriz ki, ülkemizdeki misyoner faaliyetler sistemli olarak çalışmaktadırlar. Bizim de bu noktada yapmamız gereken bu faaliyetlere karşı her şeyden önce uyanık olmak ve onlar ne kadar sistemli çalışıyorsa bizim de o kadar sistemli çalışmamızdır. Yapmamız gereken bu problemi “milli bir görev” olarak görüp elimizden gelen çabayı sarf etmektir.

## 5. Güney Kore Dizi ve Filmleri

Ülkemizde Güney Kore dizi ve filmlerinin tanınması 2008’de “Saraydaki Mücevher” “Düşlerimin Prensi” ve “ Muhteşem Kraliçe” adlı dizilerin TRT1’de yayımlanmasıyla olmuştur. Güney Kore dizi ve filmlerine, her yaş grubundan hatta anne tavsiyesiyle bile başlayanların olduğunu yapmış olduğumuz görüşmeler olduğunu belirtmekte fayda vardır. Güney Kore hayranlarının bu dalga içerisinde kendilerini bulmaları ve çoğalmalarının, genel anlamda Güney Kore dizi ve filmlerini TRT kanalıyla öğrenen ve ardından oluşan hayranlıkla takibe geçen bu hayranlar üzerinde TRT’nin etkisi veya tercih etme sebebi nedir, bunun üzerinde durmak gerekir. Bu sebeplerin neler olabileceği üzerine fikir üretmek zor olmakla birlikte, Güney Kore dizi ve filmlerinin maliyet açısından ucuz olması ya da Güney Kore hükümetinin yaptırımları olabilir.

Genel itibarıyla Güney Kore dizi ve filmlerini ele alacak olursak, izlenen tüm yapımlarda aile unsurunun, yaşam tarzının, örf, adet ve kültürün bariz bir şekilde işlendiği gözlenmiştir. Evrensel ahlak çerçevesinde değerlendirilebilecek ahlaki öğeler baskın bir şekilde film ve dizilerde yer almıştır. Genel olarak ifade edebiliriz ki; anlaşmalı ve zorla yapılan evlilikler, masum aşklar; tarihi dizilerde ise saray entrikaları gözümüze çarpmaktadır.

Doğruluk, dürüstlük gibi kavramların oldukça fazla övülmesi, cezası çok büyük olsa bile kesinlikle yalana yer olmayan bir hayat önerilmesi, çalışkanlık temasının yoğun bir şekilde işlenmesi, “sen kendini düzeltirsen dünyayı düzeltebilirsin” düsturundaki gibi bir eğitim metodu işlenmesi, sıkı dostlukların karakter gelişimindeki rolünün önemli yer

<sup>14</sup> <http://ahmetdursun374.blogcu.com/tukiye-deki-51-guney-koreli-misyoner-nerede-ne-yapiyor/7947859>





tutması, vicdan eğitiminin yapılması, içki ve sigara içilmesine rağmen zararlarından az da olsa bahsedilmesi gibi ahlaki öge ve temaların işlendiğini gördük.

Yüksek standartlarda yaşamı özendirici pek çok öge bu yapımlarda mevcuttur. Böyle standartların getirdiği imkan ve imtiyazlar, ayrıca karakterlerin yeri geldiğinde tüm bu şaşaalı yaşamdan vazgeçebilmesi gibi duygusal unsurlar yapımların cazibesini artırmıştır.

Güney Kore hayranlığı olan gençlere baktığımız zaman hemen hemen hepsinde “Boys Over Flowers” ve “You’re Beautiful” isimli filmleri izlediklerini tesbit ettik. Bu durumu ise, gençleri bu dizi ve filmlerle büyüleyip, ardından başka dizi ve filmlere yönlendirebilmektedirler. İlginç olan şu ki, Güney Koreli senaristlere baktığımız zaman bu filmlerle başarıya kapı açarak, devamındaki filmlerle de aynı başarıyı yükseltmeye devam edip hayran kitlelerini çoğaltmayı ve bu heyecanı canlı tutmayı başarabiliyorlar.

## 6. Güney Koreli Misyonerler İçin Hedef Kitle

Yapmış olduğumuz görüşmeler neticesinde, Güney Koreli misyonerler için “İmam Hatip Lisesi kız öğrencileri” hedef kitle olarak karşımıza çıkmaktadır. Erkekler izlemiyorlar. Çünkü Güney Kore dizi ve filmlerinde yoğun bir duygu, romantik bir hava hissediliyor. Erkekler de bu kadar duygusallığı taşıyamıyor. Öte yandan, yaptığımız görüşmeler sonunda, Güney Kore’ye hayranlığı tesbit edilen kız öğrencilerde, Türk erkeklerinden de Güney Koreli erkeklerinde olan duygusallığı, romantikliği görmek beklentilerinin bulunduğunu söylemeliyiz. Kore hayranlığını Lise dönemlerinde bırakmayıp Üniversite döneminde de devam ettiren nişanlı bir genç kızın “her dizi-film sonrasında nişanlısıyla tartıştığını” itiraf etmesini bu duruma örnek olarak göstermeliyiz.

Güney Koreli Misyonerlerin özellikle İmam Hatip Lisesi öğrencilerini hedef almaları, dini ve ahlaki değerlerin öğrenilmesinin önünü tıkama amacı olarak görmekteyiz. En basitinden bu öğrenciler saatlerce Güney Kore dizi ve filmlerine vakit harcamakta, zamanlarının bir kısmını öldürmektedirler. Zamanını pasif bir şekilde ekran başında geçirmiş adeta afyonlanmış bu gençler gerçekleri öğrenirken zorlanmaya da başlamaktadırlar. Ki günümüzde İmam Hatip öğrencilerine genel olarak baktığımızda İmam Hatipli olma bilincinden uzaklaşmış olan gençlerin zamanlarının büyük bir kısmını dizi ve filmlere ayırmış olmalarından dolayı bir sıkıntı çektiklerini de görememekteyiz. Misyonerlerin neticede, din değiştirmemiş bile olsa, bir İmam Hatipli gibi kendini yetiştirmeyen, diğergamlığı unutmuş bireyler yetişiyor olması nisbeten amaçlarına da ulaştıklarını göstermektedir.

Hedef kitle kapsamında şunu da belirtmeliyiz ki, Güney Kore dizi ve filmlerini izlemeye başlamada en etkili faktör; “ okul” ve “arkadaş ortamları”dır. Bu duruma, ilk başta Güney Kore dizisinden veya filminden hiç haberi olmayan biri ya da birkaç kez izlemiş biri, bir arkadaş grubunda ne tür bir faaliyet yapalım denildiğinde “Kore dizisi/filmi izleyelim” diyen birine rastladığı ve kabul edilebilir bir fikir olarak bakabiliriz. Bu durum ara arada olsa, birkaç seferden sonra öğrenciyi hayranlık çemberinin içerisine alıvermektedir. Güney Kore dizi ve filmlerini bu çerçevede değerlendirdiğimizde, misyonerlik faaliyetleri için bunların birer araç olduğunu görmekteyiz veya misyonerlik kapısının kilidi gibi iş gördüğünü ifade edebiliriz. Araştırmamız neticesinde bizim için son



derece önemli ve ilginç olan bir husus daha vardır ki, katılımcılardan bir kısmı Güney Kore dizi ve filmlerine olan hayranlıklarının bir dönem FETÖ evleri olarak adlandırılan evlerde, özellikle ev ablasının gayri ahlaki sahne olmadığı gerekçesiyle izletmesi sonucu Güney Kore dizi ve filmlerine karşı hayranlık oluşmasıdır. Bu açıdan bakıldığında arkadaş ortamları, evleri, yurtları kişileri yavaş yavaş Güney Kore dizi ve filmlerine hayranlığa itmektedir.

Arkadaş çevresinin etkisi altında kalıp, ilk başlarda izlememesine rağmen belli bir süre sonra arkadaşlarından dışlanma korkusu da Güney Kore dizi ve filmlerini izlemeye itmiştir. Örneğin; “arkadaşlarımın beni dışlamasından korktuğum için başladım.” İfadesinde bulunmaları bir bakıma bizim tarafımızdan “ergenlik dönemi bağımlılığı” veya “akran zorbalığı” olarak tanımlanabilir.

Arkadaş tavsiyesiyle başlayan bu hayranlık, çok nadir de olsa belli bir zaman sonra Güney Korelilerin, dizi ve filmleri misyonerlik faaliyetleri açısından birer araç olarak kullanmalarını fark ettikleri zaman, oluşan hayranlık düşmanlık duygusuna dönüşmektedir. Çünkü kendilerini kandırılmış hissetmeleri ve kendileri gibi kandırılan çok sayıda akranlarının bulunması büyük bir düşmanlık duygusuna dönüşmektedir. Öyle ki, görüşme yaptığımız öğrencilerden B.A. adlı öğrenci Güney Kore dil kurslarına katılmış, Güney Koreli hoca tarafından samimiyetlerinin ilerlemesi üzerine Kilise’de ayine katılması, Hristiyan olan bir gencin Hristiyan olduğunun açıklandığı bir törene katılması hayranlık duygusunu büyük bir düşmanlık duygusuna dönüştürmüştür.

## 7. Güney Kore Dizi ve Filmlerini İzleme Sebepleri

Geniş bir izleyici kitlesi bulan Güney Kore yapımlarında bu kadar beğenilen unsurun ne olduğunun, bu yapımların kendisini nasıl bu kadar sevdiğinin, bölgeselliği, yerelliği aşarak dünya çapında zevkle takip edilmesinin sebeplerinin araştırılmayı hak ettiği kanaatine sahip olduk. Film ve dizilerin tutulmasının en büyük sebebi olarak, fan sayfalarından edinilen bilgiler ve yapmış olduğumuz görüşmeler doğrultusunda bu yapımlarda ahlaki zafiyet olmaması gösteriliyorsa da bunun aksine pek çok ahlaki zafiyet gördük. Bunun için ahlaki zafiyet konusunda diğer yapımlara kıyasla bir yorumlamaya gidildiği sonucuna ulaştık. İzlediğimiz yapımlarda ahlaki zafiyet noktasında tespit ettiğimiz hususları ifade edelim: Katılımcıların ifadesiyle “Güney Kore dizi ve filmlerinde cinselliğin ön planda olmaması”, “müstehcen sahnelerin yer almaması”, “gayri ahlaki durumların bulunmaması”, “Seviyeli, izlerken başınızı çevireceğiniz sahneler yok.” veya “aile bireyleriyle beraber oturup izlenecek türden olması” gibi sebepler gençlerin Güney Kore dizi ve filmlerine yönelmelerine sebep olmaktadır.

Güney Kore dizi ve filmlerine yönelik biraz da, Türk dizi ve filmlerinde, Türk kültür ve geleneklerinin yansıtılmaması, bölümlerin süresinin uzun olması, bitmeyen sezonlar, reyting uğruna yapılan edep dışı sahneler vb. gibi sebepler kaynaklanıyor.

Öncelikle hemen hepsinin söyledikleri, “Türk dizilerinde gerçeği yansıtamama problemi var.” Cümlesidir. Örneğin; otuzlu yaşlardaki adam, lise dizilerinde oynar. Ama Güney Kore dizilerinde böyle bir durumla karşılaşılmaz. Genç rolü, gerçekten genç birisi oynar. Bu bağlamda bizim dizilerimiz doğal üretilmeyen, üretilen üretilen tüketilen, çoğalan artık



iyice gelenekselleşmiş, yapmacık hale dönüşmüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da izleyiciyi, başka ne olabilir sürüklemekte ve arayış içerisine sokmaktadır.

Ayrıca Türk dizi ve filmlerinde, Türk örf ve adetlerini yansıtamama, kültüründen uzaklaşma söz konusudur. Katılımcıların bu konu üzerinde söyledikleri

“Türk dizilerinde eve ayakkabı ile girilmesi, ne bizim yaşantımızı yansıtıyor, ne de örfümüze uygun...” Türk Dizi ve filmlerinin geneline bakıldığı zaman din ve din adamlarına karşı saygı duyulmayan, hatta dinin ve din adamlarının alay konusu olabildiği görülmektedir.

Farklı farklı konularının olmasının yanında her bölümde farklı Güney Kore şarkılarının ve sahnelerle uyumu da Kore dizi ve filmlerini izleme sebepleri arasındadır. Peşinden o şarkıyı söyleyen sanatçıya karşı da bir hayranlık oluşturulmaktadır. Türk dizilerinde ise bir bölümde çalınan şarkı dizi bitinceye kadar kırka yakın çalınmaktadır. Bu da seyirci açısından sıkıcı hale dönüşmektedir.

Gençlerimize göre, Güney Kore dizi ve film izlemelerindeki en önemli etken “vakit geçirmek” istemeleri ve “Kore dizi ve filmlerinin daha gerçekçi ve farklı farklı konuların bulunması” sebepleridir. Burada eğitimcilere düşen en önemli görev, gençlerimizin “vakit geçirmek” diye adlandırdıkları etkinlikleri çeşitlendirip, faydalı faaliyetlere yönlendirip, her şeyden önemlisi zaman eğitimi vermektir. “Vakit geçirmek için” deyip “sabaha kadar Güney Kore dizi ve filmi izlediğini söyleyen bir gencin”, “namazlarımı bile kılamadığım zamanlar oldu diyen bir öğrencinin” veya “sınav zamanında olmasına rağmen sabahlara kadar vaktini dizi ve filmeler ayırması” bu gençlerin “Zaman Eğitimi”ne ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir. Zaman eğitimi diyorum ki, aslında gençlerin kendileri de bu konudaki eksikliklerinin farkında olmalı ki, bunu itiraf ederken utanarak söylemektedirler. Esasında gençler açısından Güney Kore dizi ve filmleri, gerçek hayatta karşılaştıkları stres, gerginlik, ergenlik dönemi bunalımlarından kaçmak için bir araç görevi yapmaktadır.

Neticede bir takım sebepler öne sürerek izlemeleri ile, Türk Dizi ve filmlerinde bulamadıkları heyecanı, farklı alternatif arayışı içerisine girerek Güney Kore dizi ve filmlerinde bulan bu gençlere, farklı dizi ve film türlerinin sunulması, farklı etkinliklere yönlendirilmesi, zaman eğitiminin verilmesi geleceğimizin sağlam temellerde olması açısından önemlidir.

## **8. Güney Kore İnternet ve Fan Sayfaları**

Güney Kore dizi ve filmlerin etkisiyle oluşan hayranlık ekranın karşısında sadece izleyici olmakla kalmayıp, gerçekte hayatta Güney Kore nasıldır, ne yerler, ne içerler, nasıl giyinirler...vb. sorular hayran kitle tarafından araştırılmakta olan hususlardır. Öyle ki, bu araştırmayı internet aracılığıyla sosyal medya üzerinden Güney Koreli veya Güney Kore hayranı birilerini bulup, belli bir süre içerisinde de onlar ne yiyorsa biz de yiyelim, ne giyiyorlarsa biz de giyelim, düşüncesine dönüşmektedir. Bu amaca yöelik ise, Güney Kore dizi ve filmlerini genel olarak Koreantürk, Koreafans, Asya Drama gibi formlar veya koredizileri.com, asyadizi.com ve diziport.com gibi sitelerden indirip arkadaşlar arasında dağılımı şeklinde izleme yolunu tercih etmektedirler. Dramafever, Güney Kore dizilerinin yasal olarak erişime açıldığı ilk internet sitesidir. Ardından hayran kitleleri arttıkça, Mysoju, Dramacrazy, Kimchdrama isimli siteler, Güney Kore dizilerine, müziklerine,



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

kültürlerine vb. dair paylaşımların yapıldığı siteler Kore fanları tarafından takip edilir hale gelmiştir.<sup>15</sup> Günümüzde en geniş kapsamlı ve takipçisinin oldukça fazla olduğu, Korea-fans ([www.korea-fans.com](http://www.korea-fans.com)) Kore Kültürünü hayranlarına sunmaktadır.

Güney Kore dizi ve filmlerinin, günümüzde daha çok internet ortamında izlendiği ve yayıldığını görmekte olup, internet kanalıyla Güney Kore dizi ve filmlerini izleyen bu kişiler, hemen internet fırsatını sosyal medyada kendileri gibi hayran bulacakları fan sayfalarını gezerken buluyorlar. “Güney Kore dizi ve filmlerini izledikten sonra, insan kendini, hemen internetten Güney Kore’yi araştırırken buluyor, Kore’ye dair ne varsa, daha fazla dizi, film, şarkı, şarkıcı, aktör/aktrist ... daha ne varsa...” bu tip ifadeler takip edilen yolu göstermektedir. Örneğin; 2012 de neredeyse bütün dünyaya yayılan ve etkileyen Güney Koreli şarkıcı PSY’nin Gangnam Style adlı pop şarkısı, internet ve sosyal medya üzerinden yayılma imkanı bulmuştur.

Güney Kore hayranlığının hızlı bir şekilde yayılmasını, büyümesini sağlayan en önemli nedenlerden biri, Kore hükümetinin Kore fanları için verdiği destektir. Elçiliğin, Kore fanlarının etkinliklerine destek vermesinin örneklerinden biri, Kore dili ve kültürünün öğretilmesi amacıyla “King Sejong Enstitüleri”ni<sup>16</sup> kurmasıdır. Bu enstitüler sadece Kore dilini öğretmekle yetinmeyip, Kore geleneksel ve popüler kültürünü yaymak amacıyla sürekli fanlar ile etkileşim halinde bulunmuşlardır. Öyle ki, bu amaca yönelik, 2011 Ekim ayında Ankara’da Güney Kore hükümetine bağlı olan “Kore Kültür Merkezi” açılmıştır.<sup>17</sup>

Kore Kültür Merkezi, Türkiye’nin her yerinde Kore ile alakalı kurum ve gruplarla iş birliği içinde, Kore ile ilgili sergi, gösteri, sempozyum ve seminerler düzenleyerek Kore kültürünü geniş bir alana yaymak için çalışacaktır. Kore Kültür Merkezi’nde başta Taekwondo dersleri olmak üzere, Kore yemeği dersleri gibi Kore kültürü ile ilgili derslere katılabiliyorlar. 2005 yılında TRT’de yayınlanan Kore dizisi ile başlayan Kore Dalgasını tanıtmak ve devam etmesini sağlamak için Ankara’da çeşitli etkinlikler düzenleyip, ünlü sanatçıları ve oyuncuların Türkiye’ye gelmesi için çalışıp her yıl Kore şarkı yarışması yapmaktadır. Ayrıca Türkiye’de Taekwondo’nun gelişmesi için Taekwondo Federasyonu ile iş birliği içinde çalışıp, Güney Doğu Anadolu Bölgesi başta olmak üzere okullarda Taekwondo kursları açmayı planlamaktadırlar.<sup>18</sup>

Güney Kore dizi ve filmleriyle başlayan hayranlık, internet ve sosyal medya üzerinden; pop gruplar, fanlar vb. derken nihayetinde bazı Kore hayranları için mesafeler artık engel olmaktan çıkıyor. Hatta öyle ki, sırf bu hayranlık sebebiyle dini ne olursa olsun Güney

<sup>15</sup> Demet Fırat, Küresel Yönde Ters Akış: Asya’dan Doğan Alternatif Bir Kültür, Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR), 2017, Cilt 2, Sayı 3, Sy: 72.

<sup>16</sup> “King Sejong Enstitüsü” Korece’yi yabancı dil veya ikinci bir dil olarak öğrenmek isteyen kişilere Korece öğreten ve bu kişileri Kore kültürü hakkında bilgilendiren bir kurumdur. Burası; Kore Hükümeti Kültür, Spor ve turizm Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Kore Cumhuriyeti Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığı tarafından, 2010 yılında ilk kez Ankara’da Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil uygulama Merkezi TÖMER’de açılmıştır. Daha sonraları ise, İstanbul, İzmir, Bursa ve Trabzon’da yeni şubeler açmıştır.

<sup>17</sup> Demet Fırat, Küresel Yönde Ters Akış: Asya’dan Doğan Alternatif Bir Kültür, Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR), 2017, Cilt 2, Sayı 3, Sy: 71.

<sup>18</sup> <http://tr.korean-culture.org/tr/6/contents/331>



Koreli biriyle evlenmek isteyen, Güney Kore’de yaşamak isteyen gençler dahi bulunmaktadır.

Takip edilen fan sayfaları yeni çıkan Güney Kore dizi ve filmlerinin en kısa zamanda Türkçe’ye çevrilerek fanların yeni çıkan dizi ve filmleri hemen takip etmesini sağlıyor. İnterneti, sosyal medyayı, fan gruplarını kullanarak hayranların “Kore Günleri” adı verilen etkinlikler düzenlediklerini görmekteyiz.

### 9. Güney Kore Dil Kursları ve Kültür Evleri

Güney Kore hayranlığı gençlerimizde Güney Kore dilini öğrenme ve öğrenirlerse Güney Korelilerle daha rahat iletişime geçilebileceği düşüncesi vardır. Sırf bu amaca yönelik dil kurslarına katılan veya sadece Güney Kore dizi ve filmleri ile en az 250-300 kelime öğrenen gençlerimizin olduğunu belirtmeliyiz. Bu konuda bizim açımızdan en ilginç bulduğumuz örneklerden birisi ise, sırf Korece konuşabilmek amacıyla diline estetik yaptıran bireylerin bile var olduğunu öğrenmemiz olmuştur. Güney Kore dil kurslarıyla ilgili olarak, günümüz dünyasında herkes çoğu şeyi maddi çıkarlarla yaparken, Güney Kore Dil Kurslarının ücretsiz olması tuhaf ve değişik gelmektedir. Güney Kore dizi ve filmleri aracılığıyla oluşturulan hayranlığa hiçbir karşılık beklemeden, ücretsiz olarak dil kursunun verilmesi başka amaçların olabildiğini açıklıyor. Güney Kore dilini öğretmeleri vaadiyle sempatik ve samimi görünen misyonerler aşama aşama faaliyetlerini yürütmektedirler.

### 10. Misyonerlik Faaliyetlerine Yönelik Tedbir ve Önlemler

“Dinde zorlama yoktur.”<sup>19</sup> ayeti apaçık gözümüzün önünde bulunması üzerine, misyonerlerden bizi rahatsız etmemelerini, asıl hüviyetini kaybetmiş dinlerini bize telkinden vazgeçmelerini istemek en tabii hakkımız olmalıdır. Her şeyden önce, misyonerliğe karşı alınacak tedbirler, en az misyonerlerin çalışma metotları kadar planlı programlı olmalıdır. Aşağıdaki tedbir ve önlemlerin sayıları elbette ki, arttırılabilir. Ancak burada zamanın kısıtlı olmasından ötürü kısaca bazı önlemler sunmak isteriz.

**A) Dini Tedbirler:** Öncelikle bu konuda atmamız gereken adımlardan biri, din adamlarımızın iyi eğitilmesi ve bilgi birikimlerini ve donanımlarını arttırmak olmalıdır. Kaybettikleri güveni, sarsılan saygı ve sevgi hak sahibi din adamlarımıza verilmelidir.

Halkımızın gelip bir dini, kaynak almasını beklemekten ziyade bizim onlara “misyonerlerin yaptığı gibi” hediye etmemiz esas olmalıdır. Diyanet İşleri Bakanlığı maliyeti devlet bütçesini zorlamayacak küçük el kitapları dağıtıp halkı aydınlatmak o kadar zor bir şey değildir. Çünkü , “dini insanların ayağına götürmek” misyonerliğe karşı bir ilkemiz olmalıdır. Günümüzde de zaten “Gel devri” geçmiştir. Olsa bile, insanlar zaten gelmiyorlar. Gelenlere karşı da iyi bir hazırlığımız olmadığı için, oturup beklemek bir Müslümana yakışmaz. Zaman, dini süsleyip (orijinalini bozmadan) insanlara sunma zamanıdır.

Dini konularda halkımızı aydınlatma görevini üstlenen Diyanet İşleri Başkanlığı personelleri, “Misyonerler ve misyoner faaliyetleri” hakkında bilgilendirilmeli, gerekiyorsa

<sup>19</sup> Bakara suresi/256. Ayet.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

hizmet içi kurslarla eksiklikler giderilmelidir. En azından halkla doğrudan teması olan din görevlilerinin( müftü, vaiz, imam, hatip, müezzin) anında başvurabileceği bir el kitabına şiddetle ihtiyaçları vardır.

Camilerimiz yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünmekteyiz. Mesela, her caminin, aynen okullarda ve sağlık ocaklarında olduğu gibi, belli mahalle, cadde ve sokakları olabilir.<sup>20</sup>

**B) Eğitsel Tedbirler:** İnsanlara kendi dini, misyonerlere giriş imkanı veren boşluklar bırakmayacak şekilde öğretilmelidir.

Araştırmamız neticesinde misyonerlik faaliyetlerinin genel itibari ile lise ve üniversite gençlerine yönelik, özel anlamda ise İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik olduğunu ifade etmeliyiz. İşte bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK, kendilerine bağlı eğitim-öğretim kurumlarını misyonerlik tehdidi konusunda uyarmalı, eğitim kurumlarındaki idarecilerin, rehber öğretmenlerinin, kurumlardaki öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. MEB, mutlaka her derecedeki eğitim kurumlarında ders, seminer, konferans vermelidir.

**C) Yasal Tedbirler:** Ülkemizdeki çeşitli iş ve hizmet kurumlarında yabancı dil öğretmeni, teknik danışman, sosyal hizmet uzmanı vb. sıfat ve ünvanlarla çalışan misyonerlere karşı uyanık olunmalı, bunların hareketleri incelenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Aynı şekilde yabancı okullar ve kurslarla elçilik ve konsolosluklarda çalışanların faaliyetleri yasal şartlar çerçevesinde dikkatle izlenmelidir.

Gençlerin büyük bir çoğunluğu internet üzerinden online olarak Güney Korelilerle iletişim kurabilmektedir. Aynı şekilde Koreafans, Koreanturk ve Asya Drama gibi sitelerin etkisi altında kalmaktadırlar. İşte bu sebeple, Devletimiz, internet ve bilişim teknolojileri kullanımı noktasında misyonerliği önleyecek gerekli yazılımlar hazırlamalıdır.

**D) Kültürel Tedbirler:** Basın-yayın organlarında, sesli ve görsel medyada dini ve milli konuların şov ve reyting amaçlı olarak olur olmaz kişilerce değil, yetkin, uzman kişiler tarafından işlenmesine özen gösterilmelidir. Halkı bilgilendirmeyi amaçlayan seviyeli programların sayısı arttırılmalıdır.

Bireyler üzerinde olumlu davranışların kazanılmasını sağlayan ve film- terapi denilen yöntem esas alınarak psikolojik hastalıkları dahi tedavi edebilen türde filmler çekilmelidir.

**E) Ekonomik Tedbirler:** Misyonerliğin en çok fırsat bildiği ve beslendiği kanallardan biri olan halkın yaşadığı ekonomik sıkıntılar ve yoksulluk olduğu unutulmamalıdır. Ekonomik sorunlarla işsizliğin çözümü için kalıcı tedbirler alınmalıdır.<sup>21</sup>

Ayrıca ekonomik açıdan, yabancıların yurdumuzdan para karşılığında arazi sahibi olma yolundaki isteklerinin önlenmesi bu konuda atılabilecek önemli adımlardan biridir.

<sup>20</sup> Cemal Tosun, "Misyonerliğe Karşı Alınacak Dini Tedbirler", Dinler Tarihçileri Gözüyle Misyonerlik, Dinler Tarihi Araştırmaları V, Ankara, 2005, sy: 417-420.

<sup>21</sup> <http://www.msxslabs.org/forum/din-ilahiyat/10621-misyoner-ve-misyonerlik.html>





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Değerler Eğitiminde Sinemanın Rolü, Amerikan Kültür Yayılmacılığı ve Hollywood**

**Tunahan Dür**

*Dr., İslâm Din Dersi Öğretmeni, Viyana 16. Bölge Teknik Lisesi, Viyana  
tunahan.duer@hotmail.com*

### **Giriş**

Kaynağını dinler ve bilge insanların oluşturduğu geleneksel değerlerin 21. Yüzyılın getirmiş olduğu kapitalist değerlerin saldırısı altında olduğu inkar edilemez bir gerçektir. Kitle iletişim araçları ve kapitalist sinema dünyasının renkli cazibesi karşısında geleneksel değerler sürekli mevzi kaybetmekte, değerlerin kendilerini koruyabilmesi günden güne zorlaşmaktadır. Dünyevi hazların, kazanma hırslarının ve şöhret basamaklarını tırmanmanın kamçıladığı 21. Yüzyıl insanı geleneksel değerlerin kendilerini terketmesiyle daha bir yalnızlaşmış, psikolojik destek almadan yaşayamaz duruma gelmiştir. İnsanın kutsalına dair ne varsa fiyat biçildiği zaman diliminde insanlık değerleri ayaklar altına alınmış, dünyanın çeşitli bölgelerinde çıkarılan savaşlarda konvensiyonel silahlar denenerek en kısa sürede ne kadar çok insanın öldürülebileceği üzerine bahisler yapılmaktadır. Böyle bir ortamda kıyamet senaryoları konuşulmakta, 'Armagedon' filmleri gişe rekorları kırarak "Tanrı'yı Kıyamete Zorlama"nın yolları araştırılmaktadır. Vicdan sahibi, inançlı insanların dünyanın gidişatını seyretmek yerine bu insanlık buhranına çözüm üretmeleri, kaybolan insani değerleri yerine ikame etmek için mücadele etmeleri gerekmektedir. Bu mücadelede meşru her türlü aracı kullanabilmeleri, seslerini geniş kitlelere duyurabilmeleri için her yolu denemeleri gerekmektedir. Sinema çağımızın en önemli kitle iletişim araçlarından birisi olarak ihmal edilmemelidir. ABD'nin dünya devletleri üzerindeki teknolojik üstünlüğünü yansıtan Hollywood kaynaklı filmlerin sinema gişelerini nedenli etkilediği düşünüldüğünde islam dünyasının da en az Hollywood kadar etkili filmler çevirmeleri, kendi gençliğini ideal değerlerle tanıştırmaları gerekmektedir.

### **Değer Tanımı**

Değer, bir toplum tarafından benimsenmiş olan her türlü duygu, düşünce, davranış, kural ve kıymetlerin tamamını ifade etmektedir. Değerlerin toplamı, kültürü oluşturur. Değer, arzu edilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan şeydir. Değer kavramı olması gerekeni ifade eder. Değerleri, dinî, ahlakî, hukukî, teknik, iktisadî, fikrî ve sanatsal değerler olarak tasnif edebiliriz. Değer kavramı teoriden çok pratik uygulamaya yönelik karakter taşır.



Bundan dolayı değerler, insanın varlık şartlarıdır demek yanlış olmaz. İnsan, değerlerini varlıklarla kurduğu ilişkiler neticesinde meydana getirir.<sup>1</sup>

Toplumsal değerlerimizin çoğunluğunu dinî ve ahlakî değerler oluşturur. Bunların başlıcaları: Sevgi, Sabır, Saygı, Sorumluluk, Yardımseverlik, Hoşgörü, Kulhakkı, Adalet, Cömertlik, Arkadaşlık, Güvenilirlik, Vefa, Şefkat, Merhamet, Tevazu, Misafirperverlik, Vatansenerlik. Değerler özelde bir toplumun genelde ise evrensel olarak süreklilik arz ediyorsa sınırlar ve devletler üstü bir karakter taşır. Örneğin doğru sözlülük, dürüstlük, yaşlılara saygı göstermek bütün din ve toplumlarda hem dinî ve hem de ahlakî erdemli bir davranış olarak kabul görmüştür. Hırsızlık ve dolandırıcılık ise bütün toplumsal hukukî düzenlerde kınanmış ve yasaklanmıştır.

### **Değerler Neyi Temsil Ediyor**

Mevlana Mesnevi`sinde “Değer Nedir?” diye sorar ve cevaplar: “Buğday ve un değerlidir. Asıl amaç ve ürün olan ekmeğe daha değerlidir. En değerli nedir? Tohumun ekmeğe dönüşmesine şükreden insan daha değerlidir.” Değerler bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için; üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlakî ilke ya da inançları temsil eder. Bunlar insanların çoğunluğunun üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan davranış standartlarıdır.

Her toplum ve milleti diğer toplumlardan ayıran belirgin özellikler ve değerleri vardır. Bunlar o toplumun inanç ve yaşam kültürlerinden kaynaklanacağı gibi coğrafi ve tarihsel köklerinden de ileri gelebilir. İneklere saygı gösterilmesi hind toplumunun inançlarından kaynaklandığı gibi, akdeniz toplumunun gürültücü, kuzey Avrupa toplumlarının soğuk kanlı olmaları onların bir nevi coğrafi karakterlerini de yansıtır.

Öte yandan değerler sadece üzerinden söylem ve nutuk atılan unsurlar değil; aksine kendilerine göre yaşanılması ve uygulanması beklenen dayanaklardır. Değerlerin bilincinde olan tarihi kişiliğin inşa edilmesi için öze erişme yolunda içsel bir yolculuğa çıkmak gerekir.<sup>2</sup>

### **Kültür ve Değer İlişkisi**

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymet olarak bilinir. "İnsan bir şeyin değerini ondan yoksun kalınca anlar." der Halikarnas Balıkcısı. Bu açıdan bakıldığında değerleri, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel özelliklerini yansıtan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür diye tarif edebiliriz. Kültür Fransızca kökenli "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede

<sup>1</sup> BOLAY S. Hayri Prof. Dr., 2007, Değerler Eğitimi, Aşkın Değerler Buhranı, Değerler Eğitim Merkezi Yay. s. 60, IST.

<sup>2</sup> YAVUZ Şevket Doç. Dr. 2007, Değerler Eğitimi - Değerlerin Şeceresi..., Değerler Eğitim Merkezi Yay., s. 101, IST.



kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğine ölçüsünü gösteren araçların bütünlüğü"nü ifade eden bir kavramdır.<sup>3</sup>

Kültürel değerler bir toplumun hem milli hem de dinî değerlerini de kapsamı içine alır. Bu değerler bir anda oluşmaz. Nesilden nesile akatarılarak yüzyıllar boyunca elde edilen çok büyük buhranlar olmadığı sürece devlet ve milletin geleceğini teminat altına alan kazanımlarıdır. Çok kültürlü ve dinli çoğulcu toplumlarda farklı kültür ve değerlerin bir arada barış içinde yaşaması o toplumun kültürel zenginliğinin bir ifadesidir. Toplum içindeki siyasal, ekonomik ve kültürel baskı gruplarının, toplum içindeki azınlıkları zorunlu asimilasyona tabi tutmaları toplumsal barışı ortadan kaldıracakları gibi çoğulcu toplumun kültürel zenginliğini de ortadan kaldırır. Bu nedenle devlet yöneticilerinin milli eğitim müfredatında toplumun tüm unsurlarını gözetecek farklı kültürel ve toplumsal değerlerin yaşatılmasını sağlayacak çoğulcu eğitim siyasetini benimsemesi gerekir.

### **Değerler Eğitiminin Önemi**

Değerler eğitiminin önemini vurgulamadan önce bu eğitimi ilgilendiren bazı sorunların tartışılması gerekir. Bunların başlıcaları:

Eğitimi verecek kimseler anne, baba veya eğitimciler bu konuda yeterince donanımlı mıdır? İçinde bulunduğumuz çevre istediğimiz değerlere sahip çocukları yetiştirmek için uygun mu? Ülke televizyon ve sinemaları değerler eğitimine yayınlarıyla katkı sağlamaya hazırlar mıdır? Korumacı, müdahaleci eğitimle beraber gençlerin özgüvenini geliştirici tedbirler alınabilecek mi? Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine rehber olabiliyor mu? ... Bu ve buna benzer sorulara olumlu cevaplar verebiliyorsak değerler eğitimi başarısızlığa uğratan engeller ortadan kaldırılmış demektir.

Dünya üzerindeki globalleşmenin tüm toplumları kendi milli değerlerinden uzaklaştırıcı, görsel yayınlara şiddetli özendirici, zenginliği elde etme uğruna herşeyi mubah sayıcı bir özelliği vardır.

Kaynağını dinlerin oluşturduğu insanlık değerlerinin yaşadığımız yüzyılda erozyona uğraması, insanlığın geleceğini tehdit edecek boyutlara ulaşmaktadır. İnsan hayatının kutsallığının ortadan kalkması, anne ve babaya saygının kaybolması, ailelerin parçalanması, kadının cinselliğinin ön plana çıkarılarak kapitalist ekonomik sisteme reklam malzemesi yapılması... insan oğlunun değerler yönüyle tükenişini gösteren örneklerden sadece bir kısmıdır. Bu kargaşa ortamı da ister istemez eğitimcilerin işini zorlaştırmaktadır.

Aile ve okul tarafından verilen değerlerle televizyon ve dış dünyanın verdiği değerler çoğu zaman farklılık göstermektedir. Hızlı ve baş döndürücü şekilde değişim içinde olan değerler, bunlarla baş etmek zorunda kalan ve değer karmaşası yaşayan çocuklar için değer aktarımı çok daha önemli bir hâle gelmiştir. Ortak değerler oluşturamayan bir toplumun bütünleşme değil, tersine toplumsal çözülme yaşaması kaçınılmaz bir gerçektir. Böyle bir ortamda milli eğitimin temel amacı sadece genç nesillerin beyinlerini

<sup>3</sup> AKALIN Haluk Şükrü, 2010, Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı, s. 1558, ANKARA



bilgiyle doldurmak değil onlara evrensel değerleri de kazandırmak olmalıdır. Çocuklarımızın zihinlerini bilgiyle doldurarak öğretim yaparken gönüllerini de sevgiyle donatıp onların ahlâklı birer fert olarak yetişmeleri gerekmektedir. Gençlerimiz ilmin yanında hikmeti de öğrenip, irfan sahibi müminler olarak yetiştirilmelidir. Ancak o zaman toplumumuzun geleceğini emin ellere teslim edebiliriz.

### **Ulusal Kültür ve Sinema**

Her toplumun ulusal kültürü ile sineması arasında yoğun bir ilişki vardır. Ülke sinemalarında işlenen konular ve oyuncuların rolleri o toplumun kültürünü yansıtan ipuçları verirler. Bu yönü ile sinemalar toplumun bireylerini eğlendirmeleri yanında, kültürlerini gelecek nesillere aktaran eğitim aracı olarak da işlev görürler. Kültür ve ekonomik olarak güçlü toplumlar kendi yaşam felsefelerini filmler de işleyerek kendi gençliklerine hedef gösterirken, zayıf toplumları da kültürleri ile etki altına alarak onları kendilerine bağımlı hale getirmektedirler.

Ulusal eğitim sistemlerinin de en az medya kadar uluslaşma süreçlerine katkısı olmaktadır. Ulus-devlet her bir vatandaşa merkezleştirilmiş, standart bir eğitim vererek ve bu eğitimi zorunlu tutarak ortak bir tarih ve ulus bilinci verir. Küçük yaşlardan itibaren merkezi sistem içinde aynı kitapları okuyup aynı müfredatı takip ederek eğitimini tamamlayan vatandaşların yetişkin yaşlara geldiklerinde ortak bir ulus bilincine sahip olmaları hedeflenir.<sup>4</sup>

Türkiye`de ulusal sinema hareketi Kemal Tahir`in fikirleri, Halit Refiğ, Metin Erksan, Ömer Lütfi Akad, Atif Yılmaz gibi yönetmenlerin öncülüğünde başlamıştır. "Ulusal Sinema" hareketi içerisinde yer alan yönetmenler, sinemada milli ve yerel değerlerin ön plana çıkarılması gerektiğini savunmuşlardır. Özellikle bu hareketin öncüsü Halit Refiğ batı menşeli bir sanat olan sinemanın, Türk Sineması için Doğu unsurlarıyla ele alınması gerektiğini ve bu değerlerin toplumsal kültürün aktarılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır.<sup>5</sup>

Minyeli Abdullah, Huzur Sokağı, Bir Adam Yaratmak gibi eserlerin senaryolaştırıldığı Birleşen Yollar, Reis, Kelebekler Sonsuza Uçar gibi filmlerde islami motiflerin ağırlıkta olduğu 80 li yıllarda Yücel Çakmaklı, 90`lı yıllarda Mesut Uçakan`ın yönetmenliğinde milli ve dini sinema anlayışımızın farklı bir boyut kazandığını görüyoruz. Onun getirdiği akım 'Milli Sinema' ismiyle Türk Sinema tarihine giriş yapıyor. 'Milli Sinema' kaynağını milli kültür ve onun temeli olan İslam düşüncesinden alması gerektiğini vurgulamasıdır. Mesut Uçakan Milli Sinema anlayışının pratikte alacağı durumu dile getirdiği sözlerinde İslamiyet`in sanata bakış açısına da şöyle değinmiştir: "İslamiyet, sanata ne gerillaların molotof kokteyli, ne sermayenin reklam unsuru ve ne de cebi şişkinlerin kendi saçmalamalarıyla oyalanmasını sağlayan bir motif olarak bakar. İslamiyet`e göre sanat; tabiat ve insanın yaratılış gayesini araştıran yaratılmışların büyüleyici güzelliklerinden

<sup>4</sup> YILMAZOK Levent Dr., 2018, Ulusal Sinema: Ulus, Kültür, Kimlik,ve Karakter Üzerinden Bir İnceleme, Beykoz Akademi Dergisi, s.6, İSTANBUL

<sup>5</sup> ÇİLİNGİR Ayşegül Arş. Görevlisi, (2017) Türkiye`de Ulusal Bir Sinema Oluşturma Çabaları ve Halit Refiğ, ASEAD, c. 4, S. 12, Erciyes Üniversitesi, KAYSERİ



Yaratan'ın ezeli ve ebedi güzelliğine yönelen, insan duygu ve düşüncesinin derinliklerindeki sonsuz yaşantıya yönelik arzu ve istekleri, giderek yaratılış gerçeklerini ortaya çıkarma endişesini taşıyan yüce bir uğraştır.”<sup>6</sup>

### **Ulusal Tarih Bilinci Eğitiminde Sinema**

Tarih dersleri değer eğitiminin verilebileceği önemli derslerden biridir. Günümüzde gerek dünyada gerekse ülkemizde tarih derslerinde değer eğitime daha büyük bir önem verilmektedir. Ülkemizde yenilenen ortaöğretim tarih programlarını incelediğimizde değer eğitime ayrı bir önem verildiği açıkça görülmektedir. Tarihi filmler değer eğitimi için önemli bir kaynaktır. Öğrencilere tarihi filmlerle değer eğitiminin kazandırılmasının öğrenciler üzerinde bırakacağı olumlu etkilerin göz ardı edilmemesi ve değer eğitiminde işlevsel olarak kullanılması önem arz etmektedir. Bu bakımdan tarih eğitiminde değer eğitimi kazandırılmasında tarihi filmlerin kullanılması son derece önemlidir.<sup>7</sup>

Avustralya ve Yeni Zelanda'da her yıl, Çanakkale çıkarmasının gerçekleştirildiği 25 Nisan tarihinde “Anzak Günü” adıyla anma törenleri düzenlenir ve o gün Avustralya ile Yeni Zelanda'da milli tatildir. Ayrıca bu törenlere katılmak için Avustralya ve Yeni Zelandalı turistler her yıl saatlerce süren uçak yolculuğu yaparak kabileler halinde Çanakkale'ye gelirler. Atalarının savaştıkları Gelibolu Yarımadası'nda toplanarak Anzakların çıkarma yaptıkları Anzak Koyu'nda yas tutarlar. 95 yıl önce bu çıkarmada hayatlarını kaybeden dedelerinin ayak bastıkları bölgeden hatıra amacıyla taş toplarlar. Gelen turistlerin birçoğunun gençlerden oluşması oldukça anlamlıdır.

Rahmetli cumhurbaşkanımız Turgut Özal zamanında yaşanmış bir olay, konuyla ilgisi olması bakımından önemlidir. Japon eğitim uzmanları ülkemize gelmiş ve Türk eğitim sistemini incelemiştir. Bu uzmanlar, Özal'ın bürokratlarının da hazır bulunduğu bir ortamda raporlarını sunmuş ve sonuç olarak şunları söylemişler: "Sizin eğitim sisteminizde milli ruh yok!"

Özal'ın "Nasıl?" sorusu üzerine şunu anlatmışlar: "Biz Japonya'da okula başlayacak çocuklarımıza milli ruh şoklaması yaparız. Onları önce toplu halde hızlı trenlere bindirir, ardından onlara dev fabrikalarımızı, teknoloji merkezlerimizi gezdirir, ülkemizin gücünü gösteririz. Sonra da bu yavrularımızı alır Hiroşima ve Nagazaki'ye götürür, orada atom bombası atılan ve yıllardır ot dahi bitmeyen alanları gösteririz. Orada çocuklara şöyle deriz: Eğer siz çalışmaz, bilinçlenmez ve az önce gördüğünüz teknolojiye sahip olmak için çalışmazsanız sonunuz böyle olur."

Bürokratlarımızdan biri şu talihsiz kelimeleri sarf eder: "Ama bizim Hiroşima'mız yok ki!" Japon uzmanın bu söze verdiği karşılık oldukça düşündürücüdür: "Sizin Çanakkale'niz on Hiroşima eder!"

1970'li yıllarda Selçuklu ve Osmanlı Devletini konu olan Battalgazi serisi "Yeşil Çam" yapımı filmler ile başlayıp, 80'li yıllarda Tarık Buğra'nın "Osmancık" romanından

<sup>6</sup> UÇAKAN Mesut, (2010), Türk Sinemasında İdeoloji, Sepha Yayınları, İSTANBUL

<sup>7</sup> ÖZTAŞ Sezai Yrd. Doç. Dr. (2017), Orta Öğretim Tarih Derslerinde Tarihi Filmlerin Değerler Eğitiminde Kullanımı, İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 5, Kırıkkaleli Üniversitesi,



senaryolandırılmış TRT yapımı "Kuruluş Osmanlı" la devam eden milli ve tarihi filmlerimiz günümüz Türkiye'si "1453 Fetih", "Diriliş Ertuğrul" v.b. filmler gençlerimize tarih bilinci kazandıran en önemli kazanımlarımız olmuştur. "1453 Fetih" filmi pek çevrilmiş Türkiye'nin en yüksek ücrete satılan ihraç filmi olmuştur. Halen devam etmekte olan "Diriliş Ertuğrul" Tv dizisi olarak pek çok ülkede izlenerek Türkiye'nin tanıtımına büyük katkı sağlamaktadır. Türkiye de Milli Eğitim Bakanlığının tavsiyesi ile okullarda yardımcı ders materyali olarak kullanılmaktadır. "Çanakkale 1915" ve "Seddülbahir" filmleride yakın tarihimizi anlatan en başarılı Tv filmleri olup bu vatanın ne zorluklarla elde ettiğimizi anlatan, tarih bilincimizi pekiştiren yapıtlardır.

### **Çoğulcu Yayılmacı Kültür ve Sinema**

Çok uluslu ve imperatorluk bakiyesi olan devletler içinde barındırdıkları çoğulcu yapı nedeni ile zengin bir toplumsal kültüre sahiptirler. Yüzyıllara dayalı tarihsel birikimleriyle Dünya ülkeleri üzerindeki haklı saygınlıkları ile sözü dinlenen ve zengin bir turizm gelirine sahip devletlerdir. İtalya, İspanya, Yun.anistan, Avusturya, Türkiye, Mısır Turizm gelirlerinin ülke "G. Safi Milli Hasıla" sında oldukça yüksek orana sahip ülkelerdir. Bu ülkeler sadece kendilerini ziyaret eden misafirlerini kültür yönüyle etkiledikleri gibi, aynı zamanda bu ülkeler üzerine çevrilen dökümentar filmlerle de kendi reklamlarını yapmaktadır. "Gladyatör" ile sadece aksiyon dolu bir filmi değil aynı zamanda Roma İmparatorluğu tarihini izlemekteyiz. "300 İspartalı" filmi ile Yunan tarihini ve Avrupa'nın kültür alt yapısını görüyoruz. "Kleopatra ve Sezar" ile "Mumya" filmlerinde sadece piramitleri değil Mısır Tarihine ve Kültürüne de tanık oluyoruz. Mozart ve Sissi filmlerinde Avusturya'nın kültürü yanında müziğini ve sanata olan bakış açılarını da öğreniyoruz. Sevilla, Kordoba, Toledo da çekimleri yapılan filmlerde hem İslam Medeniyetinin baş yapıtları El Hamra, Ulu Camisini içimiz burkularak izliyoruz. Zorro filmlerinde ispanyol kültürünü ve müziğini de tanıyoruz.

Anadolu coğrafyası binlerce yıldır pek çok devlete ev sahipliği yapmış, insanlık tarihi ve medeniyetini şekillendirmiş bir coğrafyadır. İnsanlığın ilk yerleşim yerleri olarak kabul edilen "Çatalhöyük" den Lidya ve Etiler'e kadar uzanan, Troya ile Atina'ya kafa tutan bir coğrafyanın mirasçısıyız. İki büyük Türk İslam Devletinin kurucuları olarak haçlı saldırılarını püskürtmüş, İslam Dini ve Türk İslam Kültürünün bu topraklarda kök salmasına vesile olmuş bir milletin çocukları olarak tarihimiz ve ecdadımız ile ne kadar iftihar etsek azdır. Bu nedenle Anadolu Coğrafyası çok zengin bir kültür birikimine sahiptir. Pek çok şehrimizde Tarih ve etnoğrafya müzelerinde bu birikimin sergilendiği eserler bulunmaktadır. Tarihimiz de zayıf düştüğümüz buhranlı zamanlarımızda pek çok tarihi eser de yurt dışına kaçırılmış, Berlin, Paris ve Londra metropollerinde sergilenmektedir.

Tarihi film ve tv dizilerinde o çağa yönelik eserler canlandırıldığında sadece aksiyon sahnelerini değil "Troya" filminde Atina şehir devletinin yaptığı tahta atı ve savaşçılarının elbise ve savaş aletlerini de öğreniyoruz. Yine Efes`de yapılan kazılarda o zamana ait Lidyalıların ev aletlerini, Denizli Pamukkale de mezar ve lahitlerini de filmler yoluyla bütün dünyanın öğrenmesine aracılık ediyoruz. "Diriliş Ertuğrul" filminde olduğu gibi yalnızca o zamana ait elbise ve ev eşyalarını değil, "Kayı Obası" nın kıl çadırını, aile





düzenini, yer sofrasına oturularak bütün ailenin birlikte yemek yediği Türk İslam Kültürünü bizleri tanımayan insanlara da tanıtıyoruz.

### **A.B.D. Toplumunu Oluşumunda Hollywood'un Rolü**

Yeryüzünün yüz ölçümü ve nüfus olarak üçüncü en büyük coğrafyasına kurulmuş olan A.B.D. köken olarak çok çeşitli ırk ve renklerden oluşan bir etnisiteye sahip olsa da ülkesine gelen göçmenleri Amerikan Vatandaşlığı ve İdealleri etrafında toplamayı başarmış devasa bir ülkedir. Bu başarıya ulaşmak için siyasi, askeri ve ekonomik gücü yanında Hollywood'un kültürel gücünü de kullanmayı bilmiştir. Özellikle 1960 lı- 70 li yıllarda televizyonun dünya ülkeleri evlerini süslemesiyle, pazar günleri kiliseye giden muhafazakar ve mutlu aile (Küçük Ev v.b.) tiplerini yanında sahtekarlık ve ihtirasın iç içe yaşadığı (Dallas v.b.) Amerikan Toplumunu ve Kültürünü yakından tanıma fırsatı bulduk. Bonanza ve buna benzer "Western" tiplerini ile de güç ve silahın bu toplumu nasıl şekillendirdiğine şahit olduk.

Hollywood kaynaklı bu diziler dış dünyaya Amerika'yı tanıtmaya amaçlı olduğu kadar kendi iç toplumuna da A.B.D. ideallerini aşılama amacını da gütmekteydi. Hristiyan muhafazakar ahlaki ideallerinin yanında maddi gücün ve silahlanmanın kutsandığı bir yaşam tarzının bilinç altına yerleştirildiğini gördük. Herkesin kendi ayakları üstünde durması gerektiği ancak güç ve silahı elde edenlerin başarılı olabileceği A.B.D. kültürünün ana fikri, TV yoluyla evlerde, milli eğitim kanalıyla okullarda A.B.D. li olmanın ayrıcalığı ve aynı zamanda Dünya'ya da hükmetme veya yön verme zorunluluğu hissettirildi.

Sinema endüstrisindeki Amerikan egemenliği ve Hollywood'un uluslararası film pazarında kontrolü elinde tutması, sinemayla ilgili tartışmaların her zaman Hollywood'la ilişki içinde yürütülmesini beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin uluslar üzerindeki baskısı ve dünya kapitalist sistemiyle bütünleşme süreci, ulusal ve küresel medya endüstrileri arasındaki bağımlılık ilişkilerini daha yakından incelemeyi zorunlu kılmıştır. Jameson'a göre küreselleşmenin derecesi arttıkça kültürel çeşitliliğe yönelik temel tehdit ulus aşırı pazarları egemenlik altına almaya çalışan şirketlerden gelecektir. Hollywood filmlerinin tüketimi A.B.D. kültürel hegemonyasının bir sonucu olarak görülmekte ve ulusal kültürlerin özgünlüğü karşısında bir tehdit olarak yorumlanmaktadır. Küresel kültür anlayışının tek bir imge pazarı yaratılması olduğunu belirtmekte ve A.B.D. kültür endüstrisinin, küreselliğin parametrelerini belirlediğini vurgulanmaktadır. A.B.D.'nin kültürel üretimi başlangıcından beri endüstriyel bir girişim olarak görmesi, Amerikan pazarının karmaşık iç işleyişi ile bağlantılıdır. Tüketici yapısının dünyadaki tüketici tabanı gibi kültürel bir çeşitlilik göstermesi, zamanla A.B.D'nin kültür ürünleri üzerindeki tartışmasız egemenliğini beraberinde getirmiştir.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> YÜKSEL S. Evren,(2018) Küreselleşmenin Sinema Endüstrisine etkileri: Selçuk Uni. İletişim Fak. Yay. KONYA



## A.B.D.'nin Siyasi, Askeri Üstünlüğü Psikolojisi ve Hollywood

Günümüz dünyasında bir endüstri kolu olarak faaliyet gösteren sinema sektöründe ulusal bazda filmler çevrildiği gibi, uluslararası mahiyette gerçek olayları konu alan filmler kadar Sci-Fi olarak adlandırılan kurgu, sanal filmler de çekilmektedir. Argedon, Aviator, Predicator, Star Wars... gibi filmlerde dünyaya saldıran veya saldırı hazırlığında olan dış güçlerin veya yaratıklara karşı dünya güçlerinin nasıl kahramanca mücadele ettikleri ve dünyayı büyük felaketlerden nasıl kurtardıkları anlatılır. Tabiki bu filmlerin baş aktörlerinin (kahramanların) amerikalı olması kaçınılmaz bir gerçektir. Yolunu şaşırı dünya ya çarpmak üzere olan bir metoroide nasıl A.B.D. ve NASA ayar verip onu yoluna sokarsa, yine dünyanın başıa bela olan diktatörlerin de hizaya çekilmesi ve dünyanın yeniden huzura kavuşturulması da A.B.D.'nin görevidir. Böylece Hollywood dünyadaki bütün ülkelere ayar verdirici veya hizaya getirici olarak A.B.D.'nin varlığını hissettirecektir.

Hollywood sineması, temsil edilen egemen kültürün ideolojisinin belirlenmesinde önemli ipuçları vermektedir. Dahası toplumsal tarihteki güçlerin şekillenme sürecinde Hollywood sinemasının etkisi göz ardı edilemez. Toplumsal ile ilgili en çarpıcı filmler felaket konulu olanlardır. Felaket konulu filmler, değişen egemen yapılar açısından temsil edilen dünyanın birer yansımaları olarak incelenebilir. Bu filmlerde toplumsal ve kültürel sorunların meşrulaştığı bir dönemin dünyası yansıtılmaktadır. Özellikle 1968 yılında üretilen Maymunlar Gezegeni filmi modern kurumlara olan güvenin kaybolduğu, muhalif fikirlerin baş gösterdiği, muhafazakarlığın sorgulandığı ve insanın evrim bilmecesini çözme odaklandığı bir dönemde yaratılmıştır.<sup>9</sup>

A.B.D. Hollywood üzerinden kendi askeri ve siyasi gücünü empoze ederken, kendi CIA (Central Intelligence Agency = Amerikan Haber Alma Teşkilatı ) ve ona bağlı STK (Sivil Toplum Kuruluşları) vasıtasıyla dış ülkelerde 5. Kol faaliyetleri yürütmekte bu ülkelerin kültür ve politikalarını A.B.D. ye uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. Hall'a göre; ulus-devletin, ulusal ekonomilerin ve ulusal kültürlerin erozyona uğraması çok karmaşık ve tehlikeli bir sürece isaret eder. Yeni tür küreselleşme bütünüyle Amerika'lıdır. Küresel kitle kültürü, kültürel üretimin modern araçlarının elindedir. Dilsel sınırları hızla ve kolayca geçebilen, tüm dillerde anında konuşan görüntünün egemenliğindedir. Televizyonun, sinemanın, görsel olan her şeyin egemenliğindedir. Küresel kültür emperyalizmi tüm bu kitle iletişim biçimlerinde kendini gösterir.

<sup>9</sup> EKINCI Barış Tolga, (2013), Hollywood Sinemasında Felaket Konulu Filmler...www..acarindex.com/gumushane-universitesi-iletisim-fakultesi-elektronik-dergisi/hollywood-sinemasinda-felaket-konulu-filmler-ve-degis-en-egemen-yapilarin-maymunlar-gezegeni-filmleri-baglaminda-analizi-14237#.W7oODvaYTIU (07.10.2018)



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Sonuç

Din eğitiminin amaçlarından birisi belki de birincisi öğrencinin dîni ve ahlâkî değerleri öğrenmesi ve bunları içselleştirmesidir. Belirlenen değerlerin kazandırılması velilerin desteği olmaksızın imkansız derecede güçtür. Öğrenciler sadece belirli saatlerde okulda ve dindersinde iken günün veya haftanın büyük çoğunluğunu aileleri ile birlikte geçirmektedir. Öğretmenler bu konuda sınıf içi, okul içi ve okul dışı ailelerin izni ve takibi ile birlikte etkinlik düzenleyerek bunu görsel hale getirebilirler. Sınıfta öğrenmiş oldukları değerlerin okul dışı uygulamalarını okul idaresinin belirleyeceği bir panoda fotoğraf veya haberle gösterebilirler. Efendimiz " *"Hikmet, değerli bilgiler müminin yitik malıdır, onu nerede bulursa almaya daha hak sahibidir."*<sup>10</sup> Görev yaptığımız okulda Katolik öğretmenin "Toplumda Yardımlaşma" konusunu işledikten sonra Darulaceze benzeri bir kuruma giderek orada kalan evsizlere çorba pişirilmesine ve dağıtılmasına yardım ettikten sonra bu etkinliği fotoğraf ve haberle sosyal medyada paylaştıklarına, okul panasunda da gösterdiklerine şahit olduk. Bizde müslümanlar olarak tebrik ederek, gelecek seferde böyle bir etkinliği birlikte yapmayı teklif ettik. Arap atasözünde *"İlim bir av gibidir onu yakalamak da kayıtlı olur."* denmektedir. Büyük devletler kendi kültür ve inandıkları değerleri beyaz perdeye yansıtarak dünya kamuoyunu etkilemeye yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Birinci körfez savaşı sırasında A.B.D.'nin Irak'ı bombalarken kameraları Basra Körfezi'ne sızan petrole ve içinde çırpınan kara bataklık kuşuna zomlamasıyla dünya kamu oyunu nasıl yönlendirdiklerine şahit olduk.

İslam dünyası kendi dîni ve ahlâkî değerlerini de gerek kendi nesillere gerekse İslam'ı bilmeyenlere beyaz perde vasıtasıyla aktarabilir. İslam Tarihi bu filmlerde hayatları işlenecek pek çok güzel şahsiyetlerle doludur. İlgi çekici bir senaryo ile beyaz perdeye bu şahsiyetlerin hayatları aktarıldığında gençlerimiz kendi kahramanlarını daha iyi tanıyacaklar ve onları kendilerine örnek almaya çalışacaklardır. Türkiye'de bu anlamda güzel çalışmalar olmakla beraber henüz yeterli düzeyde değildir. Yönetmenlerimiz ve yapımcılarımız iş adamlarından yeterli desteği alamamaktan şikayet etmektedirler. Bu konuda yapılacak destek ve bağışlarda amel defterlerine silinmez yazı ile yazılacaktır. Milli Şairimiz Mehmet Akif *"Asrin idrakine anlatmalıyız İslam'ı"* derken her çağın en önemli tebliğ aracına dikkat çekmiştir. Çağımızın en önemli tebliğ aracı da sinemadır.

## Kaynakça

- BOLAY Hayri Prof. Dr., 2007, Değerler Eğitimi, Aşkın Değerler Buhranı, Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, İSTANBUL
- YAVUZ Şevket Doç. Dr. 2007, Değerler Eğitimi - Değerlerin Şeceresi..., Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, İSTANBUL
- AKALIN Haluk Şükrü, 2010, Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı, ANKARA
- YILMAZOK Levent Dr., 2018, Ulusal Sinema: Ulus, Kültür, Kimlik, ve Karakter Üzerinden Bir İnceleme, Beykoz Akademi Dergisi, İSTANBUL

<sup>10</sup> (Tirmizi, İlim 19; İbn Mâce, Zühd 17)



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- ÇİLİNGİR Ayşegül Arş. Görevlisi, (2017) Türkiye`de Ulusal Bir Sinema Oluşturma Çabaları ve Halit Refiğ, ASEAD, c. 4, S. 12, Erciyes Üniversitesi, KAYSERİ
- UÇAKAN Mesut, 2010, Türk Sinemasında İdeoloji, Sepha Yayıncılık, İSTANBUL
- ÖZTAŞ Sezai Yrd. Doç. Dr. (2017), O. Öğretim Tarih Derslerinde Tarihi Filmlerin Değerler Eğitiminde Kullanımı, İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, C. 6, S. 5, Kırıkkaleli Üniversitesi
- YÜKSEL S. Evren,(2018) Küreselleşmenin Sinema Endüstrisine etkileri, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, KONYA
- EKİNCİ Barış Tolga, (2013), Hollywood Sinemasında Felaket Konulu Filmler...www..acarindex.com/gumushane-universitesi-iletisim-fakultesi-elektronik-dergisi/hollywood-sinemasinda-felaket-konulu-filmler-ve-degis-en-egemen-yapilarin-maymunlar-gezegeni-filmleri-baglaminda-analizi-14237#.W7oODvaYTIU (07.10.2018)



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Haziran 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Toward a Paradigm for Teaching Religion in a Pluralistic Age**

**David J. Goa**

*Founding Director of the Chester Ronning Centre for the Study of Religion and Public Life,  
University of Alberta*

*Professor at the Kings University & Saint Stephen's College, University of Alberta,  
Edmonton, Canada  
davidgoa@telusplanet.net*

Islamic spiritual writers say that the first cry of the newborn baby  
and the last breath of the dying person  
together make up and proclaim the divine name.

This is the covenant that I will make with them after those days,  
declared the Lord:  
I will put my law on their hearts, and write it on their minds.  
Jeremiah 31

Some of my students over the last forty years have been raised in one of the religious traditions of our world—Indigenous, Christian, Muslim, Jewish, Sikh, Buddhist, or Hindu. Canada is a pluralistic society and all faith communities have made it their home. Other students, and there are an increasing number, define themselves as “nones”, no declared religion. Curiously, many students who identify as religious understand their faith in terms of a narrow, often fundamentalist framework, and are surprised to learn of the depth of the religious tradition of which they are a part. Others who are secular are equally surprised to discover the genius of religious traditions to surface questions that are also their questions about the meaning and purpose of life and how one should then live. Some students come seeking faith. Some come to learn about their own faith and others come to learn about the religion of others. Some come in search of a faith that speaks to their sense of anomie, of meaninglessness. And, some (not a few although fewer than in the past) come because they seek to understand what they see as the harm religion has done in the geo-political arena of our world.

In this paper I will explore ways of teaching religion in a pluralistic society that do the following: (1) hold the beauty of faith in the forefront, while not dismissing the struggles and missteps of religiously based ideologies; (2) care for the students' deepening of their own faith tradition and encourage them to explore the gift of spiritual discipline; (3) open each student to the religious understanding of others and point to forms of regard for others rooted in their own faith's deepest wells of meaning; (4) take seriously the task of caring for the students' growing knowledge of their own and other religious traditions and caring for their soul's formation; (5) explore how religious literacy is a necessary



requirement for understanding much of the struggle going on in our fragile world and cultivate their capacity to engage in life-giving ways.

### **The Gift of Pluralism to the Religious Mind**

Religious and ideological pluralism is a reality in our world, even formally so in my country Canada. In Canada, a nation comprised largely of immigrants and refugees, a portion of the whole of the human family has come to make it their home. For many, the first thing they do when reaching their destination, even when it is seen as exile, is to bow or prostrate and let the words of praise and thanksgiving pass their lips. The first institutions they transplant are a church, synagogue, mosque, or temple. It is followed quickly by consecrating holy ground to receive their too-soon departed loved ones. Burial sanctifies a place. A new-land which moments before appeared an unfamiliar if not empty space is, in a moment, a place where the holy draws near, a place where the fragility of mortality and the eternal touch: “And God, God was in this place, and I, I did not know.”

<sup>1</sup> The echo of ancestor, thought to have been left behind in the homeland, suddenly murmurs, a whisper passing through the aspen trees and slowly crawling up and down the slopes within eye shot, past grave markers and old forgotten wells. Home is in the making and the making of home, the making is in planting, planting our dead. The “surface rites”<sup>2</sup> from the past make the future; from the homeland they make the new-land, a holy land.

### **The Gift of Teaching in a Pluralistic World**

Many scholars of my generation and older spent most of their academic life arguing for a secularization theory. Modernity, they argued, would eventually lead to a decline in religion. They were blinded by what they saw as unfolding in Western Europe and by their fellow colleagues in the intelligentsia that emerged in the 1960s in the West. The social and cultural transformation brought about by science and technology has led many to a “secular frame,” as Charles Taylor has argued, a way of seeing the world without religious transcendence.<sup>3</sup> Taylor overstates the case for modernity just as those who adopted a secularization theory grossly exaggerated theirs. “We don’t live in a secular age; *we live in a pluralist age.*”<sup>4</sup>

As a student I resisted the professors’ claims that modernity would wipe religion from human consciousness. In my work both teaching and doing research I shaped my field research work in the various religious communities of Western Canada, spending time

---

<sup>1</sup> Genesis 28:16.

<sup>2</sup> “Surface rights” is a local phrase in Western Canada associated with a farmer’s right to be compensated by oil companies that drill and extract oil from below the surface. The carbon fuel made over millennium from the bones of dinosaurs and other creatures is pumped up to feed the hunger for energy. The dead feed the living and the new “surface rites” sanctify the ground—drawing forth a world of meaning “I didn’t know I knew.”

<sup>3</sup> Charles Taylor, *The Secular Age* (Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University, 2007).

<sup>4</sup> The eminent American sociologist Peter Berger, after contributing to secularization theory for the first third of his career, awakened to the empirical evidence to the contrary. See his *The Many Altars of Modernity* (2014) as well as his summary of the gifts of pluralism in, “The Good of Religious Pluralism,” *First Things*, April 2016.





with men and women whose lives were deeply shaped by the disciplines of their particular religious traditions.<sup>5</sup> Not only was a sense of transcendence alive to them, it provided them with a way of navigating modernity and of understanding the religious pluralism surrounding them in a part of the world where your neighbour was as likely to be a Hindu, Muslim or atheist, as a Christian from a different church than yours. They lived attentive to and informed by a particular religious tradition and were largely comfortable in the common civil life shaped by a liberal democratic society largely informed by a secular polity that continues to struggle to become open to pluralism.<sup>6</sup> The students who have come to my classes during this period have grown up in a society in which religious pluralism is largely taken for granted.

The term “pluralism” was coined by the American philosopher Horace Kallen (1882-1974) and means “the coexistence, generally peaceful, of different religions, worldviews, and value systems within the same society.”<sup>7</sup> While the conditions of Canada and the United States of America, both countries of immigration, are particular, pluralism is not unique in the history of our world. The Ottoman Empire had a particular way of holding together distinctive religious communities in the bonds of citizenship—and we can find other historical examples. With the globalization of our world, pluralism is now a common feature. Two simple statistics make this clear: there are 100 million Christians in communist China and well over seventeen million Muslims in the European Union.

In his article on “The Good of Religious Pluralism” Peter Berger has noted four major benefits of religious pluralism. Each is important to consider as we go about teaching students in the twenty-first century. Let me briefly sketch each of the benefits Berger identifies.

First benefit: *“It becomes more difficult to take a religious tradition for granted.”*<sup>8</sup> My students grow up surrounded by other people who treasure religious traditions and spiritual disciplines, virtues and values, different than the ones they were brought up with. This may, and often does, create uncertainty, a shudder of doubt about the truth of their inherited faith. Some students find the dissonance too much and harden their religious perspectives into one or another of the fundamentalist projects that are on offer. Others convert, adopting a spiritual discipline of another faith they deem free of the inadequacies of the faith of their fathers. They become Buddhist or humanists, adopting a hybrid version of these traditions. They know, or think they know, the vagaries of the faith of their fathers and know nothing of the historical struggles and missteps of their newly-adopted faith. Others adopt a secularist perspective, assured that science will eventually provide them with all they need to live a good and fruitful life.

---

<sup>5</sup> *In the Fields of Meaning*, David J. Goa (2015) explores my experience and various themes and issues that unfolded in forty years of field research work.

<sup>6</sup> Canada, in its British and French phases, was largely a “Christian country.” Following the Second World War and particularly post 1970s it has become home to many of the religious families of the world. The increasing religious pluralism has led to various challenges and, through them, to a pluralist policy.

<sup>7</sup> Peter Berger, “The Good of Religious Pluralism,” 2-3.

<sup>8</sup> Berger 4.



When I see this uncertainty arise in the mind and heart of a student, it concerns me. The challenge is how to move the student through this kind of adolescent uncertainty—to see that a mature faith, at least for some and perhaps for many in our pluralistic world, requires an act of decision to explore and deepen our understanding of our faith, what elsewhere I have called a “deep religion.” The shudder of uncertainty can become the springboard moving a student to engage the depth and texture of the faith they have inherited.

Second benefit: *“Freedom is a great gift, and pluralism opens up new areas of freedom.”*<sup>9</sup> This benefit is more complex than it may at first appear. While Christianity and Islam both recognize the intimate link between dignity, faith and freedom, the capacity to exercise freedom in religious choices requires a substantial spiritual formation rooted both in the depth of religious tradition and in commitments to religious community. Religious homogeneity may be easier but the opportunity for the full flourishing of a life of faith comes when the mind, heart, and will are moved beyond simply what is given by osmosis to be cultivated and nurtured both by disciplined learning and the encounter with others who stand on different ground.

Third benefit: *“If pluralism is combined with religious freedom, all religious institutions become in fact voluntary associations (whether religious believers find this theologically congenial or not).”*<sup>10</sup> This benefit, Berger argues (and here he is clearly a child of the modern West), changes the structures of authority, “between clergy and laypeople, between churches, and between them and the state.”<sup>11</sup> Even in hierarchical churches the laity gain power. Religious institutions can no longer rest on their position of historical privilege but must make the case for their understanding of the good and the truth in the new dynamism of pluralism. The development of a secular state, as we see in much of Europe and North America, and the various doctrines of the separation of church and state (whether de jure, as in France and the United States of America, or de facto, as in England) places the “law within a secular discourse.”<sup>12</sup> Citizens may have widely differing reasons for affirming the law or for taking exception to it. This variety of perspectives enriches the public sphere. It also challenges particular religious discourses to reason in the public sphere and seek common ground if, indeed, it can be found. In Canada, this benefit has largely strengthened democratic culture and opened public institutions to the variety of religious communities who make Canada their home. Over the next hundred years I expect we will see new and distinct ways of shaping and engaging public religion in largely religiously-homogenous countries where the established religion also seeks to accommodate minority religious perspectives.

Fourth benefit: *Pluralism influences individual believers and religious communities to distinguish between the core of their faith and less central elements.*<sup>13</sup> Over the course of

---

<sup>9</sup> Berger 5.

<sup>10</sup> Berger 5.

<sup>11</sup> Berger 6.

<sup>12</sup> Berger 6.

<sup>13</sup> Berger 6.



my forty years of field research work in a variety of religious communities I have often been asked if this engagement has relativized my faith. “Have I not experienced ‘cognitive contamination.’” to use Peter Berger’s term? My work has largely been an exploration with men and women deeply rooted in their faith and living out of its spiritual disciplines. I have wanted to understand how their faith has shaped their capacity to engage our form of modernity which has so often seemed inimical to religious faith. What was clear to me early on in my work (and yet a surprise to most of my religious studies colleagues) is that the men and women with the least fear of those who did not share their faith and with the greatest capacity to engage them were not those that held to a “liberal” religious ideology. Rather, those most free of fear and with the greatest capacity to engage across religious cultures were precisely those with the highest cultivated spiritual disciplines. Their disciplines give them an ease with what was central to their faith and an ability to care for many of the secondary matter; they do not confuse the two, but rather they find the distinctions interesting and illuminating. For my part, these relationships that often also became spiritual friendships sharpened my understanding of what is central to my Christian faith and provided rich and complex ways of understanding why secondary matters of a faith tradition often turn into destructive ideologies shading the core of faith.

### **Encountering the Religion of Others**

Those of us who have the privilege of teaching religious studies enter the landscape of understanding students bring to the class. What they bring, the furnishings of their mind and the early stages of their soul’s formation, present particular challenges and opportunities. Since the study of religion engages what is held to be deeply personal and engages that which is also transcendent it cannot be treated solely from the perspectives, historical and theoretical, that shapes so much of the study of other disciplines within the humanities. A heightened sense of the dignity of each student is imperative. To teach well not only requires hearing what the student has to say about their faith and that of others, but also calls on us to discern what is behind what is said. Fears of “cognitive contamination” when teaching about religious traditions other than what the student is familiar with must be taken seriously. In conversation with them two matters typically surface. First, they are afraid of the religion of others who believe and practice in ways unfamiliar to them. Second, this lack of knowledge has made them vulnerable to popular images of other religions that have taken root in their own religious communities or that circulate in the media as a response to geo-political issues our world is struggling with. The second issue is closer to home. The great religious traditions of our world all have ways of inviting us to engage the stranger, the sojourner, those who are not part of our immediate community, and those who do not share our religious tradition. Drawing forward the cache of the religious tradition’s understanding of others and doing so in ways that deepen the students’ regard for what they did not know about their own tradition, while challenging to the student, has the capacity to deepen the knowledge of their own faith and ease their fear of the other.



## The Art of Engaging Others

We have a long history of the study of confessional theology in the West. Seminaries typically shaped their work in terms of deepening the students' grasp and understanding of a particular wing of the Christian tradition. Often the whole patrimony of Christian thought was mined to show how "what has always and everywhere" been taught back through the medieval period to the early church and to the divine revelation itself simply led to the "perfection" of the theological home represented by a particular denomination's theology. With the migration of the study of theology and religious studies into universities, the comparative study of theology developed. This approach, in its initial period, compared theological ideas and various scriptures. Idea and text was the focus. For those professors with a liberal mind set, "universals" was the accent. For those professors who remained committed to a particular theological school of thought, comparative studies served to highlight the superiority of their understanding. In both cases the reduction of the religious life to theology and scripture ignored the spiritual life and the oceans of meaning that informed and illuminated the life of the faithful within the tradition being examined. With the development of sociological approaches to religion, the accent shifts again and students are taught various modern methods for the examination of religious "diseases." The study of religion became the study of issues of power, gender, race, and class.

My approach, both to the study of religion and the teaching of religion, moved in a quite different direction. Meeting men and women of faith within each of the religious traditions of our world, being with them in religious settings in churches, synagogues, mosques, and temples, attending to their prayer, meditation, and contemplation both in community and in their homes, along with sustained conversations about the spiritual life has taught me that theology and religious ideas as well as scripture are all part of the living tradition of faithfulness, and only engaging idea and scripture text skews one's understanding. Theology and scripture animated their existential concerns. Their spiritual disciplines gave them a language with which to engage the profound questions that arise in life—questions of meaning in all its forms, from the encounter with the mysteries of birth, love, and death to the struggles to engage and make sense and seek to be present to "the organized inadequacies" of daily life. The study of religion and the teaching of it that is not anchored in the "living tradition" of the faithful, in its own terms, remains on the surface. It reduces the life of faith and the power of revelation and, at best, giving us a glimpse of what is understood to be true and good in the religion but ignores what is beautiful and unfolding at the heart of human experience. Without an encounter with the spiritual disciplines of the faithful we diminish the "living tradition of the dead" and make of it the study of the "dead faith of the living."<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> "Tradition is the living faith of the dead. Traditionalism is the dead faith of the living." The origins of this expression are obscure. It highlights not only what happens when spiritual disciplines become colonized by ideology, but also what happens when those of us who teach religion fail to attend to those animating disciplines and reduce religion to idea and text.



## **Caring for the Mind, Heart, and Soul of Students**

What is our first obligation when teaching religion to students? Is there an obligation unique and particular to such teaching, an obligation we need to be alert to in order to teach effectively? When my Muslim brothers and sisters attend to the hours of prayer, they wash and take off their shoes. This simple act takes note of entering onto holy ground, entering the presence of the very mystery of life, seeking the presence of God. For my part when I walk to the class to teach I pause for a moment and pray. I ask for the grace to listen with care both to what students say and to the murmur of their heart's desire. I pray that my preoccupations and assumptions fade and that we all be given a living Word that illuminates our heart and mind, deepens the capacity for faith, and broadens the capacity for compassion. I ask for the anointing of mercy on all that is spoken, all which is heard. This is not pious sentiment. Rather, it is the simple recognition that students come, whether they know it or not, seeking meaning—meaning beyond what they know, meaning worthy of a human life, meaning that makes it possible to reach across the normal boundaries of our experience and open the precincts of divine grace. To teach religious studies is to walk on holy ground.

Our first obligation is to regard the faith (or lack of it) of each student—however simple or misguided, however profound and formed—as central to why we are drawn together to study and seek understanding and depth. How and what they understand of their own faith requires my attention and my care. Doing what I can to open opportunities for them to deepen their understanding of and engagement in their faith is my first obligation. The reason is obvious: if I am not attentive to the landscape of meaning as it exists in them when they come to the class there is little chance they will be confident enough to consider either the depth of the tradition they claim to be part of but only know in part or the spiritual pathways of others who they do not know and may fear. Care for the soul is central to effective studies in the religious life.

A second obligation—one we share with other disciplines—is to romance the student to the study of religion. They need to glimpse my love for the subject, the privilege I have had in knowing women and men for whom faithfulness to spiritual disciplines freed them, at least in part, from the excesses of fear and desire, and opened them to the gifts of divine revelation and brought grace to the way they engaged the life of the world. From romance, the kindling of delight in how the great religious traditions of the world have cared about and engaged the questions and struggles that students also have, our study needs to call forth the depth of religious traditions. Religious traditions are oceans of meaning. When we begin to see this both within our own cherished tradition of faith and in that of other religious traditions it deepens our humility. The shadow of religious ideologies, our own or those we assume of others, is lifted. What we come to know is how each tradition speaks to questions of what constitutes the good and the true and also how the life of faith is animated by what is beautiful. Only on such ground, or so it seems to me, should we begin that analysis of religious traditions, considerations of the missteps, distortions, and disordered understandings which have sometimes led to the need for reforms, and have called forth prophets and guides—usually from within the heart of the tradition itself.



## **A Special Word on Teaching the “Nones” and Fundamentalists**

Statistical studies suggest that well over a quarter of the population of Canada are religiously unaffiliated. Not surprisingly, we have students attending religious studies classes who have never heard a prayer or held a sacred text in their hands. Yet that they have lived without any direct connection to a religious tradition does not mean they are without the concerns that are central to religious traditions. Many of my students have come to classes precisely to explore questions of meaning and, in most cases, are looking for a language thorough which they can refine the questions and explore how these questions have been engaged by the human family. Some are confessing atheists; others like to describe themselves as “spiritual not religious.” Most who declare themselves atheist share with religious fundamentalists a narrow and brittle set of ideas and hold to them in absolutist terms which often mask a disappointment or hurt.

Religious fundamentalists, mostly Christians, who come to my classes have been shaped by recent movements within the Christian tradition, are riveted by a particular and small set of religious and ethical concerns and proof texts, and are accustomed to reaffirming their views in the context of likeminded people. Often their way of identifying themselves is over against those they see as dangerous Christians who damage the absolutes that are the bulwark of the boundaries of their understanding of the faith. Having such students in class is a particular privilege. They come with strongly-held beliefs and strongly-held prejudices that surface easily. This offers compelling pedagogical opportunities. With them as with others my first obligation is to hear what they say, to seek to hear what is behind their concerns and prejudices, and to encourage them to as fulsome an expression as they are able to articulate. I can often add to what they say, giving other (and often better) arguments for their position. What I also do is lead them into a consideration of the origins and traditions they participate in and about which they rarely know anything. Their ground of suspicion and doubt of other perspectives as well as their favoured absolutes shares in a long tradition as well, a tradition of thought that is anchored both within and outside of religious traditions.

Once we move into the landscape of questions of meaning—whether about the divine, revelation, the soul, the nature and destiny of the being of the human, the mystery of birth, love and death, the vagaries of human communities, or the gifts of spiritual discipline—the conversation moves from the brittle ground of absolutist opinions to an exploration of how these questions have unfolded in each of their lives. At this point, more often than not, they are open to learning how other human beings through the gift of religious ideas and spiritual disciples have come to understand the questions which, much to their surprise, they share with the great religious traditions. At this point their study of religion can begin; at this point their self-understanding ripens.

## **Religious Literacy for the Life of the World**

Madeline Albright (1937 - ) and John Kerry (1943 - ) both served as Secretary of State for the United States of America, the former under President Clinton and the latter under President Obama. Albright served from 1997 – 2001 and Kerry served from 2013 – 2017. Both were in the midst of a set of arduous geo-political issues. In the last several years





they have talked publically about their lack of knowledge about many of these issues they faced and their limited ability and skill in addressing these issues effectively. Their ignorance of religion made them vulnerable to shrill voices coming from the two silos of religious and secular fundamentalists. If they had a chance to do it over again, both would have studied religion since only with a deep understanding of its place in human culture and the forces religion can marshal is there any chance to properly engage what has unfolded in the last half of the twentieth century and what we have seen in this century.<sup>15</sup> Religious literacy is one of the foremost needs in our world. The age of only being educated and formed in our own treasured tradition has not ended; but in the age of pluralism it is not enough. The age of being religiously literate both in the depth of our own faith and in how it has shaped our religious brothers and sisters, and knowing enough about the faith of others so we can live as dignified neighbours appreciating the gifts others treasure and resisting those who would reduce whole religious communities to the few who would seek to colonize the faith for political purposes is upon us. Are we ready to do this significant work on behalf of our own religious tradition, our own countries and for the life of the fragile and suffering world? We had better be.

### **Towards a Paradigm for Teaching in the Age of Pluralism**

We live in a pluralistic world. Globalism has brought many changes and not the least is requiring us to become religiously literate. Our students come, some wanting to learn about religious missteps, some about their own religion, some about the religion of others, and some to find a religious home. In my part of the world and elsewhere we are now neighbours of families whose faith and practice is unfamiliar. They speak with a foreign religious vernacular. The fear of cognitive contamination that I noted at the beginning of this essay has opened the door to both religious and secular fundamentalists and those who mine the rich oceans of meaning within religious traditions and seek to galvanize the vulnerable faithful around fear and anxiety. It occurs across communities and within all traditions. Our work is cut out for us. We need to teach with compassion so those of our students who are struggling with the great questions of meaning have a chance to deepen their understanding and knowledge. The antidote to all forms of fundamentalism is a deep religion. As our students move out of the academy into lives of service they need to be religiously literate, knowing that each religious tradition's understanding of what is true and good also has given some of my neighbours a regard for life and a pattern of living that are beautiful—even when I do not understand. As religious studies professors this is our share in helping the human family come to a place of peace, knowing that each of us is a descendent of Adam, each of us a “mirror of Allah.”

---

<sup>15</sup> Madeleine Albright, *The Mighty and the Almighty, Reflections on America, God, and World Affairs*. New York: HarperCollins, 2006. John Kerry, “We ignore the global impact of religion at our peril,” *America*, September 2015, 2015.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **İmam Hatip Ortaokulu ve Diğer Devlet Ortaokulu Öğrenci Görüşlerine Göre Dürüstlük ve Sorumluluk Değerleri\***

**Mehmet Zeki Göksu**

*Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzincan  
mzekigoksu@hotmail.com*

**Bayramali Nazıroğlu**

*Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Rize  
bayramali.naziroglu@erdogan.edu.tr*

### **Giriş**

Değer halk dilinde, kıymetli, pahalı, sıradan olmayan şey anlamında kullanılmaktadır. Sözlükte ise; bir şeyin değdiği karşılık, üstün nitelik, meziyet, kıymet, yararlı nitelikleri olan kimse olarak tarif edilmektedir. Değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2017).

Değer, istenmeyen davranışa karşı -kişisel ve sosyal olarak- tercih edilen davranışa son halini veren ya da özel bir ruh hali oluşturan güçlü bir inanç sistemidir (Rokeach, 1973: 5). İhtiyaç duyulan, arzu edilen şeydir değer. Bilime doğrudan konu olan “olmuş olandan” ziyade “olması gerekeni” ifade eder. Teoriden çok pratik bir durumdur, eylemsel ve idealist bir karakter taşır. Bu bakımdan değer kavramına insanın “varlık şartlarıdır” denilebilir. Çünkü insan değerlerini ilişki kurduğu varlıklarla oluşturur ve yaşadığı hayat çerçevesinde elde ettiği bilgiler sonucu değer kavramına anlam yükler (Bolay, 2013: 60). Bir başka ifadeyle değer, yani bir şeyin değeri, kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki özel yeridir. Buna göre bir şeyin değerliliği -ve dereceleri- kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki yerinden dolayı insanla olan özel ilgisi, insan için taşıdığı özel anlamdır. Değerler ise eserlerle veya kişilerin yaptıklarıyla, yaşamlarıyla gerçekleştirilen insan fenomenleridir; insanın, kişilerce gerçekleştirilen varlık yapısı imkânlarıdır (Kuçuradi, 2013: 42). İnsan, değerlere sahip bir varlıktır. Takiyettin Mengüşoğlu; insanı, değerleri algılayan bir varlık olarak ifade eder. Ona göre insan;

---

\* Bu bildiri Mehmet Zeki Göksu tarafından RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Bayramali Nazıroğlu danışmanlığında hazırlanan “İmam Hatip Ortaokulları ile Diğer Devlet Ortaokullarının Değerler Eğitimi Açısından Karılaştırılması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.



gündelik hayatında değerler üzerine konuşmasa da değerler üzerine yaşar (Bk. Soykan, 2013: 50).

Bu çalışmanın amacı da tam bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olan imam hatip ortaokulu ve diğer devlet ortaokullarında verilen dürüstlük ve sorumluluk değerlerinin sekizinci sınıf öğrenci algılarına göre bilişsel anlamda hangi düzeyde öğrenildiği/öğretildiği hususunun araştırılmasıdır.

## 1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği ve araçları, verilen toplanması ve analizi hakkında bazı temel bilgilere yer verilecektir.

### 1.1. Araştırmanın Deseni

İmam hatip ortaokulları ve diğer devlet ortaokullarında değer kavramı ve değerler eğitimi kavramının bilişsel anlamda ne şekilde anlaşıldığının karşılaştırılması ile bu okullarda yapılan değerler eğitimi faaliyetlerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; kültür analizi, durumsal araştırma, eylem araştırması, betimsel analiz ve içerik analizi gibi bir dizi farklı yaklaşımı içine alan şemsiye kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Bu çalışmada, adı geçen yaklaşımlardan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu, kendi yaşam alanı içinde çalışan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013: 313). Durum çalışmaları belirli bir olay, program ya da olguya odaklanır. Elde edilen sonuçlar zengin bir şekilde betimlenir (Merriam, 2013: 43,44). Katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ve doküman topluma yoluyla elde edilerek analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013:30). Ayrıca iyi bir durum çalışmasında durum net bir şekilde belirlenir ve betimlenir, temalar belirlenir ve analiz sonuçlarına göre çıkarımlar elde edilir (Creswell, 2013:264). Araştırma sürecinde yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınarak araştırma deseni seçilmiş ve aşama aşama uygulanmasına özen gösterilmiştir.

### 1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezindeki iki imam-hatip ortaokulu ve karşılık gelen iki diğer devlet ortaokulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileri; çalışma grubunu da bu öğrenciler arasından maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen toplam otuz iki öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair bir kural yoktur. Çünkü nitel araştırmalarda geçerliliği ve anlamlılığı, örneklem büyüklüğüne değil, elde edilen verilerin bilgi yüklü olmasına ve araştırmacının bunları elde etme yeteneğine ve yorumlama becerisine bağlıdır (Patton, 2014: 244-245). Bu bakımdan yeterli ve sağlıklı veri elde etmek ve görüşmede maksimum çeşitliliği sağlamak için amaçlı örneklem stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme benimsenmiş; her birinde sekiz öğrenci olan dört grup oluşturulmuş ve toplam otuz iki öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Amaçlı örneklem stratejisinin seçilme amacı, evreni temsil eden katılımcılar belirlenirken özel bilgilerin ve deneyimlerin kullanılması esasına (Berg ve Lune, 2015: 71) riayet etme düşüncesidir.



### 1.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bundan amaç; katılımcıların diğer katılımcılarla eşzamanlı olarak ve seri bir şekilde kendi özgün yorumlarını yapmalarını ve buna ek olarak diğer katılımcılarla etkileşimli bir şekilde fikirlerini beyan etmelerini temin ederek nitelikli veri elde etmektir (Bk. Berg ve Lune, 2015: 189-190; Glesne, 2012: 177; Patton, 2014: 386).

Araştırmada veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından hazırlanan dürüstlük değeriyle ilgili üç, sorumluluk değeriyle ilgili üç soru olmak üzere toplam altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### 1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, adı geçen okullarda yapılan odak grup görüşmelerinde araştırmacı katılımlı kamera kaydı yapılarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacının amacı ve odak grup görüşmesinin genel kuralları hakkında katılımcılara bilgi verilmiş; bu bağlamda gönüllük esasına göre katılımın olduğu, elde edilen verilerin rumuz isimlerle değerlendirmeye alınacağı, görüntülerin hiçbir şekilde yayınlanmayacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, verilen cevapların doğru ve yanlış şeklinde değerlendirilmeyeceği, sorulan sorulara içtenlikle cevap verilmesinin yeterli olduğu vurgulanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra transkripsiyon ve analiz için kamera kayıtları yedekli olarak muhafaza edilmiştir.

### 1.5. Verilerin Analizi

Kamera kayıtlarının transkribe edilmesiyle ortaya çıkan veriler, nitel yöntem araştırma programı olan NVİVO 11 PLUS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yönteminin bir gerekliliği olarak veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Bk. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Raporun niteliğini artırmak için betimsel bulgular, analizler ve üzerinde odaklanılan her bir yorum, kısa ve öz şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır (Bk. Patton, 2014: 511).

### 1.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliliğin sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken toplam yedi alan ve eğitim araştırmaları uzmanına gönderilerek yapılan dönütler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu ve soru listesi hazırlanırken soruların açık uçlu, yönlendirme içermeyen ve katılımcının anlayacağı yalınlıkta olmasına özen gösterilmiş, uzman görüşü alınan formlar araştırma yapılacak okullardan yedinci sınıf düzeyinde seçilen beş öğrenci ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gerekli düzeltmelerden sonra forma nihai şekli verilmiştir.

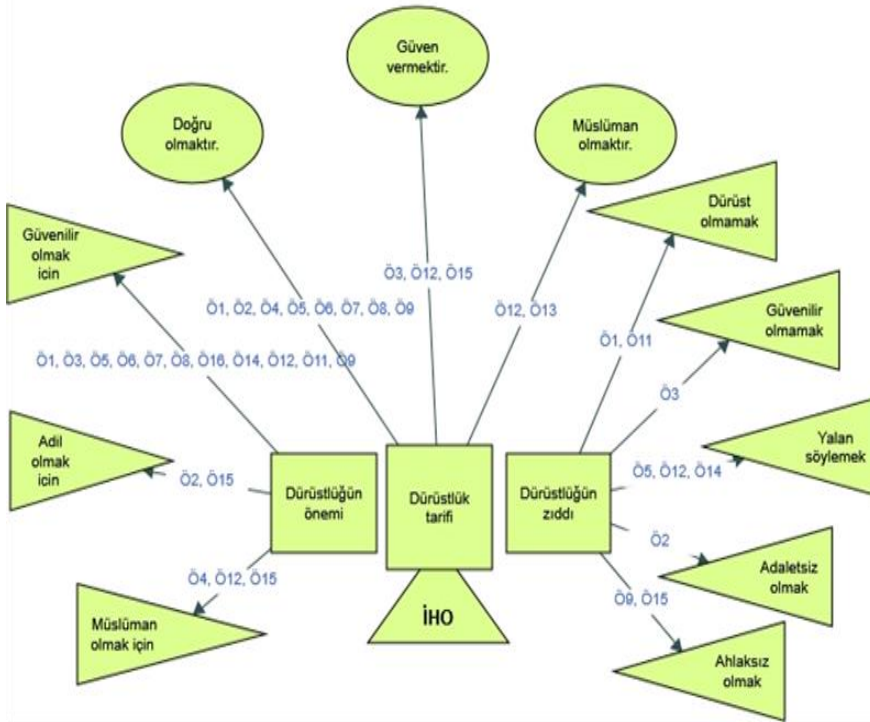


## 2. Bulgular

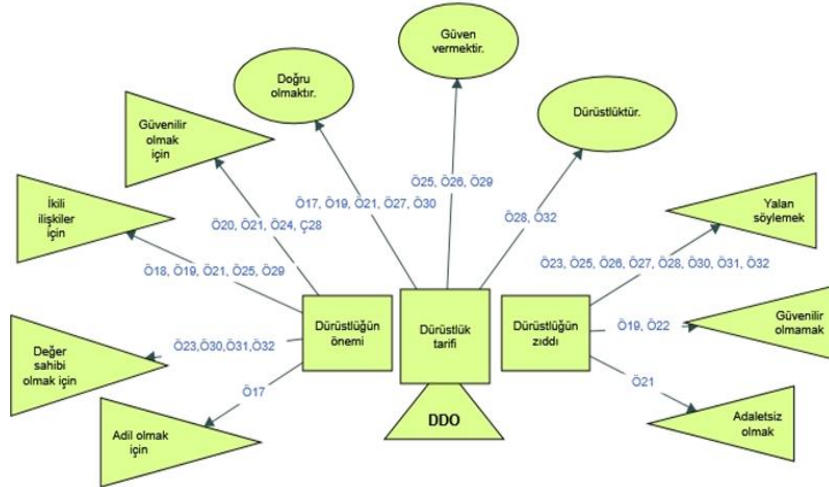
Bu bölümde, öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

### 2.1. İHO ve DDO Öğrencilere Göre Dürüstlük Değeri

Bu tema altında İHO ve DDO öğrencilerinin dürüstlük değeri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların karşılaştırmaları ele alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar temalandırılmış olarak aşağıda şekil 1 ve şekil 2 de gösterilmiştir.



Şekil 1: İHO Öğrenci Görüşlerine Göre Dürüstlük Değeri



Şekil 2: DDO Öğrenci Görüşlerine Göre Dürüstlük Değeri

### 2.1.1. Öğrencilerin Dürüstlüğün Önemi Hakkında Görüşleri

İHO öğrencilerinin “Dürüstlüğün önemi nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri; güvenilir olmak, adil olmak, Müslüman olmak şeklinde üç alt tema olarak belirlenmiştir.

Güvenilir olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1; “Dürüst olmayan insan güvenilir olmaz, çünkü dürüst olan bir insan başkalarının hakkını yemez” diyerek insanların güven duyması için dürüstlüğün önemine vurgu yapmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin büyük çoğunluğu, ikili ilişkilerde güven (Ö5, Ö8, Ö16, Ö14, Ö11, Ö9) toplumda iyi bir yer edinmesi (Ö3), kendine güven (Ö7), İslam peygamberi Hz. Muhammed’e denildiği gibi emin kişi olabilmek için (Ö12) dürüstlüğün önemine işaret etmişlerdir. İHO öğrencileri yine açıklamalarında Hz. Muhammed’in hayatından örnekler vererek dini referansları yerinde kullanmışlardır.

Adil olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö2; “Dürüstlük adaletli olmaktır, insanlara karşı eşit olmaktır.” diyerek dürüstlüğün adaletli olmak için gerekliliğine işaret ederken, Ö15; “Yine adaletli olmaya çıkıyor arkadaşın dediğine katılıyorum, bir inşaatta temeller olmadı mı o inşaat çöker, o temellerden biri de dürüstlük. Toplumun, İslam’ın, bütün dünyanın temeli dürüstlüktür.” diyerek dürüstlüğün temel değerlerden olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Ö10; “Dürüst olmazsak başkalarının haklarına girebiliriz. En önemli şeyde mahkemelerde filan bu çok karşımıza çıkıyor. Dürüstlük o yüzden bunlarla alakalı, toplum hayatı için önemlidir.” diyerek aynı minvalde görüş belirtmiştir.

Müslüman olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö4; “Dürüstlük Müslüman için önemli, örnek: Peygamberimizin hayatı.” diyerek İslam dinin de dürüstlüğe önem verdiğine işaret etmiş ve bunun için İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in hayatını örnek göstermiştir. Aynı şekilde Ö15 cevabının bir kısmında





“...dürüstlük, toplumun, İslam’ın, bütün dünyanın temeli dürüstlüktür.” diyerek Ö4’le aynı meyanda görüş beyan etmiştir. Yine Ö12’nin sözleri; “Dürüstlük önemlidir. Peygamber efendimize de Mekkeliler bu kadar güvenilir olduğu için Muhammed’ül Emin diyordu.” derken İslam dini için dürüstlük değerinin önemini ifade etmesi bakımından önemlidir.

DDO öğrencilerinin aynı soruya ilişkin görüşleri; güvenilir olmak, ikili ilişkiler, değer sahibi olmak, adil olmak şeklinde dört tema olarak belirlenmiştir.

Güvenilir olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö20; “Güven duygusunu kazanmak için gereklidir.” diyerek dürüstlüğün insanların güvenini kazanmak için önemine vurgu yaparken, Ö24; “Güven kazanmak için” diyerek ve aynı şekilde cevabının bir kısmında Ö21; “... güvenilir biri olmak için”, diyerek destek vermişlerdir. Ayrıca Ö28; “Dürüstlük güven demektir. Dürüst olmayana kimse güvenmez. Peygamberimiz dürüstlüğüyle herkesin güvenini kazanmıştı.” diyerek aynı doğrultuda dürüstlüğü açıklarken ve İslam Peygamberi Hz. Muhammed’den örnek vermesi dikkat çekici bir husustur.

İkili ilişkiler alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö18; “Devamlı yalan söyleyenin arkadaşı olmaz, sevilmaz.” diyerek ve Ö19; “Karakter olarak iyi olur, etrafı onu daha çok sever.” diyerek dürüstlüğün bireyler arası ilişkilerde dürüstlüğün önemine işaret etmişler, benzer şekilde Ö21’in de cevabının ilk kısmında “Toplum içinde sevgi görmek...” diyerek ikili ilişkilerde sevmek için dürüstlüğün önemine işaret ettiği görülmüştür. Dürüstlüğün, muhatabından dürüst karşılık görmek için önemine işaret eden Ö22; “Dürüst olursak çevremiz de dürüst olur” demiş ve Ö25’in de aynı şekilde destek vermiştir. Ayrıca Ö27’nin ise “Dürüstlük insanın kişiliğini belirler, ona göre insanlar değer verir. Dürüst insanlar el üstünde tutulur.” diyerek kişilik sahibi, dürüst insanların muhatapları tarafından değer göreceğini vurgulamış, bununla birlikte Ö29’un ise “Dürüst olan insan, dostluğu arkadaşlığı kazanabilir, gelen zararlardan arkadaşlarını, kendini koruyabilir” diyerek dost kazanmak ve zarardan korunmak için dürüstlüğün önemine vurgu yaptığı görülmüştür.

Değer sahibi olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö23; “Dürüst olan diğer değerleri de kazanır” diyerek dürüstlüğün temel değerler arasında yer aldığını ve diğer değerlerle ilişkili olduğunu ifade etmiş, Ö30 ise “Kendisinin ailesinin ona öğrettiklerinin değerini belirler, ailesini yansıtır” diyerek aileden aldığı değer eğitimini en başta dürüstlikle gösterebileceğini söylemiştir. Yine Ö31; “İnsan önce kendine dürüst olmalıdır, kendine dürüst olan hatalarını fark edebilir. Yoksa hayatın en acı tonuyla karşılaşabilir.” diyerek dürüstlük değerinin kendi öz benliğinden başlayacağını, kendi kendisini doğru algılaması gerektiğini belirtmiş, Ö32 de “Arkadaşıma katılıyorum.” diyerek desteğini ifade etmiştir.

Adil olmak alt temasına ilişkin sadece Ö17; “Adaletli olmak için, saygı duyulmak için gerekli” diyerek görüşünü belirtmiş ve dürüstlüğü adil olmak ve saygınlık kazanmak için şart gördüğünü ifade etmiştir.



### 2.1.2. Öğrencilerin Dürüstlük Değeri Hakkında Görüşleri

İHO öğrencilerinin “Dürüstlüğün tanımı nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri; doğru olmak, güven vermek, Müslüman olmak alt temaları olarak belirlenmiştir.

Doğru olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö2; “Doğrudan ayrılmamaktır.” diyerek dürüstlüğü, doğruluk kavramı ile açıklarken öğrencilerin çoğunluğu “yalan söylememek (Ö1), açık sözlü olmak (Ö4), doğru söylemek (Ö5, Ö6), kalbinden geçeni söylemek (Ö7), doğru olmak” (Ö8, Ö9) şeklinde Ö2 ile aynı paralelde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Güven vermek alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö3; “Güvendir.” demiş, Ö15’in ise “Dürüstlük bir yandan adaletli olmak demektir, güvenilir olmak demektir. Yani peygamberimizi örnek gösterebiliriz. Peygamberimizden örnek verecek olursak bir gün bir pazarcı buğdayı yaş diye alt taraftaki kuru yeri üst tarafa çıkarmış hocam peygamberimiz de pazardan geçerken buğdaya elini daldırılmış ve niye yaş diye sormuş, oradaki tüccar da demiş ki yağmur yağdığı için üst taraf yaş demiş, peygamber efendimiz de hocam elini çuvala daldırıp o yaş olan yerleri üst tarafa çıkarmış hocam buğdayların. Bu da şey hocam şeyliğini gösterir. Peygamberimizin dürüstlüğünü gösterir, bir yandan da adaletli olduğunu da gösterir” diyerek dürüstlüğün adalet boyutu yanında güven boyutunu öne çıkardığı ve İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in bir uygulamasını örnek verdiği görülmüştür. Benzer şekilde Ö12; “... Mesela birisi sana emanet ediyor, eşyasını ya da başka bir şeyini, eğer sen o emanete hıyanet etmezsen, onu son gününe kadar saklar ve ona geri götürürsen sen yine ona güvenirsin.” diyerek arkadaşlarına açıklamalarıyla destek vermiştir.

Müslüman olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö13; “Bence dürüstlük, Müslümanlığın önemli şartlarından biridir, çünkü peygamber efendimiz şöyle buyurmuş: ‘Bizi aldatan bizden değildir.’ demiştir.” diyerek dürüstlüğün İslam dini için önemini vurgulayarak bunu yine İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in bir hadisiyle delillendirmiştir. Aynı şekilde açıklamasının ilk kısmında Ö12’nin “Mesela yine peygamber efendimizin bir hadisi var arkadaşın dediği gibi; ‘Müslüman başkalarının elinden ve dilinden emin olduğu kimsedir’...” diyerek bir yandan güvenilirlik boyutunu vurgularken bir yandan İslam dini ile dürüstlüğün ilişkisini beyan eden Hz. Muhammed’in hadisini zikrettiği görülmüştür.

DDO öğrencilerinin aynı soruya ilişkin görüşleri; doğru olmak, güven vermek, dürüstlük şeklinde üç alt tema olarak belirlenmiştir.

Doğru olmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö19; “Doğru olmaktır.” diyerek dürüstlüğü doğruluk kavramı ile açıklamış, Ö21 de “Doğruyu söylemektir.” diyerek sözün doğruluğuna vurgu yapmıştır. Aynı şekilde Ö17; “..... bir şey sorulduğunda dürüstçe cevap vermek” diyerek Ö21 ile benzer ifade kullanmıştır. Ö27 ise cevabında “İnsan dürüstse yalan söylemez ve değeri artar.” diyerek doğru konuşmanın insanı yücelteceği hususuna vurgu yapmış, Ö31 de “Bir insanın söylediği sözün ne kadar kaliteli olduğuna bağlıdır, bilerek söylemektir.” diyerek doğru konuşmak yanında bilinçli, kelimeleri seçerek konuşmak gerektiğini vurgulamıştır.



Güven vermek alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö25; “Dürüstlük birine duyulan güvendir, insanı çok yükseklere çıkarabilir” diyerek dürüstlüğün kazandırdığı güven verme erdeminin ilişkilerde önemine vurgu yaparken iki öğrenci de (Ö26, Ö29) benzer ifadelerle Ö25’i desteklemişlerdir.

Dürüstlük alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise Ö28; “Bir insan için en önemli değer dürüstlüktür.” diyerek ve Ö32; “Dürüstlük sahibi olmak çok önemlidir.” diyerek dürüstlük değerini tarif etmekten ziyade dürüstlüğün birey için önemine vurgu yapmışlardır.

### 2.1.3. Öğrencilerin Dürüstlüğün Zıddı Hakkında Görüşleri

İHO öğrencilerinin “Dürüstlüğe zıt davranışlar nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri; dürüst olmamak, güvenilir olmamak, yalan söylemek, ahlâksızlık, adaletsizlik şeklinde beş alt tema olarak belirlenmiştir.

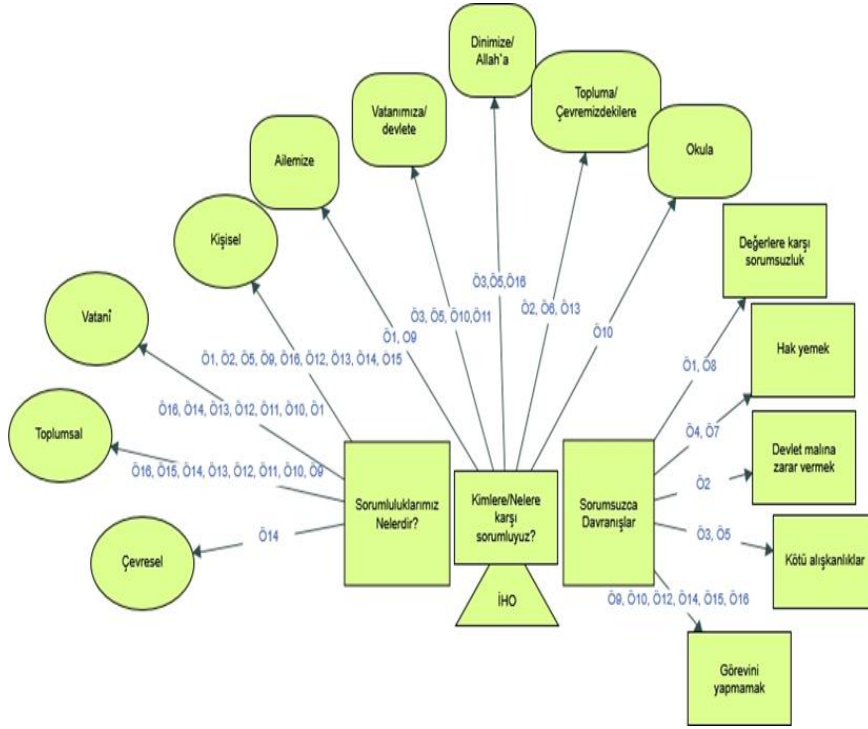
Alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1 ve Ö11; “Dürüst olmamak.” diyerek olumsuzluk ekiyle ifade etmişler, Ö3 ise “güvenilir olmama, sözünde durmama, yalancı şahitlik.” diyerek dürüstlüğün zıddı olarak nitelendirilebilecek kavramlara değinmiştir. Benzer şekilde Ö5’in “Yalancı olmak.”, Ö12 ve Ö14’ün de “Yalan söylemek” diyerek yalan söylemenin dürüstlikle bağdaşmayacağını ifade ettikleri, Ö9’un ise “Ahlâksız olmak.” ve Ö15’in de “Arkadaşa katılıyorum, Ahlâk her şeyin başında gelir.” diyerek ahlâksızlığın dürüstlikle bağdaşmayacağını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca Ö2; “Adaletsizlik” diyerek adil olmamanın dürüstlikle ifade edilemeyeceğini söylemiştir.

DDO öğrencilerinin aynı soruya ilişkin görüşleri; güvenilir olmamak, yalan söylemek, adaletsizlik şeklinde dört alt tema olarak belirlenmiştir.

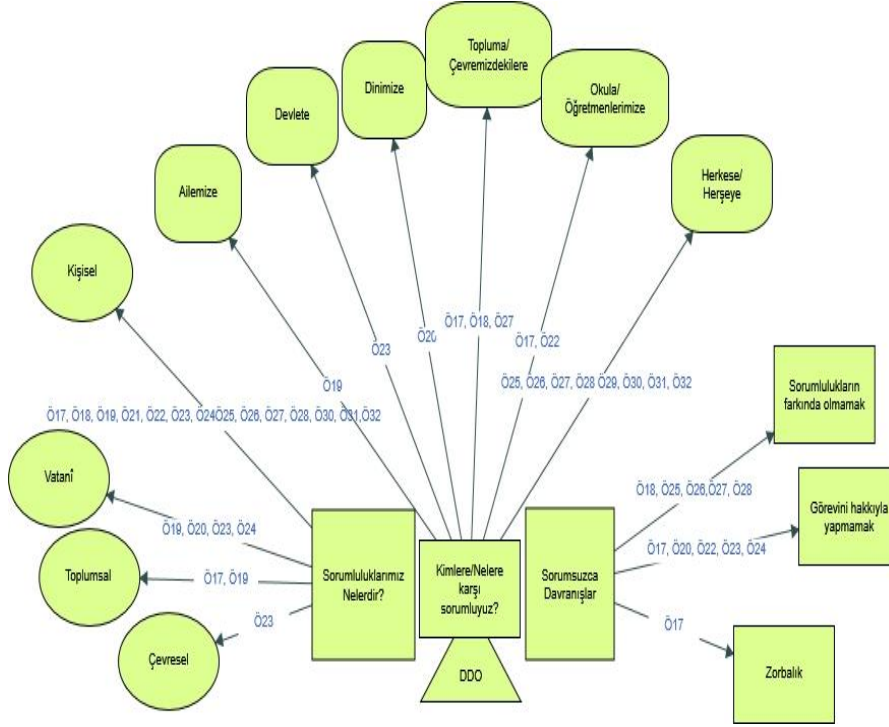
Alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö19; “Güvensiz olmak” ve Ö22; “Güven duymamak”, diyerek dürüstlüğün zıddını güvenilir olmamak şeklinde ifade ettikleri, bununla birlikte öğrencilerin çocuğun dürüstlüğün zıddı olarak “Yalan söylemek” kavramını tercih ettikleri (Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32), Ö29’un ise “Söylediklerinin tutarlılığı olmaması” diyerek zaman zaman yalan konuşmayı da dürüstlük olarak kabul etmediği ifadelerinden anlaşılmıştır. Ayrıca bir öğrenci “Adaletsizlik.” (Ö21) diyerek adil olmamanın dürüstlikle ifade edilemeyeceğini söylemiştir.

### 2.2. İHO ve DDO Öğrencilerine Göre Sorumluluk Değeri

Bu tema altında İHO ve DDO öğrencilerinin sorumluluk değeri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevapların karşılaştırmaları ele alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar temalandırılmış olarak aşağıda şekil 3 ve şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 3: İHO Öğrenci Görüşlerine Göre Sorumluluk Değeri



Şekil 4: DDO Öğrenci Görüşlerine Göre Sorumluluk Değeri

### 2.2.1. Öğrencilerin Sorumluluk Değeri Hakkında Görüşleri

İHO öğrencilerinin “Sorumluluklarımız nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri; kişisel sorumluluklar, vatani sorumluluklar, toplumsal sorumluluklar, çevresel sorumluluklar şeklinde dört alt tema olarak belirlenmiştir.

Kişisel sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1; “Evimizin içinde olan görevler, yatak toplama, hayvanlara yem verme, ...” diyerek cevabının ilk kısmında evde yaptığı işleri saymış, Ö2 benzer ifadelerle destek vermiştir. Kişisel sorumluluklarını Ö5; “Okumak, öğrenci olmak, iyi bir meslek edinmek.” diyerek öğrenci olması yönüyle ifade ederken benzer şekilde Ö9 da öğrencilik görevlerini kişisel sorumluluk bağlamında değerlendirmiştir. Yine Ö16 cevabının ikinci kısmında “...ailemize karşı sorumluluğumuz var.” diyerek kişisel sorumluluklarını ailesi üzerinden söylemiş, aynı şekilde üç öğrenci (Ö12, Ö13, Ö14) cevaplarının bir kısmında “aileye” diyerek aynı yönde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Ö1 cevabının bir kısmında; “...kendimize karşı”, diyerek kişinin kendine olan görevlerine dikkati çekmiş, Ö15 ise cevabının bir bölümünde; “... Kendimize karşı sorumluluğumuz var, kendimize olan sorumluluğumuz var, ibadet etmek, İslam’ın şartlarını yerine getirmek.” diyerek dini görevleri yerine getirmeyi kişisel sorumluluklar içinde değerlendirerek cevap vermiştir.



Vatani sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1 cevabının ikinci bölümünde; “..., bir de vatana sorumluluğumuz vardır: askere gitmek, vergi ödemek gibi” diyerek vatani sorumluluklarını askerlik ve vergi ödemek ödevleri üzerinden tanımlamış, benzer şekilde Ö16’nın “Vatani görevimiz yani vatana karşı sorumluluklarımız var...” diyerek bu sorumluluğu kavramlarla ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmının da (Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10) cevaplarının bir bölümünde “vatana” diyerek aynı şeyi kastettikleri görülmüştür.

Toplumsal sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö16 cevabının bir bölümünde “... topluma karşı... sorumluluğumuz var.” demiş, yedi öğrenci de (Ö15, Ö14, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö9) görüşlerinde aynı söylemde bulunmuşlardır.

Çevresel sorumluluklar alt temasına ilişkin sadece Ö14’ün “..., çevreye...” diyerek ifade etmiştir.

DDO öğrencilerinin ise aynı soruya ilişkin görüşleri; kişisel sorumluluklar, vatani sorumluluklar, toplumsal sorumluluklar, çevresel sorumluluklar şeklinde dört alt tema olarak belirlenmiştir.

Kişisel sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö17; “...verilen sorumlulukları yerine getirmek.” diyerek genel anlamda bir görüş ifade etmiş, Ö18 ise “Ders çalışmak, ailemize yardımcı olmak, sınıfı temiz tutmak ve arkadaşın dedikleri” diyerek kişisel sorumluluklarını örnek üzerinden açıklamış, Ö17’nin de arkadaşlarının söylemlerine katıldığı görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin bir kısmı cevaplarının bir bölümünde veya tamamında evdeki, okuldaki sorumluluklarımız (Ö19, Ö21, Ö25, Ö26), aile içi, aile dışı sorumluluklarımız (Ö22), diyerek ifade etmişler; birkaçının ise “odamızı toplamak” (Ö30), “mesela annesine yardım etmek” (Ö32) diyerek örneklemiştir. Ayrıca Ö27’nin “Tek sorumluluğumuz ders çalışmaktır.” diyerek sorumluluk kapsamını sadece öğrenciliğe hasretmiş, bazı öğrencilerin ise “her şeye karşı” (Ö28), “her yerde” (Ö29) sorumluluğu ifade ederek genelleştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bazılarının değerler bağlamında sorumluluklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin Ö21 cevabının son kısmında “arkadaşlara hoşgörülü davranmak.” demiş, Ö17’nin cevabının bir bölümünde “Adaletli olmak” demiş, Ö24’ün ise “öğretmenlerimize, ailemize saygılı olmak.” diyerek saygı boyutunu öne çıkarmıştır. Son olarak Ö31 ise “Sorumluluklarımızın neler olduğunu bilmeliyiz.” diyerek kişisel sorumlulukların neler olduğunu bilme farkındalığına vurgu yapmış, Ö23 ise “temel haklarımızı korumak” diyerek kendini muhafaza sorumluluğuna atıf yapmıştır.

Vatani sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö20’nin “Askerlik yapmak, vergi ödemek, vatana, millete sahip çıkmak.” diyerek vatandaşlığın ödev ve sorumluluğuna vurgu yaptığı, bazı öğrencilerin de (Ö19, Ö23, Ö24) benzer söylemlerle destek verdikleri görülmüştür.

Toplumsal sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö17 cevabının ilk bölümünde “Topluma faydalı olmak” demiş, bir öğrenci de (Ö19) ona destek vermiştir.





Çevresel sorumluluklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde bir öğrenci (Ö23) “Temel haklarımızı korumak, çevreyi temiz tutmak” demiştir.

### 2.2.2. Öğrencilerin Sorumlu Olduğumuz Kimseler/Şeyler Hakkında Görüşleri

İHO öğrencilerinin “Kimlere/ Nelere karşı sorumluyuz?” sorusuna ilişkin görüşleri; ailemize, vatanımıza/devlete, dinimize/Allah’a, topluma/ çevremizdekilere, okula şeklinde beş alt tema olarak belirlenmiştir.

Ailemize alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1 ve Ö9 “ailemize” demiştir.

Vatanımıza /Devlete alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö3’ün cevabının bir bölümünde “...Vatani sorumluluklar var: askerlik.” demiş, Ö10’un da aynı şekilde “Vatanımıza” demiş, Ö5’in ise cevabının ikinci kısmında “..., bu sıralarda okuyarak bedavadan aslında devlete karşı borçlu oluyoruz, iyi bir meslek edinerek onlara karşı sorumlulukları yerine getirebiliriz.” diyerek devletin sağladığı imkanlardan faydalanmanın da bir sorumluluk getirdiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Ö6; “... Arkadaşa katılıyorum, devlete borcumuzu sadece meslek ile değil, iyi bir evlat/vatandaş olarak sorumluluğumuzu yerine getirmek, devlet malına zarar vermemek.” söylemiyle destek vererek vatandaşlığa vurgu yapmış, Ö11 ek ifadesinde “Mesela görev sorumluluğu.” diyerek görev bilincine vurgu yapmıştır.

Dinimize/Allah’a alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö3 cevabının ilk kısmında “Dini sorumluluk: İbadetler...” diyerek sorumluluğun inanç boyutunu öne çıkarmıştır. Aynı şekilde Ö5 cevabının ilk kısmında “Allah’a” diyerek aynı hususa değinmiş, Ö16 ise “Arkadaşlara katılıyorum, dini sorumluluk.” diyerek İHO öğrencilerinin dini hassasiyetlerini dile getirmiştir.

Topluma/Çevremizdekilere alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö2; “Türk toplumuna” diyerek cevabını özelleştirmiş, Ö6 ise “çevremizdeki insanlar” ve Ö13’ün “Çevremize.” diyerek toplumun genelinden ziyade etrafındaki insanlara karşı sorumluluğa değinerek benmerkezci bir tutum sergilemiştir.

Okula alt temasına ilişkin sadece Ö10 ek ifadesinde “Okulumuza” diyerek verilen eğitim hizmetlerinden faydalanmanın da bir sorumluluk gerektirdiğini belirtmektedir.

DDO öğrencilerinin aynı sorusuna ilişkin görüşleri; ailemize, dinimize, topluma/çevremizdekilere, okula/öğretmenlerimize, devlete, herkese/her şeye şeklinde beş alt tema olarak belirlenmiştir.

Ailemize alt temasına ilişkin sadece Ö19 ifadesinde “Ailemize” demiştir.

Dinimize alt temasına ilişkin de sadece Ö20; “Dinimize. İslam’ın şartlarını yerine getirmek.” söylemiyle sorumluluğun dini boyutunu öne çıkarmıştır.

Topluma/Çevremizdekilere alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö17 “Çevreye” diyerek yakın çevresine karşı sorumluluğu özelleştirmiş, Ö27 de cevabının ilk kısmında benzer söylemde bulunmuş, Ö18 ise “Topluma” diyerek daha genel bir ifade kullanmıştır.



Okula/Öğretmenlerimize alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö17 cevabında ikinci olarak “okula” diyerek eğitim-öğretim imkanından faydalanmanın getirdiği sorumluluğu ifade ettiği, Ö22’nin ise “Öğretmenlerimize, ödevleri yapmak” diyerek aynı hassasiyete vurgu yaptığı görülmüştür.

Devlete alt temasına ilişkin de sadece Ö23’ün “Devlete.” söylemini diğer öğrenciler jest ve mimik hareketleriyle hep birlikte tasdik etmiş, Ö24 de “görevlerimiz, yapmamız gereken davranışları yaparak.” diyerek açıklamıştır.

Herkese/Her şeye alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö25’in “Her şeye karşı sorumluyuz. Görevi tam yapmaktır” dediği ve Ö28’in de “Herkese karşı sorumluyuz, bize düşen görevi yaparak.” diyerek sorumluluk kapsamını çok genel tuttukları, altı öğrencinin de (Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32) benzer ifadelerle destek verdikleri görülmüştür.

### **2.2.3. Öğrencilerin Sorumsuzca Yapılan Davranışlar Hakkında Görüşleri**

İHO öğrencilerinin “Sorumsuzca yapılan davranışlar nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri; değerlere karşı sorumsuzca davranmak, hak yemek, devlet malına zarar vermek, kötü alışkanlıklar, görevini yapmamak şeklinde altı alt tema olarak belirlenmiştir.

Değerlere karşı sorumsuzca davranmak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö1; “Toplumun değerlerine uymamak.” demiş, Ö8 de cevabının ilk bölümünde “Değerlerimize karşı sorumsuz davranmak.” diyerek destek vermiştir.

Hak yemek alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö4; “Kul hakkına girmek.” diyerek ifade etmiş, Ö7 ise önceki arkadaşısı konuştuğu sırada kafa sallayarak arkadaşısını tasdik ederken “Kaçak elektrik, su kullanmak.” diyerek örneklendirmiştir.

Devlet malına zarar vermek alt temasına ilişkin sadece Ö2; “Devlet malına zarar vermek.” şeklinde ifade etmiştir.

Kötü alışkanlıklar alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö3; “Kötü söz söylemek.” diyerek ve Ö5 de “Uyuşturucu, kaçak sigara kullanmak.” diyerek yapılan kötü davranışları sorumsuzluk olarak nitelendirmişlerdir.

Görevini yapmamak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö9; “Sorumlu olduğumuz şeyleri yerine getirmemek hatta tam bir şekilde yapmamaktır bence. Hani bir örnek veriyorum bize bir görev veriyorlar, sen bu görevi en iyi şekilde değil de yapmaktan kaytarırsın veyahut da kötü bir şekilde yaparsın, uyduruk yani.” diyerek görevini tam yapmanın sorumluluk gereği olduğunu vurgulamış, Ö10; “Öğrencilerin sorumlulukları ilk önce ders çalışmak, derslerine yoğunluk vermek, ailede ayrı sorumluluklar, okulda ayrı sorumluluklar, dışarıda ayrı ayrı sorumluluklar.” diyerek okul-aile ve çevredeki sorumluluklar üzerine değinmiş, dört öğrenci de (Ö12, Ö14, Ö15, Ö16) bu görüşleri desteklemişlerdir.

DDO öğrencilerinin aynı soruya ilişkin görüşleri; sorumluluklarının farkında olmamak, görevini hakkıyla yapmamak, zorbalık şeklinde üç alt tema olarak belirlenmiştir.



Sorumluluklarının farkında olmamak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö18; “Sorumluluğunu önemsememek” demiş ve Ö26 da aynı meyanda görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö27 cevabının bir bölümünde “Vurdumduymaz olmak.” demiş, Ö28 ve üç öğrenci de aynı anlama gelecek ifadelerle desteklemiş, Ö25 ise evde ders çalışırken diğer arkadaşım çalışmıyorsa sorumsuzca bir davranıştır.” diyerek öğrencinin ders çalışmamasını sorumluluğunun farkında olmamak olarak nitelendirmiştir.

Görevini hakkıyla yapmamak alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö17 cevabının ikinci yarısında “..., işi gerektiği gibi yapmamak.” diyerek işin gereğini yerine getirmemeyi sorumsuzluk olarak nitelendirdiği, bazı öğrencilerin “Düşünmeden yapmak” (Ö20), “Zamanı olduğu halde yapmamak.” (Ö22), “İşi ertelemek.” (Ö23) ve “Yerinde ve zamanında yapmamak.” (Ö24) diyerek farklı yönlerden görevi hakkıyla yapmamayı ifade ettikleri görülmüştür.

Zorbalık alt temasın ilişkin Ö17 cevabının ilk kısmında “Başkasının özgürlüğünü kısıtlayıcı davranışta bulunmak...” diyerek bu davranışın da sorumsuzluk örneği olduğunu belirtmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Değerler, köklü bir medeniyet sahibi olduklarını iddia eden toplumların vazgeçilmezidir. Bu bakımdan sağlıklı toplum hayatını şekillendirecek yeni neslin eğitimde büyük önem arz etmektedir. Temel eğitim kurumları içinde sayılan ortaokul öğrencilerinin bazı değerlere bakış açılarını yansıtan bu araştırmada mevcut durum ortaya konularak yapılacak yeni uygulamalara bir mihenk olmak öncelikli hedeftir.

Dürüstlük değerine karşı İHO ve DDO öğrenci yaklaşımlarında da bazı farklılıklar tespit edilmiştir. En temel fark olarak İHO öğrencileri, dürüstlük değerini doğrudan İslam dini ile ilişkilendirerek dürüstlüğün Müslüman birey için önemine işaret ederken DDO öğrencileri dürüstlük değerini, bir öğrencinin dinî referans kullanması dışında, daha bireysel ilişkiler bağlamında açıkladıkları görülmektedir. Diğer değerlerde olduğu gibi bu değerde de İHO öğrencilerinin, okulun misyonu ve DDO öğrencilerine göre daha yoğun bir şekilde aldıkları dinî eğitimin etkisinin, açıklamalarına yansıdığı açıkça görülmüştür.

Sorumluluk değerine karşı İHO ve DDO öğrenci yaklaşımlarında genel olarak temalarda benzerlik olduğu görülmüştür. Ancak dürüstlük temasında olduğu gibi İHO öğrencilerinin DDO öğrencilerinden farklı olarak söylemlerinde dinî referans kullanmaları, bununla birlikte ibadetleri kişisel sorumluluk arasında görmeleri, kul hakkı vb. hususları sorumsuzca davranışlar arasında saymaları yine aldıkları dinî eğitimin etkisi ve okulun misyonu ile açıklanabilir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Kaynakça

- Berg B.L. ve Lune H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bolay, S.H. (2013). Aşkın Değerler Buhranı, R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss.55-70). İstanbul: Dem Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Edit.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2013). İnsan ve değerleri (5. Baskı).Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen uygulama için bir rehber. (S.Turan, Çev. Edit.), Ankara: Nobel.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S.B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. (4 th ed.). Newyork: The Free Press.
- Soykan, Ö.N. (2013). Genel geçer bir ahlak olanaklı mıdır? Değerler ve Eğitimi, Ululararası Dem Sempozyumu, R. Kaymakcan, H. Hökelekli, M. Zengin (Ed) Değerler ve Eğitimi içinde (s.45-54). İstanbul: DEM Yayınları.
- T.D.K.2017, [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59fb3ddf6face4.19674211](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59fb3ddf6face4.19674211)
- Timuçin, A. (2004). Felsefe sözlüğü (5. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Gösteri Toplumunda Dindarlığın Morfolojisi

**Süleyman Gümüş**

Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
suleymangumus@yahoo.com

### Giriş

Hakikatin hayattan giderek çekildiği konusunda neredeyse bir ittifak bulunmaktadır. Fakat geride kalanın ne olduğu aynı açıklıkta değildir. Görüşlerdeki farklılıklar, sorunsalın dindarlık açısından değerini değiştirmemektedir. Hakikatin kendinde ne olduğunun bilinmemesi, çözümü askında bıraksa da, bir bilim ve pratik olarak din eğitimi açısından söz konusu yoksunluğun analizi bir zorunluluk olarak kalmaya devam etmektedir. Zira, özellikle din eğitimi pratikleri, onun bütün parçaları göz önünde bulundurulduğunda, hayatın tamamına şamil bir gerçekliğin yaşanma biçimine doğrudan katılmaktadır ve bu durum, konunun taraflarını olabildiğince hassas olmaya mecbur kılmaktadır. Bu bağlamda tebliğde, geleneksel sıfatını taşıyagelen toplumumuzun dışında ortaya çıkan ve her geçen gün onu biraz daha dönüştüren modernitenin gündelik hayattaki veçhelerinden birisi olan gösteriyi, din eğitimi pratikleri bağlamında ele almaya çalışacağım.

Gösteri, madde dünyayla iletişim kurmanın ve onu deneyimlemenin moderniteye özgü biçimidir. Gösteri toplumu ise, bir yaşam ve adlandırma tarzı olarak gösterinin ayırıcı bir vasfı olduğu toplumdur. Gösteri toplumu, hakikatin yokluğunda, şeylerin duygulanımlar düzleminde sabitlenmesi ve salt maddilik içerisinde algılanması neticesinde ortaya çıkmıştır. Öyle ki, şeyler dışsallaşmanın sınırlarına sürüklenmekte ve geriye mahiyetten yoksun nitelik ve nicelik –gösterge- kalmaktadır. Buna insanın kendisini anlamlandırması da dahildir. Gösteri toplumunda ruh, salt bir izleyici-izlenendir. Diğer taraftan hümanist karakteri nedeniyle kendi üzerine kapandığından, ‘ilerlemeyi’ dönüştürecek imkanlardan da mahrumdur; asla sınırlarını aşmaz ve varoluşunun maddi boyutu hem ilke hem de sonuç olarak işlev görmektedir. Bu nedenle toplum, adeta birer göz-izme toplamıdır; deneyim, sonsuz yansımanın yakalanmasıdır. Dindarlık ise, şeylerin birer imgeye indirgenmesine bağlı olarak göstergenin deşifresiyle sınırlıdır. Fakat deşifre, kendinde sınırsızdır. Mahiyetlerin yani metafiziksel ilkelerin yokluğunda göstergeler birbirleriyle, sonsuz sayıda ve şekilde ilişki kurabilmektedir. Geleneksel dindarlıkta Metafizik ya da onun rolünü yerine getiren ilkeler –Kelam gibi, göstergelerin ortaya çıkmasını ve yayılmasını kurallara bağlamaktadır ve aynı zamanda onların tarihselleşme şartıdır. Gösteri toplumunda, çokluğa birlik/bütünlük kazandıracak ve dolayısıyla anlamın kararlılığını sağlayacak ilkeler olmadığı için toplumun parçaları, yayıldıkları merkezlerden çevreye saçılmaktadır. Çünkü birer tablo olarak göstergeler, zatiyla kaim



değildir ve bir dayanağa zorunlulukla ihtiyaç duyar. Modern olanın ayrımı da burada başlamaktadır: artık göstergeler, kendi üzerine kapanmakta ve sadece kendilerine işaret etmektedir. Süreğen bir kaos, geleneksel hayatın düzeninin yerini almaktadır. Dindarlık da, kendinde, kulluğun nesnel-öznel bir biçimi iken artık salt kendinin gösterenidir; biçim değil doğrudan kendinin göstereni. Bu, anlamın gösterge ve gönderge şeklinde iki ayrı ögeden oluştuğunu kabul eden geleneksel kavrayıştan başkadır. Okuryazarlığın artmasıyla cehaletin de artması, söz konusu bu başkalık içerisinde göstergelerin tüketilmesinin bir etkisidir. Ne var ki bu olgu, modernitenin kıyısında değil merkezinde gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle bir istisna değil, bir pratik olarak din eğitiminin de bağlı olduğu kurumsallığının genel sonucudur. Din eğitimi, modernleşmeye koşut olarak her geçen gün daha fazla bu maddiliğin içerisine çekilmektedir. Dolayısıyla bir disiplin olarak Din Eğitimi'nin klasik din bilimleri ile ortak ilkeleri ya da kendi metafiziği üzerinde daha fazla durulması ve stratejisinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Bu tebliğde, Fransız düşünür Guy Debort'un ortaya koyduğu gösteri toplumuna, onu Platon'nun mağara alegorisiyle temas noktalarında da değinerek yer verilecek ve bu bağlamda dindarlık olgusunun imkan ve sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

### **Gösteri Toplumu:**

Gösteri, hakikatten –göndergeden- yoksun bir gösterge sisteminin duygulanımlar dolayımında toplumsal bir temsilidir. Ama yine de gösteri, göstergelerin bir toplamı değildir; o, gösterge sistemleri üzerinden aktarılan bir *toplumsal ilişkidir* (Debort, 1996: 14). Gösteri toplumu ise, kendini gösteri haline gelmiş gösterge sistemleri üreten, onları tüketen ve kendi varoluşunu gösterilerde seyreden toplum tipidir; daha doğrusu, modern toplumun veçhelerinden (diğerleri pozitivist rasyonalizm, burjuva kamusalılığı, kapitalizm) birisidir.

Bir gösteri, ancak sahnede icra edilebileceğinden onun bir zemininin olması gerekmektedir. Bu zemin, onun hem dışsal sebebi/dayanağı hem de onu çoğaltan bir faktördür. Sahne, gösteriye uygun ama geçici bir mikrokosmos oluşturur. Dış dünyadaki bu *uzama*, mütehayyile'de inşa edilen simetrik bir *uzam* eşlik eder. Sahne aynı zamanda, gösteriyi beslemektedir; o, gösteriyi ve gösterinin failini başka gözlere açar ve bunu yapabildiği ölçüde gösteri devam eder. Ne var ki bakışta yakalanan imge, bizatihi anlamlı değildir; sahnenin tamamlanma ilkesi olan seyircinin varlığı için duygulanımların da uyumlu olması gerekmektedir. Duygulanımlar, geleneksel dünyadaki ahlaki ilkelerin yerini tutmaktadır. Haz olarak nitelenen duygulanımlar, imgeleri pekiştirir ve böylece seyirci ile gösterge birbirini tamamlayarak gösteri meydana gelir. Gösteri, aynı zamanda, insanın kendisi ile açığa vurdukları arasında ayırım yapmasını zorunlu kılmaktadır. Sahne, asla sahil bir uzam değildir; ne dışarıyla gerçekçi bir bağı vardır–zira dışarıya doğallıkla eklemelenebilir ne de içerde olup bitenler, dış dünyaya taşınabilir. Başka bir deyişle bireyin, rolle varoluş arasında daimi bir açıklık bulunmalıdır ve bu açıklık aracılığıyla bir rolden başka bir role geçmesi olanaklıdır. Gösteri toplumu, geleneksel dünyanın iyi ve kötü şeklinde ayrıştırılmış dünyasının aksine bir izotopya'da ikamet etmektedir. İyi ve kötü, dağıtım ilkesi olmaktan çıkmıştır ve onun yerine duygulanımlar (dünamis) almıştır. Duygulanımlar, ancak ahlaki ilkeler üzerinden ve gerçekte değil





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

ilkesel olarak ayrıştırılabileceğinden, kendinde bir bütündür. Acı ve zevkin sınırları yoktur (Platon, 2013: 22e); dolayısıyla bölünemediğinden her ikisi de haz altında toplanabilmektedir. Bu nedenledir ki, korku gibi duygular, kolaylıkla haz ekonomisi içinde kendine yer bulabilmiştir. Geleneksel dünyanın korku nesnelere, modern dünyanın en popüler gösterileri arasındadır. Diğer taraftan, haz ve acının bu bütünleşikliği, insanın güçlerini en son sınırına kadar deneyimlemesine zorlamaktadır. Öyle ki geride, cennet gibi mutluluk ya da cehennem gibi bir üzüntü fikrine kaynaklık edecek bir öge kalmamaktadır. Debort'nun deyişiyle: “Artık yaşam mutlak reddini, sahte cennetini gökyüzüne havale etmeyip, bunları kendi içinde barındırmaktadır. Gösteri, insan güçlerinin ötede bir yerlere sürgün edilmesinin teknik anlamda gerçekleştirilmesidir; insanın içinde tamamlanan bir bölünmedir.” (Debort, 1996: 14).

Gösteri toplumunda dindarlığın anlamı, bu izotopya içindeki konumuyla sınırlıdır. Bazı araştırmalar ve yorumlar, moda üzerinden dindarlığın anlamının ıskalandığını vurgulamaktadır. Fakat bize göre asıl sorun, gösterge ile gönderge arasında yapılan yanlış bir tercihin çok daha ötesindedir. Bu nedenledir ki, gösteri toplumu dindarlığının metafiziksel eleştirisinden önce morfolojisinin yapılması gerekmektedir. Metafizik, geleneksel dünyanın anlamlandırmasının temel yolu olarak, bir Tanrı tasavvurundan geriye doğru ontik, epistemik ve ahlaki kabullerle bu dünyayı, iyi ve kötü şeklinde ikiye ayırmaktadır. Bu nedenle cevherler ve arazlar ile aynı, farklı ve başka etrafında üretilen fikriyat, gösteriyi anlamlandırmak için yeterli değildir. Önce –belki de sadece-biçimi/morphe'nin analiz edilmesi gerekmektedir. Şekil, kendi başına yani içeriği olmadan da bir şey olarak görülmesiyle hem bir şey hem de bir şey-olmayan olarak gösteri toplumunun ihtiyacı olan varlık olmayan (me ön) kategorisini sağlamaktadır. Bunun için gösteri toplumunun analizini, eserleriyle varlık-olmayanı açıklayan Platon'un düşüncesine eklemek gerekmektedir. Zira, toplum ve birey, bu gösterinin hem nesnesi hem faili olduğuna göre, gösterinin bir parçası olan kültürün söz konusu zemin olması mümkün görünmektedir. Gösteri toplumu, aynı zamanda muhakeme yapma konusunda oldukça başarılı olduğuna göre, şeyleri hakikat dolayımında göremese de, imajları birbiriyle uzmanlık seviyesinde bağlamaktadır. O halde bu evren, matematiğe uygun ama hakikatten yoksun olmak durumundadır. Ne dini düşünce geleneği ne de realist felsefi gelenek, böyle bir yapının tam morfolojisini yapma teşebbüsünde bulunmamıştır. Platon'un mağara alegorisi ve onun serimlenmesini içeren diğer diyaloglar ise, bu konuda kayda değer ipuçları içermektedir. Zira, gösteri toplumunun sahnesi, hakikati aramaktan vazgeçmiş bir toplumun kendi özgün mekanı olan mağaradır. Mağaranın duvarında görselleşen ve bu görsellik insanları etkileyen ışık oyunlarında olduğu gibi gösteri toplumu da, bakış üzerinde kendi varoluşunu temellendirmeye çalışmaktadır.

Bu alegoriye göre insanlar, belirli tipte hareket edebilmeleri dışında onları kısıtlayan zincirlerle sabitlenmişlerdir ve arkalarında yanmakta olan ateşe –göstergeleri görünür kılan tüm dünyevi koşullara- bağlı olarak oluşan gölgeleri, şeylerin asılları olduklarını zannetmektedirler (Platon, 2015a: 514a). Ellerinden, ayaklarından ve boyunlarından bağlı olmak, özgürlüğü kısıtlayanın harici bir etken olduğunu akla getirirse de, bu mahkumların, zincirlerinden kurtulup özgürlüğe kavuşan, mağaranın dışına çıkıp güneşi



yani hakikatin kendisini görebilen kişiyi/sophos, geri kalanları uyarmak için geldiğinde öldürmeye çalışmaları, iradenin kısıtlanmasının nedeninin içsel olduğunu göstermektedir. Sophos/bilgenin, hakikati temaşa ettikten sonra mağaraya tekrar geri dönmesi, mağarada bütünüyle uzaklaşmanın imkansız olduğunu göstermektedir. Bilge, mağara, dünya hayatına tekabül ettiği için ölümden önce ondan bütünüyle kurtulmaz. Bir bakıma ona katlanır ve ruhu uygun olanları da kurtarmak için çalışır.

Gölgeler, şeylerin imajları olarak kesinlik duygusu meydana getirebildikleri gibi, akıl yürütmeye (dianoia) de elverişlidir. Dolayısıyla hakikati tecrübeye ulaşamamış akıl yürütme ile gösterge sistemi/mağaranın iç düzeni birbirini beslemektedir. Akıl yürütmeler, yeni göstergelerin üretilmeleri için üretim araçlarına (tekhñē) bilgi tedarik ederken gösterge sistemleri de bilimi bir fetişe dönüştürmektedir. Bu nedenle mağarada eksiklik olarak görülen ahlaki bir yaşam değil, gösterge sistemleriyle ittifak halindeki bilimden yoksunluktur yani mağaranın normatif düzenine karşıt olarak görülen cehalet. Bu öyle bir cehalet nosyonudur ki, önce kendisini bütün ilke, değer ve yargıların üstünde gören bir eleştiri, insanla ilgili her şeyi, nötrleştirerek evrensellemektedir. Bu evrensellik iddiası içinde, bütün ayrımlar ortadan kalkmaktadır; insan, sadece kendi düşünme-hissetmesinin anlamlandığı bir varlık kabul edildiğinde, modern evrensel insan/birey doğmuştur. Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi*'ndeki şu ifadeleri, insana önsel ve onu metafiziksel kılan ayrımların nasıl ortadan kaldırdığını dile getirmektedir:

Arada bir zamanımızın düşünme yolunun sığılığı ve sağlam bilimin bozuluşu üzerine yakınmalar duyarız. Ama matematik, doğa bilimi vb. gibi sağlam birer zemini olanların bu suçlamayı en küçük bir biçimde hak ettiklerini düşünmüyorum; tersine, bunlar sağlamlıkları konusundaki eski ünlerini sürdürür, giderek fizik durumunda bunun ötesine bile geçerler. Eğer başka bilgi türleri de ilkelerinin aklanması konusunda kaygı duymuş olsalardı, aynı tin kendini onlarla daha etkin olarak gösterirdi. Bu olmadığı sürece, ilgisizlik, ikircim ve en sonunda sıkı eleştirinin kendileri sağlam bir düşünme yolunun tanıtıcılarıdır. Çağımız herşeyi kendine altgüdümlü [tabi] kılması gereken gerçek eleştirinin çağıdır. Kutsallığı yoluyla din, ve yüceliği yoluyla yasama kendilerini genellikle ondan bağışık tutmayı isterler. Ama sonra yine kendilerini haklı bir kuşkunun altına düşürürler, ve usun yalnızca özgür ve açık sınamaya dayanabilene gösterdiği dürüst saygıyı kendi hakları olarak ileri süremezler (Kant, 2015: 15).

Çevreye saçılmış göstergelere anlam kazandıracak insan-ötesi kaynaklar olmadığında, bütün bir sistemi ayakta tutacak olan şey, eleştirinin açtığı alan boyunca yayılan nötr-modern insanın kendisidir. Nasıl ki “düşünüyorum, öyleyse varım” hakikat dolayımında modern insanın başlangıç noktasıysa, beğeni de gösterinin koşuludur. Dolayısıyla gösteri toplumu, kuşkunun/eleştirinin göndergelerinden arındırılmış göstergelerden beğenin totolojisi içinde kurulmuştur (Ferry, 2012: 27). Geleneksel dünyanın fani insanı, diyalogun bir tarafı hem de ikincil konumda bir ögesi olarak tarafı iken beğeni, bu olası diyalogdan çekip çıkararak ve duygulanımları ile ahlaki değerler arasındaki bağı kopararak onu tarafsız/sorumsuz kılar (Debort, 1996: 18).

Gösteride insan iki olasılıkta da tek yönlü bir iletişim içerisindedir. Ya tekil varoluşunun sessizliğini ya da göstergenin yaydığı mesajı dinlemektedir:



Birbirlerinden yalıtılmış bireyler, birliği sadece hayatın bütün görünüşlerinden “kopan imgelerin ortak bir akıma dönüşen” gösterinin içinde bulabilirler. Bireyler, yalnızca “[kendi] yalıtılmışları içinde” yeniden bütünleşirler zira gösteri bütün iletişimi üstünlük kuracak şekilde tekelleştirir ve iletişim için yegane yol olarak belirler. Gösteri konuşur ve “sosyal atomlar” dinlerler. Ve mesaj da bir tanedir: Mevcut topluluğun aralıksız bir temyizidir ki bu gösterinin bizatihi kendisinin ya da ona yol açan üretim tarzının dile getirilmesi. Bu amaç için, gösterinin karmaşık argümanlara ihtiyacı yoktur: İhtiyaç duyulan tek şey yalnızca, sesin varlığı ve herhangi bir yanıtın olmamasıdır (Debort, 1996: 7).

İletişimin tek yönlü olması bakımdan diğer duyular adeta birer gözmüşler gibi hareket etmektedirler. Diğer bütün duyumsamalar, bakış için üretilmiş göstergeyi tamamlamak için yani daha somut bir deneyim için seferber olmuşlardır. Bilim fetişizmi, modern hakikat tasavvuruna sürekli göndermede bulunarak gösterge tüketimin sürekliliğini ve dolayısıyla gösteri toplumunun güvenliğini garanti altına almaktadır. Bilimin ürettiği teknoloji, sonsuz sayıdaki sahneler boyunca yayılmakta ve kapitalizm aracılığıyla tüketim nesnelere tedarik etmektedir:

Kendi bütünlüğü içinde ele alındığında gösteri, mevcut üretim tarzının hem sonucu hem de tasarısıdır. Gerçek dünyaya bir eklenti, ona ilave edilen bir süs değildir. O, gerçek toplumun can alıcı nokta[larından birisidir]. Gerek enformasyon ya da propaganda, gerekse reklam ya da doğrudan eğlence tüketimi biçiminde olsun bütün özel biçimleriyle gösteri, toplumsal olarak hâkim olan yaşamın mevcut *model*'ini oluşturmaktadır. O, üretimde önceden *yapılmış* seçimin her alanda onaylanması ve bunun sonucu olan tüketimdir. Gösterinin biçimi ve içeriği, var olan sistemin koşullarının ve amaçlarının tümüyle aynen doğrulanmasıdır. Modern üretimin dışında geçirilen zamanın esas bölümündeki meşguliyet olan gösteri, aynı zamanda bu doğrulamanın *sürekli mevcudiyet*'dir (Debort, 1996: 14).

Debort'un da ifade ettiği gibi gösteri, moda ya da kişisel hayatın dışarıya teşhir edilmesi isteğinden çok daha fazlasıdır; o, modern toplumun doğrudan dinamiklerinden türetilen modern insan tasavvurunun yapısal bir parçasıdır. Başka bir deyişle gösteri olmadan modern toplum kendi içine çökeceğinden modern insan da yaşayamayacaktır. Oynadığı bu rol sebebiyle gösterge tüketimi, neredeyse bütün kurumlarda stratejinin bir parçasıdır. Okul öncesi eğitimden başlamak üzere bütün eğitim kademeleri, kişilere önsel imajların insanlara ulaşmasını kolaylaştırarak onları bireyselleştirmektedir. Bireyselleşmenin pek çok dinamiği olmakla birlikte sıradan insan için tüketim kültürü bunların en öne çıkanlarından. Doğrudan gösterge tüketimi için kurumsallaşmış bir sektör de bulunmaktadır: eğlence sektörü ya da beğeni yargısının “teknik olarak yeniden üretimi”. Eğlence sektörü, geleneksel dünyanın tekhné'lerinin etrafında ortaya çıkan eğlence aktivitelerinden özselle olarak farklıdır. Her bir tekhné'nin ya bir kutsal varlıkla (tanrı, aziz gibi) ya da gerçek hayata hazırlıkla (savaş gibi) irtibatlı olması, bu tür aktiviteleri bir bakıma mistifize etmiştir. Bunlar aynı zamanda, süreklilik göstermektedirler; hazzın en aşırı derecede yaşandığı Dionysos ayinleri bile bir kutsallığa doğrudan göndermede bulunmaktadır. Bu tavırlar, geleneksel toplumların gösterge ile gönderge arasındaki bağı sürekli gözettiklerini göstermektedir. Platon'un, bilmek,



olmaktır diyerek, mağaradaki gündelik hayatla arasına kategorik bir ayırım koymasının bir sebebi de budur. O, bilginin tüketilmek için değil, ruhun mağaradan kurtulması için üretilmesinin gerektiğini düşünmektedir. Fakat yine de Platon, hakikatin metafiziğini yapmaktansa doksanın morfolojisiyle ilgilenen bir filozof olmasına rağmen bu duygunun kaynağının peşine düşmeyip bu görüntü dünyasını açıklamaktadır. Ona göre insan, oluş halinde olan dünyada meydana gelmiştir (Platon, 2015c: 28a-30a). Oluş, aynılıkla yani değişmeyen hakikatlerle farklılığın iç içe geçtiği düzlemdir ve bu nedenle madde dünyada hakikat, zan ve yanlış bir arada bulunmaktadır. Dolayısıyla insanlar da ya bilge, ya bilgiyi arayan ve ya da cahildir. Bilge hakikate ulaşmış olandır; o, sadece akıl yürütmesini değil bir bütün olarak ruhunu hakikate çevirmiştir. Cahilse, hakikati aramaz hatta onu istemez bile: “Aynı şekilde cahiller de ne felsefe yaparlar [hakikati ararlar] ne de bilge olmayı arzularlar. Tam da budur cehaletin kötülüğü, yani ne iyi-güzel ne de düşünceli olmayan bir adamın yeterli olduğunu sanması” (Platon, 2007: 204a). Onlar, mağaradaki gölgelerde olduğu gibi, sadece göstergelerle meşguldürler ve adeta aydınlıkta olmaktansa göstergelerle yakından ilişkili olan karanlıkta yaşamayı yeğleyen canlılar gibidirler (Platon, 2015b: 239c). Duyum dünyasının parçaları olarak gölgeler/göstergeler, gösteri toplumunda kendine özgü normatif yargısına sahiptir: “görünen şey iyidir, iyi olan şey görünür” (Debort, 1996: 16). Böylece hayatın bütünü maddileşir ve göstergelerin dışında her şey fark edilemez olarak kalır (Debort, 1996: 43). Bunun bir diğer sonucu ise, bütün göstergelerin birer metaya dönüşmüş olmalarıdır. Geleneksel dünyanın en soyut değerleri dahi meta tarafından yeniden değerlendirilme sürecinden kaçamamaktadır. Bu, Jean Baudrillard’ın “Tanrı bile simüle edildikten, Tanrıya olan inanç, göstergelerine indirgenebildikten sonra gerisini varın siz düşünün! İşte o zaman bütün sistem yer çekiminin etkisinden kurtulmuş bir kütleye, devasa bir simülakra dönüşmektedir” (Baudrillard, 2006: 20). ifadeleriyle betimlediği, şey olan her şeyin metaya indirgenmesidir. Halbuki ahlak ekseninde yaşamak isteyen kişi, en başta bakışını bu büyüleyici oyundan kurtarmaya çalışmalıdır. O, hakikate temas edeni, bilgiyi izleyerek ve ruhunu dönüştürerek hakikate ulaşmaya çalışmaktadır (Haşlakoğlu, 2016: 39). Gölge göstergelerden (aisteton) duyularını ayırıp mahiyetlerini (eidos) idrak etmeli ve bu idraki davranışlarında doğrulamalıdır. Dünyayla bu ilişki dindarlık olgusuyla da özel bir ilişkiyi ihtiva etmektedir.

### **Gösteri Toplumunda Dindarlık:**

Gösteri toplumu iki yönden dindarlığı aşındırmaktadır: miras kalan dini müktesebat, deşifre edilecek birer gösterge rejimine dönüştürülürken diğer taraftan da dini hayat, tüketilmek için mamul ve yarı-mamul göstergelerle doldurulmaktadır. İlki, dini metinlerin eleştirel-hermenötüğü ile sonuçlanırken ikincisi, dindarlığı eğlencenin/duygulanımların nesnesine indirger. Duygulanımları kuvvet olarak bölünemezliği ve canlılığın son noktasına kadar taşınabilmeleri, geleneksel kontrol mekanizmalarınca sınırlandırılmaya çalışılan potansiyellerin denetimsiz açığa çıkmasına neden olmaktadır. Buna göre örneğin dünyevi hayatla varoluş arasına mesafe koymaya yardım eden korku, eğlence sektörünün bu duyguyu müsadere etmesine bağlı olarak bu geleneksel rolünden uzaklaşır. Benzer şekilde uyarıcı maddelerin kullanımı da artık



toplumsal sapma olarak görülemez. Madde kullanımı, hazzın şiddetini artırmanın birincil yoludur yani bir sapma değil değişkendir.

Gösterge tüketimi, geleneksel değerler düzeniyle aşikar karşıtlığından dolayı hemen bütün analizler tarafından kolaylıkla yakalansa da modern bilimin içine gizlenmiş gösterge hermenötiği, geleneği merkeze alan incelemelerden kaçabilmektedir. Hatta muhtemelen dini-bilgi üretim sürecine doğrudan iştirak etmektedir- bu konudaki şüphenin ortadan kaldırabilmesi için resmi eğitimin kapsamlı bir karşı-eleştirisinin yapılması gerekmektedir.

Metinlerin göstergeye dönüştürülmesinin temel dinamiği, teorik düşünme sürecindeki tarihsel değişiklikler yani paradigma farklılıkları arasındaki gerilimlerdir. Modern bilimsel paradigma, yanlışlanabilirlik ilkesi üzerinden bütün önermeleri 'çürütülene kadar doğru' kabul etmektedir. Bu geleneksel düşüncenin sahip olmadığı ve asla sahip olamayacağı bir stratejik üstünlüktür. Geleneksel düşünce için daimi şüphe, taşınamayacak kadar ağır yüküdür. Kesinliğe ulaşma istenci, modern öncesi paradigmanın en belirgin özelliklerinden biridir. Bu istenç, metafiziğin cevherlerle işleyen iç sistematığında de görülebileceği gibi, düşünce için bir statüko üretir. Fakat bu statükonun gücü, yapısında değil içinden çıktığı geleneksel toplumdadır. Geleneksel toplumdan modern topluma geçişle birlikte modern-öncesi paradigma da, istinat noktasını kaybetmiş ve kendi içine çökmüştür. Metafiziğin kategorileri, hakikati ortaya çıkarabilecek bir önermenin kurulabilmesi için cümlelerin parçalarını eskisi gibi bir araya getirememektedir. Anlamın biçimsel parçaları olan gösteren ile gönderge, gösterge toplumunda kendilerine uygun düzen içinde bir arada bulunamadığı için, gösteren kendi kendine göndermede bulunmak suretiyle salt bir gösterene dönüşmektedir. Bu da, limitsiz ifade çoğalması demektir; bir süredir yeni ama orijinal -kökenle doğrudan irtibatlı- olmayan söylem çoğalmasının altında, ifadeyi sınırlandıran gönderenin ve ilkelerin yokluğu bulunmaktadır. Şüphesiz geleneksel toplumlar da oldukça fazla söylem üretmiştir. Örneğin belirli bir kitap (Kur'an-ı Kerim) ve belirli sayıda Hadis-i Şerif'in açtığı ufukta yüzyıllar boyu kayda değer birikim oluşmuştur. Fakat bu çokluk, sabit birtakım merkezlerin çevresinde ortaya çıkmaktadır ki söz konusu bu çokluğa nazaran çok az sayıdaki -Allah'ın sıfatları, ibadetler ya da insan-ı kâmil gibi- temanın varlığı, buna işaret etmektedir. Eğer az sayıda tema varsa, ne kadar söylem üretilirse üretilsin nihayetinde onlar birliğe irca olunmak zorundadır. Gösteri toplumunda ise, söylem adeta tüm yönlerde doğru saçılma eğilimindedir -ki bu yayılma aynı zamanda esasen dilin yapısını bozan bir sorundan kaynaklanmaktadır. Bu nedendir ki örneğin Tanrı-Âlem-İnsan arasındaki ilişkiyi teorik düzlemde kuracak bir ilahi isimler teorisi gibi bir ilkeselliğe modern söylemlerde rastlanmaz. Göstergenin deşifresi, aşına olunduğu gibi, ister fiziksel hakikatler gibi dış dünyayla ister sosyolojik ve psikolojik hakikatler gibi toplumla veya insanın tekil varoluşuyla ilgili olsun, daima modern bilimsel kabullere eklenirler. Sonuç olarak göstergenin deşifresi, gösterge toplumunun dindar bireyini geleneksel toplumun dindar kişisinden ayırtmaktadır. Bu iki tarihsel figür, aynı kutsal ifadeleri okuduklarında farklı anlamlar çıkarmaktadırlar. Birisi için söylem, tecrübe yoluyla açılan isimlerden teşekkül ederken diğerinin elinde sadece işaretler vardır. İsimler -asla varamamak şartıyla- sonsuza giderlerken işaretler, -hiçbir sabit rota takip etmeden- sınırsızca çoğalmaktadırlar. İlki için anlam aşikar iken,





gösteri toplumunda hayal bile edilemezdir zira katlanarak artan işaretler, tam bir imgenin kendini göstermesine izin vermezler.

Gösterge sistemine dönüşmüş olan metin, varoluşsal açıdan en fazla bir poetik yapıt olabilecektir. Göstergenin iyi niyetli bir deşifresi, ona bakan ruhlar için bir tür arınmayı (katarsis) sağlayabilir. Fakat bu dahi belki de sadece duygulanımlarla sınırlıdır. Gözlemlenen anlatı enflasyonu, anlamsızlığın telafi edilmesine yönelik bir çabadır. Hakikatin yokluğu, anlatı ile gizlenmeye çalışılırken her gösterge üretimi daha fazla yoksunluk hissi ortaya çıkarmaktadır –tıpkı madde kullanımında olduğu gibi; bu hissin bastırılması için de yeni göstergelerim üretilmesiyle kısır döngü kendini tekrar etmektedir. Böylece gösteri toplumunda ruh, deşifrenin poetik etkisinde kısa devre yapar ve iyi niyetini, arınma deneyimi ile yine kendisi doğrular. Bu doğrulama, mütehayyilede göstergenin yine kendine gönderme yapmasıdır ve içinde yabancılaşmayı barındırmaktadır. Zira gösteri, bilinen anlamıyla akıl yürütme ile arasına mesafe koymuştur: "Gösteri, sahip olmayı görünmeye indirger" (Jappe, 1999: 6). Zaten ruhun diğer güçleri üzerinde tasarrufu olmayan akıl, gösteride mânâyı keşfetmek yerine sanki nesnesi estetikmiş gibi duygu üretimine katılmaktadır:

İnsan tarafından oluşturulan büyük smülakrlar bir doğa evreninden, bir güç ve güç çekişmeleri evrenine, oradan da günümüzdeki yapılar ve ikili karşıtlıklar evrenine geçmişlerdir. Varlık ve görünümler üzerine kurulu bir metafizikten, önce enerji ve determinasyona dayalı bir metafiziğe, günümüzdeyse belirlenemezlik ve kod üzerine oturtulmuş bir metafiziğe geçilmiştir. (...) Geliştirildikçe yok edilen göndergeler ve ereklerin yanı sıra benzerlikler ve belirlemelerden sonra karşımıza tamamen taktik bir "değere" sahip dijital ve programlanabilen bir gösterge çıkmaktadır (Baudrillard, 2011: 99-100).

İmaj tüketimi, sadece dünyevi hayata Kur'an-ı Kerim'de ve Sünnette eleştirilen bir tüketim alışkanlığının ya da ibadetlerin gösteriş için yapılmasının çok ötesindedir. Gösteri toplumunun mükemmelliği, dini tercübeyi taklit eden duygulanımlar üretmesiyle sınırlı değildir. Sahnede birey, kendisini ve sahnayı dışardan kuşatmaktadır –gönderge olmadığı için, bu mütehayyile için bir zorunluluktur. Nasıl ki en yüksek idrak düzeyi olarak noetik faaliyette ruh, muhakemesinde ayırt ettiği cinsleri, birbirine karıştırmadan ve onları dışardan kuşatarak tecrübe ediyorsa, sahnede de yalıtılmış tekil varoluşu içinde, sahnayı ve kendini dışardan çevreleyerek her bir göstergeyi deneyimlemektedir. Burada sadece muhakeme değil noesis de taklit edilmektedir. Neticede herhangi bir ibadet, bireyin muhayyilesinde temsil edilen sahnede, organlarının hareketlenin dışardan izlenmesinin ötesine geçememektedir. Noetik faaliyet, iradenin zamanda açılması, yani her bir olayda erdemlerin takip edilmesi oranında otantik bir edim olabileceken, "doğrudan deneyimin ve bireylerin kendileri tarafından yaşanan olaylarda iradenin kullanımının, imajların pasif bir seyriyle yer değiştirmesi[yle]" (Jappe, 1999: 6), tutum ve davranışların örneğin taklidi-iradenin kullanımını kısıtlamaktadır. Halbuki dindarlığın sahil olabilmesi için örnek modelin irade dolayımında/bilinçli bir şekilde taklit edilmesi gerekmektedir.





İzleyicinin (kendi bilinçsiz etkinliğinin sonucu olan) seyredilen nesneye yabancılaşması şöyle ifade edilir: İzleyici ne kadar çok seyredirse o kadar az yaşar; kendisini egemen ihtiyaç imajlarında bulmayı ne kadar kabul ederse kendi varoluşunu ve kendi arzularını o kadar az anlar. Gösterinin etkin insan karşısındaki dışsallığı, kendi davranışlarının artık bu insana değil, bu davranışları ona sunan bir başkasına ait olması gerçeğinde ortaya çıkar. İşte bu yüzden izleyici hiçbir yerde kendini evinde hissetmez, çünkü gösteri her yerdedir (Debort, 1996: 22).

Ne var ki gösteri toplumunda peygamberin örnekliliği, hayret ya da hayranlık duygusunun ötesine geçemez. Hz. Peygamber ve O'nun hayatına dair gittikçe çoğalmakta olan söylem, çoğunlukla ahlaki bir taklit meydana getiremez veya duygulanımlar (hayranlık gibi) üzerinden bir iç tatmin açığa çıkar ya da muhakeme nesnesi olarak imgeye dönüşür. Halbuki olması gereken Hz. Peygamberin hayatının bilinçli bir taklidir. Taklit, eylemselliğin zamanda bir izinden çok daha fazlasıdır. Yani, biçime odaklanarak yapıp yapılmadığına ilişkin bir sorgulamaya cevap değil, her eylemden sonra beden ve ruhun, iyinin damgasıyla damgalanması ve bir sonraki eylem için bir emanet olarak saklanmasıdır –tıpkı, her bir yargının nedensellik mührülenmesinde olduğu gibi. Bu durumda hayatın geçmiş bölümü, bir yapıya dönüşmektedir. Yapıt olarak hayat, bir sanat olarak geçirilen ömür, fiillerin kendilerini ve etkilerini, düşünceyi, erdemleri ve duygulanımları bir uyum içerisinde bir araya getirmedir. Fakat gösteri toplumunda fiil ve etkisi, muhakeme ve duygulanım ekseninde sabitlenmektedir; ruh, bunu ancak imgenin deşifresi ve duygulanım olarak duyumsayacaktır. Bir yapıt, harici bir bakış tarafından denetlenmeyi beklerken, duygulanım, bizatihi kendisi için yapıldığından açığa çıkar çıkmaz bir varlık olmayan olarak yok olacaktır. Psukhê'nin doğru yolda olduğunun doğrulanması ve hakikati bulması sürecinde bir sınama değil, yanılısamanın kendi kendini aldatmasıdır. Psukhê, ancak bir yapıt olarak hayatı yaşayarak doksanın hüküm sürdüğü mağaradan, *el-hayât'üt-dünyâ*'dan kurtulabilecektir.

## Sonuç

Gösteri, Kur'an-ı Kerim'de yerilen dünya hayatını bir aşama görmek yerine ilk ve son değer görmek demektir. Gösterinin bireyi de çok sayıda kaynaktan etrafa saçılan göstergeleri tüketerek kendi varoluşunu anlamlandırmaktadır. Fakat göstergenin anlamlı olabilmesi için gereken diğer parçasının göz ardı edilmesi, anlamlandırma sürecini sonuçsuz bırakmaktadır; insan, varlığının bir gereği olarak anlama ulaşmak için yeniden hamle yapmakta ama bir ancak bir gösteri sahnesinden diğerine hareket edebilmektedir. Her çaba, yabancılaşmayı daha da derinleştirmektedir. Sıradan insan da akıl yürütme becericisi gelişmiş olan da aynı tarihsel figürün tarihselleşme biçimlerindedir. Bu nedenle salt lüks tüketim ya da gösteriş ne kadar yanlışla ilgiliyse, eleştiriyi düşüncesine alan açmak ve bu boşluğu akıl yürütmeyle doldurmaya çalışmak da o kadar hata üretmektedir. Zira yaşam sanatına dönüşmeyen akıl yürütme için varlığı açması gereken isimler, bir işarete dönüşmekte ve hayata açılmayan bir iletişim ögesine/mesaja dönüşmektedir. Dini bilgi, bir hayatın içinde kendini açığa vurmaktadır ki Peygamberin örnek model olması, onun bir tekhnê/yapıtla doğrulanması gerektiğini göstermektedir.



## Kaynaklar

- JAPPE, Anselm. (1999), *Guy Debort*, trans. Donald Nicholson-Smith, Berkeley: University of California Press.
- DEBORT, Guy. (1996), *Gösteri Toplumu*, çev. Ayşen Ekmekçi, Okşan Taşkent, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BAUDRİLLARD, Jean (2006), *Kusursuz Cinayet*, çev. Necmettin Sevil, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BAUDRİLLARD, Jean. (2011), *Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm*, çev. Oğuz Adanır, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- KANT. (2015), *Arı Usun Eleştirisi*, çev. Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea Yayınevi.
- FERRY, Luc. (2012), *Homo Esteticus: Demokrasi Çağında Beğenin İcadı*, çev. Devrim Çetinkasap, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- HAŞLAKOĞLU, Oğuz. (2016), *Platon Düşüncesinde Tekhnê: Sanat ve Felsefenin Ortak kökeni Üzerine Bir inceleme*, Ankara: Sentez Yayıncılık.
- PLATON. (2015a), *Devlet*, çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimgöz, İstanbul: İstanbul İş Bankası Kültür Yayınları.
- PLATON. (2015b), *Sofist*, çev. Ömer Naci Soykan, *Diyaloglar içinde*, İstanbul: Remzi Yayınevi.
- PLATON. (2007), *Symposion*, çev. Eyüp Çoraklı, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- PLATON. (2015c), *Timaios*, çev. Furkan Akderin, İstanbul: Say Yayınları.
- KOSELLECK, Reinhart. (2012), *Kritik ve Kriz*, çev. Eylem Yolsal Murtaza, İstanbul: Otonom Yayıncılık.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Medya ve Mahremiyet Eğitiminin İmkânı Üzerine

**Adem Güneş**

*Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Rize  
admgunes58@gmail.com*

### Giriş

Medya, modernliğin güçlü bir aracı olarak yaşamı kendi dinamikleri içerisinde yeniden üreten ve geliştiren bir alandır. Aynı zamanda popüler kültürün ürünleri olarak bu dinamikler, kültür endüstrisinin de vazgeçilmezleridir. Popüler kültürün en etkili ürünleri moda, müzik, fast food dur. Popüler kültür bir “çabuk kullanım ve hızlı tüketim” kültürüdür: Bu tür kullanım ve tüketim popülerin üretiminin ilk safhasından son safhasına kadar her aşamasında vardır. Böylece kitle sürekliliği garanti edilir. Medya bir taraftan ihtiyaç üretirken diğer taraftan bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağı ile ilgili seçenekler sunar. Ayrıca bu süreç yürürken, görünürlük, hazcılık, öznellik ve fırsatçılık gibi yeni değerler üzerine inşa edilen bireysel ve toplumsal bir kimlik öngörür. Medyanın bu hedefleri gerçekleştirmesi, mahremiyeti ve mahrem alanları yeniden dizayn etmesini veya devre dışı bırakmasını gerektirmektedir. Oysa mahremiyet fitri ve evrensel bir olgu olarak bireye ait korunması gereken alanları ifade eder. Medyanın kullandığı en önemli argümanlardan biri olarak cinselliğin aşırı boyutlara ve farklı kategorilere varan kullanımını ise, her gelişim grubunda bireyin sağlıklı bir mahremiyet algısı oluşturmasını önünde engeller oluşturmaktadır. Böylesi bir durum gerçekleştirilecek mahremiyet eğitiminin etkisini aza indirmektedir. Bu bildiriye medya ve onun varlığı karşısında mahremiyet eğitiminin imkânı değerlendirilecektir.

### Mahremiyet ve Eğitimi

İnsanın hayatının bütününe ilgilendiren huzurlu yaşaması yönünde bir zemin oluşturma görevi bulunan mahremiyet ne anlama gelmektedir? Mahremiyet kavramını genel ve özel olarak iki şekilde tanımlamamız mümkündür. Mahremiyet özel anlamda “mahrem” kavramıyla ilgilidir. “Haram olmak, haram kılmak ya da haram kılınmış” anlamlarına gelen ve dini bir kavram olarak kullanılan mahrem, aynı zamanda Allah’ın haram kıldığı, yasakladığı ve evlenilmesini meşru kabul etmediği kimseler için kullanılır. <sup>1</sup>

Olgu olarak mahremiyet ise kişiye özel olan, herkese açık olmayan, duyulması, görülmesi ve bilinmesi arzu edilmeyen, belli şartlar dışında dâhil olunmayan, yabancıya kapalı alan olarak tanımlanmaktadır.<sup>2</sup> Tanımların işaret etmiş olduğu gibi mahremiyet,

<sup>1</sup> DİB, *Dini Kavramlar Sözlüğü* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010), 402.

<sup>2</sup> MEB, *Türkçe Sözlük* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996), 1882.



bireye ait özel ve korunaklı olması gereken bir alanı ifade etmektedir. Mahremiyet fitri/evrensel bir olgudur. Yani her bireyin kendine özel alanı koruma içgüdüğü vardır. Ancak bunun karşılığında insanın, gizli alanı merak etme, onu öğrenme arzusu da mevcuttur. Dinler ya da İslamiyet mahremiyet olgusunu toplumdaki sosyal-insani ilişkilerin daha sağlıklı, daha normal yürüyebilmesi için kendi prensipleri doğrultusunda şekillendirmiştir. Mahremiyet sadece bedenle ilgili değil, bireyin duygu, düşünce ve değerlerini içeren bir kapsamı ifade eder. Fakat kavramın temel anlamı doğrudan cinselliğe işaret eder.<sup>3</sup> Ancak Mahremiyet temelde bilgi, mekân ve bedenle doğrudan ilgilidir. Bunların her biri birer mahremiyet alanı olmakla birlikte birbirinden de ayrıdır.

Mahremiyetin temelini oluşturan özel hayatın gizliliği, bireysel ve sosyal huzura dayanak teşkil eden temel unsurlardan biri olarak, hem din hem de evrensel hukuk ilkeleri çerçevesinde garanti altına alınmıştır. İslam dini ise sosyal alanda bireyin ve ailenin huzurunu hedeflemiş ve bu doğrultuda kişiye veya aileye ait sırların ve bu nitelikteki bilgilerin sahibinin izni olmadan afişe edilmesine ya da bizzat kendinin bunu gerekmediği halde magazinsel bir niyetle yapmasına ahlaken müsaade etmemiştir.<sup>4</sup>

Kur'an'ın bedeninin mahremiyetini korumaya yönelik ortaya koyduğu temel prensipler açısından şu ayet önemlidir: “Mü'min erkeklere söyle, gözlerini haramdan sakınsınlar, ırzlarını korusunlar. Bu davranış onlar için daha nezihdir. Şüphe yok ki, Allah onların yaptıklarından hakkıyla haberdardır. Mü'min kadınlara da söyle, gözlerini haramdan sakınsınlar, ırzlarını korusunlar. Görünen kısımlar müstesna, zînetlerini göstermesinler...” (Nur 24/30-31). Ayet, cinsiyet farkı gözetmeksizin bedeninin mahremiyetini korumaya yönelik iki ortak unsuru ortaya koymaktadır. Bunlar, yasaklanan kısımlara bakmamak ve bunları göstermemektir. Bu iki hususu, gözetleme ve teşhircilikten uzak durma şeklinde ortaya koyabiliriz. Mahremiyeti korumada ilk basamak ve iki taraflı düşünülecek öncelikli sorumluluk budur.<sup>5</sup>

Bu noktada gözetleme ve teşhirciliği, bireysel bir problem olmaktan ziyade kitle iletişim araçlarının ayartmasıyla mahremiyet olgusunu zedeleyen ve toplumsal epidemiyeye dönüşmüş bir problem olarak görmek mümkündür. İnsan hayatında hiçbir mahremiyet veya gizliliğin kalmaması üzerine kurgulanmış olan medya ürünleri, kitleleri kendi ağı içinde her şeyi görmeye ve sergilemeye zorlamaktadır. Böylece bedeninin mahremiyetini sosyal alana taşınmış olmaktadır. Sanal alanlarda gevşeyen mahremiyet algılarının gerçek toplumsal ilişkilere yansımaları ise, kitleleri daha görünür davranmaya itmektedir. Görünür olma kaygısı kitleleri hem izlemeye hem de izlenmeye sevk etmektedir. Mahremiyetin bireysel alandan toplumsal alana taşınması, görünürlüğü de postmodern bir değer haline getirmiştir. Burada görünürlüğün beden ve cinsellik üzerinden yaygınlaşması ise, mahremiyet eğitiminin işini zorlaştırmaktadır. Mahremiyet eğitimi, bireyin hem kendine ait özel alanını muhafaza edebileceği hem de diğerlerinin özel

<sup>3</sup> Erol Sungur, *Postmodern Tüketim Anlayışında Dindar Yaşam Biçimleri* (Ankara: Araştırma Yayınları, 2016), 169.

<sup>4</sup> Adem Güneş, “Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi”, *İnsan ve Toplum Dergisi* 7/2 (2017): 55.

<sup>5</sup> Güneş, “Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi”, 57.



alanlarına saygı duyabileceği şekilde istek ve arzularını dini, ahlaki veya daha kapsamlı bir ifadeyle insani olarak eğitmektir.<sup>6</sup>

### **Medyanın Dinamikleri ve Mahremiyet Eğitiminin İmkânı**

Medya bir taraftan ihtiyaç üretirken diğer taraftan bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağı ile ilgili seçenekler sunar. Ayrıca bu süreç yürürken, görünürlük, hazcılık, öznellik ve fırsatçılık gibi yeni değerler üzerine inşa edilen bireysel ve toplumsal bir kimlik öngörür.

Yayıdığı “küresel kitle kültürü” olarak adlandırılan bu kültür biçimiyle medya, hayatın tüm süreçlerini kapsamına almakta, modernliğin kendini hep yeniden üretmesinin yollarını açmakta, bireye tüketim hazzı ya da kar hırsı duygularını esas duygulanma biçimi olarak sunmaktadır. Bireye sunulan düşünme biçimi, benmerkezci düşünme biçimi olmakla beraber birey küresel bir dünyada yaşamakta, bu çelişki bireyin en çok ve asıl olarak günlük çıkarlarının peşine düşmesine dayalı bir hayat formu geliştirmesine neden olmaktadır. Zaten kitle kültürü ya da popüler kültür bireye önerdiği en önemli haz biçimi tüketim hazzı olup bunu dışında ya da karşısında olan her türlü değer, bilinç, inanç, bilgi, etik ve ya özgürlük biçimi ikinci hatta üçüncü planda kalmaktadır.<sup>7</sup>

Medyanın yapısı, bir araç ve aracı olarak pasifliğe izin vermez. Bünyesinde temsil edilen tüm içeriklerin sürekli cazip, popüler ve görünür olmasını dikte eder. Medya için içeriklerin önemi niteliğinden dolayı değil, beğenirliklerinden kaynaklanır. Böylesi bir atmosferde medyanın kullandığı bütün argümanların ya da içeriklerin medyayla ilişkisi kaygan bir zeminde ilerler.<sup>8</sup> Rekabet ortamının da arenası haline gelen medyada dini sembollerin bile kullanıldığına sıkça rastlanılmaktadır.<sup>9</sup> Bu sebeple tüketicinin dini inanç seviyesi, cinsiyeti, yaşı, söz konusu dinde o sembole verilen anlam ve değer gibi bireysel toplumsal unsurları dikkate alarak kar amacıyla bu anlamların içeriğini boşaltma veya değersizleştirme bu süreçte ortaya çıkan bir neticedir.

Medyanın insan bedeninin, tüketim odağında görsel bir araca indirilmesi, beraberinde bedenle ilişkili diğer alanların da değişim ve dönüşümünü gerektirmektedir. Varoluşsal olarak değerli olan beden bir gösteri aracına dönüştürüldüğünde “mahremiyet” özelliğini kaybetmekte ve yeni anlamlara bürünmektedir. Medya etkisiyle yaşadığımız çevrede hedefli bir cinsellik yayılımından söz etmek mümkündür. Medyanın tüketim odaklı ifşa özelliği bireyin ve toplumun mahrem alanlarına kadar girmektedir. Böylece mahremiyet alanları alenileştirilmeye maruz kalmaktadır.<sup>10</sup>

Medya araçları sürekli bir biçimde sunduğu mesajlar ve görüntüler üzerinden kitlelerin algıları üzerinde ciddi bir şekilde yönlendirme, değiştirme, tersyüz etme gibi etkiler oluşturur. Medyadan öğrenme bir sosyal öğrenme biçimidir. Sosyal öğrenmenin

<sup>6</sup> Güneş, “Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi”, 57.

<sup>7</sup> Mukadder Çakır, *Medya ve Modernlik* (İstanbul: Parşömen, 2013), 16.

<sup>8</sup> Mehmet Gülner, “Dini Müzik ve Medya”, ed. Mete Çamdereli (İstanbul: Köprü Kitap, 2014), 259.

<sup>9</sup> Gülay Öztürk, “Reklamlarda Dinsel Sembollerin Kullanımı”, *Medya ve Din*, ed. Mete Çamdereli v.dğr. (İstanbul: Köprü Yayınları, 2014), 318.

<sup>10</sup> Jürgen Habermas, *Kamusal Hayatın Yapısal Dönüşümü*, trc. Tanıl Bora - Mithat Sancar (İlgi Kültür Sanat Yayınları, 2012), 279.



gerçekleştiği en önemli ortamlar olan aile ve okulda öğrenme, genel olarak karşılıklı etkileşim halinde gerçekleşirken, medyadan öğrenme tek taraflı gerçekleşmektedir. Yani etkileşim değil tek taraflı bir etkileme söz konusudur. <sup>11</sup>

İşte bu etkileri sebebiyle medya araçlarının iyiden iyiye insan hayatına girmesi, toplumların durağan bir formdan, “tüketim toplumu”na evrilmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Yani medya, toplumları tüketim üzerine yoğunlaştırmada en önemli faktör olmuştur. Bu şekilde kanaatkâr bir toplum yerine, devamlı isteyen, arzulayan ve tüketen bir toplum; olağan bir ruh hali yerine, heyecanı isteyen ve seven bir toplum; dindar toplum yerine seküler bir toplum anlayışı, süreç içerisinde yerleştirilmeye çalışılmıştır. <sup>12</sup>

Medyanın bu amaca yönelik kullandığı iki temel unsur etkili olmaktadır: Şiddet ve cinsellik. Aslında her iki unsur, kontrol mekanizması dışına çıktığında insanı ve toplumları ruhsal olarak tahrip edecek yapıdadır. Toplumumuzda 20-25 yıl öncesine kadar, TV’de gösterilen şiddet ve cinsel içerikli görüntüler, dini-ahlaki ve kültürel normlara aykırı görülmekteydi. Bu görüntülerin belli oranda sunumuna aşına olan topluma, bu eşikler aşıldığında daha üst perdeden görüntüler sunulmaya devam edildi. Bu durum, süreç içerisinde yoğunlaşarak devam etti. Medya birçok konuda olduğu gibi, bu iki olgu konusunda da, toplum için adeta bir “norm belirleyici” konumuna geldi. <sup>13</sup>

Kahraman, cinselliğin bir tüketim malzemesi olarak “iptila” oluşturacak derecede reklam, sanat, edebiyat ve sinema gibi birçok alanda kullanıldığına dikkat çekerek, giderek artan ancak farkında olunmayan cinsellik yayılımının, çağın insanını tutsağı haline getirip yalnızlaştırdığını ifade etmektedir. Ona göre artık mutluluğun kaynağı olarak görülen cinselliğin, arzu ve haz kavramlarıyla yakın bir ilişkisi mevcut. Bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

*“Bu şartlar altında her şeyi cinsellekle sınırlı görmek o kadar anlamlı değil. Daha önemlisi, bu açılımın, ‘arzu’ kavramıyla kayıtlı olması. ‘Arzu’ tüketiciliği beraberinde getiriyor ve buna bağlı olarak cinsellik, tüketim kültürünün bir parçası haline geliyor. Çünkü arzunun ayrılmaz ikizi ‘haz’, genel olarak tüketimle özdeşleştirilebilen bir olgu. Yemek içmekten, giyinip kuşanmaya, estetik tercihlere kadar her alanın hazla bir ilişkisi var. Kapitalizm ve piyasa sürekli olarak arzunun hazla tatmin edilebileceği izlenimini verecek biçimde kurgular sahneliyor toplumun karşısında.” <sup>14</sup>*

Medyanın bu hedefleri gerçekleştirmesi, mahremiyeti ve mahrem alanları yeniden dizayn etmesini veya devre dışı bırakmasını gerektirmektedir. Oysa mahremiyet fitri ve evrensel bir olgu olarak bireye ait korunması gereken alanları ifade eder. Medyanın kullandığı en önemli argümanlardan biri olarak cinselliğin aşırı boyutlara ve farklı kategorilere varan kullanımını ise, her gelişim grubunda bireyin sağlıklı bir mahremiyet algısı oluşturmasını önünde engeller oluşturmaktadır. Böylesi bir durum gerçekleştirilecek mahremiyet eğitiminin etkisini aza indirmektedir.

<sup>11</sup> Adem Güneş, *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler* (İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2016), 70.

<sup>12</sup> Güneş, *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*, 70.

<sup>13</sup> Güneş, *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*, 70.

<sup>14</sup> H. Bülent Kahraman, *Cinsellik, Görsellik, Pornografi* (İstanbul: Agora Kitaplığı, 2010), 18.





Medyanın bedensel mahremiyeti gasp etmesi, tüketimci kapitalist toplum yaşamında her alanda yüksek karlı bir pazara döndürmüştür. Mahremiyet, ticari, ekonomik, teknolojik bileşenlerine ayrılmak amacıyla yeni bir söylem olarak kurgulanır ve toplumsal ve kültürel beden projesinin konusu haline getirilir. Bu anlamda mahremiyetin büyük boyutta zedelendiği bir alan olarak beden tüketim kültüründe teşhir edilmek ve yüceltilmek suretiyle sanki özgürlüğüne kavuşturulmuş olur. Medyada mahrem her türlü boyutun alenileştirildiği bir surette bedenler, bazen olduğu şeyden başka bir şeye de büründürülerek abartılı bir şekilde süblime edilmektedir. Böylece estetik değer her türde etik değere üstün geldiği bir durum sergilenmektedir.<sup>15</sup>

Medyanın bedensel mahremiyeti alenileştirdiği alanlardan birisi de animelerdir. Animeler çocuk ve ergen kitleyi hedefleyen çizgi filimlerdir. Kahramanlık temasıyla çocuklar karşısına çıkan bu tür çizgi filmlerde kahramanlar dünyada hayatta kalma mücadelesi verirler. Bu filmler cinselliği önemli bir düzeyde anlatım malzemesi olarak kullanır.<sup>16</sup>Çocuklarda beden mahremiyeti algısını daha başlangıçta olumsuz etkileyen bu tür filmler için cinsellik, bu filmlerin vazgeçilmesi demek yanlış olmaz.

Bu ve benzeri türde çocuklara yönelik çizgi filmlerde masum bir konudan hareketle kadın ve erkek karakterleri son derece çekici bedensel hatlarla çizilir. Ancak bu tür filmlerin özellikle geleneksel kültürü içinde mahremiyete önem veren ve bu kültüre bağlılık gösteren bir toplum olan Japonya kaynaklı olması ilginçtir. Yine bu kültürde kadının baskı altında olmasına karşılık bu tür çizgi filmlerde kadınların son derece özgür, ayakları yere basan, mahremiyet sınırlarını aşarak cinsel bir role bürünmüş bir tarzda resmedilmesi tesadüf görünmemektedir. Öyle ki bu çizgi filmler sadece Japon halkına yönelik olmayıp küresel bir pazarı hedefledikleri yayında oldukları ülkelere bakarak anlamak mümkündür.<sup>17</sup>

İfade edilen türde içeriklerin çocuk yaştaki izleyicilerin hem mahremiyet tutumlarının oluşmasında hem de cinsel gelişimleri açısından ele alındığından çocuklarda yıkıcı etkiler bırakabileceği göz ardı edilmemelidir. Hatta cinsel içeriğin çizgi filmlerde kullanılmasının hatalı örnekler üzerinden mahremiyet tutumunun oluşmasına neden olmasının ötesinde cinsel uyaran etkisi ve koşullandırma işlevi oluşturabileceği unutulmamalıdır.<sup>18</sup> Abartılı betimlemelerin kullanıldığı ve kimi zaman yetişkin düzeyindeki içeriğin henüz birçok bakımdan gelişimini tamamlamamış olan çocuk ve ergenlere sunulması, henüz mahremiyet algılarının tam oluşmadığı bu kitlenin sürekli olarak cinsel olarak güdülenmeye çalışıldığı ve bu yolla tüketimin sürdürülmesinin amaçlandığı ortadadır.

Medyanın bu kadar değişken ve güçlü argümanlarla dinamiğini oluşturması mahremiyet eğitiminin işini oldukça zorlaştırmaktadır. Bu zorluk onun hem mahremiyet algılarında deformasyona sebep olması hem de bizzat kendi işlevini mahremiyet alanları üzerinden sürdürmeye çalışmasından kaynaklanmaktadır. Ancak medyanın bu duruşu karşısında

<sup>15</sup> Hüseyin Köse, “Medya ve Mahrem”, *Medya ve Mahrem* (İstanbul: Schola Ayrıntı, 2011), 12.

<sup>16</sup> Selçuk Hünerli, “Namahrem Anime”, *Medya ve Mahrem*, ed. Hüseyin Köse (İstanbul: Schola Ayrıntı, 2011), 325.

<sup>17</sup> Hünerli, “Namahrem Anime”, 325.

<sup>18</sup> Hünerli, “Namahrem Anime”, 332.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

mahremiyet eğitimi yapmanın mümkün olmadığını ya da bunu yapmaya çalışmanın karşılığı olmayan iş olduğunu elbette düşünmemek gerekir. Bu noktada mahremiyet eğitimi öncelikle çocuk ve gençlerin ahlaki, psiko-sosyal, dini ve diğer gelişim alanları bakımından dengeli bireyler olarak yetişmesini sağlayacak içerikte düşünülmelidir. Yine bu eğitim, medyanın mahremiyet algısı yönetimi önünde engel oluşturma, çocuk ve gençlerin medyaya tam olarak entegre olmalarının önüne geçebilmeyi sağlayacak bir yaklaşımı ön görmelidir.

İnsanın zaaf ve zafiyetleri karşısında medyanın pragmatik yaklaşımlar sergilediği ortadadır. Eğitim ise insanın zafiyetleri aşmada ve fitratını koruma ve güçlendirmede vazgeçilmez bir araçtır. Ancak burada öncelikle bu eğitim kapsamında medyayı tanımak, ve çocuk ve gençlerin de medyayı tanınması ve tanımlamasını sağlamak gerekmektedir. Böylesi öncelikli bir yaklaşımla mahremiyet eğitimine başlamak daha tutarlı ve daha reel bir yaklaşım olacaktır.

Mahremiyet eğitimi sabırlı ve dirençli olmayı sağlayabilecek ve ailenin farkındalık düzeyi yüksek bir şekilde konuya yaklaşımıyla sürdürüldüğünde ancak, medyanın mahremiyet üzerindeki olumsuz etkileri kontrollü bir şekilde aza indirilmiş olacaktır. Bu noktada medya karşısında mahremiyet eğitimi yapabilmek uzun soluklu, sabrı ve sürekli farkındalığı gerektiren bir eğitimidir. Bu eğitim çocuğun duygusal veya bilişsel alanlardaki gelişinden ayrı düşünülmemelidir. Bu çerçevede hayatın bütününe yönelik ve çocuğun iradesini güçlendirici, doğru ile hatalı olanı kendisinin ayırt etmesine olanak tanıyacak pedagojik yaklaşımlarla hareket etmek gerektiği unutulmamalıdır.

Çocukların TV ve internet kullanımı pedagojik yaklaşımın gereği olarak sınırlı olmalıdır. Özellikle gençler bu internet ve benzeri teknolojik ürünleri kullanma konusunda bilinçli olmalıdırlar. Bu alışkanlık ise daha çocukluk çağında gerçekleşecek nitelikli bir medya kullanımı eğitimiyle kazanılabilir. Ancak şunu da belirtmelidir ki bu tarz medyatik ürünlerin sayısı, niteliği arttıkça çocuk ve gençlerin bunlara olan eğilimi artmakta, bu eğilim arttıkça da anne-babaların gerçekleştireceği mahremiyet eğitimi zorlaşmaktadır. Ancak uzun soluklu sabır ve irade yoluyla çocukların bu konuda belirtilen olumlu eğilimleri kazanması ise imkânsız değildir.

Medya araçları yapısı gereği çocuğun sosyal, duygusal ve dini ihtiyaçlarına hitap etmediği gibi, bu ihtiyaçlar konusunda yeni problemler doğurabilmektedir. Aynı şekilde yeni olumlu değer edinmelerine katkı sağlamadığı gibi, edinilmiş değerler konusunda bocalamalara neden olabilmektedir. Bu yüzden çocuklar TV ve internetin, insan için eşsiz ve yeri doldurulamaz nesnelere olmadığını farkına varmalıdırlar. Bunların her zaman iyi şeyler sunmadığını ve gerçek hayattan uzak olduğunu bilmelidirler.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

### **Kaynakça**

- Çakır, Mukadder. *Medya ve Modernlik*. İstanbul: Parsömen, 2013.
- DİB. *Dini Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010.
- Gülınar, Mehmet. “Dini Müzik ve Medya”. Ed. Mete Çamdereli. 235-259. İstanbul: Köprü Kitap, 2014.
- Güneş, Adem. “Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi”. *İnsan ve Toplum Dergisi* 7/2 (2017): 45-70.  
<https://doi.org/dx.doi.org/10.12658/human.society.7.14.M0206>.
- Güneş, Adem. *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2016.
- Habermas, Jürgen. *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. Trc. Tanıl Bora - Mithat Sancar. İstanbul: İlgı Kültür Sanat Yayınları, 2012.
- Hünerli, Selçuk. “Namahrem Anime”. *Medya ve Mahrem*. Ed. Hüseyin Köse. 312-333. İstanbul: Schola Ayrıntı, 2011.
- Kahraman, H. Bülent. *Cinsellik, Görsellik, Pornografi*. İstanbul: Agora Kitaplığı, 2010.
- Köse, Hüseyin. “Medya ve Mahrem”. *Medya ve Mahrem*. 9-19. İstanbul: Schola Ayrıntı, 2011.
- MEB. *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996.
- Öztürk, Gülay. “Reklamlarda Dinsel Sembollerin Kullanımı”. *Medya ve Din*. Ed. Mete Çamdereli - Betül Önay Doğan - Nihal Kocabey Şener. 289-324. İstanbul: Köprü Yayınları, 2014.
- Sungur, Erol. *Postmodern Tüketim Anlayışında Dindar Yaşam Biçimleri*. Ankara: Araştırma Yayınları, 2016.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Din Eğitimi Perspektifinden Transformatif Öğrenme Kuramı

**Sevim İleri**

Öğretmen, Fevzipaşa Ortaokulu,  
sevimleri35@hotmail.com

### Öz

Bu çalışmada konu edilen transformatif öğrenme kuramı, ilk defa Jack Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya atılmıştır. Dönüşümsel öğrenme olarak ifade edilen transformatif öğrenme kuramı, ilk defa Jack Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya atılmıştır. Transformatif öğrenme, bireyde veya grupta meydana gelen değişimin inanç, deneyim, değerler, sosyal çevre göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir. İnsanı deneyimlerinden, inançlarından, çevresinden bağımsız düşünülemez kadar karmaşık bir varlık olarak gören transformatif öğrenmede, öncelikle bireylerin kabullerini, inançlarını, bakış açılarını, deneyimlerini sorgulayarak yeni bir perspektife dönüştürmeleri amaçlanmaktadır. Mezirow'a göre transformatif öğrenme 10 adımda gerçekleşir. Bu adımlardan hareketle bireyin farkındalığının sağlanması ve bilinçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda bireyin inançlarından, önyargılarından ve başkaları tarafından oluşturulmuş değer yargılarından soyutlanması, kendi perspektifinde yeniden yorumlanması, kendisi için nasıl düşüneceğini ve davranacağını öğrenmesi beklenir.

Transformatif öğrenme kuramı son yıllarda ön plana çıksa da, bağımsız bir kuram olmayıp, hermenötik, eleştirel yaklaşım ve holistik öğrenme gibi teori ve modelleri içinde barındırmaktadır. Varoluşçuluğa ve hümanizme dayalı yönleri de bulunan kuramda, aynı zamanda yapılandırmacılık ilkelerinin izlerine de rastlamak mümkündür.

Değişime ve yeniliğe açık olmayan öğrenenlerde, transformatif öğrenme sürecine azami düzeyde dikkat etmek gerekmektedir. Öğrenenin kendi kararı ve kabulü olmaksızın transformatif öğrenmenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla öğrenen ve öğreten arasındaki etkileşimin güçlü olması, öğrenenin deneyimlerini sorgulaması ve dönüşümü gerçekleştirmesine imkân tanımaktadır. Transformatif öğrenmeye yönelik transformasyon, eleştirel yansıtma, deneyimin merkezliliği, akılcı konuşma, perspektif dönüşüm gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramların analiz edilmesiyle transformatif öğrenmeye din eğitimi perspektifinden bakma olanağı artmaktadır.

Yurtdışında din eğitimi alanında transformatif öğrenmeyle ilgili bilimsel çalışmalar yapılırken, Türkiye'de konuyla ilgili henüz yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysa din eğitimi, hem tanımı hem amaçları hem de uygulamaları bakımından transformatif öğrenme kuramıyla paralellik göstermektedir. Din eğitiminde benimsenen eğitimsel, kavramsal ve dinbilimsel yaklaşım açısından bireyin somut deneyimlerinden



hareketle soyut düşünmesi teşvik edilmektedir. Benzer bir şekilde transformatif öğrenmede inançlarını, bakış açılarını, deneyimlerini sorgulayan bireyin, bağımsız düşünme becerisiyle öğrendiklerini kendi perspektifinde düşünce ve davranışa dönüştürmesi beklenmektedir. Din eğitiminde bireyin öğrendiklerini körü körüne uygulaması yerine sorgulayarak bilinçlenmesi benimsenmektedir. Transformatif öğrenme ile din eğitiminde gerçekleşen bilişsel öğrenmenin anlama ve kavrama basamaklarıyla sınırlı kalmayıp, değerlendirme basamağına ulaşmasına destek sağlanabilmektedir. Din eğitiminde özellikle verilecek değerler ve kazandırılmak istenen becerilere yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinde, transformatif öğrenmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Transformatif öğrenmenin din eğitiminde uygulanması ile değer ve beceri edinme sürecinde birey, öncelikle deneyimlerini ve inançlarını sorgulayarak, kalıp fikirlerden bağımsız, taklitten uzak kendine özgü bir perspektif sağlayabilir. Bir diğer husus ise Türkiye’de din eğitiminde tek bir felsefi anlayış, kuram veya model yerine farklı felsefi temelleri, kuramları, modelleri sentezleyen bir anlayış benimsenmektedir. Bu yönüyle transformatif öğrenme kuramının, din eğitimi uygulamalarında uyum sağlayarak yararlı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak transformatif öğrenme kuramı yaygın din eğitimi, DKAB dersleri, yükseköğretim kurumları, değerler eğitimi gibi farklı alanlar çerçevesinde ele alınarak, din eğitimi perspektifinden transformatif öğrenmeye yeni boyutlar kazandırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Transformatif Öğrenme, Dönüşümsel Öğrenme, Din Eğitimi

### **Abstract**

Notion of “Transformative Learning Theory” was first time raised by Jack Mezirow in 1978. Comment of individual translate or social translate actualize with considerate of faith, experience, value and social vicinity in transformative learning. Humans can’t be considered without their experiences, faith or vicinity. So human is seen as a complex entity by transformative learning. And first aim of transformative learning is to translate the people’s acceptances, beliefs and perspectives with their queries. According to Jack Mezirow transformative learning occur through 10 phases. Transformative learning’s aim is providing awareness and consciousness for humans with the phases. People’s individual ideas and behaviours. In accordance with these aims, the individual is expected to be isolated from his beliefs, prejudices and value judgments created by others, to reinterpret in his own perspective, to learn how to think and act for himself.

Although the theory of transformative learning has come to the fore in recent years, it is not an independent theory and it contains theories and models such as hermeneutical, critical approach and holistic learning. In this theory, which has aspects based on existentialism and humanism, it is also possible to find traces of constructivism principles.

Maximum attention should be paid to the process of transformative learning for learners who are not open to change and innovation. It is not possible to perform transformative learning without the learner's own decision and acceptance. Therefore the strong interaction between the learner and the teacher makes it possible for the learner to question his experiences and realize the transformation. Transformative learning include



some notions, for instance translation, critical reflection, centrality of experience, rational discourse and translation of perspectives. By analyzing these concepts, it is possible to look into transformative learning from the perspective of religious education.

There have not been an academical research in Turkey yet while there are scientific studies on transformative learning in the field of religious education in other countries. However religion education, is parallel to the theory of transformative learning in terms of its definition, aims and practices. It is encouraged to think intangible based on the tangible individual experiences by Educational, conceptual and theological approach which are adopted in religious education. Similarly, it is expected that in transformative learning to transform himself / herself into thinking and behavior in his own perspective by the person who is querying his beliefs, perspectives and experiences. It is accept to raise awareness by querying the individual instead of blindly applying what he has learned in religious education. Cognitive learning that takes place in religious education through transformative learning is not limited to the steps of understanding and applying, at the same time it can be support to reach the evaluation stage. It is thought that transformative learning will be useful, during the realization of the targets especially in the religious education, the values to be given and the skills aimed to be acquired. In the process of gaining value and skill through the application of transformative learning in religious education, firstly the individual can provide a unique perspective away from stereotypes, querying their experiences and beliefs. Another issue is the adoption of an understanding of different philosophical foundations, theories, models synthesizing in Turkey instead of a single philosophical concept or theory model of religious education. In this respect, it is thought that the theory of transformative learning will be beneficial by adapting to religious education practices. As a result, new dimensions can be introduced to transformative learning from the perspective of religious education. The theory is approached in different fields such as general religious education, Religion Culture and Ethics courses, higher education institutions, values education.

**Keywords:** Transformative Learning, Religion Education

## 1. Giriş

Sürekli değişim ve gelişim döngüsünün ana bileşeni olan insanın, bu döngüye aktif olarak katılması ve uyum sağlaması için öncelikli olarak eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sürecini sistematik, felsefi ve psikolojik açılardan ele alarak bilimsel çalışmalarla desteklemesi eğitim bilimlerini ön plana çıkarmaktadır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarındaki uygulamalarının geliştirilmesi sonucu çeşitli hedeflere yönelik uygulamalar gerçekleştirmek üzere yeni eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, “İnternet “Tabanlı Öğrenme “Yaklaşımı ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı”dır. Bu yeni yaklaşımların neredeyse tamamına yakınında doğrudan ya da dolaylı olarak din eğitiminin de içinde yer aldığı görülmektedir. Ancak literatüre baktığında, transformatif öğrenmeyle ilgili din eğitimi çalışmalarına henüz pek rastlanmamaktadır. Bu açıdan “Din Eğitimi Perspektifinden Transformatif Öğrenme Kuramı” başlıklı bu çalışma gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Çalışmamızda öncelikle transformatif öğrenme kuramı, dayanakları,





sınırlılıkları, temel kavramları ile birlikte incelendikten sonra “Din eğitimi açısından transformatif öğrenme kuramının yeri ve önemi nedir?” sorusundan hareketle, din eğitimi perspektifinden transformatif öğrenme kuramının incelemesi hedeflenmektedir.

## 2. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmanın mahiyeti bakımından araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntem, doğrudan ve değer ve inançlara dayalı bilgilere ulaşmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu bilgilere ulaşmada kavram ve analiz teknikleri önem arz etmektedir. Onun için çalışmada analiz yöntemlerinden içerik ve kavram analizi teknikleri de kullanılmıştır.

## 3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı, transformatif öğrenme kuramının dayanakları, sınırlılıkları ve temel kavramlarıyla birlikte incelenerek din eğitimi açısından değerlendirilmesidir. “Din Eğitimi Perspektifinden Transformatif Öğrenme Kuramı” başlıklı çalışma, gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

## 4. Bulgular

Çalışmada transformatif öğrenme ile ilgili teorik ve kuramsal kavramlar bulgu ve bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Bu kavramların sırası ile analizleri de yorumlama olarak çalışmada yer almıştır.

### a. Transformatif Öğrenme

Transformatif öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde, kendi düşüncelerinin gerçekleşmesi ve epistemolojik açıdan öğrenme şeklinin öne çıkarılmasıdır. Öğrenme sürecinin organize edilmesinde öncelikle bireylerin kendi kabullerini, inançlarını, bakış açılarını ve deneyimlerini sorgulayarak, yeni bir perspektife dönüştürmelerini amaç edinilmektedir. Dönüşümsel öğrenme olarak ifade edilen transformatif öğrenme kuramı, ilk defa Jack Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya atılmıştır. (Akpınar, 2010) Mezirow, Jurgen Habermas ve Paulo Freire'nin çalışmalarından etkilenerek geliştirdiği transformatif öğrenme kuramını Edward W. Taylor'un konuyla ilgili çalışmaları derinleştirmiştir.

### i. Transformatif Öğrenmenin Dayanakları

Transformatif öğrenme, birçok kuram ve yöntemin ilkelerini bütünleyen bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle transformatif öğrenme, çeşitli dayanakları içinde barındıran bir eklektik bir kuramdır. Transformatif öğrenme, epistemolojik olarak öznel bir anlayışa sahip olmakla birlikte, hermenötik, holistik öğrenme, bağımsız bilgi, proaktif düşünme, birleştirilmiş çoklu perspektif gibi çeşitli model, teori ve paradigmalardan içinde barındırması bakımından bütüncüllük izleri taşıyan bir kuramdır. Kuram, felsefi olarak bilinçlendirme, farkındalaştırma, sosyal bilgi teorisi, öğrenmenin özerkleştirici aksiyon alanı gibi çeşitli teorilerin sentezlerinden oluşan bir temele dayanmaktadır (Akpınar, 2010). Bunun yanı sıra varoluşçu eğitim felsefesine paralel bir anlayış benimsemektedir. Varoluşçu felsefeye en uygun yöntem olan Sokratik tartışmada, bireylerin yeni sorunlar ve durumlar karşısında kendi düşüncelerini ortaya



çıkarmaları sebebiyle transformatif öğrenmede varoluşçuluğun etkilerini görmek mümkündür.

## ii. Transformatif Öğrenmenin Temel Kavramları

Transformatif öğrenmenin temel kavramları; 'akılcı konuşma', 'deneyimin merkezliliği' ve 'eleştirel yansıtma'dır. (Donnelly, 2016)

**1. Akılcı Konuşma (Rational Discourse);** Transformatif öğrenme kuramında iletişim becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Dönüşüm sürecindeki olası çatışma durumlarında, güç kullanmak yerine mantıksal çözümler üretebilmek için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Transformatif öğrenmede bireylerin, birbirlerinin deneyimleri ve varsayımlarından yola çıkarak yeni yorumlar elde etmeleri ve dönüşümü gerçekleştirmek için anlam yapıları oluşturmaları mümkündür (Şen & Şahin, 2017). Akılcı konuşmada önemli bir yere sahip olan anlam yapıları, anlam perspektifi ve anlam şeması kavramlarını kapsayıcı genel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk döneminde bireyin toplumsallaşmayla birlikte kazandığı varsayılan anlam perspektifi, duygu dünyası, düşünce ve inanç biçimleri önemli unsurlardır. Bu unsurlar öğrenmenin amacını, içeriğini ve zamanını belirleyerek sınırlar çizen algısal ve kavramsal kodlar olarak ifade edilmektedir. Anlam şeması ise bilgi, inanç, duygu ve değerlerden oluşan tecrübelerini yorumlayan, bireyin kişisel yorumlarını biçimlendiren küçük bileşenlerden oluşan kavram setleri olarak ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle kişisel görüş ve davranışları etkileyen alışkanlık ve beklentilerin somutlaşmış biçimidir (Akçay, 2012). Özel forma sahip olan anlam şemalarının değişkenlik özelliğine sahip olması, bireylerin mevcut anlam şemalarını değiştirmesine, reddedebilmesine veya uyarlamalar yapabilmesine imkan tanımaktadır. Anlam yapısının oluşumu ve dönüşümün gerçekleşmesi için, anlam perspektiflerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sonucunda deneyimlerini yorumlanarak anlam şemalarının ortaya çıkması sağlanabilir.

**2. Deneyimin Merkezliliği (Centrality of Experience);** Transformatif öğrenmenin merkezinde deneyim yer almaktadır. Bireyin deneyimlerinden soyutlanarak transformatif öğrenmeyi gerçekleştirmesi mümkün değildir. Kuramın odak noktası olan deneyimler, sığ tecrübelerle sınırlı değildir. Deneyimler; bireyin arzularını, inancını, görüşlerini, hayallerini, neler yaşadığını, neler için çaba harcadığını, nelere tahammül ettiğini, neye inanıp güvendiğini ve bunlara verdiği tepkilerin tümünü içermektedir (Akçay, 2012).

**3. Eleştirel Yansıtma (Critical Reflection);** Transformatif öğrenmede birey deneyimlerine objektif olarak uzaktan bakar, anlam yükler, kendini kendisine açıklar. Bunları gerçekleştirirken kendi düşünceleri ve inançları arasındaki çatışmaların farkına varan birey, deneyimlerini sorgulamaya başlayarak transformatif öğrenmeyi mümkün kılabilir. Zira transformatif öğrenmede önemli olan deneyimin kendisi değil, deneyimin üzerine yapılan eleştirel yansıtma'dır (Şahin & Erişen & Çeliköz, 2016).

## iii. Transformatif Öğrenme Basamakları (Kitchenham, 2008)

Farkındalık değişimi, öğrenme deneyimi, bilişsel işlevin üst derecesi gibi çeşitli ifadelerle anılan transformatif öğrenme 10 basamakta gerçekleşmektedir. Bu basamaklar;

1. Zihinsel çatışma yaratan bir ikilem



2. Suçluluk ve utanç duyguları ile mücadele
3. Mevcut varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesi
4. Dönüşüm sürecinin farkına varılması, diğer bir deyişle benzer bir dönüşüm sürecinin başkaları tarafından da tecrübe edildiğinin farkına varılması
5. Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfedilmesi
6. Eylem planının hazırlanması
7. Planların uygulanması için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin edinilmesi
8. Yeni rollerin denenmesi
9. Yeni roller ve ilişkiler içinde rekabet ve kendine güven duygularının geliştirilmesi
10. Edinilen yeni perspektiflerinin yaşama uyarlanması

#### **iv. Transformatif Öğrenmenin Sınırlılıkları**

Transformatif öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğrenenin üzerine düşen görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Kuramda dönüştürücü, yansıtıcı, kolaylaştırıcı, diyalog başlatıcı, katalizör gibi çeşitli sıfatlarla anılan öğretmen; bilgisiz öğrencileri bilgilendiren bir otorite olarak değil, aksine öğrencileriyle birlikte keşfe çıkmış birisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin öncelikle kendisinin istekli olması ve öğrenen merkezli anlayışları benimsemesi transformatif öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından son derece önemlidir. Aksi takdirde başarıya ulaşmak mümkün olmayacaktır. Yansıtıcı katılımcı olarak ifade edilen öğrenenler ise kuramda en çok dikkat edilmesi gereken bileşendir. Öğrenen merkezli anlayışın benimsendiği transformatif öğrenmede öğrenenlerin, diğer bireylerle ve öğretmenle empati kurma, sınıf aktivitelerine katılma, işbirliği yapma gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Şayet öğrenen katılma, sorumluluk alma veya paylaşımda bulunma konularında isteksiz olursa transformatif öğrenmenin gerçekleşmesi olanaksızdır (Akpınar, 2010). Bu sebeple öğrenende olası isteksizlik ve uyumsuzluk transformatif öğrenmenin gerçekleşmesini sınırlandırmaktadır. Bir diğer sınırlılık ise değişime veya dönüşüme karşı toplumda oluşan dirençtir. Toplum içinde bulunduğu mevcut durumu devam ettirmek isteyebilir ve yeni durumları hoş karşılamayabilir. Bunun sonucunda toplumda değişerek farklılaşan bireye baskı uygulanması söz konusu olabilir. Transformatif öğrenmenin gerçekleşmesinde engel olarak görülen her ne olursa olsun, öğretmen ve öğrenen transformasyon süreci hakkında bilinçlendikçe kuramın hedefleri gerçekleşecektir.

#### **b. Din Eğitimi ve Transformatif Öğrenme**

Eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de değişim ve dönüşümün gerçekleşmesi için çeşitli yeni kuramları ve yaklaşımları değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, yeni kuramlardan biri olan transformatif öğrenme uygulamalarının, din eğitiminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde okullarda verilen din eğitimi ile ilgili eksikliğin giderilmesinde transformatif öğrenme kuramı bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Yıllarca okulda eğitim görmüş olduğu halde öğrenenlerin düşünce ve davranışlarında hedeflenen yönde ve yeterli değişimin gerçekleşmemesinin sebeplerine çözüm olarak transformatif öğrenme kuramının ilkeleri yol gösterici niteliktedir (Akpınar, 2010).



Genelde eğitim sistemimizde özelde ise din eğitiminde kendi kültürümüzü, yaşantılarımızı ve deneyimlerimizi göz önünde bulundurarak değişimin ve dönüşümün gerçekleşmesini sağlamak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine imkan tanıyabilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir.” (MEB, 2018, s. 2) ifadesi yer almaktadır. Programın hem değerler alanında hem de yetkinlikler alanındaki amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsenmesi ve bunun yanı sıra öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerinin göz ardı edilmemesi hususu önem arz etmektedir. Öğrencilerde beklenen beceri ve davranışların geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin kendi deneyimlerinden hareket etmesi ve dönüşümü bu noktadan başlatması gerekmektedir.

Geniş uygulama alanına sahip olan bu kuram, din eğitiminde hem çocukların hem de yetişkinlerin eğitiminde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında fayda sağlayabilecek niteliktedir. Bu faydanın nasıl sağlanacağına yönelik somut bir örnekle açıklama yapmak gerekirse; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 5. Sınıf 3. Ünitesi olan “Adap ve Nezaket” ünitesinden “sofra adabı” konusu üzerinden örnek verilebilir. DKAB programında “Adap ve Nezaket” ünitesiyle ilgili olarak “konuların, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir” ifadesinin yer alması da ayrıca transformatif öğrenmenin din eğitiminde uygulanabilirliğini göstermektedir.

Transformatif öğrenme kuramı basamaklarına göre sofrada adabı konusu şu şekilde verilebilir;

<b>Transformatif Öğrenme Basamakları</b>	<b>DKAB Dersinde Transformatif Öğrenme Kuramı (Adap ve Nezaket, Sofra Adabı)</b>
Zihinsel çatışma yaratan bir ikilem	Sofra Adabı konusunda yemekten önce ve sonra el yıkama alışkanlığı olmayan öğrencinin, bu konuyu öğrendikten sonra deneyimleriyle öğrendiklerinin bireyin zihninde çatışması
Suçluluk ve utanç duyguları ile mücadele	Acıktığı için acele eden bireyin ellerini yıkamadan sofraya oturmaya yöneldiği zaman suçluluk ve utanç hissetmeye başlaması
Mevcut varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesi	Bireyin, sofraya oturmadan önce ellerini yıkadığını varsayarak mevcut durumunu eleştirmesi
Dönüşüm sürecinin farkına varılması, diğer bir deyişle benzer bir dönüşüm sürecinin başkaları tarafından da tecrübe edildiğinin farkına varılması	Aile bireyleri veya arkadaşlarından ellerini yıkayarak sofraya oturanlardan bazılarının, önceleri ellerini yıkamadan sofraya oturduğunu düşünerek bu davranışı yapan tek kişinin kendisi olmadığını fark etmesi
Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfedilmesi	Yemek öncesi ellerini yıkama alışkanlığı edinmek için bireyin en başta karşılaştığı ikilemi çözmek için açlığa biraz daha sabretmek gibi yeni seçenekler keşfetmesi
Eylem planının hazırlanması	Bireyin bir önceki basamakta keşfettiği yeni seçeneğe, yani açlığa kısa bir müddet daha sabrederek sofraya yönelmek yerine ellerini yıkamak için lavaboya yönelmesi
Planların uygulanması için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin edinilmesi	Dinimizin temizlik konusundaki hassasiyeti ve Hz. Muhammed'in (sav) bu konudaki hadisi ve sünnetini bilen bireyin yemeğe oturmadan önce ellerini yıkama konusunda anlam yapıları oluşturması
Yeni rollerin denenmesi	Bireyin oluşturduğu anlam yapılarından hareketle anlam perspektifine uygun olarak yemeğe başlamadan önce ellerini



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

	yıkaması
Yeni roller ve ilişkiler içinde rekabet ve kendine güven duygularının geliştirilmesi	Bireyin önceki anlam yapıları ve anlam perspektifleriyle dönüşüm sonucu yeni oluşturduklarını karşılaştırarak kazanmak istediği davranışın yeni anlam perspektifine uygunluğunu değerlendirmesi
Edinilen yeni perspektiflerinin yaşama uyarlanması	Bireyin anlam perspektifinin dönüşümünün gerçekleşmesi sonucu yemekten önce ellerini yıkama davranışını sürdürmesi ve sofrada adabının bir parçası haline getirmesi

## Sonuç ve Tartışma

Sürekli değişim içinde olan dünyamızda eğitimde de değişim ve dönüşümün gerçekleşmesi için eğitimcilerin çabası, öğrenenlerin ise bu dönüşümü gerçekleştirmeye istekli ve gönüllü olması önem arz etmektedir. Aynı şekilde İslam dininde de sadece sergilenen davranışlar değil, davranışlara ait niyet, bir bakıma gönüllülük ve isteklilik ön plana çıkmaktadır. Hem eğitimin hem de dinin önem verdiği bu husus transformatif öğrenmenin gerçekleşmesinin temel koşullarından biridir. Bu sebeple din eğitimi uygulamalarında transformatif öğrenmenin fayda sağlayacağı ön görülmektedir. Bireylerin din eğitimi süreçlerinde pasif bir şekilde bulunmaları yerine, kendi deneyimleri üzerinden hareket ederek aktif katılım sağlamaları öğrenmelerinin kalıcı hale gelerek davranış biçimine dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Sadece örgün eğitim kurumlarında değil, yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitiminde transformatif öğrenme kuramından yararlanarak bireylerin değer ve yetkinliklerin kazanması için anlam yapılarını dönüştürmesi, beklenen davranışların gerçekleşme düzeyini arttıracaktır.

Din eğitimi uygulamalarında son yıllarda çokça karşılaştığımız yapılandırmacılık kuramından izler taşıyan, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi teşvik eden ve hümanizm anlayışını da içinde barındıran bir teori olarak karşımıza çıkan transformatif öğrenme, özellikle bu perspektiflerden bakıldığında din eğitimi uygulamalarında değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programının amaçları ile transformatif öğrenme kuramıyla ulaşılmak istenen hedefler arasında paralellik bulunması, din eğitiminde transformatif öğrenme kuramının uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Transformatif öğrenmede katalizör niteliğinde olan öğretmenlerin öncelikle bu dönüşümü gerçekleştirmesi ve içselleştirmesi gerekmektedir. Böylelikle başta bireysel olarak daha sonra ise grupla veya toplumsal olarak dönüşüm gerçekleşebilir. Din eğitimi konusunda sorumlu kişiler, transformatif öğrenme kuramıyla ilgili mevcut çalışmaları ve gelecekte yapılacak olan çalışmaları takip ederek, transformasyonu sağlayacak alt yapının oluşumuna katkı sağlayabilir. Transformatif öğrenme kuramından yararlanılarak sadece öğrencide değil, sınıfta, okulda hatta toplumda dönüşüm gerçekleştirilebilir ve din eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşılabilir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

### **Kaynakça**

- Akçay, R. Cengiz (2012, Güz). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi*(196), 5-39.
- Akpınar, Burhan(2010). Transformatif Öğrenme Kuramı:Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 185-198.
- Donnelly, Roisin (2016). Application of Mezirow 's Transformative Pedagogy to Blended Problem-based Learning. *Dublin Institute of Technology*.
- Egemen Şen, Hatice Şahin, (2017). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı: Baskın Paradigmayı Yıkamak. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*, 39-48.
- Kitchenham, Andrew (2008). The Evolution of John Mezieow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 104-123.
- MEB. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) .
- Mehmet Şahin, Yavuz Erişen, Nadir Çeliköz. (2016). The Transformational Learning of Three Adult Academicians (Üç Yetişkin Akademisyenin Transformatif Öğrenmesi). *Mediterranean Journal of Humanities*, 299-307.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Lisans Programında Yer Alan Din Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri: Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

**Ayşe İnan Kılıç**

*Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Sinop  
ainan@sinop.edu.tr*

### Giriş

Sosyal bilimlerin içerisinde yerini alan Din Eğitimi Bilimi, Türkiye’de çeşitli sebeplerle bilimselleşme sürecine geç başlamış ve hala tam olarak tamamlayamamış genç bir bilim dalıdır. Amacı din eğitimi gerçekliğini anlama, açıklama, denetleme ve yönetme, daha nitelikli hale getirmektir.<sup>1</sup>

Din Eğitimi Biliminin oluşumuna öncülük eden ilk adım 1953 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi programına (4. Sınıfta 2 saatlik) Pedagoji Dersi’nin konmasıyla atılmıştır. Bu ders 1979-1980 öğretim yılında “Din Eğitimi” dersine dönüştürülmüştür.<sup>2</sup> 13.05.1980 tarihinde yine aynı fakülte bünyesinde “Din Eğitimi Kürsüsü” kurulmuştur. 1989 yılından itibaren Fakülte’nin öğretmen yetiştiren kurumlar arasında gösterilmesi alanla ilgili çalışmalarda ve yapılanmada ilerlemelere vesile olmuştur. 1991 Yılında “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı” yerine “Din Eğitimi Anabilim Dalı” olarak değiştirilmiştir.<sup>3</sup> Her İlahiyat Fakültesinde bu anabilim dalının akademik kadroları zamanla oluşmuş ve din eğitimi olgusunu araştıran akademik birim böylelikle İlahiyat Fakültelerinde yerini almıştır.<sup>4</sup>

Kadroların tamamlanmasının akabinde “Din Eğitimi” dersi İlahiyat fakültelerinde zorunlu dersler arsında yerini almış bulunmaktadır. Dersin içerisinde din eğitimi biliminin temellendirilmesi, felsefi altyapısı, din eğitimi gerçekliğinin tarihi serüveni, din eğitimi kurumlarının sorunları, günümüz din eğitimi yaklaşımları, yaş gruplarına yönelik din eğitiminin ilke ve yöntemleri, örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetleri ve sorunları gibi konular ele alınmaktadır. Yani bu ders aracılığıyla din eğitimi olgusu; felsefi, tarihi, kültürel ve pedagojik açıdan bilimsel veriler eşliğinde irdelenmektedir.

Din eğitimi dersi, örgün ya da yaygın din eğitimcisi olarak istihdam edilecek olan İlahiyat öğrencileri için pek çok öneme sahiptir. Bunların başında öğrencilerin din eğitimi olgusu ve felsefesi hakkında sağlıklı bir bakış açısı kazanmaları gelmektedir. Böylece bu ders

<sup>1</sup> M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017, 180/234.

<sup>2</sup> Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, 3. Baskı, Ankara, 1997, 21.

<sup>3</sup> [http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page\\_id=794](http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=794). 16.10.2018.

<sup>4</sup> Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220-222.



öğrencilerin çoğulcu ve çok kültürlü dünyada din eğitiminin imkân ve sınırlılıklarını keşfetmesine zemin hazırlar. Ardından bu ders aracılığıyla öğrenciler şu sorulara cevap ararlar: Toplumun temelini oluşturan genç nesillere din eğitimi verilmesinin amaçları nedir? Okullarda yer alan zorunlu din dersleri ne anlama gelmektedir? Zorunlu ve seçmeli din derslerinin hedefleri ne olmalıdır? Din derslerinin ve din eğitiminin toplumsal barış ve huzura katkı sunabilmesi için din eğitiminden nasıl istifade edilebilir?

Din eğitimi dersi, öğrencilerin geçmişten günümüze dek gelen din eğitimi tarihi hakkında bilgi edinmesine, mazide yaşanmış din eğitimi kaynaklı toplumsal olaylara objektif bakabilmeye, mevcut din eğitimi pratiklerinin sorunlarına ve çözümlerine yönelik düşünce üretilmesine teorik olarak katkı sağlar.

Ayrıca bu ders, çocukluk dönemi, gençlik dönemi, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi gibi insanın farklı yaş dönemlerinde din eğitiminin ilke ve yöntemlerini göstermek suretiyle öğrencilere yardım ve rehberlik eder. Ayrıca Türkiye'nin kendine özgü dini eğitim kurumların ve buralardaki eğitimin mahiyeti hakkında teorik ve pratik bilgiler sunar.

Nitelikli din eğitimi faaliyetleri için nitelikli din eğitimcileri yetiştirme zorunluluğu izahtan varestedir. Örgün eğitim kurumlarındaki DKAB dersleri dâhil toplumun her kesiminde yürütülen din eğitimi faaliyetlerindeki nitelik sorunu halk ve akademik çevrelerce sıklıkla dile getirilmektedir.<sup>5</sup> 1997- 2014 yılları arasında öğrenci alan İlköğretim DKAB bölümü mezunlarının DKAB öğretmenliği yaptığı dönemlerde bile sorunların aşılamadığı görülmektedir. Dolayısıyla DKAB bölümlerinin kapatıldığı ve bu branşa ait öğretmenlerin İlahiyat fakültesinden atanacağı bir ortamda okutulan Din eğitimi dersinin önemi ve sorumluluğu iyice artmıştır.

Günümüzde mevcut İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi dersi zorunlu dersler arasında ve çoğunlukla haftada 2 saatlik ve tek dönemlik ders olarak okutulmaktadır. Aşağıdaki tabloda mevcut İlahiyat fakültelerinin müfredatlarında yer alan Din Eğitimi dersinin hangi dönemde verildiği gösterilmektedir.

ÜNİVERSİTE ADI	Yarıyıl
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu)	2. yarıyıl
Akdeniz Üniversitesi (Antalya)	1. yarıyıl
Amasya Üniversitesi	1. yarıyıl
Ankara Üniversitesi	5. yarıyıl
Artvin Çoruh Üniversitesi	8. yarıyıl
Balıkesir Üniversitesi	5. yarıyıl
Bayburt Üniversitesi	4. yarıyıl
Bingöl Üniversitesi	8. yarıyıl
Bozok Üniversitesi (Yozgat)	3. yarıyıl
Bülent Ecevit Üniversitesi (Zonguldak)	4. yarıyıl

<sup>5</sup> Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 234.



Çukurova Üniversitesi (Adana)	7. yarıyıl
Dicle Üniversitesi (Diyarbakır)	4. yarıyıl
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)	6. yarıyıl
Düzce Üniversitesi	6. yarıyıl
Erciyes Üniversitesi (Kayseri)	6. yarıyıl
Erzincan Üniversitesi	3. yarıyıl
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	7. yarıyıl
Fırat Üniversitesi (Elazığ)	7. ve 8. yarıyıl
Gaziantep Üniversitesi	8. yarıyıl
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat)	7. yarıyıl
Gümüşhane Üniversitesi	7. yarıyıl
Harran Üniversitesi (Şanlıurfa)	5. yarıyıl
Hitit Üniversitesi (Çorum)	4. yarıyıl
Iğdır Üniversitesi	7. yarıyıl
İnönü Üniversitesi (Malatya)	4. yarıyıl
Kafkas Üniversitesi (Kars)	8. yarıyıl
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	4. yarıyıl
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon)	6. yarıyıl
Kastamonu Üniversitesi	7. ve 8. yarıyıl
Kırklareli Üniversitesi	5. yarıyıl
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	4. yarıyıl
Marmara Üniversitesi (İstanbul)	4. yarıyıl
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	4. yarıyıl
Namık Kemal Üniversitesi (Tekirdağ)	5. yarıyıl
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Konya)	3. ve 4. yarıyıl
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	5. yarıyıl
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun)	4. yarıyıl
Ordu Üniversitesi	8. yarıyıl
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	7. yarıyıl
Pamukkale Üniversitesi (Denizli)	4. yarıyıl
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Rize)	4. yarıyıl
Sakarya Üniversitesi	5. yarıyıl
Siirt Üniversitesi	4. yarıyıl
Sinop Üniversitesi	3. yarıyıl
Süleyman Demirel Üniversitesi (Isparta)	7. yarıyıl
Şırnak Üniversitesi	4. yarıyıl



Uludağ Üniversitesi (Bursa)	3. yarıyıl
Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Van)	3. yarıyıl

Görüldüğü gibi her fakültede din eğitimi dersinin verildiği dönem farklılaşmaktadır. Bunların içinde en erken veren(1. Dönemde) Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi iken, en geç veren(8. Dönemde) Ordu Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Gaziantep, Bingöl, Artvin Çoruh Üniversiteleridir. Bunların yanı sıra Necmettin Erbakan Üniversitesinde 3. ve 4. Yarıyılıda, Kastamonu Üniversitesi ile Fırat Üniversitesinde 7. ve 8. Yarıyılıda olmak üzere iki dönemde verilmektedir.

Din eğitimi dersinin dönem ve ders saati bakımından az olması ve bazı fakültelerin müfredatlarında erken dönemlerde yer alması kanaatimizce bu dersten beklenen hedeflere engel olmaktadır. Erken dönemlerde verilmesinin sakıncası öğrencilerin Eğitim bilimleri, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi dersleri henüz almamasından kaynaklı olabileceği gibi öğrencilerde henüz okul aidiyeti ve öğretmenlik bilincinin oluşmamasından da kaynaklı olabilir. Oysa son sınıflara yaklaşan öğrencilerde hem bir bilinç hem de pratik bilgi ihtiyacı arttığından onlar bu dersi daha verimli geçirebilirler.

Dersin saat ve dönem bakımından az olması ise hem konuların öğretiminin yüzeysel kalmasına hem de öğrencileri derse çok fazla dâhil edememeye neden olmaktadır. Buna bir de ders ortamının elverişsiz oluşu (genellikle amfi ya da büyük sınıflarda ve kalabalık ortamlarda) eklenince dersin işlevi iyice azalmaktadır. Oysa bu derste öğrencilerin katılımı çok önemlidir. Zira yarının örgün ya da yaygın din eğitimcilerine teorik açıdan donanım kazandıran bu ders, öğrencilerin ders içi performanslarıyla ve fikir alışverişi ile çok daha verimli hale gelecektir. Mezuniyet sonrası sözlü anlatım becerisine dayalı meslek icra edecek olan öğretmen adaylarının eğitim dersinde bile kendilerini yeterince ifade edememeleri bir problemdir. Gerek ders içi gerekse (mülakat ve sohbet) ders dışı gözlemlerimiz, öğrencilerin konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin çok iyi gelişmediği yönündedir. Ayrıca mülakat esnasında bazı öğrencilerin son sınıfa gelmelerine rağmen farklı nedenlerle derslerde hiç söz alamamaktan yakındıkları da ortaya çıkmıştır.

### 1. Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi, öğrencilerine yaygın ve örgün eğitim kurumlarında istihdam olanağı sunan İlahiyat Fakültelerinde okutulan zorunlu Din Eğitimi dersi, öğrenciler için ders veya dönem bakımından yeterli midir? Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Din eğitimi dersi İlahiyat Öğrencileri için içerik olarak önemli midir?
2. Din eğitimi dersi dönem veya ders saati bakımından yeterli midir?
3. Bu dersin 2. Sınıfının ilk döneminde verilmesi dersten beklenen hedefi sağlamakta mıdır?
4. Öğrenciler Din Eğitimi dersinin hangi dönemde verilmesini uygun görmekte-dirler?
5. İçerik ve dil anlatım bakımından ders kitabı hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?
6. Dersin, öğrencilerin mesleki yaşamlarına katkısı hakkındaki görüşleri nedir?



## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni(Modeli)

Araştırma genel tarama modeli olup; tarama modelleri geçmişte ya da hâlihazırda var olan mevcut durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.<sup>6</sup> Bu çalışmada da öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri değişikliğe uğratılmadan verilmiştir.

### 2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında aktif olarak öğrenci olan 874 kişi oluşturmaktadır. Örneklemi ise amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçtiğimiz 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin seçiminde kriter, akademik ortalamalarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olmasıdır.

Amaçlı örnekleme (non- probabilistic sampling), zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme (criterion sampling) araştırmacı tarafından araştırmaya konu olacak örnekleme belli bir kıstasın getirilmesi ile oluşur. Araştırmacı hangi tür birey ya da durumları çalışacağına karar verir ve ölçütü kendisi belirler. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir.<sup>7</sup>

### 2.3. Veri toplama aracı

Araştırma verileri yüz yüze mülakat(görüşme) tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçüt örnekleme yoluyla seçilen öğrenciler önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve ardından gönüllü öğrencilerle araştırmacının odasında mülakat görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Mülakatların her biri yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan mülakat soruları katılımcılara yöneltilerek cevaplar yazılı olarak not edilmiştir. Ardından toplanan bu veriler çözümlenerek bulgular bölümünde analize tabi tutulmuştur.

### 2.4. Verilerin analizi

Veriler öncelikle kodlanarak SPSS programına girilmiştir. Ardından katılımcıların demografik özellikleri ve sorulara verdikleri cevapların frekans analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir ilişkin olup olmadığını test etmek için ki-kare testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanmıştır.

## 3. Bulgular

Aşağıda İlahiyat Fakültesinde okutulan zorunlu Din Eğitimi dersinin öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

<sup>6</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 17. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları, 2007, 77.

<sup>7</sup> Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.



### 3.1. Öğrencilere Ait Frekans Bilgileri

Tablo 1: Cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim ve ortaöğretim türü

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	34	68
	Erkek	16	32
Yaş	19-20	10	20
	21-22	35	70
	23-24	5	10
Sınıf	3. sınıf	22	44
	4. sınıf	28	56
Öğretim Türü	1. öğretim	33	66
	2. öğretim	17	34
Mezun olunan Lise	İmam Hatip Lisesi	43	86
	Anadolu Lisesi	5	10
	Meslek Lisesi	1	2
	Öğretmen Lisesi	1	2

### 3.2. Öğrencilerin Din Eğitimi Dersini İçerik Olarak Önemli Bulmaya İlişkin Görüşleri

Tablo 2: Dersin önemi

Ders önemli mi?	N	%
Kesinlikle evet	21	42
Evet	29	58
Toplam	50	100

Din eğitimi dersini içerik açısından İlahiyat Fakültesi öğrencileri için önemli buluyor musunuz? Sorusunu öğrencilerin hepsi evet şeklinde cevaplamıştır. Kendilerinin de bir din eğitimcisi olacaklarını ifade ederek ileride nasıl bir din eğitimi yapacakları hususunda bu dersten istifade ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle çocuklara yönelik din eğitimi, gelişimsel dönemlere göre din eğitimi, ailede din eğitimi konuları öğrencilerin en fazla dikkatini çeken konular arasında yer almıştır. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir kısmı dersteki konuların çok teorik kaldığını kendilerinin daha pratik şeyler öğrenmeyi bekleediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri yer almaktadır:

“Bizler de din eğitimcisi olacağımız için bu ders çok önemli. Bu derste nasıl daha iyi bir din eğitimi verebiliriz, bunun cevabını öğrendik.”

“Sadece bir ders olarak değil aile, sosyal çevre kısaca yaşamın içinde daima eğitim olduğu için önemli.”

“Din eğitiminin amacı benim için önemliydi.”





“Küçük yaşlardan itibaren din eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüğüm için bana çok faydalı oldu.”

“Neyi öğrendiğimizi fark etmemizi sağladığı için önemli.

“Ders ve kitaptan sonra hayatımda değişiklikler oldu. Özellikle sevgi evlerinde ve cezaevlerinde din eğitimi dersi çok dikkatimi çekti.”

“DKAB öğretmeni olacağımız için Din eğitimi tarihi, hukuki temelleri, hangi dönemde hangi bilgiler verilmeli, iletişimin önemi gibi konuları öğrendik.”

“Neyi, niçin, nasıl yapmamız gerektiğini öğrenmemiz gerekiyordu.”

“Birer eğitimci ve anne baba olacağız. Çocuğumuza ya da öğrencilerimize nasıl din eğitimi verileceğini öğrendim.”

“Öğretmen adayı olarak muhatap kitleye nasıl yaklaşacağımı öğrendim.”

“Geçmişten günümüze kadar din eğitimi tarihini kıyaslayarak, günümüzdeki imkânları fark edebiliyoruz.”

“Doğru din eğitimi verebilmemiz için teorik olarak bilmemiz gerekiyor.”

“Örgün ve yaygın din eğitimi konusunda bana bir şeyler kattığını düşünüyorum. En basiti camilerde çocuklara bağırılmaması gerektiği konusunda bakış açısı kazandırdı.”

Öğrencilerin cevaplarından anlaşıldığı üzere bu ders, onların hem toplumun bir ferdi olarak gündelik hayatlarında hem de din eğitimcisi olarak icra edecekleri mesleki yaşamlarında pratik faydalar sunan bir ders olarak önemli yer tutmaktadır.

### 3.2. Öğrencilerin Derse Karşı İlgî Düzeyleri

Tablo 3: İlgî düzeyi

Derse ilgi düzeyi	N	%
Düşük	3	6
Orta	30	60
Yüksek	17	34
Toplam	50	100

“Bu derse karşı ilgi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz” sorusuna öğrencilerin % 60’ı orta, % 34’ü yüksek, % 6’sı ise düşük düzeyde cevabını vermiştir. İlgisi düşük öğrenciler bunun gerekçesini izah ederken, “Temel İslam Bilimlerinin daha önemli olduğunu düşünüyorum, ders son saatlerdeydi, kitabın içeriğinden dolayı, diğer dersler enerjimi aldığı için, derste uykum geldiği için” şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.



### 3.3. Öğrencilerin Din Eğitimi Dersini Dönem ve/ya Ders Saati Bakımından Yeterli Bulmaya İlişkin Görüşleri

Tablo 4: Ders süresi

Ders süresi	N	%
Yeterli	19	38
Yetersiz	27	54
Çok yetersiz	4	8
Toplam	50	100

Öğrencilerin % 62'lik büyük bir kısmı dersi dönem ve/ya ders saati bakımından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak ise dersin içerik olarak çok kapsamlı olması nedeniyle konuların yüzeysel ve hızlı geçilmesi gösterilmiştir. Dersin kredi olarak az bulunmasının bir diğer nedeni ise konuların çok teorik kalmasıdır. Öğrencilerden aldığımız geri dönüşlerde öğrenciler sıklıkla daha çok uygulamalı bir ders beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle ailede din eğitimi, çocukluk dönemi din eğitimi, ilköğretim ve liselerde din eğitimi gibi ilgi duydukları konularda yeterince somut örnek ve pratik cevaplar bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla dersin dönem olarak ya da ders saati olarak artırılmasının beklentilerini karşılayacağını düşünmektedirler. Aşağıda öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri yer almaktadır:

*“Yeterli bulmadım. Ailede din eğitimi, çocuklara yönelik din eğitimi konularını daha detaylı görebilmek.”*

*“Ders saati olarak iyi ama iki dönem olabilirdi.”*

*“2 saat de uygulama kısmı olabilir.”*

*“Yeterli bulmadım konuları çok yüzeysel ve hızlı geçtik.”*

*“Yeterli değil kısıtlı zamanda kendimizi ifade edecek süremiz azdı.”*

### 3.4. Öğrencilerin Din Eğitimi Dersinin 3. Dönemde Verilmesini Faydalı Bulmaya İlişkin Görüşleri

Tablo 5: Dersin faydası

Faydalı bulma	N	%
Evet	7	14
Biraz	43	86
Toplam	50	100

Öğrencilerin % 86'sı müfredatta 3. dönemde yer alan Din Eğitimi dersinden yeteri kadar istifade edemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle de son sınıfta okuyan öğrencilerden bazıları “biz dersin önemini eğitim dersleri almaya başlayınca ve mezuniyete yaklaşınca anladık, keşke bu dersi şimdi alsaydık” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu da



gösteriyor ki 2. Sınıf öğrencilerinin büyük kısmı dersi aldıkları esnada dersin işlevi ve önemi hakkında yeterince bilinçli olamamaktadır. Bunda öğrencilerin eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji ve felsefe derslerine ilişkin teorik altyapı eksikliğinin de etkili olabileceğinin düşünmekteyiz. Kişisel tecrübelerimiz de erken dönemlerde verilen dersin öğrenciler tarafından yeterince hazmedilemediği yönündedir. Gerek derse katılım konusunda isteksizlik gerekse ders içinde sözlü, yazılı kâğıtlarında ise yazılı olarak ortaya konan ifadelerin çok basit düzeyde ve derinliksiz oluşu bu konuda kanaat geliştirmemize neden olmuştur.

### 3.5. Öğrencilerin Ders Kitabını İçerik ve Dil Anlatım Bakımından Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Tablo 6: Ders kitabını değerlendirme

Ders kitabı	N	%
Sade ve akıcı	17	34
Bölüme göre değişiyor	6	12
Çok sıkıcı ve ağır	24	48
Hatırlamıyorum	3	6
Toplam	50	100

Öğrencilerin % 48'i ders kitabını beğenmediklerini, ders kitaplarını sıkıcı ve ağır bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazıları ise her bölümü farklı yazar tarafından yazılan kitapların dilinin yazarına göre değiştiğini belirtmişlerdir. Mülakata katılan öğrencilerin akademik başarıları yüksek öğrenciler olduğu dikkate alındığında konuyla ilgili şu yorumları yapabiliriz. Özellikle yeni açılan İlahiyat Fakültelerinin taban puanlarının düşük olmasına paralel olarak öğrencilerin akademik açıdan zayıf olduklarını düşünebiliriz. Ya da öğrenciler 2. Sınıfta oldukları için akademik kitapları okuma ve anlama noktasında sıkıntı çekmektedirler. Yahut da piyasada bulunan Din Eğitimi kitapları gerçekten lisans öğrencilerinin düzeyine göre değildir.

### 3.6. Öğrencilerin Dersin Mezuniyet Sonrası Mesleki Yaşama Katkısına İlişkin Görüşleri

Tablo 7: Dersin mesleki yaşama katkısı

Mesleğe katkı	N	%
Kesinlikle evet	34	68
Evet	16	32
Toplam	50	100

Öğrencilerin tamamı dersin mezuniyet sonrasındaki mesleki yaşamlarına katkı sunacağını düşünmektedirler. Bunlardan % 68'i kesinlikle evet derken, % 32'si evet demişlerdir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin % 40'ı DKAB, % 30'u da İHL meslek dersleri olmak üzere % 70'i öğretmen olmak istemektedirler. Akademisyenlerin ve Diyanet'te görev yapanların da eğitimci olduğu hesaba katılırsa



öğrencilerin dersin mezuniyet sonrasındaki mesleki yaşamlarına katkı sunacağını ifade etmeleri, dersin amacına hizmet ettiğini göstermektedir.

Tablo 8: Meslek isteği

Meslek isteği	N	%
DKAB Öğretmenliği	20	40
İHL meslek öğretmenliği	15	30
Diyanet	4	8
Akademisyenlik	10	20
Diğer	1	2
Toplam	50	100

Konu ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çocuklara ve yetişkinlere yönelik nasıl bir din eğitimi yapılacağı konusunda bilgi sahibi oldum.”

“Öğretmen olduğumuzda nasıl davranacağımız konusunda bilgi sunuyor.”

“Köydeyim şuan. Öğrendiklerimi yetişkinlerle iletişimde kullanıyorum.”

“DKAB öğretmeni olmak istiyorum ileride bana lazım olacakların teorik bilgisini öğrendim.”

“Vaize olmak istiyorum. Yetişkinlerle nasıl iletişime geçeceğimi öğrendim.”

“Bende öğrencilere karşı nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda farkındalık oluştu.”

“Bence bu ders akademisyene de, öğretmene de, imama da lazım”

“Bilgiyi aktarma konusunda bilgiler kazandığımı düşünüyorum.”

“Gelişim dönemlerine göre çocukluk dönemi din eğitimi öğrendim.”

“Sınıf içinde öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat etmemiz gerektiğini öğrendim.”

“Bence çok büyük katkıları oldu, çocuk psikolojisi, eğitim tarihi, eğitim kurumlarında nasıl davranmamız gerektiği gibi.”

“Öğretmen olduğumda onlara rol model olacağım.”

“Din eğitimi yasaklanıyor, darbeler oluyor, İHL’ler kapanıyor bu konuları ilk defa bu derste öğrendim.”

“İlköğretimde din eğitiminde empati, iletişim gibi konuların önemini öğrendim.”

“İlkokulda ve lisede bu derste öğrendiklerimizi pratiğe dökeceğiz.”

### 3.7. Öğrencilerin Din Eğitimi Dersini Hangi Sınıfta Almak İstediklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 9: Dersin müfredattaki yeri

Ders hangi dönemde okutulmalı?	N	%
1. Sınıfta	8	16
2. Sınıfta	7	14
3. veya 4. Sınıfta	31	62
Hem ilk hem son sınıflarda	4	8
Toplam	50	100



Öğrencilerin % 70'nin din eğitimi dersini 3. ya da 4. Sınıfta almak istedikleri tespit edilmiştir. Bu dersin ilk sınıflarda verilmesini isteyen % 20'lik kısmı ise böylelikle dersin öğrencilerin bilinçlendirilmesine katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise hem ilk hem son yıllarda bu dersi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu ders aracılığıyla öğrendikleri teorik bilgileri unutmadan uygulamaya koyabilmeleri için dersin mezuniyete daha yakın dönemde olmasını istemektedirler. Aşağıda öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir:

*“Ders ilerleyen sınıflarda verilseydi daha olgun ve bilinçli olurduk.”*

*“3. ve 4. Sınıflarda mesleğe yaklaştığımız için bize daha faydalı olurdu.”*

*“İlk yıllar İlahiyat'ı anlamakla meşgulüz. İleride olsa daha çok istifade ederdik.”*

*“Bilgiler unutulduğu için mezuniyete yakın olsa iyi olurdu.”*

*“2. sınıf zaten zor ve ders sayısı çok fazlaydı. Bu yüzden sınırlı faydalandım diyebilirim.”*

*“Son sınıfta formasyon derslerinin bir uygulama sahası gibi olabilir mesela.”*

*“Eğitim derslerinden sonra olsa daha iyi olurdu. Daha iyi anlardık.”*

#### **4. Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Sonuçları**

Bağımsız değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yaptığımız ki-kare testi sonuçlarına göre sadece aşağıdaki değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bunlar;

##### **4.1. Sınıf İle Dersin Yetersiz Bulunması Arasındaki İstatistiksel İlişki**

*Tablo 10: Sınıf ile dersin yetersiz bulunması arasındaki istatistiksel ilişki*

Sınıf		Yeterliydi	Kesinlikle/Yetersizdi	Toplam
3. Sınıf	N	12	10	22
	%	54,5	45,5	100
4. Sınıf	N	7	21	28
	%	25,0	75,0	100
Toplam	N	19	31	50
	%	38,0	62,0	100
<b>S.D. =1</b>	<b>X= 4,565</b>	<b>p= 0, 04</b>	<b>p&lt;0,05</b>	<b>önemli</b>

Din eğitimi dersini dönem ve/ya ders saati bakımından yetersiz bulma ile sınıf arasında yapılan ki-kare testi sonucunda iki bağımsız değişken arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 3. Sınıfların % 45,5'i, 4. Sınıfların ise % 75'i ders saatini yetersiz görmektedir. Yani mezuniyete yaklaştıkça din eğitimi dersinin önemi ya da ihtiyacı daha çok hissedilmektedir.



## 4.2. Öğretim Türü İle Dersin İçeriğini Önemli Bulma Arasındaki İstatistiksel İlişki

Tablo 11: Öğretim türü ile dersin içeriğini önemli bulma arasındaki istatistiksel ilişki

Öğretim türü		Kesinlikle evet	Evet	Toplam
1. öğretim	N	10	23	33
	%	30,3	69,7	100
2. öğretim	N	11	6	17
	%	64,7	35,3	100
Toplam	N	22	29	50
	%	42,0	58,0	100
<b>S.D.=1</b>	<b>X= 5,451</b>	<b>p= 0, 02</b>	<b>p &lt;0,05</b>	<b>önemli</b>

Dersin içeriğini önemli bulma ile öğretim türü arasında yapılan ki-kare testi sonucunda iki bağımsız değişken arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 2. öğretimde okuyan öğrencilerin % 65'i, 1. Öğretim öğrencilerinin ise %30'u dersin içeriğinin çok önemli olduğunu düşünmektedirler.

### Sonuç

Çok zengin bir istihdam ağına sahip olan İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilerin geneli örgün ya da yaygın din eğitimi kurumlarında “eğitimci” vasfıyla görev almaktadırlar. İlahiyat alan derslerinin büyük yekûn tuttuğu bu fakültelerde Din Eğitimi dersi adı altında zorunlu bir ders de yer almaktadır. Genel olarak din eğitimi olgusunu inceleyen bu dersin ana konularını Din Eğitimi tarihi, din eğitimi felsefesi, din eğitimi ilke ve yöntemleri, örgün din eğitimi, yaygın din eğitimi, gelişim dönemlerine göre din eğitimi vb. oluşturmaktadır. Dersin sadece başlıklarına bakıldığında bile bu dersin, öğretmen olmak isteyen İlahiyat öğrencileri için ne denli önemli olduğu fark edilmektedir. Fakat zorunlu olarak okutulan Din Eğitimi dersi, birkaç istisna dışında bütün İlahiyat Fakültelerinde tek dönemlik ve 2 saatlik bir derstir.

Kanaatimizce öğretmen adayları için oldukça önemli olan bu dersin ders sayısı ve dönem bakımından az oluşu öğrenciler için de bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunu açığa çıkarabilmek amacıyla Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma verilerine göre şu sonuçlar elde edilmiştir: Katılımcıların % 62'sinin dersi dönem veya ders saati bakımından yetersiz buldukları, % 86'sının müfredatta 3. dönemde verilen Din eğitimi dersinden yeteri kadar istifade edemedikleri, % 70'inin ise din eğitimi dersini 3. ya da 4. Sınıfta almak istedikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların % 48'i ders kitabını beğenmediklerini, ders kitaplarını sıkıcı ve ağır bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı dersin kendileri için önemli olduğu ve ileride yapacakları mesleklerine katkı sunacağı konusunda hemfikirdir.

Din eğitimi dersini ders ve dönem bakımından yeterli bulma ile sınıf arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimi dersini içerik olarak önemli bulma ile öğretim türü ile arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz:





## Öneriler

1. Din eğitimi dersi iki döneme ayrılarak konular daha derinlikli ve öğrenci katılımıyla işlenebilir. Din eğitimi felsefesi, Din eğitimi bilimi, Din Eğitimi tarihi, Din öğretimi yöntem ve tekniklerini içeren ders bir dönemde, Örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında din eğitimi konularını içeren bir ders de başka dönemde okutulabilir.
2. Din eğitimi dersleri teorik ve uygulamalı olmak üzere iki kulvarda işlenebilir.
3. Din Eğitimi dersi mezuniyete daha yakın 3. ya da 4. Sınıfta okutulmalıdır.
4. Lisans düzeyinde okutulacak kapsamlı ama dili akıcı ve sade kitaplar yazılmalıdır.
5. İlahiyat Fakültelerinin yapılandırılması, öğretim programı ve öğrenci kontenjanları belirlenirken din eğitimcilerinden de istifade edilmelidir.
6. İlahiyat Fakülteleri, ifade yeteneğini güçlendiren ve daha yoğun hoca öğrenci iletişimine olanak veren bir eğitim müfredatı içermelidir.
7. Din eğitimi alanında lisansüstü düzeyde, din eğitimi bilim dalının metodolojisi, akademik yazım ilkeleri, akademisyenlik ve öğretmen yetiştirme ilkeleri üzerine de teorik ve pratik dersler konmalıdır.

## Kaynakça

- Aydın, M. Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları. 2017.
- Bilgin, Beyza ve Mualla Selçuk. *Din Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara. 1997.
- [http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page\\_id=794](http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=794). 16.10.2018.
- Öztürk, Cemil. “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme” *21. Yüzyılda Eğitimi ve Türk Eğitim Sistemi*. 2. Baskı Pegem Akademi, 2010. 179-224.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 17. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları. 2007.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2010.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## İlahiyat Fakültesi Mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Yeterlik Düzeyleri\*

### Hacı Mustafa Kiriş

Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Sivas  
mustafakiris@cumhuriyet.edu.tr

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), kendi bünyesinde görev yapan/yapacak personelin görevlerini daha etkin yerine getirebilmeleri için “personel yeterlikleri”ni belirlemiş, 2014 yılında bu yeterliklere günümüzdeki mevcut şeklini vermiş ve böylece günümüz insanının ihtiyaç duyduğu din hizmetlerini sunacak personelde bulunması gereken kriterleri ortaya koymuştur. Mezunlarının azımsanmayacak bir kısmı DİB’de görev alan ilahiyat fakültesi programında bu yeterliklere ne kadar yer verilmekte ve bu okullardan mezun olanlar Diyanet personel yeterlikleri konusunda ne derece yeterli olmaktadır? Çalışmamızda bu sorulara cevap aranacaktır.

Kurumda görev alacaklar için bu derece önemli olan DİB personel yeterliklerini ilahiyat fakültesinin ne oranda dikkate aldığı, ilahiyat fakültesi mezunlarının, bu görevin gerektirdiği yeterliklere sahip olup olmadıklarına veya ne oranda sahip olduklarına ilişkin yeterlik algıları, çalışmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Diyanet İşleri Başkanlığı, Personel Yeterlikleri, İlahiyat Fakültesi, Fakülte Programı, Yeterlik.

### Giriş

2010 yılında DİB, kendi bünyesinde görev yapan/yapacak personelin görevlerini daha etkin biçimde yerine getirebilmeleri için birtakım niteliklerin şart koşulduğu personel yeterliklerini belirlemiştir.<sup>1</sup> Söz konusu yeterlikler, üzerinde bazı çalışmalar ve değişiklikler yapılarak 2014 yılında mevcut halini almıştır.<sup>2</sup> DİB personel yeterlikleri, bu kurumda halen görev yapmakta olan personel için geçerli olduğu kadar, aynı zamanda kurumda görev yapacak olan personelin henüz kurumda istihdam edilmeden önce taşınması gereken nitelikleri de ifade etmekte ve kuruma alınacak personelin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmaktadır. Personel istihdamına yönelik Başkanlığın açmış olduğu sözlü ve yazılı sınavlarda adaylar, bu yeterliklerin ifade ettiği kapsamdan sorumlu tutulmaktadır.

---

\*Bu bildiri, 2017 yılında tamamladığımız *Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri Bağlamında İlahiyat Fakültesi Lisans Programlarının Fonksiyonelliği* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri (Ankara: DİB Yayınları, 2010).

<sup>2</sup> T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Program Geliştirme Daire Başkanlığı) DİB Personel Yeterlikleri (Ankara: DİB Yayınları, 2014).



Araştırmada ele alacağımız DİB personeli vaiz, Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip ve müezzin-kayyım kadrolarıdır. Araştırmada ilahiyat fakültesi öğretim programlarının, söz konusu din hizmetleri personeli için belirlenen yeterlikleri öğrencilere hangi düzeyde kazandırdığı belirlenmeye çalışılacaktır.

### **Problem**

Araştırmanın temel problemi, ilahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB'in belirlemiş olduğu personel yeterliklerine sahip olup olmadıklarına ilişkin algıları, şayet sahiplerse bunun ne oranda olduğudur.

### **Alt Problemler**

1. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB'in belirlediği "ortak genel kültür yeterlikleri"ne sahip olma düzeyleri;
  - a) Genel kültür yeterlikleri
  - b) Dini genel kültür yeterlikleri bakımından nedir?
2. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB'in çeşitli görevler (vaiz, Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip, müezzin-kayyım) için belirlediği "temel ve özel yeterlikler"e sahip olma düzeyleri;
  - a) İletişim ve yöntem yeterlikleri
  - b) Temel İslam bilimleri yeterlikleri
  - c) Din ve dini oluşumları değerlendirme yeterlikleri
  - d) Dini merasim yeterlikleri
  - e) Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri bakımından nedir?
3. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, mezun oldukları liseye göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, mezun oldukları program türüne (İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İlitam) göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, DİB'de görev yapıyor olup olmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?



8. İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, hafız olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni, ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni, son sınıfta okuyan öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre DİB din hizmetleri personel yeterlikleri bakımından daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip oldukları düşüncesidir.

Araştırmanın örneklemini, ülkemizin değişik bölgelerindeki üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde okuyan, tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiş 1181 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grup, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve 29 Mayıs Üniversitesi'nin ilahiyat fakültelerinde okuyan son sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Mümkün olduğu kadarıyla değişik bölgelerdeki fakültelerin araştırmaya dahil edilmesinin amacı, araştırmada elde edilecek bulguların, örneklemde yer almayan ancak benzerlik arz eden diğer ilahiyat fakülteleri için de genellenebilir olmasını sağlamaktır.

### **Yöntem**

Araştırmamız, DİB'in, bünyesinde çalışacak personel için belirlemiş olduğu yeterliklerin, ilahiyat fakültesi lisans programlarından mezun olan/olacak öğrencilere fakültede kazandırılıp kazandırılmadığını, kazandırılıyorsa bunun ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmek amacıyla nicel araştırma türünde yapılmıştır.

Araştırmada, var olan durumu aynen resmetmeyi esas alan tarama (survey) modeli<sup>3</sup> kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.<sup>4</sup>

Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Anket tekniği, survey araştırmalarında en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Surveyler bazen, araştırmada kullanılan tekniklere göre de isimlendirilmektedir.<sup>5</sup> Bu anlamda araştırmamızın yöntemini, "anket survey" olarak isimlendirmek mümkündür.

Araştırma, ilk 6'sı demografik bilgilerle ilgili, 62'si de 5'li likert ölçeğinde olmak üzere 68 adet anket sorusu ile gerçekleştirilmiştir. Anketin hazırlanmasında DİB din hizmetleri

<sup>3</sup> Niyazi Karasar, *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2011), 34.

<sup>4</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti., 1995), 79.

<sup>5</sup> Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (Ankara: Tekışık Yayınları, 1998), 59-61.



personeline yönelik geliştirdiğimiz “DİB ortak genel kültür yeterlikleri ölçeği” ve “DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikler ölçeği” temel alınmıştır.<sup>6</sup>

Bu çalışma için hazırlanan “DİB ortak genel kültür yeterlikleri ölçeği” ve “DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikler ölçeği” 2016 yılında DİB Sivas İl Müftülüğünde din hizmetleri sınıfında görev yapan 502 personel örneklem alınarak hazırlanmıştır. Her iki ölçeğinde madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve % 27’lik üst-alt grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu açıdan, ölçeğin iç geçerliliğinin tespiti için bağımsız gruplar-t test uygulanmıştır. Öncelikle test puanları, küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve grubun % 27’lik üst ve alt kısmı hesaplanmıştır. % 27’lik dilimde kalan 502 katılımcının aldığı toplam puanlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde, madde toplam puanlarında üst grubun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda, üst grup lehine anlamlı bir fark olduğu ( $p < 0.01$ ) söylenebilir. Bu durum, maddelerin kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Her iki ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0.90 ile 0.64 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği<sup>7</sup> göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin tümünün yanı sıra her bir faktörünün de oldukça güvenilir değerlere sahip oldukları söylenebilir.

Oluşturulan deneme ölçeği seçilen katılımcı grubuna uygulandıktan sonra, her iki ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda, madde toplam korelasyon değeri 0.40 ve üzerindeki maddeler ölçekte bırakılmıştır. Ölçeğin, 0.40 ve üzerinde olan tüm maddelerine ikinci bir faktör analizi daha uygulanmış ve bu kez ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi sonucu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin KMO değerinin 0.89 olduğu saptanmıştır. KMO değeri, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmakta olup, 0.80 ve 0.90 aralığı çok iyi, 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak nitelendirilmektedir.<sup>8</sup> Ayrıca, KMO değerinin 1’e yakın bir değer alması halinde çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kanısına varılmaktadır.<sup>9</sup> Bunun yanında, hesaplanan Bartlett küresellik testi sonucuna göre ölçeğin bu değeri [ $X^2=2344/015$  sd=66] olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması ölçüm yapılan değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir.<sup>10</sup> Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen KMO değeri çok iyi anlamına gelen 0.89 şeklinde, Bartlett küresellik testi sonucu da anlamlı [ $X^2=2344/015$ ; sd=66;  $p < 0.000$ ] olarak saptanmıştır. Tüm bu analizlerin sonucu olarak geliştirilen her iki ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucu çıkmaktadır.

<sup>6</sup> Bk. Ek 1, Ek 2.

<sup>7</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Şener Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2007).

<sup>8</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*.

<sup>9</sup> Gökhan Baş, “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13 (2013): 973.

<sup>10</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*.



## 1. Demografik Bilgiler

Tablo 1. Anket katılımcılarına ait demografik bilgiler

Madde	Değişken	f	%
Cinsiyet	Bayan	806	68,2
	Erkek	375	31,8
Yaş	19-21	120	10,2
	22-24	705	59,7
	25-27	110	9,3
	28-30	62	5,2
	31 ve Yukarı	184	15,6
Mezun Olunan Lise	İmam Hatip Lisesi	804	68
	Diğer	377	32
Program Türü	İlahiyat	654	55,3
	Dkab	349	29,6
	İlitam	178	15,1
Kamuda Çalışma Durumu	Kamuda Çalışan	203	17,2
	Kamuda Çalışmayan	978	82,8
Çalışılan Kurum	DİB	161	13,6
	Diğer	42	3,6
Hafızlık Durumu	Hafız Olan	74	6,3
	Hafız Olmayan	1107	93,7

## 2. Bulgular ve Yorumlar

### 2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Ortak Genel Kültür Yeterlikleri)

Araştırmanın birinci alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB’in belirlediği “ortak genel kültür yeterlikleri”ne sahip olma düzeyleri;

a) Genel kültür yeterlikleri

b) Dini genel kültür yeterlikleri bakımından nedir?” şeklindedir.

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla katılımcılara uygulanan “DİB Ortak Genel Kültür Yeterlikleri Ölçeği”nden elde edilen veriler betimsel yöntemlerle analiz edilmiş ve bulgular tablo 2 ve tablo 3’te sunulmuştur.

#### 2.1.1. Genel Kültür Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “genel kültür yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Türkiye’nin yönetim yapısını ana hatlarıyla özetlerim
- DİB’in tarihini ve idari yapı içerisindeki yerini değerlendiririm
- Görevimin gerektiği düzeyde ulusal ve uluslararası güncel dini gelişmeleri takip ederim





- Başkanlıktaki görev, yetki ve sorumluluklarımı açıklarım
- Başkanlığın teşkilat yapısını ve görevlerini açıklarım
- Görevimin gerektirdiği düzeyde Müslümanların bilim, kültür ve medeniyete katkılarını açıklarım
- Görev alanım ile ilgili mevzuatı açıklarım
- Alanımla ilgili yayınları takip ederim

Tablo 2. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Genel Kültür Yeterlikleri Düzeyi

Genel Kültür Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	10	,8	,8	,8
Katılmıyorum	60	5,1	5,1	5,9
Kararsızım	401	34,0	34,0	39,9
Katılıyorum	565	47,8	47,8	87,7
Tamamen Katılıyorum	145	12,3	12,3	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “genel kültür yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 710 (% 60,1) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 471 kişi (% 39,9)’dir.

Bu sonuçlar katılımcıların çoğunluğunun genel kültür yeterliklerine sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların “genel kültür yeterlikleri” bağlamındaki sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle, “Türkiye’nin yönetim yapısını ana hatlarıyla özetlerim”, “DİB’in tarihini ve idari yapı içerisindeki yerini değerlendiririm”, “Başkanlıktaki görev, yetki ve sorumluluklarımı açıklarım” ve “Başkanlığın teşkilat yapısını ve görevlerini açıklarım” şeklindeki maddelerin yeterlik oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu soruların yeterlik oranlarının düşük olmasının sebebinin, daha önce de ifade ettiğimiz üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğunun DİB’de görev yapmıyor olmaları ve fakülte programında DİB’in teşkilat yapısı, tarihçesi, görev ve yetki alanları vs. ile ilgili bir ders içeriğinin bulunmaması olduğu söylenebilir. Buna karşılık “Görevimin gerektirdiği düzeyde Müslümanların bilim, kültür ve medeniyete katkılarını açıklarım” maddesinin yeterlik oranının ise diğer maddelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.1.2. Dini Genel Kültür Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “dini genel kültür yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Görevimin gerektirdiği düzeyde İslam’ın evrensel değerlere, barış ve uzlaşma kültürüne katkılarını açıklarım
- Türkçe’yi doğru ve etkili biçimde kullanırım



- Türkiye'nin ve görev yaptığım bölgenin sosyo-ekonomik, kültürel ve dini özelliklerini tanıyım
- Bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahibim

Tablo 3. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Dini Genel Kültür Yeterlikleri Düzeyi

Dini Genel Kültür Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	4	,3	,3	,3
Katılmıyorum	19	1,6	1,6	1,9
Kararsızım	108	9,1	9,1	11,1
Katılıyorum	530	44,9	44,9	56,0
Tamamen Katılıyorum	520	44,0	44,0	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “dini genel kültür yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 1050 (% 88,9) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 131 kişi (% 11,1)'dir.

Bu sonuçlar katılımcıların çok büyük bir çoğunluğunun dini genel kültür yeterliklerine sahip olduklarını, ayrıca bu yeterliklere, genel kültür yeterliklerinden daha fazla sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların bu kısımdaki sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle, “Görevimin gerektirdiği düzeyde İslam'ın evrensel değerlere, barış ve uzlaşma kültürüne katkılarını açıklarım”, “Türkçe'yi doğru ve etkili biçimde kullanırım”, “Türkiye'nin ve görev yaptığım bölgenin sosyo-ekonomik, kültürel ve dini özelliklerini tanıyım” şeklindeki ilk üç maddedeki yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. “Bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahibim” şeklindeki dördüncü maddenin yeterlik düzeyinin ise, ilk üç maddeye oranla nispeten daha düşük olduğu görülmektedir.

## 2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Temel ve Özel Yeterlikler)

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB'in çeşitli görevler (vaiz, Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip, müezzin-kayyım) için belirlediği “temel ve özel yeterlikler”e sahip olma düzeyleri;

- a) İletişim ve yöntem yeterlikleri
- b) Temel İslam bilimleri yeterlikleri
- c) Din ve dini oluşumları değerlendirme yeterlikleri
- d) Dini merasim yeterlikleri
- e) Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri bakımından nedir?” şeklindedir.

Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla katılımcılara uygulanan “DİB Din Hizmetleri Alanı Mesleki Yeterlikler Ölçeği”nden elde edilen veriler betimsel yöntemlerle analiz edilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.



### 2.2.1. İletişim ve Yöntem Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “İletişim ve Yöntem Yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Sorun çözme becerisine sahip olduğumu düşünürüm
- Etkili iletişim ilke, yöntem ve tekniklerini uygulayım
- Dini danışmanlık ve rehberliğin ilke ve yöntemlerini uygulayım
- Din hizmetleri alanında karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştiririm
- Din öğretimi ilke, yöntem ve tekniklerini kullanırım
- Öğrenenlerin özelliklerine uygun materyalleri seçerek etkili bir şekilde kullanırım
- Öğrenenlerin kendilerini fiziki ve psikolojik açıdan rahat ve güvende hissetmelerini sağlayacak olumlu bir öğrenme ortamı oluştururum
- Hedef kitlenin (çocuk, ergen, yetişkin) gelişim ve öğrenme özelliklerini bilirim
- Hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre din hizmetlerini yürütürüm
- Uyguladığım eğitim programlarının (Kur'an kursları öğretim programı, yaz Kur'an kursları öğretim programı vb.) temel özelliklerini açıklarım
- Eğitim hizmetlerinde yerel ve bölgesel özellikleri dikkate alırım
- Din öğretimi sürecindeki eksiklikleri belirleyerek tedbir alırım
- Yaygın din eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri uygulayım

Tablo 4. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların İletişim ve Yöntem Yeterlikleri Düzeyi

İletişim ve Yöntem Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	4	,3	,3	,3
Katılmıyorum	18	1,5	1,5	1,9
Kararsızım	121	10,2	10,2	12,1
Katılıyorum	648	54,9	54,9	67,0
Tamamen Katılıyorum	390	33,0	33,0	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “iletişim ve yöntem yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 1038 (% 87,9) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 143 kişi (% 12,1)'dir.

Bu sonuçlar katılımcıların büyük çoğunluğunun iletişim ve yöntem yeterliklerine sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların “iletişim ve yöntem yeterlikleri” kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu alandaki yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu



söylenbilir. Özellikle “Öğrenenlerin kendilerini fiziki ve psikolojik açıdan rahat ve güvende hissetmelerini sağlayacak olumlu bir öğrenme ortamı oluştururum”, “Hedef kitlenin (çocuk, ergen, yetişkin) gelişim ve öğrenme özelliklerini bilirim”, “Hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre din hizmetlerini yürütürüm”, “Eğitim hizmetlerinde yerel ve bölgesel özellikleri dikkate alırım” ve “Din öğretimi sürecindeki eksiklikleri belirleyerek tedbir alırım” şeklindeki maddelerin yeterlik düzeylerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Temel İslam Bilimleri Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “Temel İslam Bilimleri Yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Kur’an-ı Kerim’i mehâric-i hurûfa ve tecvit kurallarına riayet ederek okurum
- Tecvit kurallarını örneklerle açıklarım
- Kur’an-ı Kerim’in temel özelliklerini ve ana konularını bilirim
- Kur’an-ı Kerim’le ilgili temel kavramları açıklarım
- İslam inanç, ibadet ve ahlak esaslarını ana hatlarıyla açıklarım
- İnanç - ibadet - ahlak ilişkisini açıklarım
- İtikat, ibadet, ahlak ve siyerle ilgili dini kavramların anlamlarını açıklarım
- Belli başlı Türkçe meal, tefsir, hadis, itikat, ibadet, siyer ve islam tarihi ile ilgili kaynaklardan yararlanırım
- Hz. Peygamber’in hayatını ana hatlarıyla açıklarım
- Hz. Peygamber’in söz, tutum ve davranışlarından örnekler veririm

Tablo 5. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Temel İslam Bilimleri Yeterlikleri Düzeyi

Temel İslam Bilimleri Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	2	,2	,2	,2
Katılmıyorum	11	,9	,9	1,1
Kararsızım	61	5,2	5,2	6,3
Katılıyorum	549	46,5	46,5	52,8
Tamamen Katılıyorum	558	47,2	47,2	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “temel İslam bilimleri yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 1107 (% 93,7) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 74 kişi (% 6,3)’dir.

Bu sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun temel İslam bilimleri yeterliklerine sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.



Katılımcıların “temel İslam bilimleri yeterlikleri” kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeğin diğer alt boyutlarına oranla en yüksek yeterlik düzeyinin bu alanda olduğu ifade edilebilir. Bu kısımda yer alan maddeler içerisinde en yüksek oranın ise, “Hz. Peygamber’in hayatını ana hatlarıyla açıklarım” ve “Hz. Peygamber’in söz, tutum ve davranışlarından örnekler veririm” şeklindeki maddelere ait olduğu görülmektedir. Ayrıca bu maddeler, çalışmamız bağlamında hazırlamış olduğumuz anketin tamamı içerisinde de en yüksek yeterlik düzeyine sahip olan maddelerdir.

### 2.2.3. Din ve Dini Oluşumları Değerlendirme Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “Din ve Dini Oluşumları Değerlendirme Yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Kuran-ı Kerim’den ezbere okuduğum sure ve ayetlerin anlamlarını açıklarım
- İtikadi ve fıkhi mezhepleri ana hatlarıyla açıklarım
- İslam ilimlerinin gelişimini ana hatlarıyla açıklarım
- Ayet ve hadisleri yorumlarken günün şartları, ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilişki kurarım
- Ayet ve hadisleri yorumlarken diğer bilimlerin verilerinden yararlanırım
- Dini soruları cevaplarırken konu ile ilgili ayet, hadis ve kültürel mirası birlikte değerlendiririm
- Güncel dini oluşumları (Nakşibendilik, Kâdirilik, Bahâilik, Vehhâbilik, Bâtınlık vb.) temel özellikleriyle tanırım
- Yaşayan dünya dinlerini (Hıristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm vb.) ana hatlarıyla açıklarım
- İrşat hizmetlerinde kullanılan eserleri (Riyâzü’s-Sâlihîn, İhyâu Ulûmi’d-Dîn, Mesnevi vb.) inceleyip değerlendirebilirim
- Din hizmetleri için yeterli düzeyde Arapça bilirim
- Din hizmetleri için yeterli düzeyde Osmanlıca bilirim

Tablo 6. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Din ve Dini Oluşumları Değerlendirme Yeterlikleri Düzeyi

Din ve Dini Oluşumları Değerlendirme Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	8	,7	,7	,7
Katılmıyorum	39	3,3	3,3	4,0
Kararsızım	360	30,5	30,5	34,5
Katılıyorum	627	53,1	53,1	87,6
Tamamen Katılıyorum	147	12,4	12,4	100,0
Total	1181	100,0	100,0	



Bu verilere göre “din ve dini oluşumları değerlendirme yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 774 (% 65,5) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 407 kişi (% 34,5)’dir.

Bu sonuçlar din ve dini oluşumları değerlendirme bakımından (Kur’an surelerini ezberleme alt boyutu hariç) diğer alt boyutlara göre kendilerini daha az yeterli gördüklerini, ancak yine de çoğunluk itibarıyla yeterli olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların “din ve dini oluşumları değerlendirme yeterlikleri” kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle, “Ayet ve hadisleri yorumlarken günün şartları, ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilişki kurarım” ve “Dini soruları cevaplarırken konu ile ilgili ayet, hadis ve kültürel mirası birlikte değerlendiririm” şeklindeki maddelerin yeterlik oranının diğer maddelerden yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık “Kuran-ı Kerim’den ezbere okuduğum sure ve ayetlerin anlamlarını açıklarım”, “Güncel dini oluşumları (Nakşibendilik, Kâdirilik, Bahâilik, Vehhâbîlik, Bâtınîlik vb.) temel özellikleriyle tanırım”, “İrşat hizmetlerinde kullanılan eserleri (Riyâzü’s-Sâlihîn, İhyâu Ulûmi’-d-Dîn, Mesnevî vb.) inceleyip değerlendirebilirim”, “Din hizmetleri için yeterli düzeyde Arapça bilirim” ve “Din hizmetleri için yeterli düzeyde Osmanlıca bilirim” şeklindeki maddelerin yeterlik düzeylerinin ise çok düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu alt boyutta yer alan maddeler içerisinde olduğu gibi anketin tamamı içerisinde de en düşük yeterlik düzeyi “Din hizmetleri için yeterli düzeyde Arapça bilirim” maddesine aittir.

#### **2.2.4. Dini Merasim Yeterlikleri**

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “Dini Merasim Yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Namazları usulüne uygun kıldırırım
- İlkelerine uygun hutbe ve vaaz sunarım
- Vaaz ve hutbelerin muhatap kitle üzerindeki etkililik düzeyini değerlendiririm
- Usulüne uygun müezzinlik yaparım
- Cenaze ile ilgili dini görevleri usulüne uygun yaparım
- Çeşitli duaları (nişan, nikah, hatim, yemek, yağmur, açılış, vb.) usulüne uygun yaparım
- Önemli gün ve gecelerde program düzenlerim
- Mesleğimle ilgili gelişmeleri ve yayınları takip ederim
- Kişisel gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım
- Mesleki gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım
- Yaşantım ile çevreme örnek olmaya çalışırım





Tablo 7. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Dini Merasim Yeterlikleri Düzeyi

Dini Merasim Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	6	,5	,5	,5
Katılmıyorum	60	5,1	5,1	5,6
Kararsızım	283	24,0	24,0	29,6
Katılıyorum	573	48,5	48,5	78,1
Tamamen Katılıyorum	259	21,9	21,9	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “dini merasim yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 832 (% 70,4) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 349 kişi (% 29,6)’dir.

Bu sonuçlar katılımcıların dini merasim yeterliklerinin yüksek olduğunu, ancak ¼’ünden fazlasının ise kendilerini bu alanda yeterli hissetmediklerini göstermektedir.

Katılımcıların “dini merasim yeterlikleri” kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle, “Kişisel gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım”, “Mesleki gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım” ve “Yaşantım ile çevreme örnek olmaya çalışırım” maddelerinin yeterlik düzeylerinin, diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat “Usulüne uygun müezzinlik yaparım”, “Cenaze ile ilgili dini görevleri usulüne uygun yaparım”, “Çeşitli duaları (nişan, nikah, hatim, yemek, yağmur, açılış, vb.) usulüne uygun yaparım” ve “Önemli gün ve gecelerde program düzenlerim” şeklindeki maddelerin yeterlik düzeylerinin ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

### 2.2.5. Kur’an Surelerini Ezberleme Yeterlikleri

Geliştirmiş olduğumuz ölçeğin “Kur’an Surelerini Ezberleme Yeterlikleri” aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- Mülk suresini ezbere okurum
- Hucurat suresini ezbere okurum
- Fetih suresini ezbere okurum
- Rahman suresini ezbere okurum
- Kuran-ı Kerim’in 30. cüzünü ezbere bilirim



Tablo 8. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Kur'an Surelerini Ezberleme Yeterlikleri Düzeyi

Kur'an Surelerini Ezberleme Yeterlikleri	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hiç Katılmıyorum	88	7,5	7,5	7,5
Katılmıyorum	182	15,4	15,4	22,9
Kararsızım	230	19,5	19,5	42,3
Katılıyorum	363	30,7	30,7	73,1
Tamamen Katılıyorum	318	26,9	26,9	100,0
Total	1181	100,0	100,0	

Bu verilere göre “Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri” alt boyutundaki maddeler konusunda kendisini yeterli hisseden katılımcı sayısının 681 (% 57,6) olduğu görülmektedir. Bu konuda kendisini yetersiz hissedenlerle kararsız olduğunu ifade edenlerin sayısı ise 500 kişi (% 42,4)'dir.

Bu sonuçlar katılımcıların en az yeterli olduklarını düşündükleri alanın Kur'an surelerini ezberleme olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların “Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri” kapsamında sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde “Mülk suresini ezbere okurum” maddesinin dışındaki diğer maddelerin tamamında oldukça düşük bir yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

### 2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Cinsiyete Göre Farklılaşma)

Araştırmanın üçüncü problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler cinsiyete göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler		N	$\bar{X}$	SS	t	P
Genel Kültür	Bayan	806	43,97	6,13	-4,56	,00
	Erkek	375	45,75	6,37		
Mesleki Alan	Bayan	806	189,03	23,11	-3,74	,00
	Erkek	375	194,63	25,64		

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre erkek katılımcıların hem DİB ortak genel kültür yeterlikleri ölçeği ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 45,75$ ,  $p < .05$ ) hem de DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikler ölçeği ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 194,63$ ,  $p < .05$ ) bayan katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.



Sonuç olarak erkek katılımcıların kendilerini daha yeterli gördüğü söylenebilir. Katılımcılara sorulan soruların analizini yaparken de ifade ettiğimiz üzere DİB'in, personel yeterliği olarak belirlediği alanlardan birçoğu, fakülte programında bir ders içeriği olarak yer almamaktadır. Durum böyle olunca katılımcıların, fakültede bu alanlara ait herhangi bir ders görmedikleri halde, okul dışı tecrübe ve bilgilerinden yola çıkarak bu maddeleri cevaplandırdıkları düşünülebilir. DİB'de görev yapmakta olan öğrencilerin neredeyse tamamının erkek olması ve dolayısıyla burada kazandıkları deneyimler, imamlık ve müezzinlik görevlerini ifa etmeleri, cenaze namazı vb. dini merasimlere katılma noktasında bayanlara oranla daha ön planda olmaları gibi fakülte dışı tecrübeler ve gerçek yaşam deneyimleri bağlamında erkek katılımcıların daha avantajlı oldukları ifade edilebilir. Erkek katılımcıların bayanlara oranla kendilerini daha yeterli görmelerinde bu durumun etkili olduğu düşünülebilir.

#### 2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Yaşa Göre Farklılaşma)

Araştırmanın dördüncü alt problemi "İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla katılımcılardan elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları hesaplanmış ve tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Yaşa Göre Yeterlik Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Genel Kültür	19-21	120	43,37	6,4
	22-24	705	44,41	6,2
	25-27	110	45,27	5,8
	28-30	62	44,69	6,5
	31 ve üzeri	184	45,30	6,2
Mesleki Alan	19-21	120	182,04	21,6
	22-24	705	190,07	23,6
	25-27	110	193,19	24,8
	28-30	62	194,63	25,2
	31 ve üzeri	184	196,64	24,4

Tablo 10 incelendiğinde DİB ortak genel kültür yeterlikleri bakımından bütün yaş gruplarının birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu, en yüksek ortalamaların ise 31 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 45,30$ ) ve 25-27 yaş aralığındaki katılımcılara ait olduğu görülmektedir. DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri bakımından ise puan ortalamaları yaş grupları arasında değişiklik göstermektedir. Veriler incelendiğinde en yüksek ortalamaya 31 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 196,64$ ) katılımcıların, en düşük ortalamaya ise 19-21 yaş aralığındaki katılımcıların ( $\bar{X} = 182,04$ ) sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca veriler, yaş ilerledikçe katılımcıların kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir.



Yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA ile karşılaştırılarak incelenmiş, daha sonra ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmış ve bulgular tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Tukey
Genel Kültür	Gruplar Arası	343,62	4	85,90	2,19	,06	
	Gruplar İçi	46019,95	1176	39,13			
Mesleki Alan	Gruplar Arası	17382,58	4	4345,64	7,66	,00	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	666500,16	1176	566,75			1-4, 1-5 2-5

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların DİB ortak genel kültür yeterliklerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Tukey sonuçlarına göre 19-21 yaş aralığındaki katılımcılarla diğer yaş aralıklarındaki katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu yaş aralığındaki katılımcıların din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri diğer yaş aralığındakilerden anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca 22-24 yaş aralığındaki katılımcıların da 31 yaş ve üzeri katılımcılara göre anlamlı şekilde düşük yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri açısından tecrübe faktörünün önem arz ettiği düşünülebilir. Zira bu konuda en yüksek ortalamaların 31 yaş ve üzeri katılımcılara ait olduğu görülmektedir.

## 2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşma)

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, mezun oldukları liseye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler mezun oldukları liseye göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Liseye Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Genel Kültür	İmam-Hatip	804	44,65	6,15	,893	,37
	Diğer	377	44,30	6,51		
Mesleki Alan	İmam-Hatip	804	193,18	23,62	4,99	,00
	Diğer	377	185,75	24,27		

Tablo 12 incelendiğinde imam hatip liselerinden ve diğer liselerden mezun olan katılımcıların, DİB ortak genel kültür yeterlikleri ölçeği ortalama puanlarının birbirine



çok yakın olduğu ve ortak genel kültür yeterliklerinin mezun oldukları liseye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte imam hatip lisesi mezunu katılımcıların, DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikler ölçeği ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 193,18$ ) diğer liselerden mezun olanların ortalama puanlarından ( $\bar{X} = 185,75$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

DİB ortak genel kültür yeterlikleri bakımından imam hatip liselerinden ve diğer liselerden mezun olan katılımcılar arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, bu konularda imam hatip liseleri ile diğer liselerin müfredatları arasında bir farklılığın bulunmaması ile açıklanabilir.

DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri bakımından imam hatip lisesi mezunu katılımcıların puanlarının diğer liselerden mezun olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmasında ise, din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri kapsamında yer alan ve genelde temel alan bilgisi ile ilgili olan konularda imam hatip lisesi müfredatında yer alan meslek derslerinin önemli bir etken olduğu düşünülebilir.<sup>11</sup> Ayrıca din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri bakımından imam hatip lisesi ile diğer liseler arasında mevcut olan bu farklılığın, ilahiyat eğitimi ile tam olarak telafi edilemediği de anlaşılmaktadır.

## 2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular (Mezun Olunan Program Türüne Göre Farklılaşma)

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, mezun oldukları program türüne (İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İlitam) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla öncelikle katılımcılardan elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları hesaplanmıştır ve tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Mezun Oldukları Program Türüne Göre Yeterlik Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS
Genel Kültür	İlahiyat	654	44,51	6,3
	DKAB	349	44,32	6,2
	İlitam	178	45,05	6,1
Mesleki Alan	İlahiyat	654	192,87	23,3
	DKAB	349	183,60	23,5
	İlitam	178	197,38	24,5

<sup>11</sup> İmam hatip liselerinin haftalık ders çizelgesi için bk. “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı”, Milli Eğitim Bakanlığı, erişim: 25 Kasım 2018, [http://dogm.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2016\\_01/25104602\\_06061145\\_dogmdersprogramirenkli.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2016_01/25104602_06061145_dogmdersprogramirenkli.pdf).



Tablo 13 incelendiğinde DİB ortak genel kültür yeterlikleri bakımından farklı program türlerinden mezun olan katılımcıların birbirine yakın ortalamalara sahip olduğu, ancak İlitam mezunlarının ortalamasının ( $\bar{X}=45,05$ ) az da olsa diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri bakımından ise puan ortalamaları, program türleri arasında değişiklik göstermektedir. Veriler incelendiğinde en yüksek ortalamaya İlitam mezunu ( $\bar{X}=197,38$ ) katılımcıların, en düşük ortalamaya ise DKAB mezunu katılımcıların ( $\bar{X}=183,60$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Farklı program türlerinden mezun olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ANOVA ile karşılaştırılarak incelenmiş, daha sonra ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmış ve bulgular tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Tukey
Genel Kültür	Gruplar Arası	63,595	2	31,79	,80	,44	
	Gruplar İçi	46299,97	1178	39,30			
Mesleki Alan	Gruplar Arası	28603,46	2	14301,73	25,71	,00	1-2, 2-3
	Gruplar İçi	655279,28	1178	556,26			

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların ortak genel kültür yeterliklerinin program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte din hizmetleri alanı mesleki yeterlilikleri açısından program türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Tukey sonuçlarına göre İlahiyat mezunu katılımcılarla DKAB mezunu katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. İlahiyat mezunu katılımcıların din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri DKAB mezunlarından anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca DKAB mezunu katılımcıların İlitam mezunu katılımcılara göre anlamlı şekilde düşük yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Din hizmetleri alanı mesleki yeterlilikleri açısından ilahiyat mezunu katılımcıların DKAB mezunu katılımcılardan anlamlı şekilde yüksek yeterlik düzeyine sahip olmaları, bu bölümlerde uygulanan program ve derslerin kredileri ile açıklanabilir. Nitekim ilahiyat temel alanına dair derslerin, DKAB bölümündeki kredileri daha düşüktür. İlitam mezunu katılımcıların bu konuda daha yüksek bir yeterlik düzeyine sahip olmalarına gelince bu durum, ilitam öğrencilerinin yüzyüze eğitim gören öğrencilere göre genel itibarıyla daha sınırlı bir materyalden sorumlu tutulmaları, sınavlarının genellikle test şeklinde yapılması, yüzyüze eğitime devam etmedikleri için daha fazla vakitlerinin bulunması gibi gerekçelerle açıklanabilir.





## 2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (DİB’de Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Farklılaşma)

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, DİB’de görev yapıyor olup olmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler DİB’de çalışıp çalışmadıklarına göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin DİB’de Çalışıp Çalışmadıklarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Genel Kültür	Diyanet	161	47,00	5,72	3,29	,00
	Diğer	42	43,69	6,07		
Mesleki Alan	Diyanet	161	204,49	20,78	5,61	,00
	Diğer	42	182,50	28,68		

Tablo 15 incelendiğinde DİB’de çalışan katılımcıların hem ortak genel kültür yeterliklerinin ( $\bar{X} = 47,00$ ) hem de din hizmetleri alanı mesleki yeterliklerinin ( $\bar{X} = 204,49$ ) diğer kurumlarda çalışanların ortak genel kültür ( $\bar{X} = 43,69$ ) ve din hizmetleri alanı mesleki yeterliklerinden ( $\bar{X} = 182,50$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu durum, DİB’de görev yapanların kurum tecrübesinden istifade ettiklerini ve dolayısıyla hem ortak genel kültür yeterlikleri hem de din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri bakımından daha yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir.

## 2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Hafız Olma Durumuna Göre Farklılaşma)

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlahiyat fakültesinden mezun/mezun olmak üzere olanların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumu, hafız olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler hafızlık durumuna göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 16’da sunulmuştur.



Tablo 16. İlahiyat Fakültesinden Mezun/Mezun Olmak Üzere Olanların Yeterlik Düzeylerinin Hafızlık Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler		N	$\bar{X}$	SS	t	p
Genel Kültür	Hafız	74	45,92	4,93	1,96	,06
	Hafız					
	Değil	1107	44,45	6,33		
Mesleki Alan	Hafız	74	206,24	23,57	5,77	,00
	Hafız					
	Değil	1107	189,78	23,76		

Tablo 16 incelendiğinde hafız olan ve olmayan katılımcıların DİB ortak genel kültür yeterlik ölçeği ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve neticede ortak genel kültür yeterliklerinin hafız olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte hafız olan katılımcıların DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlik ölçeği ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 206,24$ ) hafız olmayanların ortalama puanlarından ( $\bar{X} = 189,78$ ) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum hafız olan katılımcıların, Kur'an-ı Kerim'i yüzüne ve ezbere okuma becerisi, tecvit bilgisi, Kur'an'ın muhtevası hakkında bilgi sahibi olma, Arap diline yatkınlık gibi konularda diğer katılımcılara oranla daha avantajlı olmaları ile açıklanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

1. İlahiyat fakültesinin öğretim programlarında, mezunların istihdam alanlarının da dikkate alınması ve öğretim programlarının bu alanlara göre yapılandırılması, istihdam sağlanacak kurumlarda yürütülecek faaliyetlerin verim ve kalitesi bakımından son derece önemlidir.
2. Fakülte programında yer alan derslerin tamamına yakınının teorik olması, kendisinden, uygulamaya yönelik din hizmetleri de dahil olmak üzere topluma her çeşit din hizmeti sunması beklenen ilahiyat fakültesi öğrencilerinin geleceği açısından son derece sıkıntılı bir durumdur.
3. Yaygın din eğitimi kapsamında DİB'in yürüttüğü gerek cami eksenli din hizmetlerinin, uygulama yönü ağırlıklı olacak biçimde öğrencilere tanıtılması gerekmektedir. İlahiyat fakültesini bitirmiş ancak namaz kıldırmak, müezzinlik etmek gibi en temel dini uygulamaları dahi yerine getirmekten imtina eden ilahiyatçıların gün geçtikçe çoğalması, konunun önemini bir kat daha artırmaktadır.
4. Kur'an-ı Kerim ve tefsir derslerinin öğretim programı, muhteva ve yöntemleri üzerinde düşünülmelidir. Her döneme yayılmış olarak (Kur'an-ı Kerim I-VIII) öğrencilere dört yıl boyunca sunulan Kur'an-ı Kerim derslerinin daha verimli bir biçimde nasıl işleneceği



üzerinde düşünmek gerekmektedir. Bu manada, Kur'an-ı Kerim derslerinde öğrencilerin ezberlemekle yükümlü tutuldukları muhtevayı manasını da öğrenerek ezberlemeleri bir alternatif olarak düşünülebilir. Yine, tefsir derslerinde yorumu yapılacak olan sureler bağlamında, öncelikle öğrencilerin ezberlemekle sorumlu oldukları ayet ve sureler ele alınabilir.

5. Öğrencilerin düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları bir diğer husus, *din hizmetleri için yeterli düzeyde Arapça bilme* konusudur. İlahiyat fakültesinde sürdürülmekte olan Arapça eğitiminin verimli olduğunu söylemek zor görünmektedir. Hazırlık sınıflarında yoğun bir biçimde olmak üzere fakültede oldukça yüksek bir kredi ortalaması bulunmasına rağmen öğrencilerin Arapça konusunda kendilerini son derece yetersiz hissetmelerinin sebebini, öğretim yöntem ve tekniklerinde aramak uygun olacaktır.
6. Öğrencilerin düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları bir başka konu ise, *din hizmetleri için yeterli düzeyde Osmanlıca bilme* konusudur. Bu anlamda fakültelerde sadece 2 kredi olarak bir dönem okutulan Osmanlı Türkçesi dersinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bakımdan öğrencilere, bu dersin en azından seçmeli ders olarak çeşitli dönemlerde bir alternatif olarak sunulması onların da uygulama yapmalarına imkan sağlanmalıdır.
7. Özellikle ezan, kamet, salâ gibi rutin *müezzinlik* uygulamalarını usulüne göre yerine getirme konusunda katılımcıların kendilerini büyük oranda yetersiz gördükleri, bu konuda sadece % 42,9 gibi son derece düşük bir oranının kendisini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Sonuçların bu şekilde çıkmasında, programda bu alanlara yönelik bir ders içeriğinin bulunmamasının etkili olduğu söylenebilir. Programda yer alan Hitabet ve Mesleki Uygulama dersinin, her ne kadar öğrencilerin bu gibi faaliyetleri yerine getirmesine yönelik olduğu söylenebilirse de, bu derste hitabetin anlamı, çeşitleri, dini hitabet türleri vb. teorik konuların işlenmesinden, genellikle, hocanın nezaretinde müezzinlik gibi dini merasim uygulamalarına fırsat ve zaman kalmamaktadır. Aslında işin teori kısmını öğrenciler, konuyla ilgili yazılmış eserleri okuyarak da öğrenebilirler. Bununla teorinin önemli olmadığını söylemek istemiyoruz. Ancak özellikle dini merasim uygulamaları bakımından kişi ne kadar çok teorik bilgiye sahip olursa olsun, uygulama yoksa, bu teorik kısmı, tatbik alanına dökme imkanı olmayacaktır. Bu bakımdan söz konusu derste, öğrenciler için teoriden daha mühim olan alana yani bizzat öğrencilerin dini merasimleri uygulayarak yapmalarına daha fazla imkan sağlanmalıdır. Doğru uygulama örneklerini bizzat hoca göstermeli, hatta imkan varsa bu alanda temayüz etmiş kişiler davet edilerek derste öğrencilerin huzurunda uygulama yapmaları sağlanmalı ve daha sonra da her bir öğrencinin bu uygulamaları tatbik etmesi izlenerek varsa hatalar konusunda dönüt verilmeli ve ileriki bir zamanda hataların düzeltilip düzeltilmediği kontrol edilmelidir. Bu söylenenler, oldukça zaman alıcı ve her öğrenciyle bizzat ilgilenmeyi gerektiren şeyler olsa da, hitabet ve mesleki uygulamanın başarıya ulaşması buna bağlıdır. Bu anlamda öğrencilerin söz konusu uygulamalarını izleyip değerlendirmek üzere, gerekirse birden fazla öğretim üyesinin görevlendirilmesi bir alternatif olarak düşünülebilir.



8. Çalışmamız kapsamında ele aldığımız *Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri* alt boyutu bakımından katılımcıların, en az yeterli olduklarını düşündükleri alanın (% 57,6), Kur'an surelerini ezberleme yeterlikleri olduğunu ifade etmiştik. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun imam hatip lisesi mezunu olmasına ve liseden beri öğrenciler birçok sure ezberinden sorumlu tutulmalarına rağmen sonucun bu şekilde çıkması şaşırtıcıdır. Bu anlamda belki öğretim yöntem ve teknikleri ile ders materyallerinin yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesi düşünülebilir. Ancak bu da, çözüm için tek başına yeterli olmayacaktır. Çünkü mesele o kadar basit değildir. Bu konuda gerek ilahiyat fakülteleri arasında mevcut olan farklı uygulamalar, gerekse aynı fakülte içerisinde bulunan öğretim elemanlarının birbirinden farklı ve hatta birbirine zıt olarak değerlendirilebilecek uygulamaları, bu konuda genel geçer bir ölçü ve kriterin bulunmadığını işaret etmektedir. Bu nedenle Kur'an-ı Kerim dersiyile ilgili objektif kriterler belirlenmesi gerekmektedir.
9. Katılımcıların, DİB Personel yeterliklerine sahip olma durumunun, cinsiyete göre farklılaştığı, erkek katılımcıların hem *DİB ortak genel kültür yeterlikleri ölçeği* ortalama puanlarının, hem de *DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikler ölçeği* ortalama puanlarının, bayan katılımcıların ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunda, fakülte dışı tecrübelerin önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Bu bakımdan fakültelerin, bayan öğrencilerin de dini faaliyetlerle ilgili tecrübe ve gerçek yaşam deneyimleri kazanmaları için onlara yönelik bir takım uygulamalar gerçekleştirmesinin, bayan ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılaşmayı en aza indireceği ifade edilebilir. Bu kapsamda örneğin bayan öğrencilerin de, özellikle uygulama camilerinde ya da uygun olan diğer camilerde, vakit namazlarına erkek cemaatle birlikte iştirak etmeleri, böylece hem camiye daha iyi tanımları hem de caminin manevi atmosferinden istifade etmeleri sağlanabilir.
10. Özellikle *DİB din hizmetleri alanı mesleki yeterlikleri* bakımından İlitam mezunu katılımcıların, ilahiyat fakültesi ve DKAB mezunlarından daha yüksek bir yeterlik düzeyine sahip olmalarının, aslında eğitim sistemimizin yapısından ve hâlâ bilgi aktarma ve aktarılan bilgileri ezberleme şeklinde devam ettirilen eğitim uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin derslere yüzyüze devam etmemesine, hoca-öğrenci iletişiminin son derece kısıtlı olmasına, üstelik derse online olarak katılan öğrencilerin oranının son derece düşük olmasına rağmen, sonuçların bu şekilde çıkması başka türlü izah edilemez.
11. İlahiyat fakültelerinin, Milli Eğitim Bakanlığı, DİB ve Akademi başta olmak üzere birbirinden farklı yeterlikleri gerektiren birçok istihdam alanına tek bir programla eleman yetiştirmesi, oldukça zor görünmektedir. Mevcut haliyle ilahiyat fakülteleri, birçok alana eleman yetiştiren ancak bu alanların hiçbirinde de tam olarak uzmanlaşmamış öğrenciler mezun eden bir kurum görünümündedir. Bu bakımdan, örneğin iki yıl ortak ilahiyat derslerinin okutulacağı, daha sonraki yıllarda ise farklı istihdam alanlarına yönelik branşlaşmanın gerçekleştirileceği esnek program yapılması faydalı olabilir. Bu esnek yapı vasıtasıyla isteyen öğrenciler, çift anadal ve yandal olarak istedikleri diğer programların derslerini de okuyabilecek ve ilgili programlardan sertifika alabileceklerdir.



12. İlahiyat fakülteleri bünyesinde ortak ilahiyat derslerinden sonra, modüler sistem şeklinde “din hizmetleri programı”, “dini rehberlik ve manevi bakım programı”, “okul öncesi ahlak ve değerler eğitimi programı”, “ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programı”, “ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programı”, “imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği programı” gibi programların açılmasının, ilahiyat fakültelerinin ve programlarının işlevselliğini artıracak ve istihdam kurumlarına daha nitelikli elemanlar yetiştirme noktasında önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.
13. Günümüzde ilahiyat fakültesi, interdisipliner anlayışa ve eleştirel düşünme becerisine sahip, yeniliklere ve gelişmeye açık öğretim elemanları aracılığıyla yine aynı niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmek zorundadır. Bu nedenle ilahiyat öğretim programları ne kadar değiştirilip geliştirilirse geliştirilsin, bu programları uygulayacak olan “öğretim elemanı” faktörü göz önünde bulundurulmadan, olumlu anlamda atılacak hiçbir adımın amacına ulaşamayacağı unutulmamalıdır. Zira bu programların hangi yaklaşım-yöntemle ve nasıl bir bakış açısıyla uygulanacağı, en azından öğretim programları kadar önemli bir meseledir. Bu bakımdan fakültelelere öğretim elemanı seçiminde ehliyet, liyakat ve kalite gibi objektif kriterlerin azami ölçüde çalıştırılmasına gayret gösterilmelidir.

### **Kaynakça**

- Baş, Gökhan. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13 (2013): 965-992.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2007.
- Kaptan, Saim. *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayınları, 1998.
- Karasar, Niyazi. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2011.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti., 1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı. “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı”. Erişim: 25 Kasım 2018. [http://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_01/25104602\\_06061145\\_dogm\\_dersprogramirenkli.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/25104602_06061145_dogm_dersprogramirenkli.pdf).
- T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri. Ankara: DİB Yayınları, 2010.
- T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Program Geliştirme Daire Başkanlığı) DİB Personel Yeterlikleri. Ankara: DİB Yayınları, 2014.
- [http://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_01/25104602\\_06061145\\_dogmdersprogramirenkli.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/25104602_06061145_dogmdersprogramirenkli.pdf) (Son Erişim Tarihi 07.09.2017).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Ekler

### Ek 1: DİB Ortak Genel Kültür Yeterlikleri Ölçeği

1. Alt Boyut: Genel Kültür Yeterlikleri	1	Türkiye'nin yönetim yapısını ana hatlarıyla özetlerim
	2	Diyanet İşleri Başkanlığı'nın tarihini ve idari yapı içerisindeki yerini değerlendiririm
	3	Görevimin gerektiği düzeyde ulusal ve uluslararası güncel dini gelişmeleri takip ederim
	4	Başkanlıktaki görev, yetki ve sorumluluklarımı açıklarım
	5	Başkanlığın teşkilat yapısını ve görevlerini açıklarım
	6	Görevimin gerektirdiği düzeyde Müslümanların bilim, kültür ve medeniyete katkılarını açıklarım
	7	Görev alanım ile ilgili mevzuatı açıklarım
	8	Alanımla ilgili yayınları takip ederim
2. Alt Boyut: Dini Genel Kültür Yeterlikleri	9	Görevimin gerektirdiği düzeyde İslam'ın evrensel değerlere, barış ve uzlaşma kültürüne katkılarını açıklarım
	10	Türkçe'yi doğru ve etkili biçimde kullanırım
	11	Türkiye'nin ve görev yaptığım bölgenin sosyo-ekonomik, kültürel ve dini özelliklerini tanırım
	12	Bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahibim





## Ek 2: DİB Din Hizmetleri Alanı Mesleki Yeterlikler Ölçeği

1. Alt Boyut: İletişim ve Yöntem Yeterlikleri	1	Sorun çözme becerisine sahip olduğumu düşünürüm
	2	Etkili iletişim ilke, yöntem ve tekniklerini uygulayım
	3	Dini danışmanlık ve rehberliğin ilke ve yöntemlerini uygulayım
	4	Din hizmetleri alanında karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştiririm
	5	Din öğretimi ilke, yöntem ve tekniklerini kullanırım
	6	Öğrenenlerin özelliklerine uygun materyalleri seçerek etkili bir şekilde kullanırım
	7	Öğrenenlerin kendilerini fiziki ve psikolojik açıdan rahat ve güvende hissetmelerini sağlayacak olumlu bir öğrenme ortamı oluştururum
	8	Hedef kitlenin (çocuk, ergen, yetişkin) gelişim ve öğrenme özelliklerini bilirim
	9	Hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre din hizmetlerini yürütürüm
	1	Uyguladığım eğitim programlarının (Kur'an kursları öğretim programı, yaz Kur'an kursları öğretim programı vb.) temel özelliklerini açıklarım
	1	Eğitim hizmetlerinde yerel ve bölgesel özellikleri dikkate alırım
	1	Din öğretimi sürecindeki eksiklikleri belirleyerek tedbir alırım
	2	
	1	Yaygın din eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri uygulayım
3		
2. Alt Boyut: Temel İslam Bilimleri Yeterlikleri	1	Kur'an-ı Kerim'i mehâric-i hurûfa ve tecvit kurallarına riayet ederek okurum
	4	
	1	Tecvit kurallarını örneklerle açıklarım
	5	
	1	Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerini ve ana konularını bilirim
	6	
	1	Kur'an-ı Kerim'le ilgili temel kavramları açıklarım
	7	
	1	İslam inanç, ibadet ve ahlak esaslarını ana hatlarıyla açıklarım
	8	
	1	İnanç - ibadet - ahlak ilişkisini açıklarım
	9	
	2	İtikat, ibadet, ahlak ve siyerle ilgili dini kavramların anlamlarını açıklarım
	0	
2	Belli başlı Türkçe meal, tefsir, hadis, itikat, ibadet, siyer ve islam tarihi ile ilgili kaynaklardan yararlanırım	
1		
2	Hz. Peygamber'in hayatını ana hatlarıyla açıklarım	
2		
2	Hz. Peygamber'in söz, tutum ve davranışlarından örnekler veririm	
3		
3. Alt Boyut: Din ve Dini Oluşumları Değerlendirme Yeterlikleri	2	Kuran-ı Kerim'den ezbere okuduğum sure ve ayetlerin anlamlarını açıklarım
	4	
	2	İtikadi ve fıkhi mezhepleri ana hatlarıyla açıklarım
	5	
	2	İslam ilimlerinin gelişimini ana hatlarıyla açıklarım
	6	
	2	Ayet ve hadisleri yorumlarken günün şartları, ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilişki kurarım
	7	
	2	Ayet ve hadisleri yorumlarken diğer bilimlerin verilerinden yararlanırım
8		
2	Dini soruları cevaplarırken konu ile ilgili ayet, hadis ve kültürel mirası birlikte değerlendiririm	
9		



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

	30	Güncel dini oluşumları (Nakşibendilik, Kâdirilik, Bahâilik, Vehhâbîlik, Bâtınîlik vb.) temel özellikleriyle tanırım
	31	Yaşayan dünya dinlerini (Hıristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm, Budizm vb.) ana hatlarıyla açıklarım
	32	İrşat hizmetlerinde kullanılan eserleri (Riyâzü's-Sâlihîn, İhyâu Ulûmi'd-Dîn, Mesnevî vb.) inceleyip değerlendirebilirim
	33	Din hizmetleri için yeterli düzeyde Arapça bilirim
	34	Din hizmetleri için yeterli düzeyde Osmanlıca bilirim
4. Alt Boyut: Dini Merasim Yeterlilikleri	35	Namazları usulüne uygun kıldırırım
	36	İlkelerine uygun hutbe ve vaaz sunarım
	37	Vaaz ve hutbelerin muhatap kitle üzerindeki etkililik düzeyini değerlendiririm
	38	Usulüne uygun müezzinlik yaparım
	39	Cenaze ile ilgili dini görevleri usulüne uygun yaparım
	40	Çeşitli duaları (nişan, nikah, hatim, yemek, yağmur, açılış, vb.) usulüne uygun yaparım
	41	Önemli gün ve gecelerde program düzenlerim
	42	Mesleğimle ilgili gelişmeleri ve yayınları takip ederim
	43	Kişisel gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım
	44	Mesleki gelişimime katkıda bulunacak çeşitli etkinliklere katılırım
	45	Yaşantım ile çevreme örnek olmaya çalışırım
5. Alt Boyut: Kur'an Surelerini Ezberleme Yeterlilikleri	46	Mülk suresini ezbere okurum
	47	Hucurat suresini ezbere okurum
	48	Fetih suresini ezbere okurum
	49	Rahman suresini ezbere okurum
	50	Kuran-ı Kerim'in 30. cüzünü ezbere bilirim



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Türkiye’de Din Eğitimi Eleştirileri: Eğitim Reformu Girişimi Örneği**

### **Ahmet Koç**

*Prof. Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul  
ahmet.koc@marmara.edu.tr*

### **Emre Altıntaş**

*Öğretmen, Esenşehir Şehit Yılmaz Ercan İlkokulu Ümraniye/İstanbul  
edepyah85@gmail.com*

### **1. Giriş**

Eleştiri, gelişme ve daha iyiyi arama çabası olarak insanın doğal bir temayülüdür. Bu nedenle insanın organize ettiği her faaliyette eleştiri olmuştur. Eğitim söz konusu olduğunda eleştirilerin dozu çok daha yüksek olabilmektedir. İslam eğitim tarihinde de bu anlamda eleştirileri oldukça gerilere götürmek mümkündür. Nitekim medresenin kuruluşu da önceki döneme yönelik eleştirilerin bir neticesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

18. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan Batılılaşma hareketleriyle birlikte, ‘dinî eğitim’den, ‘din eğitimi’ne geçiş sürecinde eğitim ve din eğitimine dair meseleler iki ayrı başlıkta tartışılmaya başlanmıştır. Böylece eğitime ilişkin eleştiriler içinde din eğitimi eleştirileri ayrı bir alan oluşturmuş, II. Meşrutiyet döneminde ise daha da artarak yoğun bir gündemle Cumhuriyet dönemine intikal etmiştir.

Cumhuriyet’in kuruluş aşamasında, henüz Birinci Meclis’in açılışından üç gün sonra yapılan toplantıda, Anadolu’daki birtakım işleri deruhte etmek maksadıyla tesis edilecek encümenlerin yetkileri tartışılmıştır. Bu toplantıda maarife dair meselelerin Şer’iye Encümeni’nde ele alınması gerektiğini savunanlar olduğu gibi, Maarif Encümeninin yetki alanında bulunacağını savunanlar da olmuştur (Ayhan, 2004: 28-31).

Keza, 1923’te toplanan 1. Heyet-i İlmiye’de din eğitimine dair meseleler de ele alınmıştır. Bu toplantının sonunda Ahmet Hamdi Akseki tarafından hazırlanan raporda, din eğitimcilerinin yeterlikleri ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarını içeren eleştiriler serdedilmiştir (Ayhan, 2004: 554-558).

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında medreseleri kapatan dönemin Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey, yapılan icraatı; medreseleri asker kaçağı yuvası olmakla eleştirerek savunmuştur (Öcal, 2011: 90). Daha sonra imkân ve şartları daraltılarak gittikçe sınırlandırılan din eğitimi, 1930’lu yıllardan itibaren resmi alanda neredeyse tamamen kaldırılmıştır.



1946'da çok partili hayata geçen Türkiye'de dönemin şartları gereği tekrar gündeme gelen din eğitime dair talepler, 1950'deki Demokrat Parti iktidarında daha hızlı hayata geçmeye başlamıştır. Bu arada konuya dair sivil toplum kuruluşları da fikir beyan eder duruma gelmiştir. Sivil toplum kuruluşlarının destek olduğu ve din eğitime dair tespitlerin yer aldığı çalışmalardan bir tanesi 1959 tarihinde *Ford Vakfı* tarafından desteklenen Türkiye Milli Eğitim Komisyonu'nun hazırladığı rapordur. Bu raporda İmam Hatip okullarındaki eğitim kadrosu “medrese döküntüsü” olarak değerlendirilmiş, eleştiriler hakaret boyutuna varırılmıştır (Ayhan, 2004: 193-194).

Sivil toplum kuruluşlarının yakın dönem din eğitimi eleştirileri içinde ise TÜSİAD'ın hazırladığı iki rapordan söz etmek mümkündür. 1990 tarihli “Türkiye’de Eğitim” ve 1997 tarihli “Türkiye’de Demokratikleşme Perspektifleri” başlıklı bu raporlarda, din eğitime dair konulara da yer verilmiştir. Bu raporlarda ortaya konulan din eğitimi eleştirileri 28 Şubat sürecindeki eleştirilerin de temelini oluşturmaktadır (TÜSİAD, 1997: 109-113).

Günümüzde din eğitime dair düzenli aralıklarla görüş beyan eden sivil toplum kuruluşlarından biri de kısa adı ERG olan, Eğitim Reformu Girişimi'dir.

Bu bildiri ERG'in din eğitime dair çalışmaları ve yayımladığı raporlar tanıtılacaktır. Daha sonra bu çalışmalarda ilk ve ortaöğretimdeki din eğitimi üzerine yapılan eleştiriler değerlendirilecektir.

Bu arada şu hususu da ifade etmek gerekir ki, ERG'in çalışmaları daha ziyade okullardaki genel eğitim içerisinde yer alan din öğretimi (zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile seçmeli din eğitimi dersleri) üzerinedir. ERG'nin mesleki din eğitimiyle ilgili herhangi bir çalışmasına rastlanılmamıştır.

## 2. ERG Kimdir?

ERG; 2003 senesinde kurulan, Sabancı Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren ve eğitimin her alanına dair çalışmalar yapan bir sivil toplum kuruluşudur. Kuruluşun diğer destekçileri arasında Aydın Doğan Vakfı, Elginkan Vakfı, Vehbi Koç Vakfı, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi ve İstanbul Kültür Üniversitesi gibi vakıf ve üniversiteler yer almaktadır.

ERG, resmi internet sitesinde temel amacını; “*ülkemizdeki eğitim politikalarının iyileştirilmesi için çalışmalar yapmak*” olarak ortaya koymaktadır.<sup>1</sup> Kuruluş, faaliyetlerini *Eğitim Gözlemevi* ve *Eğitim Laboratuvarı* adını verdiği iki ana birim tarafından yürütmektedir.

*Eğitim Gözlemevi*, her yıl ülkemizdeki eğitimle ilgili gelişmeleri izleyerek hazırladığı “Eğitim İzleme Raporları”nı kuruluşun resmi internet sitesinden kamuoyuyla paylaşmaktadır. Bu birim, ülkemizin eğitim politikalarının süreç ve çıktı aşamalarına dair araştırma raporları ve politika belgeleri de yayımlamaktadır. Buna ek olarak bir

<sup>1</sup> <http://www.egitimreformugirisimi.org/hakkimizda/17.10.2018>



internet sitesi<sup>2</sup> üzerinden eğitimin çeşitli yönlerine dair güncel sayısal verileri de ortaya koymaktadır.

*Eğitim Laboratuvarı* ise, eğitim meselelerinin pratik tarafına odaklanmaktadır. Öğretmen, eğitim alanında uzman, farklı eğitim kurum ve kuruluşları gibi konunun paydaşlarını çeşitli etkinlikler vasıtasıyla bir araya getirmektedir. Bunlardan en bilineni “Eğitimde İyi Örnekler” konferansı adıyla düzenlenen faaliyettir.

Kuruluşun eğitim çalışmalarının önemli bir parçasını da ülkemizdeki din eğitimi meseleleri oluşturmaktadır. ERG, 2004’te “ülkemizde din ve eğitim” adıyla başlattığı çalışmalarla meseleye dâhil olmuş, son olarak da, 2017’de DKAB taslak öğretim programına dair görüş beyan etmiştir.

### **3. Erg’in Din Eğitimine Dair Temel Çalışmaları**

ERG, din eğitimine dair görüşlerini araştırma raporu ve bilgi notu biçiminde yayımlamaktadır. Ayrıca 2008’den beri her yıl düzenli yayımladığı eğitim izleme raporlarında da din eğitimi konularına dolaylı olarak değinmektedir. ERG’in din eğitimine dair konumuzu ilgilendiren başlıca çalışmaları ana hatlarıyla şu şekildedir:

#### **a. Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı - Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortak İlkeler ve Öneriler**

2007’de yayımlanan ve 12 sayfadan oluşan bu araştırma raporunda, Türkiye’deki din eğitiminde ulusal ve uluslararası hukuk açısından eksik bulunan konulara yer verilmekte ve din eğitiminde yeni ilkeler önerilmektedir. Bu raporun metnine ve hazırlanma sürecine katkı sağlayan yaklaşık 22 isim arasında İlahiyat camiasından da Prof. Dr. Halis Ayhan (MÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi), Prof. Dr. Mustafa Çağırıcı (İstanbul İl Müftüsü) ve Prof. Dr. Recep Kaymakcan (SAÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi) gibi isimler bulunmaktadır.

#### **b. Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005’te yürürlüğe konulan DKAB Öğretim Programı’nı değerlendiren ve 50 sayfadan oluşan bu çalışma, bir din eğitimi akademisyeni olan Prof. Dr. Recep Kaymakcan tarafından ERG adına 2007 senesinde hazırlanmıştır.

#### **c. Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci**

2011 senesinde yayımlanan ve 34 sayfadan oluşan bu araştırma raporunda, o dönemin önemli gündemlerinden Alevi Çalıştayları’na, din eğitiminin küresel durumuna ve 18. Milli Eğitim Şurası’na değinilerek din eğitimindeki değişim ihtiyacına yönelik çerçeve ilkeler ortaya konulmaktadır.

---

<sup>2</sup> <http://www.egitim360.org/17.10.2018>



#### **d. 2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin Bir Değerlendirme**

12 sayfadan oluşan bu değerlendirme notu, 2011-2012 öğretim yılında yenilenen DKAB Öğretim Programlarına yöneliktir ve 2012 senesinde yayımlanmıştır.

#### **e. Seçmeli Değil İsteğe Bağlı Din Eğitimi**

1 sayfadan oluşan bu bilgi notu da o dönem programlara ilk defa konulan seçmeli din eğitimi derslerine yöneliktir. 30.03.2012 gün ve 6287 sayılı 4+4+4 eğitim kanununun Meclis aşamasında yayımlanmıştır.

#### **f. Temel Eğitimin Kademelenendirilmesi Sürecinin İzlenmesi**

64 sayfadan oluşan ve 2014 senesinde yayımlanan bu raporda, 2012 tarihli yeni eğitim sisteminin genel bir değerlendirilmesi yapılırken, seçmeli dersler bağlamında din eğitimine de yer verilmiştir.

#### **g. Eğitim Reformu Girişimi'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Taslak Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirmesi**

11 sayfadan oluşan bu raporda, 2017'de yayımlanan ve kamuoyunda çok tartışılan söz konusu taslak programın değerlendirmesine yer verilmektedir.

#### **4. Erg'in Din Eğitimi İle İlgili Eleştirileri**

ERG'nin Türkiye'deki din eğitimine yönelik eleştirileri ve değerlendirmeleri ilk ve ortaöğretim düzeyine yöneliktir. Kurumun eleştirilerini, yukarıda tanıtımı yapılan yayınlarını merkeze alarak sınıflandırmak gerekirse şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

##### **a. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tartışmalarında Kavramların İçeriği**

ERG'e göre DKAB derslerinin hangi genel ilkelere sahip olması gerektiği üzerinde olumlu bir ittifakın olması önemli bir kazanımdır. Ancak söz konusu ilkelerin ve ilkeleri oluşturan kavramların konunun paydaşları tarafından aynı biçimde anlaşılabilmesi ciddi bir sorun arz etmektedir.

ERG, konuya ilişkin soruna şu hususları örnek vermektedir: Ders kitaplarında ahlakın sadece dinle özdeş kılınması, din eğitimi ve öğretimi kavramlarının kullanımındaki yanlış uygulamalar, seçmeli ve isteğe bağlı din eğitiminin iki ayrı kavram olmasına rağmen birbirinin yerine kullanılması. Dolayısıyla dersle ilgili üzerinde ittifak oluşacak ilkelerin öncelikle kavramsal düzeyde bir uyumla işe koşulması gerekmektedir. ERG'e göre DKAB tartışmalarındaki temel ayırım da buradan doğmaktadır (ERG, 2011: 24-25).

##### **b. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Genel Durumu**

ERG, Anayasanın 24. Maddesinde "din kültürü ve ahlak öğretimi" şeklinde yer alan ifadenin DKAB dersinin genel mantığıyla ilgili önemli bir ölçü olduğunu düşünmektedir. Buna göre ders, herhangi bir din, inanç veya mezhebi benimsetme amacı taşımamalıdır. Dersin içeriği hazırlanırken çeşitli dinler, karşılaştırmalı olarak tarihsel bir bakışla ve tarafsız biçimde ele alınmalıdır (ERG, 2007a: 1-5).





ERG'e göre ülkemizdeki uygulama bu ilkelere uzaktır. Ülkemizdeki DKAB dersi; belirli bir dini (İslam) merkeze alan bir ders, dinler hakkında kısıtlı ama nesnel olmaya yaklaşmış bir ders, kaynağını belirli bir dinden alan ahlak dersi, İslam/Türk medeniyeti hakkında bir ders şeklindeki tanımların bileşimi hüviyetini taşımaktadır (ERG, 2012a: 7).

ERG'e göre, çeşitli uluslararası hukuki metinlerdeki genel vurgu düşünüldüğünde, bu ders; insan haklarına ve din- inanç özgürlüğüne saygılı, çok kültürlülük ve dinler arası saygıyı teşvik eden, her din ve mezhebe eşit uzaklıkta bir laiklik anlayışını esas alan, nesnel bir içerik taşımaktadır (ERG, 2007 a:1-5). Ayrıca bu ders zorunlu olmaktan çıkartılmalı, "din kültürleri ve ahlak bilgisi" adıyla seçmeli olarak verilmelidir. Dersin seçimi esnasında da diğer seçmeli derslerle aynı prosedürleri taşıması, din temelli bir baskıdan bireyin korunması açısından önem arz etmektedir (ERG, 2011: 22-23).

### **c. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları**

ERG, 2005'ten 2017'ye kadar yayımlanan taslak ve son DKAB öğretim programlarına yönelik eleştiriler getirmiştir. Bu eleştirilerin başında, öğretim programlarında iddia edildiğinin aksine DKAB dersinin dinler hakkında bir ders olmaması gelmektedir. Aksine ders, belirli bir dinin içeriğini öğretmeye yöneliktir. Ayrıca ders, *Toledo İlkeleri*'nde açıklanan *kapsayıcılık*, *doktrinsel olmama*, *yansız olma* gibi özellikler açısından negatif bir görünüm arz etmektedir (ERG, 2012a: 7-10).

ERG, bu konuya örnek olarak 2017'de kamuoyuyla paylaşılan taslak öğretim programlarını vermektedir. Bu taslak programlar da öncekiler gibi tüm dinlere eşit mesafede durma, dine dayalı olmayan bir ahlak anlayışı benimseme, tarafsız ve nesnel olma, çoğulculuk ve dinler hakkında eğitim yapma gibi özelliklere sahip değildir. Aksine Sünni İslam anlayışını merkeze alan, belirli bir inancı benimsetmeye yönelik, milli-ahlaki değerleri neredeyse sadece Türklük ve İslam üzerinden işleyen bir düşünceyle kaleme alınmıştır (ERG, 2017: 2-3).

ERG'e göre yeni DKAB Öğretim Programları, Hz. Muhammed için "peygamberimiz" ifadesine yer vermesi, diğer dinlerin tahrif edilmişliği algısını taşıması, herhangi bir konuda İslam dininin görüşlerini merkeze alması gibi örneklerde olduğu gibi uluslararası din öğretimi standartlarından uzak, sübjektif özelliklere sahiptir (ERG, 2017: 8).

### **d. Alevilik**

ERG, öncelikle Aleviliğin DKAB dersinde kendisine yer bulma biçimini eleştirmektedir. Onlara göre Alevilik, 2005 DKAB Ortaöğretim Programından itibaren kendisine ders kitaplarında yer bulmaya başlamış, ancak hem konuya dair okuma parçalarında hem de Alevilikle ilgili müstakil ünitelerde meselenin ele alınışı yetersiz kalmıştır.

ERG'e göre yapılması gereken, çok fazla Alevilik yorumu bulunduğu için bunlardan Türkiye'de ana grubu oluşturan birkaç tanesine; herhangi birini savunmadan ve bu gruplar kendilerini nasıl ifade ediyorsa o şekilde DKAB dersinde yer vermektir. Bunun için DKAB dersindeki öğrenme alanlarına Alevilik adıyla bir alan daha eklenebilir. Ancak Alevilik işlenirken meselenin teolojik tarafından ziyade yaşayan Alevilikten bahsedilmesi ana ilke olmalıdır (ERG, 2007b: 12-15).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

ERG, konuya hukuki açıdan da şöyle yaklaşmaktadır: DKAB dersinin Sünni İslam merkezli bir anlayışa sahip olması Türkiye’yi uluslararası hukuk alanında zor duruma düşürmektedir. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AIHM) nezdinde, Türkiye’deki DKAB derslerinin zorunlu olmasının uluslararası hukuk normlarına uygun olmadığına dair Alevi vatandaşlar tarafından açılan Hasan Zengin-Eylem Zengin ve Mansur Yalçın davalarında mahkeme müstekileri haklı bulmuştur. Dolayısıyla Türkiye’deki DKAB dersleri, velinin çocuğunu kendi düşünce ve inancı doğrultusunda yetiştirme hakkını elinden alan bir içeriğe sahiptir (ERG, 2011: 16-17; 19-21).

ERG, bu sorunun çözümü için DKAB derslerinin seçmeli olmasını ve içerik açısından herhangi bir inancı merkeze almamasını önermektedir. ERG’e göre, meseleye Alevilik açısından yaklaşıldığında ülkemizin uluslararası mahkemelerde daha fazla mahkûmiyet almaması için bu öneri bir an önce hayata geçirilmelidir.

### **e. Farklı Dinlerin Öğretimi**

ERG, DKAB dersinde farklı dinlerin öğretimi konusunda 2005 öğretim programının görece nesnel yaklaşımının önemli bir gelişme olduğunu belirtmektedir. Ancak her ne kadar bir inancı merkeze alan “dini öğrenme” anlayışı bu programdan itibaren kısmen terk edilmiş olsa da onun yerine getirilen “din hakkında öğrenme” modelinden ziyade “dinden öğrenme” modeli tercih edilmelidir (ERG, 2007b: 17-18).

Konuya dair bazı değişiklikler yapılmış olsa da bunlar ERG’e göre eksiktir. Zira farklı dinlerin öğretimi meselesi esasında, DKAB dersinin genel felsefesinin nasıl olacağı sorusuyla doğrudan ilgilidir. Bu anlamda yapılması gereken, İslam veya başka herhangi bir inancı merkeze almadan dinlerin genel tanıtımına dayanan bir DKAB dersinin inşa edilmesidir (ERG, 2012a: 8-9).

### **f. Çocuğun Hukuku Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi**

ERG, ebeveynlerin düşünce ve inancına uygun din öğretimi yapılmasını savunan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin ilgili maddesi ve benzeri mevzuatın önemli olduğunu ancak kendi içinde önemli bir eksiklik barındırdığını düşünmektedir. Buna göre ilgili maddelerde sürekli olarak ebeveynin düşüncesi vurgulanmakta ve bizzat çocuk hakları kısmı ihmal edilmektedir. Oysa Çocuk Hakları Sözleşmesi, temelde çocuğun yüksek yararından söz etmektedir. Dolayısıyla DKAB dersinin; içeriğinde ve uygulamasında her türlü ayrımcılıktan uzak, bizzat çocuğun din ve vicdan özgürlüğüne saygılı olan ve onun gelişimini olumsuz etkileyecek her türlü etkenden arınmış olması gerekmektedir (ERG, 2011: 12-15). Bu açıdan ERG’e göre ülkemizdeki DKAB dersinin hem zorunluluğu hem de içeriği çocuğun yüksek yararını gözetme ilkesine ters düşmektedir.

### **g. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri**

ERG’e göre gerek Aleviliğin gerekse İslam dışı dinlerin öğretiminde öğretim programlarının ve genel anlayışın değişimi yeterli değildir. Kuruluşun dayandığı bir araştırmaya göre (Kaymakcan, 2009) ülkemizde DKAB öğretmenlerinin %93’ü “*Hakikat yalnızca benim dinimdir*” fikrine sahiptir. Bu ise farklı inanç ve düşüncelerin öğretiminde nesnellik iddiası taşıyacak olan bir öğretim programının bile pratikte uygulanamaz hale



gelmesine neden olacaktır. Dolayısıyla dersin öğretmenleri; yenilenen öğretim programlarının ana fikriyatını içselleştirmeli, bunun için çeşitli eğitimlere tabi tutulmalıdır (ERG, 2011: 25-27).

#### **h. İsteğe Bağlı Din Eğitimi**

ERG, yukarıda verilen özelliklere sahip bir DKAB dersinin yanı sıra toplumda bireylerin öznel inançlarına yönelik bir din eğitimi talebinin de var olduğunu düşünmektedir. Zaten Anayasanın 24. Maddesi, zorunlu DKAB dersi dışında din eğitimine de imkân vermektedir. ERG, bu eğitimin seçmeli değil isteğe bağlı olmasını ve örgün eğitim içinde planlanmasını istemekte ancak örgün eğitim içinde bu meselenin nasıl çözüme kavuşturulacağı konusuna değinmemektedir. Ayrıca bu dersin öğretmenlerinin devletten maaş almaması gerektiğini belirtmekte ancak burada da yine alternatif sunmamaktadır. Dersin içeriğinin de yukarıda sayılan özelliklere ve ilkelere uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. ERG sürekli olarak “seçmeli” yerine, “isteğe bağlı” din eğitimi fikrini öne çıkarmaktadır (ERG, 2007a: 5).

#### **i. Seçmeli Dersler**

ERG, 2012’de yürürlüğe giren yeni eğitim sistemindeki din eğitimi ilgilendiren seçmeli derslerin statüsünü de eleştirmektedir. Onlara göre din eğitiminin seçmeli olarak sunulması yanlıştır. Velilerin din eğitimi taleplerini karşılamak adına ihdas edilen bu dersler isteğe bağlı statüde olmalıdır. Okul saatleri dışında, not değerlendirmesi olmadan ve talebe bağlı olarak yapılması gereken isteğe bağlı din eğitimi; çoğulcu toplum yapısını da gözetererek ortaya konulmalıdır (ERG, 2012b).

ERG’in seçmeli derslerle ilgili bir başka eleştirisi de bu derslerin uygulamasında ortaya çıkan sorunlara yöneliktir. Zira ERG’in kendi yaptığı bir araştırmaya göre (ERG, 2014) seçmeli derslerin din eğitimi ilgilendiren kısmı, bazı okullarda zorla seçtirilmektedir. Ayrıca din eğitimi ilgilendiren dersler arasında bile öğrencinin seçtiği dersin dışında başka bir derse devam etmesi istenebilmektedir. Sene başında seçilen bir dersin sene içinde değiştirilememesi konuyla ilgili bir başka problemidir. Tüm bu uygulamalar seçmeli dersin mantığına aykırıdır (ERG, 2014: 49-51).

ERG’e göre seçmeli derslerin içerisinde din eğitime yönelik derslerin olmasında başka sıkıntılı noktalar da vardır. Mesela, okullarda çocuklara temel becerileri dahi kazandırmakta zorlanılırken, din eğitime dair dersleri seçen çocuklar çeşitli sosyal etkinliklerden mahrum kalabilir. Ayrıca din eğitime dair dersleri seçmek istemeyen öğrenciler aile, öğretmen ve akran baskısı gibi durumlarla karşılaşabilir. Her iki olasılık da seçmeli din eğitimi açısından çeşitli riskler barındırmaktadır (ERG, 2012b).



## Sonuç

ERG, ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim düzeyindeki DKAB derslerini değerlendiren çalışmalarında bu derse dair bazı eleştirilerde bulunmuştur. ERG'e göre "DKAB dersi 'seçmeli' olmalı ve içerik 'tüm inanç ve öğretilere nesnel yaklaşan bir mahiyete bürünmelidir. Zira ülkemizdeki eğitim sürecine katılan bireyler sadece Sünni İslam inancına bağlı kişilerden oluşmamaktadır. İnançsız ya da farklı bir inanca mensup olmanın da bir hak olduğu düşünülduğünde DKAB dersi ancak yukarıda betimlenen nesnel bir din kültürü formuna dönüştüğünde anlamlı olacaktır. Bu dersi verecek öğretmenler de aynı yaklaşımda olmalıdır. Belki en önemlisi de dersin öğretim programlarını hazırlayan tüm paydaşların bu anlayışı benimsemeleri ve bu konuda ortak tavır içerisinde olmalarıdır. Ailelerin talepleri doğrultusunda öznel bir mahiyet arz eden din eğitimi dersleri ise 'seçmeli' değil, 'isteğe bağlı' olmalıdır. Tüm bunlar planlanırken de 'çocuk hukuku' temel alınmalıdır."

ERG'in DKAB dersiyle ilgili eleştirilerini ülkemizin genel yapısı ve mevcut eğitim sistemimiz açısından değerlendirmek gerekirse şunlar söylenebilir:

1. DKAB dersiyle ilgili bütün paydaşların ortak bir tavırla meseleye yaklaşması gerektiğine dair tespit yerindedir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanacak bir çalışmayla, başta YÖK olmak üzere konunun paydaşları tarafından genel eğitim içerisindeki DKAB ve din eğitimi seçmeli dersleri hakkında ortaya çıkan temel sorunlarla ilgili ortak bir çerçeve oluşturulmalı ve müzakereler bu bağlamda sürdürülmelidir.

2. DKAB dersinin zorunlu olmak yerine seçmeli statüde yer alması şeklindeki teklif, ülkemiz din eğitimi açısından daha önce denenmiş ancak olumsuz sonuçlar alınmış bir uygulamadır. Bununla beraber dersin içeriğinin tamamen nesnel bir forma büründürülmesi isteği yerinde bir yaklaşımdır. Ancak zorunlu DKAB dersleri nesnel bir forma büründürülürken, isteğe bağlı din eğitiminin imkânları genişletilmeli ve iki konu birlikte değerlendirilmelidir.

3. DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi konusu önemlidir. Ancak ülkemiz öğretmenlik sisteminin hukuki yapısı ve okullardaki iş yükünün gayr-i resmi boyutlarının olması, bu eğitimlerin niteliğini zayıflatabilmektedir. Bu anlamda öğretim programlarının nesnellliğini sağlamak, hizmet içi eğitimi de buna göre düzenlemek daha sağlıklı olacaktır.

4. ERG tarafından dile getirilen, 'isteğe bağlı' din eğitiminin örgün eğitim sistemi içinde ancak okul dışında ve not değerlendirmesi olmadan yapılması ve bu işin seçmeli din derslerine bırakılmaması yönündeki teklif görünüşte makuldür. Ancak 18 milyon öğrencinin olduğu bir eğitim sisteminde okul dışı eğitimin planlanması ve sürdürülebilirliği oldukça zordur. Ayrıca ERG tarafından talep edilen bu uygulama 1949-1950 öğretim yılında ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında denenmiş<sup>3</sup> ancak verim alınmadığı için vazgeçilmiştir. Öyle anlaşıyor ki seçmeli ders uygulamasına devam etmek bu aşamada daha uygun görünmektedir.

<sup>3</sup> Bk. MEB, *Tebliğler Dergisi*, (7 Şubat 1949 tarih ve 524 sayılı (C. XI)



5. ERG, seçmeli din eğitimi eleştirirken öğrencilerin din derslerini seçtiklerinde başka bazı öncelikli yetenekleri kazanmalarında eksikler oluşabileceği riskini öne çıkarmaktadır. Esasen burada da görüldüğü gibi mesele sadece DKAB dersinin içerik, konum ve niteliği değildir. Nitekim eğitim sistemimizde en az DKAB dersi kadar diğer derslerin de içerik, nitelik, nesnellik, uygulama gibi sorunları mevcuttur. Mesela seçmeli din eğitimi dersleri almayıp beden eğitimi, resim, matematik vb. derslere yönelen bir birey bu derslerde de temel yeterlilikleri elde edemeyebilir. Dolayısıyla konuya bütüncül bir şekilde yaklaşmak gerekmektedir.

Sonuç olarak ERG'in din eğitimi eleştirileri ilk defa dile getirilmiş hususlar değildir. Geçmişte çeşitli platformlarda tartışılmış bu meseleler, günümüzde ortaya çıkan bazı yeni gelişmeler de katılarak tekrarlanmış görünmektedir. Bunlar yukarıda analiz edildiği gibi ülkenin gerçeklerine ve din eğitimi tecrübesine uygun düşmemektedir. Ayrıca azınlıkta kalan grupların taleplerine ülkenin hâkim unsurlarından daha fazla yer veren bir görünüm arz etmektedir. Bununla birlikte ERG'in ülkemizdeki genel eğitim sorunları içinde din eğitimi üzerinde de çalışmalar yapması ve gündem oluşturması konuyla ilgili olanlar için önemli alternatifler sunmaktadır.

### **Kaynakça**

- AYHAN, H. (2004). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- ERG (2007a). *Türkiye'de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortak İlkeler ve Öneriler*.
- ERG (2007b). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*.
- ERG (2011). *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*.
- ERG (2012a). *2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına İlişkin Bir Değerlendirme*.
- ERG (2012b). *Seçmeli Değil İsteğe Bağlı Din Eğitimi*.
- ERG (2014). *Temel Eğitimin Kademelendirilmesi Sürecinin İzlenmesi*.
- ERG (2017). *ERG'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Taslak Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirmesi*.
- KAYMAKCAN R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. İstanbul: DEM Yayınları.
- MEB. *Tebliğler Dergisi*. 7 Şubat 1949 tarih ve 524 sayılı, c.XI.
- Öcal, M. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi-Mukaddime Kitap*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- TÜSİAD(1997). *Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri*.
- <http://www.egitimreformugirisimi.org> 17.10.2018.
- <http://www.egitim360.org> 17.10.2018.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **İlahiyat Öğrencilerinin Anlamlı Öğrenmeye İlişkin Öz Farkındalıklarının Belirlenmesi: Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği\***

**Hasan Meydan**

*Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Zonguldak*

*hasanmeydan77@gmail.com*

### **1. Anlamlı Öğrenme**

Anlamlı öğrenme bilginin kazanım sürecinde yeni bilgiyi mevcut bilgilere bağlama, eklememe, ilişkilendirme, örüntüler oluşturmak suretiyle onu kendine mal etmeyi, güncellemeyi ve kullanabilme becerisine ulaşmayı ifade eden eğitim-bilimsel bir kavramdır. Anlamlı öğrenme (meaningful learning) kavramı eğitim literatürüne J. Piaget'in çalışmalarına dayalı olarak biliş üzerine çalışmalar yapan Amerikalı Psikolog David P. Ausubel (Ausubel, 2000) tarafından kazandırılmıştır.

Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişte üç unsurun tamamlanması gerekir (Ausubel, 2000: 5): (i) Öğrencinin mevcut bilişsel yapılarından hangisinin potansiyel anlam dolu materyaller ile en ideal şekilde eşleşeceğine dair bilişsel bir değerlendirme... (ii) Mevcut bilişsel yapıları yeniden yapılandırmak: yani yeni öğrenilenler ile mevcut kavram, fikir ve önermeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavramak, gerçek veya görünüşteki zıtlıkları çözümlenmek... (iii) Öğrenme materyalini öğrencinin kendine özgü kelime hazinesi ve fitri entelektüel altyapısına göre yeniden yapılandırması.

Ausubel'in izinden giderek anlamlı öğrenme kavramı üzerine çalışmalara devam eden Mayer (2002: 226-232), Ausubel'in ezberde tutma ve transfer etme kavramlarını genişleterek anlamlı öğrenmeyi açıklamaya çalışır. O'na göre eğitimin temelde iki gayesi vardır. Hatırda tutma (retention) ve transfer etme... Hatırda tutma, bilgileri öğrenildiği zamanki haliyle bir müddet sonra hatırlayabilme becerisidir. Transfer ise öğrendiklerimizi yeni problem ve sorulara cevap verebilmek veya yeni konuları öğrenmek için kolaylaştırıcı etkileşim faktörü olarak kullanabilmektir. Hatırda tutma ve transfer birlikte olursa anlamlı öğrenme gerçekleşir. Tek başına hatırda tutma, anlamlı öğrenme sağlamadığı gibi bilginin transferi de hatırda tutmaya bağlıdır.

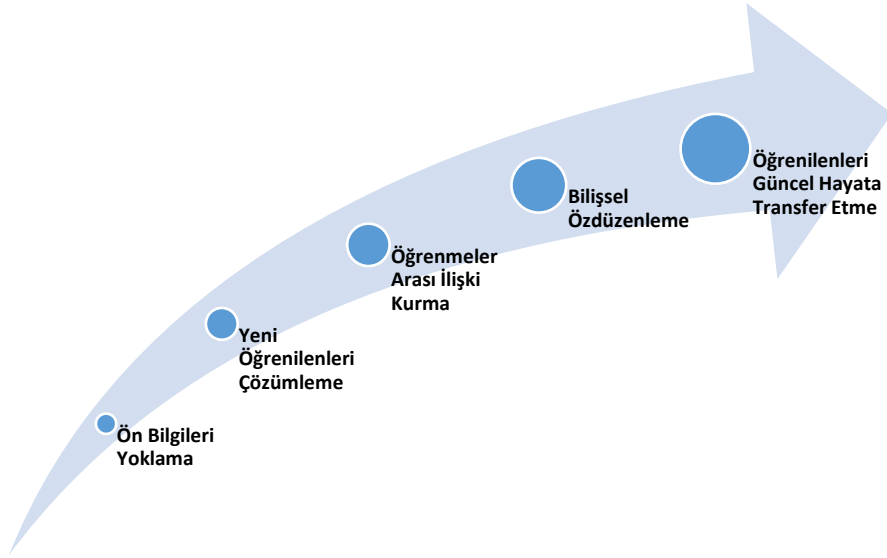
Mayer (2002: 227)'e göre öğrenmenin kalitesini belirleyen üç tür öğrenme teşebbüsünden bahsetmek mümkündür: (i) öğrenmeme (no learning), (ii) ezbere öğrenme (rote learning) ve (iii) anlamlı öğrenme (meaningful learning). Üçü arasındaki farkı somutlaştırırsak öğrenememe bir metni, modeli, anlatıyı vb. yüzeysel bir şekilde okuyan, dinleyen, göz gezdiren öğrencinin durumu için geçerlidir. Öğrenci bir metni göz ucuyla, üstünden tozunu alır şekilde okur; sonrasında temel kavramları, fikirleri, ilişkileri hatırlayamaz ve açıklayamaz. Burada öğrenmenin temel iki gayesi olan hatırda tutma veya transfer etme





yoktur. Sıradan/ezbere öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme sürecinde ise öğrenci dikkatli bir şekilde metni okur, dinler, inceler ana noktaları ve anahtar kavramları ezberlemek için tekrarlar yapar. Öğrenme süreci sonucunda öğrenci kavram ve konuların büyük bir bölümünü hatırd tutmuştur, ileri bir zamanda aynı şekilde aktarabilir. Ancak öğrendiklerini kullanarak problem çözmek, yeni sonuçlar ve düşünceler üretmek; yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için onları kullanamaz. Burada hatırd tutma gerçekleşmiş fakat transfer gerçekleşmemiştir. Anlamli öğrenme düzeyinde ise öğrenci öğrenme sürecinde gördüğü konu ve kavramları sadece hafızaya almakla kalmayıp bu bilgileri problemler çözmek, yeni konu ve kavramları anlamak için kullanabilir. Anlamli öğrenmenin teorik altyapısı Şekil 1. de özetlenmiştir:

Şekil 1: Anlamli Öğrenmenin Teorik Yapısı



## 2. Din Eğitiminde Anlamli Öğrenme<sup>1</sup>

Din aşkın bir bilgi kaynağı olarak bizlere varlığın mahiyeti, iyilik ve kötülüğü ayırmanın temel kriterleri, insanlar arası ilişkileri düzenleyen temel değer ve yasaları verir. Bu temel değer ve yasalar külli kaideler, temel referans kaynakları veya dini sabitelerimizi oluşturur. Bunların dini manada tefsir ve tecrübeye aktarımı – eğitime ait bir kavramla

\* Bu bildiri yazarın Değerler Eğitimi Dergisinin 36. Sayısı (Aralık/2018 ) için kabul edilen “Anlamli Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı makalesinden yararlanılarak hazırlanmıştır

<sup>1</sup> Din eğitiminde anlamli öğrenmeye ilişkin ayrıntılı değerlendirme için bkz: Meydan, Hasan (2017). Anlamli Öğrenmenin Oluşumuna Katkı Açısından İmam-Hatip Okullarında Dini, Akli ve Tecrübi İlimlerin Kardeşliği Üzerine Bir Değerlendirme. (Ed.) İ. Erdem, İ. Aşlamacı, R. Uçar. Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyumu Bildiriler Kitabı C.I. İnönü Ün. Yayınevi. s. 81-100.



söylersek transferi – anlamlı öğrenme ile olur. Bu nedenle dini, akli ve tecrübi bilginin bir arada öğretimi çok önemlidir. Bir yönüyle dini ilimler dini sabiteleri, tecrübi ilimler bilimsel sabiteleri, akli ilimler ise mantığın (düşünme biçiminin ve metodun) sabitelerini verir. Yeni öğrenmeler bu sabitelere göre karşılıklı olarak değerlendirilir ve anlamlı öğrenme, bilginin çok boyutlu anlamlandırılması mümkün olur.

Ortaöğretimden ilahiyat fakültelerine fen, sosyal ve insan bilimlerine dair hatırı sayılır bir birikim ile gelen öğrenci, dini bilgiyi anlamlandırma adına önemli bir potansiyele sahip olmaktadır. Çünkü dini bilginin güncel olanla ilişkilendirilip anlamlandırılmasına ilişkin hatırı sayılır bir birikime sahiptir. Örneğin dinin adalet emrinin uygulamaya yansımalarının çoğu zaman hukuk, adli tıp, iktisat vb. bilmekle ilgili olduğunu fark etmek daha kolay hale gelmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için ilahiyat eğitiminde anlamlı öğrenmenin oluşumunu destekleyecek bir anlayışın da hâkim kılınması gerekmektedir.

Özellikle ilahiyat eğitimi gibi büyük oranda geleneksel ve teorik bilgiye dayanan bir alanda bilgilerin anlamlı öğrenme süreci içinde öğrenilmesi edinilen birikimin günümüz insanının daha fazla dikkatini çekmesini sağlayacaktır. Zira bu tür bir öğrenme dini bilginin güncellenmesi, modern insanın ilgi, imkân ve ihtiyaçları ile birlikte değerlendirilmesine katkı yapabilecektir. Ters durumda dini bilginin, sosyal ve bilimsel içerikle birlikte ele alınmadığı bir dini öğrenme ortamında öğrencide din ve yaşanan dünyayı birbirinden ayıran çift değerlilik dünyasının gelişmesi muhtemeldir.

Dini ilkelerin anlamlı öğrenmeye konu olması ve hayata transfer edilebilmesini İslam'ın adalet emri üzerinden örneklendirmeye çalışalım. Nahl suresi 90 ayet ile her hafta düzenli olarak hatırlandığı üzere adalet Allah'ın en önemli emirlerinden birisidir. Adaletin önemi, bu önemi belirten dini naslar salt dini eğitimin yapıldığı bir ortamda öğretime konu yapılabilir. Ancak sosyal, ekonomik ve yönetsel ilişkilerin çok karmaşık hale geldiği günümüz toplumlarında adaletin uygulanmasının iyi matematik, iyi psikoloji, iyi ölçme değerlendirme, iyi iktisat veya işletme, iyi mühendislik vb. bilmek ve uygulamakla ilişkili olduğu gerçeğini yadsıyamayız. Bir öğretmen adaletli olmayı ne kadar çok önemserse önemsesin ölçme değerlendirme bilgisi yetersiz ise adaleti hakkıyla tahakkuk ettirmesi zordur.

### 3. Amaç

Çalışmamızın amacı Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneklemini çerçevesinde tarafımızdan geliştirme çalışmaları yapılan<sup>2</sup> “anlamlı öğrenme öz-farkındalık ölçeği” ile ilahiyat öğrencilerinin kendi anlamlı öğrenme farkındalıklarını ve bu farkındalığın çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

a) Öğrencilerin anlamlı öğrenmenin geneli ve alt boyutlarına ilişkin öz-farkındalık düzeyleri nedir?

---

<sup>2</sup> İlgili çalışma Değerler Eğitimi Dergisi'nin 36. Sayısında (Aralık/2018) yayınlanmak üzere kabul almıştır.



b) Cinsiyet, mezun olunan okul türü, not ortalaması ve başarısız dersi bulunma gibi değişkenler ile anlamlı öğrenme öz farkındalığı arasında anlamlı fark ilişkisi bulunmakta mıdır?

#### 4. Evren ve Örneklem

Araştırma 2018 yılı Mart ayında BEÜ İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören hazırlık, bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplam 376 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun özellikleri.

		f	%
Cinsiyet	Erkek	128	34,0
	Kız	248	66,0
	Toplam	376	100,0
Mezun Olunan Lise Türü	Düz Lise	30	8,0
	Normal İHL	93	24,8
	Anadolu İHL	178	47,5
	Özel Lise	4	1,1
	Fen Lisesi	1	,3
	Anadolu Lisesi	39	10,4
	Meslek Lisesi	20	5,3
	Açık Lise	10	2,7
	Toplam	375	100,0
	Cevap Vermeyen	1	
	Toplam	376	
Sınıf	Hazırlık	68	18,1
	Bir	59	15,7
	İki	126	33,5
	Üç	123	32,7
	Toplam	376	100,0
Not Ortalaması	0-1 Arası	2	,6
	1-2 Arası	33	10,4
	2-3 Arası	198	62,3
	3-4 Arası	85	26,7
	Toplam	318	100,0
	Cevap Vermeyen	58	
Toplam	376		



		f	%
Cinsiyet	Erkek	128	34,0
	Kız	248	66,0
Başarısız Olunan/Alttan	Hayır, hiç başarısız olduğum için alttan aldığım/alacağım dersim olmadı.	138	41,4
	Evet, birden fazla dersten başarısız oldum/alttan aldım/alacağım.	103	30,9
	Sadece bir defa böyle bir durum yaşadım.	92	27,6
	Toplam	333	100,0
	Cevap Vermeyen	43	
	Toplam	376	

## 5. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Anlamlı Öğrenme Öz Farkındalık Ölçeği” toplam 24 madde ve 5 boyuttan oluşmakta olup açıkladığı toplam varyans değeri %59,45’dir. Birinci boyut (Bilişsel Öz-düzenleme ve Transfer Etme) yedi maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %16,44’ünü; ikinci boyut (Yeni Öğrenilenleri Çözümleme) 8 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %15,55’ini; üçüncü boyut (Öğrenmeler Arası İlişki Kurma) dört maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %10,23’ünü; dördüncü boyut (Ön Bilgileri Yoklama) üç maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %8,99’ünü; beşinci boyut ise iki maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %8,21’ini açıklamaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .913’dür. Ölçeğin genelinde doğrulanmış madde toplam korelasyonları .351 ile .641 arasındadır. Ölçeğin faktörler bazında Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .859; .848; .782; .661 ve .883’dür. Maddelerin faktör içinde aldıkları doğrulanmış madde toplam korelasyonu değerleri birinci faktör için .559 - .706; ikinci faktör için .510 - .653, üçüncü faktör için .526 - .637; dördüncü faktör için .431 - .539 ve beşinci faktörde her iki madde için 791’dir. Söz konusu değerler ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (bkz. Büyüköztürk, 2011:124-125).

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve boyutlar arasında çoklu bağıntı problemi bulunmadığı görülmüştür (bkz. Akbulut, 2010). Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırma sorularının cevaplanması için betimsel (ortalama ve standart sapma) ve ilişkisel (ANOVA ve T-testi) testler kullanılmıştır.



## 6. Bulgular ve Yorumu

### 6.1. Öğrencilerin Anlamlı Öğrenmeye İlişkin Öz-Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

Tablo 2: Madde Ortalamaları

	N	Ort.	S.S.
1.Zihnimde önceden var olan ve yeni öğrendiğim konuya yakın görünen ön bilgileri hatırlamaya çalışırım.	376	4,297	,690
2.Öğreneceğim konu ile ilgili önceden bildiklerimi gözden geçiririm.	376	3,704	,955
3.Yeni konuyla ilgili önceden ne bildiğimi hatırlamaya çalışırım.	369	4,149	,798
5.Yeni öğrendiğim konunun temel fikirlerini çözümlenmeye çalışırım.	365	4,101	,797
6.Bir metni veya ders kitabını okurken metnin ana fikirlerini çıkartmaya çalışırım.	373	4,053	,840
7.Yeni öğrendiğim konudaki temel kavramların anlamlarını belirlemeye çalışırım.	369	4,132	,730
8.Bir metni veya ders kitabını okurken metinde geçen kavramları ve anlamlarını anlamaya çalışırım.	373	4,367	,597
9.Yeni öğrendiğim bir konunun temel iddialarını anlamaya çalışırım.	374	4,056	,774
10.Bir metni veya ders kitabını okurken metinde ortaya atılan temel iddiaları anlamaya çalışırım.	375	4,160	,728
11.Yeni öğrendiğim konunun hangi mesajları verdiğini anlamaya çalışırım.	376	4,289	,695
12.Bir metni veya ders kitabını okurken hangi mesajları verdiğini anlamaya çalışırım.	375	4,360	,625
15.Okuduğum metin veya ders kitabındaki fikirleri eski öğrendiklerimle karşılaştırırım.	376	3,970	,814
17.Okuduğum metin veya ders kitabında geçen kavramların anlamlarını eski bildiğim anlamları ile karşılaştırırım.	375	3,848	,862
18.Yeni öğrendiğim konuda verilmek istenen mesajları eski bilgilerime göre değerlendiririm.	374	3,687	,958
19.Okuduğum metin veya ders kitabında verilmek istenen mesajları eski bilgilerime göre değerlendiririm.	376	3,609	1,000
20.Yeni öğrendiklerim ile eskiden bildiklerim arasındaki benzerlikleri tespit etmeye çalışırım.	374	4,048	,783
21.Yeni öğrendiklerim ile eskiden bildiklerim arasındaki farklılıkları tespit etmeye çalışırım.	373	3,973	,842
23.Yeni öğrendiklerimin benim düşüncelerimde bir değişiklik yapıp yapmadığını izlerim.	364	4,044	,851
24.Yeni öğrendiklerimin bilgi dağarcığımda nerede oturduğunu belirlemeye çalışırım.	374	3,890	,879
25.Yeni öğrendiklerimin, hayata bakış açımında ne tür değişiklikler yaptığını görmeye çalışırım.	375	4,146	,809
26.Yeni öğrendiklerimin, olayları açıklama biçimimde yaptığı değişimleri tespit etmeye çalışırım.	375	4,029	,844
31.Yeni öğrendiğim konu ve bilgilerin güncel hayatta ne işe yaradığını düşünür, tespit etmeye çalışırım.	376	4,247	,758
32.Yeni öğrendiklerimi hayatta çeşitli olayları açıklamada kullanmaya çalışırım.	375	4,157	,790
33.Yeni öğrendiklerimi kendi cümlelerimle anlatmaya çalışırım.	370	4,121	,848
<b>Genel Ortalama</b>		<b>4,049</b>	<b>,802</b>

Tablo 2'deki veriler, öğrencilerin anlamlı öğrenmeye ilişkin öz farkındalıklarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamından alınan genel ortalama puan beş üzerinden 4, 049 olarak gerçekleşmiştir. Söz konusu değer öğrencilerin anlamlı öğrenmeye ilişkin süreçleri büyük oranda takip ettiklerini düşündürmektedir. Ancak tek



tek maddelere bakıldığında özellikle 2, 15, 17, 18, 19, 20, 21 ,24 ve 26 numaralı maddelerde ortalamaların 3,687 ye kadar düştüğü görülmektedir ki bu maddeler özellikle anlamlı öğrenmenin temelini oluşturan yeni öğrenilenleri eski bilgilerle karşılaştırma, bilgiler arası ilişki kurma ve değerlendirme yapma gibi işlemlerle ilgilidir.

*Tablo 3: Faktörler Bazında Ortalamalar*

Faktörler	N	Ort	S.S.
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	376	4,090	,601
2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	376	4,192	,502
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	376	3,960	,642
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	376	4,049	,630
5. Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirme	376	3,647	,926

Tablo 3'te yer alan faktör bazında ortalama puan değerleri Tablo 2 deki madde bazında yapılan değerlendirmeleri desteklemektedir. Beş alt boyuttan oluşan ölçeğin öğrenmeler arası ilişki ve değerlendirmeyi öne çıkartan iki alt boyutunda ortalama değer genelin altında kalmıştır. Söz konusu iki boyut Öğrenilenler Arası İlişki Kurma ve Öğrenilenleri Değerlendirme alt boyutlarıdır.

## **6.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Fark Analizleri**

*Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Faktör	Genel Okul-Din Eğitimi Veren Okul	N	M	SD	t	p
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	Kız	128	4,0171	,59703	-1,682	0,093
	Erkek	247	4,1272	,60284		
2.Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	Kız	128	4,1476	,55520	-1,250	0,212
	Erkek	247	4,2160	,47280		
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	Kız	128	3,8555	,69356	-2,265	0,024
	Erkek	247	4,0132	,60920		
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	Kız	128	4,0000	,64125	-1,061	0,289
	Erkek	247	4,0729	,62477		
5.Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirme	Kız	128	3,6250	,93278	-0,289	0,775
	Erkek	247	3,6538	,92207		

Tablo 4'teki sonuçlar ölçeğin bir boyutu dışında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı öğrenmeye ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Farkın olduğu boyuta bakıldığında ise öğrenmeler arası ilişki kurmada erkeklerin kızlara göre anlamlı oranda yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.





Tablo 5: Mezun Olunan Okula Göre t-testi Sonuçları

Faktör	Mezuniyet	N	M	SD	t	p
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	Diğer Lise	104	4,2042	,60786	2,259	0,024
	İHL	271	4,0481	,59598		
2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	Diğer Lise	104	4,2813	,54715	2,030	0,044
	İHL	271	4,1572	,48130		
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	Diğer Lise	104	4,0745	,74054	2,135	0,033
	İHL	271	3,9170	,59682		
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	Diğer Lise	104	4,0897	,67707	0,759	0,448
	İHL	271	4,0344	,61350		
5. Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirme	Diğer Lise	104	3,6779	1,02379	0,404	0,687
	İHL	271	3,6347	,88889		

Tablo 5'deki veriler din eğitimi veren okullar dışındakilerden mezun olanların özdüzenleme, yeni öğrenilenleri çözümleme ve öğrenilenler arası ilişki kurma da İHL mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek öz farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Not Ortalamasına Göre t-testi Sonuçları

	Not ort.	N	M	SD	t	p
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	0-2 Arası	35	4,1408	,47900	,642	,191
	2-4 Arası	283	4,0702	,62822		
2. Faktör: Yeni Öğrenilenleri Çözümleme	0-2 Arası	35	4,2241	,40955	,654	,041
	2-4 Arası	283	4,1642	,52303		
3. Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	0-2 Arası	35	4,0071	,56061	,473	,467
	2-4 Arası	283	3,9517	,66461		
4. Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	0-2 Arası	35	3,9333	,60930	-,885	,942
	2-4 Arası	283	4,0347	,64310		
5. Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirme	0-2 Arası	35	3,6286	,91026	-,274	,689
	2-4 Arası	283	3,6731	,90706		

Not ortalamasına göre yapılan t-testi sonuçları düşük not ortalamasına (0-2) ile yüksek (2-4) not ortalamasına sahip olanlar arasında ölçeğin dört boyutundan alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç olmadığını göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu tek boyut yeni öğrenilenleri çözümleme boyutudur.

Tablo 7: Başarısız Dersi Olup Olmama Göre t-testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
1.Faktör: Bilişsel Öz-Düzenleme ve Transfer Etme	Gruplar arası	,324	3	,108	,287
	Gruplar İçi	124,075	329	,377	
	Toplam	124,400	332		
2.Faktör: Yeni Öğrenilenleri	Gruplar arası	,538	3	,179	,690
	Gruplar İçi	85,510	329	,260	



Çözümleme	Toplam	86,048	332			
3.Faktör: Öğrenmeler Arası İlişki Kurma	Gruplar arası	,212	3	,071	,170	,917
	Gruplar İçi	137,194	329	,417		
	Toplam	137,406	332			
4.Faktör: Ön Bilgileri Yoklama	Gruplar arası	3,438	3	1,146	2,957	,033
	Gruplar İçi	127,504	329	,388		
	Toplam	130,942	332			
5.Faktör: Öğrenilenleri Değerlendirme	Gruplar arası	2,276	3	,759	,950	,417
	Gruplar İçi	262,843	329	,799		
	Toplam	265,119	332			

Fakülte eğitimi boyunca başarısız olunan/alttan alınan ders olup olmadığı ve bunun bir defadan fazla gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin ANOVA sonucunda ise sadece ölçeğin dördüncü boyutunda hiç başarısız dersi bulunmayan veya alttan ders almayanlar (ortalama 4,13) ile birden fazla defa alttan ders alan (3,91) veya başarısız olan öğrenciler arasında (p: 0,033) düzeyinde anlamlı sonuç çıkmıştır.

## 7. Sonuç ve Değerlendirme

Birinci araştırma alt sorusuna ilişkin olarak ilahiyat öğrencilerinin anlamlı öğrenme öz farkındalık puanlarının genelde yüksek olduğu ancak düşük ortalamaya sahip iki faktörü oluşturan maddelerin özellikle anlamlı öğrenmenin temelini oluşturan yeni öğrenilenleri eski bilgilerle karşılaştırma, bilgiler arası ilişki kurma ve değerlendirme yapma gibi işlemlerle ilgili olması önemli görülmektedir. Bu maddelerin düşüklüğü öğrenme süreçlerinde parçalı öğrenmenin söz konusu olduğuna, yeni öğrenilenleri önceki bilgilerle ilişkilendirme ve değerlendirmenin zayıf kaldığına işaret etmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak öğrenmeler arası ilişki kurmada erkeklerin kızlara göre istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum kız öğrencilerin daha ezbere bir öğrenmeyi tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan özellikle İHL dışındaki okullardan mezun olanların öz düzenleme, yeni öğrenilenleri çözümleme ve öğrenilenler arası ilişki kurma boyutlarında İHL mezunlarına göre daha yüksek puan alması kanaatimizce ilahiyatı öğrenci kaynağı olarak destekleyen İHL'ler için de ezbere öğrenmenin önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Başarı durumuna göre yapılan fark testlerinin sonuçları ise düşük not ortalaması (0-2) ile yüksek (2-4) not ortalamasına sahip olanlar arasında sadece yeni öğrenilenleri çözümleme boyutunda anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu boyut öğrencinin yeni konunun temel iddia, tez, kavram ve kaynaklarını analiz etmesi ile ilgilidir. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinde bu işlemleri gerçekleştiren öğrencinin daha yüksek not ortalamasına sahip olma noktasında avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak diğer boyutlar arasında fark oluşmaması not ortalamasının anlamlı öğrenmeyi tam olarak yordayan bir değişken olmadığını göstermektedir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Başarısız derse göre yapılan analizler sadece ölçeğin dördüncü boyutunda hiç başarısız dersi bulunmayan veya alttan ders almayanlar (ortalama 4,13) ile birden fazla defa alttan ders alan (3,91) veya başarısız olan öğrenciler arasında ( $p: 0,033$ ) düzeyinde anlamlı fark göstermiştir. Bu durum ezbere öğrenenle anlamlı öğrenen arasında başarı durumu açısından çok büyük fark oluşmadığı göstermektedir. Ancak oluşan farkın ölçekte en düşük puanların alındığı “Ön Bilgileri Yoklama” boyutunda yer alması, ön bilgileri yoklamanın ilahiyat öğrencilerini kısmen daha başarılı kıldığını göstermektedir.

Not ortalaması ve başarısız ders olup olmamasına göre alt boyutlarda birer boyut dışında ciddi farklılığın oluşmaması kanaatimizce ilahiyat eğitiminin anlamlı öğrenmeyi teşvik etme noktasındaki sıkıntılara işaret etmektedir. İlahiyat eğitiminde kullanılan öğretim ve ölçme değerlendirme usullerimiz anlamlı öğrenmeye çalışan, öğrendiklerini farklı bilgilerle ilişkilendiren, günlük hayata transfer etmeye çalışan vb. öğrencilerle ezbere öğrenenler arasında bir fark oluşturmamakta, bu ayrımı yapmamaktadır.

Başarı durumuna göre elde edilen sonuçlar kanaatimizce başarılı öğrenci ile başarı ortalaması daha düşük olan öğrencilerin veya başarısız dersi olanlarla olmayanların anlamlı öğrenmeye ilişkin öz farkındalık oranlarında benzer oluşunu ilahiyatta görev yapan öğretim elemanlarının iyi okuması gerekmektedir. Bir sistem olarak eğitimde sonuçları ölçmede ezberci anlayış yeterli görülürse sistemin önceki adımlarında ezberci bir anlayıştan kurtulmak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle ilahiyat eğitiminde öğrenilenlerin hayata transferini, bilgileri uygulamada, problem çözmede kullanan bir ölçme-değerlendirme ve eğitim anlayışı esas alınmalıdır.

### **Kaynakça**

- Ausubel, David, P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, ABD: Springer Science+Business Media Dordrecht (e-book version).
- Mayer, Richard E. (2002). *Rote Versus Meaningful Learning*, *Theory Into Practice*, 41(4), s. 226-232.
- Meydan, Hasan (2017). Anlamlı Öğrenmenin Oluşumuna Katkı Açısından İmam-Hatip Okullarında Dini, Akli ve Tecrübi İlimlerin Kardeşliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyum Bildiriler Kitabı* içinde (ed) İ. Erdem, İ. Aşlamacı, R. Uçar. s. 81-100, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Akbulut, Yavuz (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları
- Büyüköztürk, Şener (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Öğretmen Yetiştirme Bağlamında İlahiyat Fakülteleri Üzerine Bir Sorgulama

**Bayramali Nazıroğlu**

*Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Rize  
bayramali.naziroglu@erdogan.edu.tr*

### Giriş

Tarih boyunca bilgelik boyutu ön planda tutulmuş öğretmenlik, eğitim bilimlerinde meydana gelen değişikliklerin de etkisiyle günümüzde öğretim teknik ve becerilerini merkeze alan, tam anlamıyla profesyonel bir uğraşı haline dönüşmüştür. Özellikle son birkaç asırdan itibaren tüm dünyada yalnızca öğretmen yetiştirmeye odaklanmış eğitim müesseseleri ortaya çıkmış ve yaygınlık kazanmıştır. Bu durum, Türkiye’de de benzer bir seyir izlemiştir.

Hâlihazırda ülkemizde okul öncesi, ilköğretim (ilkokul, ortaokul) ve ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda ihtiyaç duyulan öğretmenler, büyük oranda eğitim/ eğitim bilimleri fakültelerinde yetiştirilmektedir. Bu fakülteler dışında ilahiyat ve türevi diğer fakültelerde de İHL meslek dersleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile isteğe bağlı din ve değerler alanı derslerinden sorumlu öğretmen adaylarının yükseköğrenimi gerçekleştirilmektedir.

Ancak bu fakültelerin öğretmen yetiştirme yeterliliğine sahip olup olmadıkları zaman zaman tartışmalı bir mevzu haline gelmiş; özellikle 28 Şubat gibi ara dönemlerde bu tartışmalar, somut karşılıklar bulmuş ve öğretmen yetiştirme işinin tek sorumlusu olarak eğitim/ eğitim bilimleri fakülteleri adres gösterilmiş; yukarıda bahsedilen branşlardaki öğretmen ihtiyacı da bu süreçte yavaş yavaş ilahiyat fakülteleri dışına taşınmaya başlanmıştır. Ancak ilahiyat camiası, bu duruma tepki göstererek kendilerinin kanunda da belirtildiği gibi öğretmen yetiştiren bir kurum olduklarını, dolayısıyla din öğretimi için ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmeye yetkin olduklarını savunmuştur. Nitekim daha sonraki dönemlerde ilahiyat ve farklı isimlerle kurulan diğer yüksek din öğretimi kurumları, tekrar öğretmen yetiştirme hakkı elde etmiştir.

Şüphesiz bir kurumun öğretmen yetiştirme kapasitesi, sunduğu özel alan ve genel kültür bilgisi yanında iki temel yeteneğe daha bağlıdır. Bunlardan birincisi, ilahiyatların özel alan bilgisi ve alan eğitimi sunma kapasitesinin yeterliliği iken; ikincisi de farklı düzey ve branşlar için bölümlenmiş bir altyapıya sahip olup olmadığı, yani ihtisaslaşıp ihtisaslaşmadığıdır. Bu bildirinin temel amacı da, bu doğrultuda ilahiyat ve türevi fakültelerin öğretmen yetiştirme kapasitelerini birkaç farklı parametre ışığında ele almaktır. Bunu yaparken fiiliyatta bu kurumlarda öğretmen yetiştirmeye yönelik temel bakış açısını deşifre edecek bazı noktalara temas edilecektir.



## Öğretmen Yetiştiren Kurum Olarak İlahiyat

Türkiye’de din derslerinin devlet okullarında okutulması durumu, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yavaş yavaş ama istikrarlı bir şekilde gelişirken; diğer yandan bu dersleri okutmakla mükellef öğretmeni yetiştirecek kurumlar olan yüksek İslam enstitüleri, biraz geriden de olsa 1959 yılından itibaren yine istikrarlı bir şekilde belli başlı illerde açılmaya başlanmıştır. 1982’de üniversite bünyesine intikal eden bu müesseseler, iki binli yıllara gelinceye kadar epeyce öğretmen yetiştirme tecrübesi kazanmıştır. Üçüncü milenyuma birkaç yıl kala jakoben karakterli dış müdahalelerle sendelemeye başlayan bu tecrübe, çeşitli badirelerin ardından ülkedeki politik gelişmelere paralel olarak kısa sürede kendini toparlamaya başlamıştır. İlahiyatlar, bugün farklı isimler altında; farklı okul türü ve düzeylerinde dinle ilgili örgün eğitim derslerini yürütecek öğretmenleri yetiştirmeye devam etmektedir. Ancak gerçek hikâyeleri yüzünlü aşan bu kurumların profesyonel anlamda öğretmen yetiştirme kapasiteleri, bunca zamana rağmen ne yazık ki, farklı noktalarda pek çok sorunla boğuşmaya devam etmekte; hatta bunca imkâna rağmen her geçen gün bu sorunlar daha da müzminleşmektedir. Öğrenci kaynağı, öğretim kadrosu, müfredat, fiziksel imkânlar ve yönetsel olmak üzere beş temel noktada toplanabilecek (Krş. Kahramanoğlu - Bay, 2016) bu sorunlar, doğrudan ülkedeki din eğitimi kalitesini azaltmakta ve dini sahadaki yozlaşmayı derinleştirmektedir.

## Öğrenci Kaynağı

İlahiyat fakülteleri öğrenci kaynağı bakımından Türkiye’deki diğer yükseköğretim kurumlarıyla aynı havuzdan beslenmektedir. Yani ortaöğretim düzeyinde bir diploma sahibi olan herkesin ilahiyat fakültelerinde öğrenci olma hakkı vardır. Bir öğrenci, üniversite giriş sınavına hazırlanırken ilahiyatçı olmakla sözgelimi iktisatçı olma ya da kimyacı olma tercihleri karşısında hukuki olarak aynı konumda bulunmaktadır. Bu öğrenci, ister ilahiyata isterse diğer herhangi bir fakülteye girmeyi kafasına koyarsa, standart testlerde kendisini o yönde hazırlayarak bunlardan herhangi birine girmeyi alana özgü hazır bulunuşluk durumunu dert etmeden rahatlıkla deneyebilir. Özellikle ilahiyata girmek için günümüz koşullarında az miktarda genel kültür ve genel yetenek sorusu cevaplama kâfidir.

Bu elbette çok ciddi bir sorundur. Çünkü eğitim sisteminin ortaöğretim kısmı bu durumda neredeyse yok hükmündedir. Oysa akademik başarı anlamında ilahiyat fakültesine veya başka herhangi bir bölüme gelen öğrencinin lisede aldığı eğitimden yararlanması gerekir. Ancak lisede zorunlu din dersleriyle yetinen bir öğrenci, ilahiyat fakültesine geldiği zaman özellikle alana özgü akademik hazır bulunuşluk noktasında son derece yetersiz kalmaktadır. Öte yandan bu tespit, ortaöğrenimini imam hatip lisesi gibi bir bakıma ilahiyatın ön hazırlığı kabul edilebilecek okullarda tamamlayan öğrencilerin akademik yeterlilik noktasında istenen düzeyde olduğu şeklinde anlaşılmalıdır. Bu okulların da pek çok açıdan sorunları olduğu açıktır (Acuner, 2016).

Öğrencinin, akademik olarak yeterince hazır gelmediği gibi, duyuşsal anlamda da fakülteye hazır geldiğini ve dinle ilgili derslerin öğretmenliğine ilgi ve merak duyduğunu



iddia etmek de zordur. Çoğu ilahiyat öğrencisi, ilahiyat fakültesini kendince daha öncelikli bölümlere yerleşemediği için ya da ailesinin zorlamasıyla tercih etmektedir. İsteksiz, motivasyonu düşük ve amaçsız öğrencilerle dolu bir fakültede temeli iyi niyet, samimiyet, bağlılık, insan ve meslek sevgisine dayalı bir uğraşı olan öğretmenliğin esaslarını benimseyen öğretmen yetiştirmenin zorluğu bir kat daha artmaktadır.

Kuşkusuz öğretmenlik, insan merkezli ve kişisel performansa dayalı bir meslek olduğu için (Nazıroğlu, 2011) bu fakültele gelen öğrencilerin kişilik özellikleri bakımından da yeterli olmaları gerekir. Bu bağlamda hem fiziksel hem de ruhsal sağlığında sorun olan, temsil kabiliyeti düşük, içe kapanık, asosyal, coşkusu ve kendisini yenileme ve geliştirme kapasitesi olmayan kişilerin bu fakültele girmelerini engelleyecek hiçbir ön yeterlilik sınavı ya da tarama testi yapılmamaktadır. Her ne kadar öğretmen seçimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığının bazı belgelerinde birtakım düzenlemeler vaat edilse de (MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2017), bu vaatler fakülteye giriş standartlarından ziyade öğretmenliğe atama standartlarıyla sınırlı kalmaktadır. Ne yazık ki eğitim fakültelerinde olduğu gibi ilahiyatlarda da giriş standartları konusunda yakın gelecekte önemli ve etkin bir adım atılması zor görünmektedir. Neticede kişisel olarak öğretmenlik yapabilmesi önünde aşılması zor hatta imkânsız engeller olan kişilere, öğretmenliğin profesyonel bilgisi kazandırılrsa bile kişisel yetkinlik noktasında bu kişilerin değişmesi ve gelişmesi için harcanan maddi manevi emek boşa gitmektedir. Üstelik bunlar, bilişsel gayretleriyle bir şekilde diploma alıp öğretmenliğe aday olmakta ve neticede öğretmen olarak da atanabilmektedirler.

### **Öğretim Kadrosu**

Bir kurumun öğretmen yetiştirme kapasitesi, öğrencisi kadar öğretim kadrosunun farkındalığına ve yeterliliğine de bağlıdır. İlahiyat fakültelerinin öğrencilere alan bilgisi, genel kültür, pedagojik formasyon ve alan eğitiminde yetkinlik kazandırması beklenir. Bunun için de ilahiyatların, her bir alanda hem niceliksel hem de niteliksel anlamda yeterli öğretim kadrosuna sahip olması zorunludur. Bu konuda özellikle son yıllarda her ile bir hatta birden fazla ilahiyat türevi fakültenin açılması, çok büyük bir nicelik ve buna bağlı kaygı verici bir nitelik sorunu ortaya çıkarmıştır.

Nicelik sorununun temelinde, eğitim öğretime başlayabilmek için gerekli olan asgari öğretim üyesi şartı yer almaktadır. Köklü fakültelerin yüz civarında hocayla yaptığı eğitimi yeni fakülteler, yedi hocayla yapmaya çalışmaktadırlar. Bu sayıyı aşmak için her alanda gerekli doktoralı elemanı bulmak gerekir ki, bu da çok büyük bir sorundur. Nitelik sorunu ise bir yandan bu zorlamadan dolayı öğretim üyesi anlamında seçme ve eleme imkânının ortadan kalkmasıyla; diğer yandan da çoğu derse alan dışı hocaların girmesiyle alakalıdır. Üstelik hâlihazırda nicelik ve nitelik sorunu, sadece yeni fakülteleri değil, eski fakülteleri de aşırı kontenjan artışları dolayısıyla zorlar hale gelmiştir.

Mevcut öğretim kadrosunun öğretmenlik meslek bilgisi eğitimine bakış açısında da bazı sorunlar vardır. Prensipite pedagojik formasyon eğitimine karşı olmayan ve çoğunluğu oluşturan hocalar, bu eğitiminin temel bir yetkinlik alanı olduğu konusunda ise tereddüt sahibidirler. Azınlık olmakla beraber hocaların bir kısmı ise, öğretmenlik meslek bilgi ve becerisinin fakültede değil, sahada öğrenileceği ve teorik derslerin işe yaramadığı





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

önyargısından, yine teorik altyapının batı kökenli olmasından hareketle bu tür eğitime antipatiyle bakma eğilimde olabilmektedirler. İlahiyatlardaki bu tür yaklaşımları, pek çok branşta öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görmek daha az bir ihtimaldir.

Öğretim kadrosuyla ilgili bir diğer zayıf halka da derslerin öğretmen yetiştirme bilinç ve sorumluluğundan ziyade genel bir ilahiyatçı yetiştirme mantığıyla işlenmesidir. İlahiyatlarda çoğu dersin hocasının, öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili söz gelimi imam hatip lisesinde ya da normal bir lisede öğretmen olduğunda karşılaşacağı müfredattan, kendisine sorulacak muhtemel sorulardan ve yüzleşeceği aktüel konu ve kadim meselelerden yeterince haberdar olduğunu ya da olmak istediğini düşünmek zordur. Bu durum, sorun temelli ve problematik eğitim anlayışının; konu temelli ve geleneksel medrese talimi mantığına yenik düşmesi anlamına geldiği gibi, öğretmen adayını topal ördek konumuna da düşürmektedir.

### **Müfredat**

Geçmişte İDKAB gibi farklı denemeler olmasına rağmen günümüzde tüm ilahiyat ve benzeri fakültelerde istihdam alanları dikkate alınmaksızın her derde deva tek tip bir program uygulanmaktadır. Bu program, hem Diyanet'e müftü, vaiz, imam, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi gibi din görevlisi, hem üniversiteye akademisyen adayı hem de Milli Eğitim'e ilk, orta ve lise DKAB ve diğer seçmeli din dersleri öğretmeni, İHO öğretmeni, İHL kelim, hadis, dinler tarihi, fıkıh, tefsir gibi branş dersleri öğretmeni yetiştirmeye çalışmaktadır.

Üstelik ilahiyat fakültelerinin müfredatı, YÖK tarafından aşağıdan herhangi bir talep alınmaksızın, merkeziyetçi bir yaklaşımla hazırlandığı için ders çizelgelerine yerel imkânları dikkate alarak müdahale etmek, ihtisaslaşmak da neredeyse imkânsızdır. Mevcut tek tip programın içeriğine baktığımız zaman da, her alana yetecek bir birey yetiştirme kapasitesinde olmadığı açıktır. Ayrıca dersler, donanımlı ve derinlikli öğretmen yetiştirme bakımından hem sayı olarak çok fazladır, hem de teoriye boğulmuş, uygulama bakımından yetersiz kılınmıştır. Yani ilahiyat programları, öğretmen adaylarına bazı noktalarda ihtiyacı olmayan fazladan bilgi ve beceri yüklerken, bazı noktalarda muhtaç olduğu bilgi ve beceriyi verememektedir.

### **Fiziksel İmkânlar**

İlahiyat fakültelerinin fiziksel imkânlarında son zamanlarda kayda değer ilerlemeler yaşandığı bir gerçektir. Ama bu fiziksel ilerleme, öğrenme ortamlarının ve teknolojik altyapının tasarımı konusunda öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesini destekleyecek yeterlilikte değildir. Dersliklerin fiziki yapısı, havalandırma, ısıtma/soğutma ve ışıklandırılması ve sıraların dizaynı bir öğrenme ortamından ziyade herhangi bir mekan gibi oluşturulmakta, bu da hem teorik hem de uygulamaya dönük derslerin gerektirdiği fiziki rahatlık, esneklik ile bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk tesis etmeyi güçleştirmektedir.

Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı FATİH projesi kapsamında (Eğitim Reformu Girişimi, 2014) neredeyse tüm okullarda önemli bir teknolojik altyapı oluşturmuştur. Bunun için çok büyük mali külfetlerin altına da girilmiştir. Bu mali külfetin karşılığının alınabilmesi



için eğitsel anlamda teknolojik materyal üretiminin yanı sıra eğitim teknolojilerini ayarında ve etkin kullanan öğretmenlere de ihtiyaç vardır. Bu öğretmenlerden bir kısmını yetiştiren kurumlar olarak ilahiyat fakültelerinin de milli eğitimle uyumlu hatta onun önünde teknoloji donanımına sahip olması beklenir. Bu konuda pek çok fakültenin Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerisinde kaldığını söylemek abartılı bir iddia olmasa gerektir.

Her ne kadar diğer hususlarla karşılaştırılınca daha az önemliymiş gibi görünse de aslında interaktif öğrenme sisteminin temel sacayaklarından biri olduğu için fiziksel donanım yetersizliğinin yol açacağı zaafılar, kolay kolay tadil edilemez düzeyde olmaktadır (Aydoğan, 2012).

### **Yönetim**

Öğretmen yetiştirmede yetki ya da sorumluluğu olan pek çok kurum ve kişi vardır. Bunların arasında, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Rektörlükler, fakülte yöneticileri, fakülte kurulları, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul idarecileri, staj koordinatörleri, öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri yer almaktadır. Bu kurum ve kişilerin tek tek kendi üzerine düşen sorumlulukları tam bir koordinasyon içinde yerine getirmeleri önemlidir. Bunun için de aralarında yetki ve sorumluluğun titizlikle ve dengeli bir şekilde dağıtılması gerekir. Yetkisi olanların sorumluluk almadığı ya da sorumluluğu olanların yetki kullanmadığı bir ortamda istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmede aksaklıklar olması kaçınılmazdır. Eğitim fakültelerinin bu konuda bazı sıkıntıları vardır, ancak ilahiyat fakülteleri bu bakımdan eğitim fakültelerinden de daha sıkıntılı durumdadır. Öyle ki, resmi olarak öğretmen yetiştiren kurum olsa da, ilahiyat öğretmen yetiştirmeye ilgili plan ve programlar yapılırken çoğunlukla unutulmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sürecinin tasarlanması, işletilmesi ve denetlenmesinde yetkisi olan kurum ve kişilerin, öğretmenliği seçkin ve ideal bir meslek olarak benimseyip, ona göre bir yapılanmaya gitme arzularından çok; ideolojik, politik ve bürokratik önceliklerinin baskın çıktığı bir ortamda ilahiyatların kat etmesi gereken çok uzun bir yol vardır. Zira ilahiyatların öğretmen yetiştirme anlamında kurumsallaşma ve standartlaşması, çoğunlukla tekil, keyfi ve bilim dışı uygulamalara mahkûmdur. Genel itibarıyla bu fakültelerde öğretmenlik eğitimi, ikinci planda tutulmaktadır. Bunu öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlardan rahatlıkla anlamak mümkündür. Bu dersler, ilahiyat fakültelerinde belli bir pedagojik amaç, verimlilik ve kalite standartlarına göre değil, dostlar alışverişte görsün mantığıyla yürütülmektedir. Bu bağlamda pedagojik formasyon derslerinde görevlendirilen öğretim elemanlarının alan uzmanlığına pek bakılmamakta, hayatında söz gelimi kavram haritası diye bir şey duymamış hocalar, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri, hatta temel eğitim bilim derslerinin yürütülmesinden sorumlu tutulmaktadır. Dolayısıyla ilahiyat fakülteleri, bunca yıllık tecrübelerine rağmen öğretmenlik eğitimini yeterince ciddiye almamaktadır. Ülkemizde eğitim fakültelerinde özellikle pedagojik formasyon sertifika programları aracılığıyla öğretmenliğin parayla satılan bir iş imkanına indirgenmesinin ve böylece meselenin ekonomik anlamda birtakım hesap kitaplarla malul hale gelmesinin bundaki payı üzerinde de ayrıca düşünülmelidir.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Kaynakça

- Acuner, H. Y. (2016). *İmam Hatip Okulları Paydaşlarına Göre Bir Durum Analizi*. Rize: STS.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (193), 29-43.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2014). *Fatih Projesi Eğitimde Dönüşüm İçin Bir Fırsat Olabilir Mi? Politika Analizi ve Önerileri*. İstanbul.
- Kahramanoğlu, R., & Bay, E. (2016). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Giriş Standartlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 115-136.
- MEB Öğretmen yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesi 2017-2023. MEB.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*. Sarkaç Yayınları.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Çocukların Din Eğitime Yönelik Ailelerin Görüş ve Düşünceleri (İstanbul İli Örneği)**

**Ömer Özdemir**

*Arş. Gör., Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa  
o.ozdemir4900@gmail.com*

### **Giriş**

Din gibi insanlık tarihinin en kadim kurumlarından biri olan aile, insanlık tarihinin başlangıcından beri hep var olmuştur. Toplumun en küçük birimi ve temel yapı taşı olan aile, bireyin biyolojik, psikolojik, ekonomik birçok ihtiyacının karşılandığı temel kurumdur. Ayrıca bireyin tutum ve davranışlarının şekillenmesinde, kimlik ve kişiliğinin oluşmasında ailenin önemli bir yeri vardır. Çünkü birey, maddi ve manevi birçok değeri başta anne-babası olmak üzere aile bireylerinden öğrenir ve bütün hayatı ailede almış olduğu bu eğitime göre şekillenir.

Bununla birlikte bireyin, dinî gelişiminde de önemli rol yine ailenindir. Çünkü aile, bireyde dinî duygu ve düşüncenin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde birincil faktördür. Nitekim ailede, verilecek doğru bir din eğitimi çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesine katkı sayılabileceği gibi, aksi yönde verilecek yanlış bir eğitim çocukta dinî duygunun körelmesine ve yanlış yöne sapmasına neden olabilir. Bu bağlamda ailenin, çocuğa karşı en önemli görevlerinden biri de çocukta var olan dinî duygunun ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine doğru rehberlik etmektir.

Bu çalışma ile ailenin bu görev ve sorumluluğunu ne ölçüde yerine getirdiğini, çocuğun din eğitimi için nasıl bir yol izlediğini ortaya koymaya çalıştık. Ayrıca ailelere göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi, verilmeli ise hangi yaştan itibaren, kim ya da kimler tarafından verilmeli? Bununla birlikte çocukların din ile ilgili merak ettikleri soruların neler olduğunu, ailelerin bu soruları cevaplandırmada yeterli olup olmadığını vb. sorulara da cevap bulmak amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden mülakat (görüşme-interview) yöntemi tercih edilmiştir.

### **Ailede Din Eğitimi ve Önemi**

Aile, bireyin yalnızca belli bir dönem biyolojik ve fiziki ihtiyaçlarının karşılandığı bir yer değil, aynı zamanda onun bütün hayatını etkileyen, şekillendiren önemli, eğitim ve öğretim merkezidir. Ailenin temel fonksiyonlarından biri de eğiticilik görevidir. Bireyin tutum ve davranışlarının şekillenmesinde, kimlik ve kişiliğinin oluşmasında ailenin oldukça önemli bir yeri vardır. Çünkü maddi ve manevi birçok değeri birey, başta anne-



babası olmak üzere aile bireylerinden öğrenir ve bütün hayatı ailede almış olduğu bu eğitime göre şekillenir.<sup>1</sup>

Çocuğun fiziki gelişmesinde olduğu gibi dinî gelişiminde de ailenin önemli rolü vardır. Çünkü aile, bireyde dinî duygu ve düşüncenin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde en önemli faktördür.<sup>2</sup> Nitekim ailede, verilecek doğru bir din eğitimi çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesine katkı sayılabileceği gibi, aksi yönde verilecek yanlış bir eğitim çocukta dinî duygunun körelmesine ve yanlış yöne sapmasına neden olabilir.<sup>3</sup>

Bu bağlamda anne-babanın, çocuğa karşı en önemli görevlerinden biri de çocukta var olan dinî duygunun ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine doğru rehberlik etmektir. Anne-baba, çocuğun din eğitimideki bu temel görevini ihmal etmemelidir. Çünkü çocuğun hayatının ileri kısmında dine ve dinî değerlere yönelmesi veya dinî değerlerden kaçınması da ailede almış olduğu din eğitiminin mahiyeti oldukça büyüktür.<sup>4</sup>

Nitekim eğitim, aile, okul, cami, Kur'an kursu, vb. pek çok kurumda gerçekleştirilen ve her bir kurumda verilen eğitimin diğer kurumda verilen eğitimi etkilediği bir faaliyettir. Fakat eğitimin temeli ve bireyi hayat boyu etkileyecek olan kısmı ise ailede gerçekleştirilen eğitimidir. Bu noktada, eğitimin gerçekleştirildiği en etkili kurumlardan biri ailedir denilebilir.

Zira insanlar, temel inanç ve değerleri ile ilk defa aile ortamında karşılaşılır. Birey, dini ve ahlakî bilgi ve tutumları ilk önce ailesinden öğrenir. Bunun yanında sevgi, güven, merhamet, doğruluk vb. temel duyguları da yine ailesinden öğrenir. Her bir birey, ailesinin bedensel özelliklerini taşıdığı gibi, inançlarını, tutum ve davranışlarını da taşır.<sup>5</sup>

Aynı zamanda çocuklar dinî inanç, ibadet ve ahlak esaslarını, dinî yaşam biçimini ilk defa anne-babalarından, aile fertlerinden öğrenir ve onları taklit ederek onlar gibi davranmaya çalışırlar ve bu şekilde büyük oranda dinî hayatları şekillenir.<sup>6</sup>

Bu gerçeği Peygamberimiz "fitrat" hadisinde şöyle ifade etmektedir: *"Her doğan, fitrat üzerine doğar. Sonra, anne-babası onu Yahudi veya Hristiyan veya Mecusi yapar."*<sup>7</sup>

Başka bir hadisinde Peygamberimiz: *"Çocuğun güzelce terbiye edilmesi, çocuğun anne-babası üzerindeki haklarından biridir."*<sup>8</sup> Buyurarak anne-babanın, çocuk eğitimindeki sorumluluğuna işaret etmektedir. Diğer bir hadisinde de Peygamberimiz: *"Bir baba*

<sup>1</sup> Mustafa Köylü, "Ailede Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş, (Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012), 265.

<sup>2</sup> Kerim Yavuz, *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1987), 46.

<sup>3</sup> Hüseyin Peker, "Ailede Din Eğitiminin Psikolojik Esasları", *Diyanet İlmî Dergi*, 21/1 (Ocak-Şubat-Mart 1985): 21.

<sup>4</sup> Abdurrahman Dodurgalı, *Ailede Din Eğitimi*, (İstanbul: Timaş Yayınları, 2010), 171.

<sup>5</sup> Mehmet Zeki Aydın, "Ailede Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, Ed. Recai Doğan & Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2012), 288-289.

<sup>6</sup> Peker, "Ailede Din Eğitiminin Psikolojik Esasları", 21.

<sup>7</sup> Buharî, "Cenâiz", 80, 93; Müslim, "Kader", 22; Ebû Davud, "Sünnet", 17.

<sup>8</sup> İbnMâce, "Edeb", 3.



çocuğuna güzel ahlaktan daha üstün bir miras bırakamaz.”<sup>9</sup> Buyurarak ailede, çocuk eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Çocuğu hayata hazırlamak, ona güzel ahlakı kazandırmak için gerekli bilgilerle donatmak bir anne-babanın öncelikli görevi ve ebeveynin çocuk üzerindeki sorumluluğudur.<sup>10</sup> Hatta bir kısım İslam fıkıhçılara göre ailenin en öncelikli görevlerinden biri çocuğa iyi bir eğitim verilmesidir.<sup>11</sup>

Zira yüce Allah, Tahrîm süresi 6. ayette anne-babanın, çocuğun din eğitimi konusundaki sorumluluğunu şöyle vurgulamaktadır: “*Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyunuz!...*” Bu ayetten de anlaşılacağı üzere<sup>12</sup> anne-babanın, çocuklarına din eğitimi vermeleri kendi isteklerine bağlı olmaktan ziyade, çocuklarına karşı yerine getirmeleri gereken zorunlu görevlerindedir. Bu ayete göre anne-babalar, çocuklarını Allah’ın emir ve yasaklarını bildirmeli ve buna uygun bir hayat sürdürdürebilmeleri için gerekli eğitim ve öğretimi vermelidirler.

## Bulgu ve Yorumlar

### 1. Katılımcıların, Çocuklara Din Eğitimi Verilmesine Yönelik Görüş ve Düşünceleri

Katılımcıların, çocuklara din eğitimi verilmesine bakışlarını ortaya koymak amacıyla kendilerine: “*Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi? Niçin? Verilmeli ise hangi yaştan itibaren? Kim ya da kimler tarafından? Verilmemesi gerektiğini düşünüyorsanız neden?*” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların tamamı (30 kişi: %100) “*Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi?*” sorusuna çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiği görüşünde birleşmektedir. Katılımcıların büyük kısmı çocuklara din eğitimi verilmesine yönelik görüşlerini “*kesinlikle, mutlaka, tabi, elbette, muhakkak vb.*” kesinlik bildiren ifadelerle desteklemiştirler. Katılımcılardan bazılarının “*Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi?*” soruna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“*Tabi ki de din eğitimi kesinlikle verilmeli. Bir insan neye inanıyorsa onun eğitimini almalı. Bu Hristiyan olabilir, Yahudi olabilir, Müslüman olabilir. Hangi dine inanıyorsa o dini öğrenmeli, bilmeli yani.*” (A1)

“*Bence din eğitimi verilmelidir. Mutlaka verilmelidir. Daha etkili verilmelidir.*” (A3)

Katılımcılara yönelttiğimiz “*Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi?*” sorusuna bütün katılımcılar olumlu cevap vermiştir. Bu sorunun devamında niçin çocuklara din eğitimi

<sup>9</sup> Tirmizî, “Birr”, 33.

<sup>10</sup> Abdullah Özbek, “Ailede Dinî Sorumluluk Eğitimi” *Aile ve Eğitim*, (İstanbul: Ensar Neşriyat2010), 322; Köylü, *Ailede Din Eğitimi*, 298.

<sup>11</sup> Yunus Apaydın, *İslâm Hukukunda Aile*, Günümüzde Aile, (İstanbul: Ensar Yayınları, 2007), 148.

<sup>12</sup> Geniş bilgi için bkz. Fahrüddin Er-Râzî, *Tefsir-i Kebîr Mefâtihu'l-Gayb*, çev. Sadık Kılıç vd., (Ankara: Akçağ Yayınları, 1995), Cilt: 21, 559; Ebu Cafer Muhammed b. Cerir et-Taberî, *Taberî Tefsiri*, çev. Kerim Aytekin & Hasan Karakaya, İstanbul: Hisar Yayınevi, 1996), Cilt: 8, 357; Ebu’l-Âlâ Mevdûdî, *Tefhimu’l Kur’an*, çev. Ahmed Asrar, İstanbul: Bengisu Yayınları, 1997), Cilt: 6, 616; Muhammed Ali Es-Sâbûnî, Safetü’t-Tefâsîr, Tercüme: Sadreddin Gümüş & Nedim Yılmaz, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2003), Cilt:6, 449; Süleyman Ateş, *Yüce Kur’an’ın Çağdaş Tefsiri*, (İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1991), Cilt:9, 513; Bayraktar Bayraklı, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur’an Tefsiri*, (İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2013), Cilt: 19, 416-421.





verilmesi gerektiği yönündeki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla “Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. “Çocuklara niçin din eğitimi verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu, din eğitiminin bireyi iyi bir insan, ahlaklı bir birey olmasına katkı sağlayacağını ifade ederken bir kısmı da insanın inandığı dinin eğitimi almasının bireyin tabii hakkı olduğuna işaret etmiştir. Bazı katılımcılar ise insanın yaratılış gayesinin bir sonucu olarak kendisini yaratan Yaratıcıyı tanınması ve bilmesi gerektiğini, din eğitiminin de bu amaca hizmet edeceğine inandıklarından çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Söz konusu görüşlerden bazıları şunlardır:

Katılımcılardan biri (A17) insanın yaratılış gayesini anlamlandırabilmesi için din eğitiminin gereğini şu cümlelere ifade etmiştir: “Şimdi dönüp dolaşıp aynı yere geliyoruz. Cenab-ı Allah ayette belirtiyor. Biz insanları ibadet etmeleri için yarattık. Yani Allaha karşı kulluk vazifemizi yerine getirebilmek için yaratılmışız, Allah’ı tanımak için yaratılmışız. Onu tanıyabilmemiz içinde dini eğitimin mutlaka alınması lazım. Bu, din eğitimi ile mümkün.” Diğer bir katılımcı da (A6) insanın, hayatını anlamlandırmasının din eğitimi ile mümkün olacağını belirtmiştir: “Niçin? Yaradılış sebebimiz bizim bu. İnsanı insan yapan şey niye varız. Din eğitimi vermezsek boşlukta kalırız, boşluk da insanı sapkınlığa götürür. Kesinlikle bilinçli olabilmek için, güçlü bir insan çıkarmak için. Bilinçli bir insan için yani hayatta her zaman nerede ne yapacağını bilmek. Ben niye var, bu hayatımın anlamı nedir? Dünyaya gönderilmemin nedeni nedir vb. soruların cevaplarını bulabilmek için.”

Başka bir katılımcı (A18) ahlaklı bir birey olmanın, vatanseverliğin ve değerlerin kazanılmasının verilecek din eğitimi ile sağlanabileceğini şöyle ifade etmektedir: “Müslümanların din eğitiminde ahlak, sosyal konular, her şeymez.”

Kendisini seküler olarak tanımlayan ve yaşam tarzının da seküler olduğunu belirten bir katılımcı (A10) da din diye bir gerçekliğin olduğunu ve bireyin bu gerçekliğe karşı kayıtsız kalmasının mümkün olamayacağını bu yüzden çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiğini şu şekilde açıklamıştır: “Böyle bir gerçek (din) var dünyada, insan da bu gerçekliğe karşı kayıtsız kalamaz.”

Din eğitiminin amaçlarından biri de bireyin neye inandığını bilmesi ve bu çerçevede doğru tercih yapmasına rehberlik etmektir. Kendisini laik, Kemalist olarak tanımlayan ve bu değerleri benimseyen siyasi bir partide aktif rol aldığını belirten bir katılımcı, (A13) çocuğa din eğitimi verilmesi gerektiğini şöyle ifade etmektedir: “Çocuk her şeyi bilmeli, doğru-yanlış kendisine anlatılmalı nihayetinde karar kendi vermeli.” Başka bir katılımcı (A20) ise insanın inandığı dini bilmesi ve tanınmasının bir gereği olarak din eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünmektedir: “Verilmeli, çünkü dinimizi bilmek zorunda çocuklarımız. Neye inandığımızı, nasıl bir dine mensup olduğumuzu bilmeliler.”

Diğer bir katılımcı (A7) Müslüman olmanın gereği ve anne-babanın çocuğa karşı önemli vazifesi olduğunu belirtmiş ve bu sebeple de çocuğa din eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmiştir: “Hepimiz elhamdülillah Müslümanız. Bunu çocuklarımıza vermekle sorumluyuz. Din eğitimi alan çocuk ahlaklı olur, daha duyarlı olur, din eğitimi çocuğun iyi bir birey olmasına katkı sağlar.”



Katılımcılara yöneltilen “*Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi? “Verilmeli ise hangi yaştan itibaren?”* sorusuna bir kısım katılımcılar, bazı düşünürlerin de belirttiği gibi eğitimin, dolayısıyla din eğitiminin eş seçimi ile başlayıp,<sup>13</sup> doğumla birlikte<sup>14</sup> hayat boyu devam eden bir süreç<sup>15</sup> olduğuna dikkat çekmişlerdir. Araştırmamıza katılanların büyük kısmı (20 kişi) çocuklara, din eğitiminin erken yaşlardan itibaren, okul çağından önce ailede verilmeye başlanması gerektiğini düşünmektedir. Zira bu bağlamda yapılan bazı araştırmalar da çalışmamızda elde ettiğimiz verilere benzer sonuçlara ulaşmış ve ailede din eğitiminin önemini ortaya koyan veriler elde etmişlerdir. Sözü edilen araştırmalardan bir kısmı şöyledir:

Diyanet İşleri Başkanlığının 2014 yılında yapmış olduğu “Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması’na katılan deneklere sorulan “*Dinî Bilginin Kaynağı*” sorusuna “*Ailem ve Yakın Çevrem*” olarak cevap verenlerin oranı %91,8’dir.<sup>16</sup> Aynı çalışmada: “*Dinî Bilgini Gelişmesini Teşvik Eden Kurum/Kişiler*” sorusuna katılımcıların % 81,8’i dini bilgilerinin gelişmesine birinci sırada en çok teşvik eden “*Aile ve Yakın Çevre*” cevabını vermişlerdir.<sup>17</sup>

Benzer bir veriyi de Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2006 yılında yapmış olduğu “*Aile Yapısı Araştırması 2006*” isimli araştırmada elde etmiştir. Sözü edilen araştırmaya katılan deneklerin %58’i dini bilgileri en çok ailesinden ya da akrabalarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.<sup>18</sup>

Akşit ve arkadaşlarının geniş kapsamlı yapmış oldukları “Türkiye’de Dindarlık”<sup>19</sup> isimli araştırmada görüşmeye katılanların büyük bir çoğunluğu da ailenin din eğitimi konusunda önemli bir görevinin olduğunu ve din eğitiminin öncelikle ailede verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Zira görüşmeye katılanlar dini bilgileri ve dini pratikleri kendilerinin de ilk önce aile ortamında öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmamıza katılan ve ailede din eğitiminin önemine dikkat çeken katılımcılardan bazılarının konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

*“Din eğitimi çocuk doğduğu zaman başlar. Hatta ben bunu biraz daha önceye götüreyim din eğitimi eş seçimin ile başlar. Anne karnından çok daha önce başlar.”* (A29)

<sup>13</sup> Bayraktar Bayraklı, *İslam’da Eğitim*, (İstanbul Bayraklı Yayınları, 2009), 130; Mehmet Faruk Bayraktar, *İslam’da Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1989), 113; Dodurgalı, *Ailede Din Eğitimi*, 180; Ayşe Sıddıka Oktay, *Knalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî*, (İstanbul: İz Yayıncılık, 2015), 370; Abdullah Özbek, “Bir Eğitim Kurumu Olarak Ailenin Önemi”, *İslam’da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II)*, (İstanbul: 2005), 59.

<sup>14</sup> Jean Jacques Rousseau, *Emil*, (çev. Hilmi Ziya Ülken-Ali Rıza Ülgener-Salahattin Güzey), (İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1966), 28.

<sup>15</sup> İsmail Hakkı Baltacıoğlu, *Terbiye ve İman*, (İstanbul: Yakın Turan Matbaası, tarihsiz), 16; Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, (İstanbul Timaş Yayınları, 2013), 134.

<sup>16</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı, “*Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması*”, (Ankara: 2014), 114.

<sup>17</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı, “*Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması*”, (Ankara: 2014), 134.

<sup>18</sup> TÜİK, *Aile Yapısı Araştırması 2006*, (Ankara TÜİK Matbaası, 2006), 22.

<sup>19</sup> Bahattin Akşit ve diğerleri, *Türkiye’de Dindarlık*, (İstanbul İletişim Yayınları, 2012), 403.



“Çocuk ne zaman başlamalı sorusuna cevap, bence konuşmaya başladığı andan itibaren din eğitimi verilmeli.” (A1)

“Küçük yaşlarda başlanılmalı. Küçük yaşlarda alınmayıp 13-15 yaşına gelsin de diye beklersek bu çocuğun sonradan Müslüman olan gayrimüslim birinin dini öğrenmesi gibi zor olur. Ağaç yaş iken eğilir. Eğitimin 1 yaşından itibaren başlanması gerekir.” (A17)

“Size göre çocuklara din eğitimi verilmeli mi? Verilmeli ise hangi yaştan itibaren?” sorusuna yukarıda “okul öncesi, doğumdan sonra hatta doğum öncesinden itibaren eş seçimi ile” çocuğun din eğitimi başlar şeklinde düşünen katılımcıların yanı sıra bazı katılımcılar (8 kişi) din eğitimine okul çağı ve sonraki dönemde başlanması gerektiğini düşünmektedirler. Böyle düşünen katılımcılardan bir kısmı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çocuklar derken belli bir yaştan sonra verilmeli. Mesela 8 yaşından sonra. Çünkü çocuklar 8 yaşına kadar genelde ruhani şeyleri algılayamazlar, yani soyut şeyleri algılayamazlar, o yüzden 8 yaşından sonra değer yargıları verilmeli. Zaten değer yargıları da örnek alınarak verilmeli.” (A24)

“10 ve üzeri yaştan itibaren din eğitimi verilmeli. Öncesinde çok yorucu olacağına inanıyorum.” (A10)

Bu görüşleri ifade eden katılımcılar, gerekçe olarak da okul öncesi dönemde çocuklara, din eğitimi vermenin çocukların genel gelişim özellikleri bakımından sağlıklı görmediklerini bu sebeple din eğitiminin okul çağı ve sonrası dönemde verilmesinin doğru olacağına inanmaktadırlar.

“Kim ya da kimler tarafından? Din eğitimi verilmeli?” sorusuna anne-baba veya diğer aile fertleri tarafından verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan (14 kişi) bazılarının ifadeler şunlardır:

Bir katılımcı, (A16) anne-babanın örnek olma vasfına dikkat çekerek çocuğun din eğitimine ailede başlanması gerektiğini şu cümlelerle belirtmiştir:

“Din eğitimini, çocuğa ilk önce anne-babanın vermesi lazım. Çocuk, anne ve babasını örnek alıyor. Mesela benim babam yatalak idi biz, onun bütün bakımlarını yapıyorduk benim çocuğum onu görüyordu. Büyüyünce benim babam, babasına bakıyordu diyerek o şekilde davranacak. Bu bir örnek yani. Rol model olmak lazım.”

Yukarıdaki katılımcının ifadelerine benzer şekilde başka bir katılımcı (A29) da annenin okumuş olduğu Kur’an’ın, dinlediği musikin vs. çocuğun kişiliğine etki edeceğini düşünmekte hatta eş seçiminin çocuğun dini kişiliği üzerinde etkili olacağına inanmakta bu sebeple din eğitiminin eş seçimi ile başladığını belirtmiştir:

“Çocuk, doğduğu zaman din eğitimi başlar. Hatta ben bunu biraz daha önceye götüreyim din eğitimi eş seçimin ile başlar. Anne karnından çok daha önce başlar. Annenin okumuş olduğu Kur’an, dinlediği musikiler, hu çekmek çocuğun zihninde olumlu tesirler etki eder.”

Kim ya da kimler tarafından? Din eğitimi verilmeli sorusuna öncelikle anne-baba veya diğer aile fertleri yani ailede din eğitimine başlanmasının daha sonra da uzman kişiler tarafından din eğitiminin desteklenmesi gerektiğini düşünen katılımcılar (9 kişi) da



bulunmaktadır. Bu görüşü savunan katılımcılar, din eğitiminin bir süreç olduğunu, bunun da başta ailede başlayıp, okul ve diğer sosyal çevrelerle desteklenmesi gereken ve hayat boyu sürdürülmesi gereken bir etkinlik olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aşağıda buna dair birkaç örnek verilmiştir:

*“Din eğitimi öncelikle anne-baba vermelidir. Sosyal çevre ve okul ile de desteklenmelidir. Özellikle Kur’an öğretimi için aile dışından bir uzmandan destek alınması daha sağlıklı olmaktadır.” (A2)*

*“Aile bildiği kadar vermelidir. Daha sonra da bu işin uzmanları tarafından yani iyi bilen, devlet tarafından kabul edilmiş, toplum tarafından kabul görmüş kişiler tarafından verilmelidir. Biz Müslümanlar Türkiye’de devlete bağlı kurumlar belli, diyanete bağlı işin ehli kişiler tarafından verilmelidir. Okulda da İlahiyat Fakültesinden mezun olmuş hocalar tarafından verilmelidir.” (A1)*

*“Kim ya da kimler tarafından?” Din eğitimi verilmeli sorusuna anne-baba veya diğer aile fertleri tarafından verilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların yanı sıra bazı katılımcılar (7 kişi) uzman kişiler tarafından din eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Böyle düşünen katılımcılar, her anne-babanın çocuğuna doğru ve yeterli din eğitimi verme noktasında gereken donanıma sahip olamayacağını bu sebeple din eğitiminin, işin uzmanları tarafından verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Söz konusu görüşlerden bazıları şunlardır:*

*“Evlere çocuklara anne baba kesinlikle yeterli din eğitimi veremiyor. Benim anlattığım bir şeyi İslami bir kuralı bir de öğretmenin anlattığı, ama sevdiği bir öğretmenin anlattığı özellikle vurguluyorum, anlattığında benden değil öğretmenden daha iyi aldığını gördüm çocuğumun.” (A14)*

*“Biz yetişkinler çocukların seviyelerine tam olarak inemiyoruz. Bilinçli kişiler tarafından verilmesi gerekiyor. Kulaktan dolma bilgilerle eğitim verilmez. İlahiyat fakültesi mezunu veya yeterliliği tam olan kişiler tarafından verilmelidir. Pedagoji eğitimi olacak ki çocukları korkutmadan bu eğitimi vermelidir.” (A23)*

## **2. Ailelerin, Çocuklarının Din İle İlgili Sorularını Cevaplandırma Noktasındaki Yeterlikleri**

Çocukların din ile ilgili merak ettikleri sorular, bu soruları daha çok kime sordukları, anne-babaların bu soruları cevaplandırma konusundaki yeterliklerini belirleme ve anne-babaların, çocukları tarafından kendilerine iletilen ve cevaplandıramadıkları sorular karşısında nasıl bir yol izlediklerini tespit etmek amacıyla katılımlara aşağıdaki soru yöneltilmiştir. *“Çocuğunuzun/çocuklarınızın din ile ilgili merak ettiği konular, sorular nelerdir? Bu soruları en çok kime yöneltilir? Neden? Çocuğunuzun/çocuklarınızın size dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Cevaplandıramadığınız sorular oluyor mu? Böyle durumlarda nasıl bir yol izliyorsunuz?”*

*“Çocuğunuzun/çocuklarınızın din ile ilgili merak ettiği konular, sorular nelerdir?” sorusuna katılımcılardan 17 tanesi çocuklarının daha çok inanç ile ilgili konularda sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre çocuklar, daha çok*



Allah'ın varlığı, mahiyeti, insanın nasıl yaratıldığı, cennet ve cehennemin varlığı, meleklerin varlığı ve mahiyeti gibi daha çok soyut kavramlar üzerine düşündükleri ve bu konuda anne-babalarına sorular yönelttikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Allah nedir? Niye görünmüyor? Var mı, yok mu? Varsa nereden anlıyoruz varlığını vb. sorular.” (A4)*

*“Çocukken bizim sorduğumuz gibi çocuklarımız da soruyor. Allah nerde? Kaç tanedir? Allah nasıl bir şeydir? Bu tarz sorular çocukların genelinde soru olarak gelir. Allah bizi nasıl yarattı? Niye yarattı? Çocuklardan bu tarz sorular çıkar yani.” (A17)*

*“Çocuklar daha çok Allah'ın nasıl olduğuna dair sorular sormakta, cennet ve cehennemi merak etmekte.” (A2)*

*“Ölümlle ilgili, ahiretle ilgili, Allah nerede gibi.” (A23)*

Katılımcılardan elde edilen bilgilere göre çocukların inançla ilgili ciddi sorularının olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların önemli bir kısmı, bu konuda yeteri düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve çocukları tarafından yöneltilen inançla ilgili soruları yeterince cevaplayamadıklarını belirtmişlerdir. Gül de yapmış olduğu araştırmada, çalışmamızda elde ettiğimiz sonuca benzer şekilde anne-babaların, çocuklarına yeteri düzeyde din eğitimi veremedikleri sonucuna ulaşmıştır.<sup>20</sup> Bu durumun başlıca nedeni olarak da her anne-babanın dini bakımından yeteri düzeyde bilgi ve birikime sahip olamaması söylenebilir. Bu durumda da çocuklarda inanç bakımından bir takım sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu sebeple çocuklar tarafından sorulan din ile ilgili bu tür soruların ilk muhatapları olan başta anne-babalar olmak üzere çocuğun eğitiminden sorumlu her birey bu konularda çocuklara doğru ve yeterli düzeyde cevap verebilmek için kendini geliştirmesinin gereği ortadadır.

Bir kısım katılımcıların (6 kişi) çocukları da abdest, abdestin alınışı, namaz, namazın kılınışı, oruç, hac vb. ibadetler ve ibadetlerin mahiyeti vb. konularda sorular sordukları anlaşılmaktadır. Söz konusu görüşlerden bazıları şunlardır:

*“Namazla ilgili, oruçla ilgili vb. sorular sorarlar. Kılan var, kılmayan var, tutan var tutmayan var. İki anlayışı da görüyor çocuk o yüzden ikilem yaşıyorlar. Bu tarz sorular geliyor.” (A10)*

*“Hac nasıl oluyor, orda namaz nasıl kılınıyor, aklında bir takım sorular var.” (A24)*

Katılımcılardan 6 tanesi ise çocuklarının daha çok ahlak ve amel konularında soru sorduklarını belirtmişlerdir. Bu tür soruları soran çocuklar çoğunlukla herhangi bir tutum ya da davranışın helalliği veya haramlığı ve bazı ritüeller hakkında bilgi almak istemişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

*“İyi ve kötü insanların halleri ile ilgili soruyor. Mesela diyoruz ya din insan hayatına olumlu değerler katar. Mesela bazı olumsuz insanları gördüğü zaman niye insanlar böyle yapıyor,*

<sup>20</sup> Osman Gül, *Ailenin Dini Eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2004), 40.





*Allah niye bunlara müsaade ediyor gibi sorular geliyor. Çünkü şunda hakikaten işin bu boyutuyla ilgileniyor, yarın belki başka bir konuda, dinin başka alanlarıyla ilgili olabilir.” (A5)*

*“Mesela film izlerken oradaki davranışlarla ilgili sorular sorarlardı.” (A16)*

*“Çocuğunuzun/çocuklarınızın din ile ilgili merak ettiği konular, sorular nelerdir?” sorusunun devamında “Bu soruları en çok kime yöneltir? Neden?” sorusuna katılımcılar, soruların daha çok anne-baba veya aile bireylerinden birine sorulduğunu belirtmişlerdir. “Neden?” sorusuna cevap olarak da kız çocuklarının çoğunlukla anneleriyle vakit geçirmelerinden dolayı annelerine, erkek çocuklarının da babalarını kendilerine yakın görmeleri nedeni ile soruları daha çok babalarına yönelttikleri görülmektedir. Ayrıca çocuğun muhatap olduğu kişinin din konusunda bilgili olması ya da çocukların, muhatapı kendilerine yakın görmeleri de çocuklar için din ile ilgili soru sormada tercih nedeni olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda verilen katılımcı görüşleri bu ifadeleri destekler niteliktedir:*

*“Eşimin İlahiyat Fakültesi mezunu olması dolayısıyla çocuğumun da kız olması sebebiyle soruları, daha çok annesine soruyor. Zaten işin uzmanı da o olduğu için cevabı ondan alıyor.” (A1)*

*“Tabi daha çok annesiyle meşgul olduğu için anneye sorar veya işte yemekte iken ortaya sorar biz de duymuş oluruz. Annesine ve babasına sorar.” (A17)*

Yukarıdaki sorunun devamında katılımcılara sormuş olduğumuz: *“Çocuğunuzun/çocuklarınızın size dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?”* sorusuna cevap veren katılımcılardan 5 tanesi çocuklarının din ile ilgili sormuş oldukları soruları cevaplandırmada kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler şunlardır:

*“Bildiğim kadarıyla zorlandığım hiçbir konu olmadı.” (A12)*

*“Şimdiye kadar elhamdülillah yeterli gördüğümü söyleyebilirim.” (A29)*

Araştırmamızda katılımcıların %16.66’sı çocuklarının din ile ilgili sorularını cevaplandırma konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Gül’ün yapmış olduğu araştırmada ise deneklerin % 16,9’u dini konularda kendilerini yeterli görmektedirler.<sup>21</sup> Sözü edilen çalışma, bu konuda araştırmamızda elde ettiğimiz verilere benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre anne-babalara yönelik bazı din eğitimi programlarının yapılması gerektiği görülmektedir. Zira katılımcıların önemli kısmı (%60’ı) din eğitimi noktasında kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

*“Çocuğunuzun/çocuklarınızın dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?”* sorusuna bir kısım katılımcılar (7 kişi: %23,33) çocuklarının din ile ilgili sorularını cevaplandırmada kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda buna dair bazı görüşler şöyledir:

<sup>21</sup> Gül, *Ailenin Dinî Eğitimi*, 34.





*“Genel anlamda kendimi de eşimi de yeterli görüyorum ama daha uzmanlık gerektiren konularda, ileri boyutlarda ise Diyanet İşleri Başkanlığı var o tip yerlere, konuyu bilen eşimiz dostumuz varsa onlara yönlendirme yaparız.” (A1)*

*“%100 diyemeyiz ama orta seviyede. Birde şu var; çocukların seviyelerini göremiyoruz, belli bir süreden sonra görüyoruz. Görebildiğimiz kadar yapıyoruz. O da bizim orta seviyemizden. Kendimize yetecek şekilde.” (A11)*

Bu konuda kendini yetersiz olarak gören katılımcılar, (18 kişi: %60) *“Çocuğunuzun/çocuklarınızın size dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?”* sorusuna genellikle *“maalesef, yok, yüzde yüz değil, hayır, kesinlikle hayır”* vb. olumsuzluk bildiren ifadeler kullanarak çocuklarının din ile ilgili sorularını cevaplandırma noktasında yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Yeterli bulmuyoruz. Nasıl anlatacağımı bulamıyorum.” (A21)*

*“Geniş bir bilgim yok, yeterli değiliz.” (A26)*

*“Çocuğunuzun/çocuklarınızın size dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz?”* sorusunun devamında katılımcılara, *“Cevaplandıramadığınız sorular oluyor mu? Böyle durumlarda nasıl bir yol izliyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bir kısmı (12 kişi) çocukların din ile ilgili sormuş oldukları soruları cevaplandıramadıkları takdirde; çocuklarına sorunun cevabını bilmediklerini, çocuklarıyla beraber araştırıp sorunun cevabını bulmaya çalıştıklarını veya uzman birinden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Cevaplayamayacağım sorular olduğunda bilmediğimi söylüyorum.” (A2)*

*“İkimiz de araştıralım, sen de araştır ben de araştırayım diyorum ve meseleyi bu şekilde çözmeye çalışıyoruz.” (A26)*

*“Araştırma yaparım. Din konusunda iyi olan birisinden yardım alırım.” (A7)*

Bazı katılımcılar (9 kişi) ise çocukları tarafından kendilerine yöneltilen ve cevap veremedikleri sorular karşısında kitap, internet vb. herhangi bir kaynaktan araştırma yaptıktan sonra cevap verdiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

*“Bilgiye ulaşabiliyoruz. İnternet ya da kitaplar var, okuyoruz.” (A24)*

*“Kitaba bakıyorum ve son zamanlarda malum internet, internete başvuruyorum.” (A3)*



## Sonuç ve Değerlendirme

Araştırmamıza katılan ebeveynlerin tamamı, çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedir. “Niçin?” sorusuna cevap olarak da din eğitiminin insanın yaratılış gayesini ve hayatını anlamlandırabilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda din diye bir gerçekliğin olduğunu ve bireyin bu gerçekliğe karşı kayıtsız kalmasının mümkün olamayacağını bu yüzden çocuklara din eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcılar, din eğitiminin, insanın temel haklarından olduğunu, insanın inandığı din hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, anne-babaların, çocuklarına karşı yerine getirmeleri gereken önemli bir vazife olduğunu, din eğitiminin, bireyin bilerek ve doğru tercih yapmasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğu din eğitiminin, toplumda ahlaklı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağını düşünmekte.

Yukarıdaki sorunun devamında “Verilmeli ise hangi yaştan itibaren? Kim ya da kimler tarafından?” sorusuna başta ailede anne-baba tarafından din eğitimi verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, (14 kişi) temel eğitimin ailede alındığını ve hayatın kalan kısmı ailede alınan bu eğitim üzerine bina edildiğini dolayısıyla ailede alınan eğitimin, din eğitiminin önemine dikkat çekerek din eğitimine okul öncesi dönemde ailede, başta anne-baba olmak üzere aile bireyleri tarafından vermeye başlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Verilmeli ise hangi yaştan itibaren? Kim ya da kimler tarafından?” sorusuna bazı katılımcılar (9 kişi) din eğitiminin öncelikle anne-baba tarafından, ailede vermeye başlanması gerektiğini daha sonra da okulda ve diğer eğitim kurumlarında uzman kişiler tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmamıza katılan bir kısım katılımcı (7 kişi) ise her ailenin çocuğuna din eğitimi verme konusunda yeterli donanıma sahip olamayacağı gerekçesi ile din eğitiminin bu alanda yeterli donanıma sahip kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte katılımcılardan elde edilen bilgilere göre çocukların büyük kısmının Allah'ın varlığı, mahiyeti, melekler, ölüm, ahiret, cennet, cehennem vb. soyut kavramlar üzerinde daha çok düşündükleri ve sorularının genelde inanç konularına yönelik olduğu görülmektedir. “Bu soruları en çok kime yönelir? Neden?” sorusuna ise daha çok çocukların, anne-babadan hangisini kendine daha yakın görüyorsa veya sorduğu soruda hangisini o konuda daha yetkin kabul ediyorsa soruyu o kişiye sorduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere soru sormada cinsiyetin de etkili olduğu anlaşılmakta. Yani kız çocuklarının çoğunlukla anneye; erkek çocuklarının ise daha çok babaya din ile ilgili sorular sordukları tespit edilmiştir.

“Çocuğunuzun/çocuklarınızın size dinle ilgili sorularını cevaplandırma noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Cevaplandıramadığınız sorular oluyor mu? Böyle durumlarda nasıl bir yol izliyorsunuz?” Bu soruya katılımcıların büyük bir kısmı, çocuklarının dinle ilgili sordukları soruları cevaplama noktasında yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcılar ise bu konuda kısmen yeterli olduklarını belirtmiş, az sayıda katılımcı



da çocuklarının din ile ilgili sorularını cevaplamada kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada anne-babaları destekleyecek faaliyetlerin başta ilgili kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum örgütleri tarafından düzenlenmesi gerekmektedir.

Çocuklarının din ile ilgili sormuş oldukları sorulara cevap veremedikleri durumlarda bir kısım ebeveynler, uzman görüşüne ya da bu konuda bilgili herhangi birine başvurduklarını belirtmiştir. Bir kısım katılımcılar da kendileri araştırma yaparak cevap verdiklerini; bazı katılımcılar ise kitap, dergi, internet vb. kaynaklardan araştırma yaptıktan sonra cevaplayamadıkları soruları yanıtlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan alınan bilgiler ışığında, anne-babaların çocuklarına yeterince din eğitimi veremedikleri görülmektedir. Bu nokta oluşacak boşluğu doldurmak adına başta Milli Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve bu konuda sorumluluk sahibi diğer kamu kurum ve kuruluşlarının yanı sıra sivil toplum örgütleri, anne-babaların dini eğitimlerine katkı sağlayacak kurs, seminer, konferans vb. çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Zira insanın hayat boyu öğrenme ihtiyacı göz önüne alındığında bu tür eğitimlerin önemi daha açık görülecektir. Son yıllarda yetişkin eğitimi ve din eğitimine yönelik bazı kamu kurum ve kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin yapmış oldukları çalışmalar bu anlamda önemli gelişmelerdir. Bu tür çalışmaların daha da yoğunlaşarak geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bununla birlikte çalışmadan elde edilen verilere göre çocukların, ailede dini sorularına doyurucu cevaplar alamadığını, dolayısıyla yeteri düzeyde din eğitimi alamadıklarını dikkate aldığımızda bu boşluğu doldurmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın Din Kültür ve Ahlak Bilgisi ve konu ile ilgili seçmeli din derslerinin daha verimli olabilmesi için öğretim programlarını ve öğretmen yetiştirme düzeneğini gözden geçirmesi ve ailede bırakılan din eğitimi boşluğunu dolduracak gerekli düzenlemeleri yapması zaruri görünmektedir.

### **Kaynakça**

- Akşit, Bahattin v.d., *Türkiye’de Dindarlık*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- Apaydın, Yunus, “İslâm Hukukunda Aile”, *Günümüzde Aile*, İstanbul: Ensar Yayınları, 2007.
- Ateş, Süleyman, *Yüce Kur’an’ın Çağdaş Tefsiri*, İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat, 1991.
- Aydın, Mehmet Zeki, “Ailede Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Ed. Recai Doğan & Remziye Ege, Ankara: Grafiker Yayınları, 2012.
- Aydın, Mehmet Zeki, *Ailede Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2013.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı, *Terbiye ve İman*, İstanbul: Yakın Turan Matbaası, tarihsiz.
- Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur’an Tefsiri*, İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2013.
- Bayraktar, Bayraklı, *İslam’da Eğitim*, İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2009.
- Bayraktar, Mehmet Faruk, *İslam’da Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1989.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *“Türkiye’de Dinî Hayat Araştırması”*, Ankara: 2014.
- Dodurgalı, Abdurrahman, *Ailede Din Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Et-Taberî, Ebu Cafer Muhammed b. Cerir, *TaberîTefsîri*, çev. Kerim Aytekin & Hasan Karakaya, İstanbul: Hisar Yayınevi, 1996.
- Er-Râzî, Fahrüddin, *Tefsîr-î Kebîr Mefâtihu'l-Gayb*, çev. Sadık Kılıç vd., Ankara: Akçağ Yayınları, 1995.
- Es-Sâbüni, Muhammed Ali, *Safetü't-Tefâsîr*, Tercüme: Sadreddin Gümüş & Nedim Yılmaz, İstanbul: İz Yayıncılık, 2003.
- Gül, Osman, *Ailenin Dinî Eğitimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Köylü, Mustafa, "Ailede Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2012.
- Mevdûdî, Ebu'lAlâ, *Tefhimu'l Kur'ân*, çev. Ahmed Asrar, İstanbul: Bengisu Yayınları, 1997.
- Oktay, Ayşe Sıddıka, *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâi*, İstanbul: İz Yayıncılık, 2015.
- Özbek, Abdullah, "Ailede Dinî Sorumluluk Eğitimi" *Aile ve Eğitim*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2010.
- Özbek, Abdullah, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Ailenin Önemi", *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi (II)*, İstanbul: 2005.
- Peker, Hüseyin, "Ailede Din Eğitiminin Psikolojik Temelleri", *Diyanet İlmî Dergi* 21/1 (Ocak-Şubat-Mart 1985): 21-26.
- Rousseau, Jean Jacques, *Emil*, (çev. Hilmi Ziya Ülken-Ali Rıza Ülgener-Salahattin Güzey), İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1966.
- TÜİK, *Aile Yapısı Araştırması 2006*, Ankara: TÜİK Matbaası, 2006.
- Yavuz, Kerim, *Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1987.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## **Türkiye’de İlahiyat Fakültesinde Yükseköğretim Gören Uluslararası Öğrencilerin Türkiye ve İlahiyat Fakültesi İzlenimleri\***

**Fatih Özkan**

*Arş. Gör., Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Diyarbakır  
fatihdostum@gmail.com*

### **Giriş**

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bir boyutu olan uluslararası öğrenci hareketliliği, birçok faktör sebebiyle son yıllarda etkileyici şekilde artmaktadır. Yükseköğretim için dünya çapındaki yoğun talep, kendi ülkesinde ortaöğretim sonrası eğitim görecektir bir alan bulamayan öğrenciden yüksek akademik başarıya sahip olup yüksek kalitedeki programlarda ve enstitülerde eğitim görecektir öğrenciye kadar değişen çeşitlilikte gerekçelerle yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarına yönelim artmaktadır (OECD, 2016:328-329).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin kaynaklandığı bölgelere bakıldığında, dünyadaki uluslararası öğrencilerin %52’sinin Asya Kıtası’ndan, %23’ünün Avrupa’dan, %12’sinin de Afrika’dan geldiklerini ve Avrupa ülkelerinin ise daha çok kendi aralarında bir öğrenci değişim örüntüsüne sahip olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014:146).

Türkiye’deki uluslararası öğrenci akışında mevcut duruma bakılırsa Türkiye, yükseköğretimini uluslararası pazara açmada batılı devletlere göre oldukça geride kalmıştır (Ergin & Türk, 2010:36). 2016 Türkiye Göç Raporu’na göre, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 795 bin 962’ye ulaşmıştır ve üniversitelerde 2016-2017 öğretim yılında kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 103 bin 727’dir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017:44). İlahiyat fakültelerinde ise 2165 erkek, 1291 kadın olmak üzere toplamda 3456 öğrenci kayıtlıdır (2017 YÖK istatistiklerinin incelenmesi neticesinde bu sayıya ulaşılmıştır).

Türkiye’ye olan uluslararası öğrenci akışına bakıldığında, küresel düzeyde uluslararası öğrenci dolaşımında ön plana çıkan gelişmiş ülkelerden daha az öğrencinin gelmiş olduğu görülmektedir. Bu anlamda uluslararası öğrenci profili diğer gelişmiş ülkelerden farklıdır. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmını Türk Cumhuriyetleri ve Türk Akraba Toplulukları ile Türkiye’ye yakın ülkelere (Özçetin, 2013:2) ve köken itibarıyla tarihi ve kültürel bağlarla sahip olan ülkelere gelen öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir (Özoğlu, Gür & Coşkun, 2012:55).

---

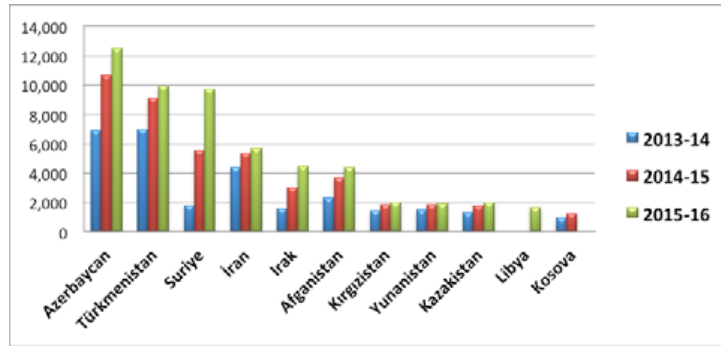
\* Bu çalışma Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmakta olan “İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tez çalışmasının verilerinden üretilmiştir.



Son yıllarda giderek bölgesel bir güç haline gelen Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda da bu rolünü sürdürebilmesi, diplomasi trafiği yanında hem ülke içinde siyasi ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak kalifiye işgücüne sahip olmasıyla hem de ülke dışındaki sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerini geliştirmesiyle mümkündür. Ayrıca Türkiye'nin hem ulusal hem de uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezi haline dönüşebilmesi, yükseköğretim sistemindeki kalite standartlarını yükseltmesi ve gelişmiş ülkelerde sunulan yükseköğretim standartlarını yakalamasıyla mümkündür.

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de yükseköğretimin bir birimi olan İlahiyat fakülteleri ya da İlahiyat fakültesine eşdeğer pozisyonda olduğu için aynı başlıkta değerlendirilen İslami İlimler Fakültesi ve İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrenciler incelenecektir. Kapsam olarak ilahiyat fakültesi terimi diğer iki fakülte için de ortak kullanılacaktır.

*Şekil: Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Uluslararası Öğrenciler (Coşkun, Dama, Emin, Toklucu & Barkçin, 2016:336)*



Şekil incelendiğinde Kasım 2016 verilerine göre Azerbaycan'dan 12.504, Türkmenistan'dan 9.903, Suriye'den 9.689, İran'dan 5.661, Irak'tan 4.414, Afganistan'dan 4.338, Kırgızistan'dan 1.994, Yunanistan'dan 1.993, Kazakistan'dan 1.986 ve Libya'dan 1.668 öğrencinin ülkemizde eğitim görmekte olduğu anlaşılmaktadır.

2016 Göç Raporu'nda aktarıldığına göre YÖK veri kaynaklarında 17.02.2017 tarihi itibarıyla üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarına ve geldikleri ülkeye bakıldığında, Azerbaycan'dan 15.036, Suriye'den 14.765, Türkmenistan'dan 10.642, İran'dan 6.181, Afganistan'dan 5.316, Irak'tan 5.118, Yunanistan'dan 2.264, Kırgızistan'dan 2.107, Kazakistan'dan 2.078, Libya'dan 2.060 öğrencinin ülkemizde eğitim görmekte olduğu anlaşılmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017:44).

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'de 2016-2017 öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu düşünülen ve bölgesel anlamda merkezi konumda olan on üniversitedeki İlahiyat Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır.





## Türkiye’de İlahiyat Fakültesi’nde Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Türkiye Ve İlahiyat Fakültesi İzlenimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’ye geldikleri program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulguların dağılımı

Türkiye’de eğitim görmenin avantajları	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam	
	5	1,5	9	2,8	22	6,7	17	52,	12	37,	32	100,
Daha geniş bir bakış açısı kazandırma	5	1,5	9	2,8	22	6,7	17	52,	12	37,	32	100,
Farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme	4	1,2	1	4,3	27	8,3	17	55,	10	30,	32	100,
Türkçeyi öğrenmiş olma	1	3,4	2	7,1	13	4,0	12	39,	14	45,	32	100,
Farklı kültürleri tanıma	1	3,1	2	7,2	16	4,9	15	46,	12	38,	32	100,
Farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme	6	1,9	3	10,	26	8,0	15	48,	99	30,	32	100,
Daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma	1	5,5	4	12,	20,	68	12	39,	71	21,	32	100,
Prestijli bir diploma sahibi olma	2	7,1	6	18,	46	14,	13	41,	59	18,	32	100,
Daha kaliteli yükseköğrenim görme	1	5,2	3	12,	79	24,	12	38,	65	20,	32	100,
Toplum içinde itibar kazandırma	2	6,5	4	14,	68	21,	14	44,	44	13,	32	100,
Günün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişme	1	3,4	2	7,7	10	32,	13	41,	47	14,	32	100,
Mezuniyet sonrası iş bulma kolaylığı elde etme	2	8,0	8	24,	10	32,	73	22,	39	12,	32	100,
Statüsü ve maaşı yüksek iş bulma kolaylığı	3	10,	8	27,	11	35,	63	19,	21	6,5	32	100,

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmenin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulgulara bakıldığında ve “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sırayla % 89’luk oranla daha geniş bir bakış açısı kazandırma, % 86,1’lik oranla farklı tecrübeler elde ederek kişisel anlamda gelişme imkânı elde etme, % 85,5’lik oranla Türkçeyi öğrenmiş olma, % 84,9’luk oranla farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etme, % 79,4’lük oranla farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme fırsatı elde etme, % 61,4’lük oranla daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma



fırsatı elde etme, % 60,1'lik oranla prestijli bir diploma sahibi olma, % 58,4'lük oranla daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme, % 57,6'lık oranla toplum içinde itibar kazandırma, % 56,1'lik oranla günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte yetişme fırsatı elde etme, % 34,7'lik oranla mezuniyet sonrası iş bulma kolaylığı fırsatı elde etme, % 26,1'lik oranla statüsü ve maaşı yüksek bir iş olanağı elde etme avantajını seçtikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında sahip oldukları beklentilerle ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kaliteli bir üniversite eğitimi	3	,9	5	1,6	16	5,0	173	54,1	123	38,4	320	100,0	10	3,0
Yaşam standartları yüksek ülke	3	,9	45	14,2	56	17,2	147	46,5	65	20,6	316	100,0	14	4,2
Dinine bağlı insanlar çok	5	1,6	20	6,3	40	12,6	148	46,5	105	33,0	318	100,0	12	3,6
Daha özgür bir hayat sürmek	18	5,8	61	19,6	59	18,9	134	42,9	40	12,8	312	100,0	18	5,5
Farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almak	4	1,3	38	12,5	48	15,7	146	47,9	69	22,6	305	100,0	25	7,6
Farklı bir İslam yorumunu gözlemlemek	7	2,3	43	14,0	75	24,4	131	42,7	51	16,6	307	100,0	23	7,0
Akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması	3	1,0	11	3,5	40	12,8	157	50,3	101	32,4	312	100,0	18	5,5
Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı karşılaması	5	1,6	25	8,1	52	16,8	143	46,1	85	27,4	310	100,0	20	6,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki beklentilerine bakıldığında ve "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru kaliteli bir üniversite eğitimi almayı bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 92,5, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olmasını bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 82,7, dinine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 79,5, Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar destek sağlayacağını umuyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 73,5, farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almayı umuyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 70,5, yaşam standartları yüksek bir ülke olmasını bekliyordum seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 67,1, farklı bir İslam yorumunu



gözlemlemeyi bekliyordum seçeneklerini işaretleyenlerin oranı 59,3 ve daha özgür bir hayat sürmeyi bekliyordum seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 55,7'dir.

Tablo 3: Öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonra beklentileri hakkındaki algularıyla ilgili bulguların dağılımı

	Çok Kötü		Kötü		Orta		İyi		Çok İyi		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kaliteli bir üniversite eğitimi	5	2,0	15	5,9	91	35,8	93	36,6	50	19,7	254	100,0	76	23,0
Yaşam standartları yüksek ülke	1	,4	7	2,8	74	29,4	124	49,2	46	18,3	252	100,0	78	23,6
Dinine bağlı insanlar çok	7	2,8	38	15,0	98	38,7	83	32,8	27	10,7	253	100,0	77	23,3
Daha özgür bir hayat sürmek	4	1,6	8	3,3	71	29,2	110	45,3	50	20,6	243	100,0	87	26,4
Farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almak	6	2,5	16	6,6	95	39,4	95	39,4	29	12,0	241	100,0	89	27,0
Farklı bir İslam yorumunu gözlemek	4	1,7	17	7,1	95	39,9	93	39,1	29	12,2	238	100,0	92	27,9
Akademisyenlerin iyi yetişmiş olması	4	1,7	17	4,9	73	29,7	104	42,3	53	21,5	246	100,0	84	25,5
Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarını karşılaması	11	4,5	14	5,7	81	33,1	89	36,3	50	20,4	245	100,0	85	25,8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonra beklentilerinin karşılanma durumuna bakıldığında ve "Çok iyi" ve "İyi" cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru yaşam standartları yüksek bir ülke olması beklentisinin karşılanma düzeyi % 67,5, daha özgür bir hayat sürme beklentisinin karşılanma düzeyi % 65,9, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması beklentisinin karşılanma düzeyi % 63,8, Türkiye'nin maddi ihtiyaçlarını karşılayacak kadar destek sağlayacağı beklentisinin karşılanma düzeyi % 56,7, kaliteli bir üniversite eğitimi beklentisinin karşılanma düzeyi % 56,3, farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi alma beklentisinin karşılanma düzeyi % 51,4, ve farklı bir İslam yorumunu gözlemleme beklentisinin karşılanma düzeyi % 51,3 ve dinine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam beklentisinin karşılanma düzeyi % 43,5'tir.



Tablo 4: Öğrencilerin fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulguların dağılımı

Fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet durumu	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkileri	9	2,7	26	7,9	55	16,7	163	49,4	75	22,7	328	100,0	2	0,6
Fakültemin sosyal ve kültürel olanakları	18	5,5	45	13,8	89	27,4	141	43,4	32	9,8	325	100,0	5	1,5
Eğitimde kullanılan ders araç-gereçleri	11	3,4	56	17,2	79	24,3	141	43,4	38	11,7	325	100,0	5	1,5
Kütüphane hizmetleri	14	4,3	24	7,3	40	12,2	182	55,7	67	20,5	327	100,0	3	0,9
Uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmetleri	25	7,8	52	16,1	94	29,2	112	34,8	39	12,1	322	100,0	8	2,4
Öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyi	27	8,3	40	12,3	74	22,8	130	40,1	53	16,4	324	100,0	6	1,8
Fakültedeki seminer, panel vb. akademik etkinlikler	3	0,9	24	7,5	71	22,0	172	53,4	52	16,1	322	100,0	8	2,4
Ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler	27	8,3	48	14,7	98	30,0	122	37,3	32	9,8	327	100,0	3	0,9
Ulaşım araçları/İmkânları	15	4,6	30	9,2	49	15,0	164	50,3	68	20,9	326	100,0	4	1,2
Fakültede akademik anlamdaki rehberlik	19	5,9	50	15,6	107	33,3	112	34,9	33	10,3	321	100,0	9	2,7
Eğitim için ihtiyaç duyulan teknolojik destek	23	7,1	49	15,1	73	22,5	134	41,4	45	13,9	324	100,0	6	1,8
Psikolojik ihtiyaçların giderilmesi	25	7,8	40	12,5	99	30,8	126	39,3	31	9,7	321	100,0	9	2,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültede sunulan olanaklardan memnuniyet düzeylerinin sorulduğu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve “Kesinlikle katılıyorum”



ve “Katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin % 76,2’sinin kütüphane hizmetlerinden, % 72,1’inin öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden, % 71,2’sinin kaldığı yerle fakültesi arasındaki ulaşım imkânlarından, % 69,5’inin fakültesindeki seminer, panel vb. akademik etkinliklerden, % 56,5’inin öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyinden, % 55,3’ünün eğitim için ihtiyaç duyulan teknolojik destekten, % 53,2’sinin fakültesinin sosyal ve kültürel olanaklarından, % 55,1’inin eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden, % 49’unun paylaşma, arkadaşlık vb. psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesinden, % 47,1’inin fakültesindeki ders dışı sosyo-kültürel etkinliklerden, % 46,9’unun uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden ve % 45,2’sinin fakülteadaki akademik anlamdaki rehberlikten memnun olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesi’ndeki dersler ve derslerin içerikleri hakkındaki algılarıyla ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir	5	1,5	40	12,3	79	24,2	165	50,6	37	11,3	326	100,0
İşlenen konular çok boyutlu incelenmektedir	10	3,1	59	18,1	108	33,1	129	39,6	20	6,1	326	100,0
Günceldir, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir	4	1,2	51	15,9	88	27,4	156	48,6	22	6,9	321	100,0
Meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir	21	6,5	53	16,5	91	28,3	129	40,2	27	8,4	321	100,0
İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir	7	2,2	38	11,8	64	19,9	185	57,5	28	8,7	322	100,0
İlahiyat Fakültesi’ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir	13	4,0	38	11,8	66	20,6	168	52,3	36	11,2	321	100,0
İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir	15	4,7	48	15,0	90	28,2	139	43,6	27	8,5	319	100,0
İlahiyat Fakültesi’ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir	15	4,7	46	14,3	102	31,8	129	40,2	29	9,0	321	100,0
Din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	34	10,7	58	18,2	93	29,2	110	34,5	24	7,5	319	100,0
Öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	26	8,2	56	17,6	115	36,2	99	31,1	22	6,9	318	100,0
Yüksek lisans/doktora eğitimine yönelik dersler yeterince kalitelidir	18	5,9	42	13,8	137	44,9	85	27,9	23	7,5	305	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü İlahiyat Fakültesi’ndeki dersler ve derslerin içerikleriyle ilgili tabloya bakıldığında ve “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde büyükten küçüğe doğru İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 66,2, İlahiyat Fakültesi’ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 63,5, dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir seçeneğini



işaretleyenlerin oranı % 61,9, günceldir, ,günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 55,5, İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 52,1, İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 49,2, meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 48,6, işlenen konular çok boyutlu incelenmektedir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 45,7, din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 42, öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 38, yüksek lisans/doktora eğitimine yönelik dersler yeterince kalitelidir seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 35,4'tür.

Tablo 6: Öğrencilerin İlahiyat Fakültesi'ndeki akademisyenler hakkındaki algılarıyla ilgili bulguların dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Toplam		Cevapsız	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mesleki tecrübeleri yeterlidir	5	1,5	32	9,8	76	23,3	171	52,5	42	12,9	4	1,2	4	1,2
Alanlarına hâkimiyetleri yeterlidir	7	2,1	30	9,2	65	19,9	186	56,9	39	11,9	3	,9	3	,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü İlahiyat Fakültesi'ndeki akademisyenlerle ilgili değerlendirmelerinin tablosuna bakıldığında ve “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde akademisyenlerin alanlarına hâkimiyetlerinin yeterli olduğuna katılım oranı % 68,8 ve mesleki tecrübelerinin yeterli olduğuna katılım oranı % 65,4'tir. Ortalamaları 3,40'tan yüksektir ve iyi derecedeki katılımı göstermektedir.





## Sonuçlar

Öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmesinin avantajları hakkındaki düşünceleriyle ilgili bulgulara bakıldığında sırayla % 89’luk oranla daha geniş bir bakış açısı kazandırma, % 86,1’lik oranla farklı tecrübeler elde ederek kişisel anlamda gelişme imkânı elde etme, % 85,5’lik oranla Türkçeyi öğrenmiş olma, % 84,9’luk oranla farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etme, % 79,4’lük oranla farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme fırsatı elde etme, % 61,4’lük oranla daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma fırsatı elde etme, % 60,1’lik oranla prestijli bir diploma sahibi olma ve % 58,4’lük oranla daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme avantajını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Burada da görülebileceği gibi daha kaliteli bir yükseköğrenim fırsatı elde etme avantajı öğrenciler nezdinde sekizinci ve sondan beşinci sırada yani son sıralarda gelmektedir. Bu sonuçtan Türkiye’nin yükseköğretim sisteminin kalitesinin çalışmaya katılan öğrencilerin nezdinde yeterli kadar tatmin edici bir imaj bırakmadığı çıkarılabilir.

Öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkındaki beklentileri ve beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili bulgulara bakıldığında sırasıyla kaliteli bir üniversite eğitimi almayı bekleyenlerin oranının % 92,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 56,3, akademisyenlerinin iyi yetişmiş olmasını bekleyenlerin oranının % 82,7 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 63,8, dine bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam bekleyenlerin oranının % 79,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 43,5, Türkiye’nin maddi ihtiyaçlarını karşılayacak kadar destek sağlayacağını bekleyenlerin oranının % 73,5 ve beklentinin karşılanma düzeyinin % 56,7 olduğu, buradan kaliteli üniversite eğitimi beklentisinin ve hemen ardından da akademisyenlerinin iyi yetişmiş olması beklentisinin en yüksek düzeyde çıkmasının, Türkiye’nin yurt dışındaki yükseköğretim imajının % 90’lar civarındaki pozitif bir düzeyde seyrettiğine bir işaret olduğu fakat beklentilerin karşılanma düzeyinin beklenenlerden epey düşük çıktığı sonucuna ulaşılabılır.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü ilahiyat fakültesindeki eğitim süreci hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular arasında fakültede sunulan olanaklara bakılırsa öğrencilerin % 76,2’sinin kütüphane hizmetlerinden, % 72,1’inin öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden, % 71,2’sinin kaldığı yerle fakültesi arasındaki ulaşım imkânlarından, % 69,5’inin fakültesindeki seminer, panel vb. akademik etkinliklerden, % 56,5’inin ise öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyinden memnun oldukları sonucuna ulaşılabılır. Birçok uluslararası öğrencinin şikâyet konusu olan kütüphane, öğretim üyeleriyle ilişkiler, ulaşım ve öğrenci işlerindeki personelin ilgilenme düzeyi konularının günümüzde en yüksek düzeyde memnuniyet sağlanan konular arasında sayılması, ayrıca her öğrencinin ilgi odağı olan seminer, panel gibi akademik etkinlikler hususunda da memnuniyet sağlanması uluslararası öğrencilerin memnuniyetinin sağlanması ve ülke imajı adına sevindiricidir.

Öğrencilerin % 60 civarının İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu ve seçmeli derslerin çeşitliliğini ve dersteki konuların yeterince çeşitlendirilmesini beğendikleri, yarısından fazlasının dersleri güncel ve günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinir tarzda bulduğunu, yine yarıya yakınının zorunlu ve seçmeli derslerin kalitesini



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

beğendiklerini, meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştirici bulduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **Kaynakça**

- Coşkun, İ., Dama, N., Emin, M. N., Toklucu, D. & Barkçin, M., (2016). 2016'da Türkiye, 2016'da Eğitim ve Sosyal Politikalar. Ankara: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası, Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayın No:2014/2, Erişim 10 Nisan 2015 <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf>
- OECD Reports, (2016). Education At A Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Coşkun, İ. (2012). Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. Ankara: SETA.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). 2016 Türkiye Göç Raporu. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 40. Erişim 14 Temmuz 2017 [http://www.goc.gov.tr/files/files/2016\\_yiik\\_goc\\_raporu\\_haziran.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf)
- [https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017\\_T20\\_V1.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T20_V1.pdf)



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Z Kuşağına Din Eğitimi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Bir Unsur Olarak ‘Teknoloji’

**Kübra Peşkersoy**

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Onsekiz Mart Çanakkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,  
Çanakkale  
pskrsykubra@gmail.com*

### Giriş

‘Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değışme meydana getirme denemeleri sürecidir.’<sup>1</sup>

Din eğitimi verilen kurumlarda, çağın özellikleri, öğrenenin özellikleri, kurumun fiziki yeterlilikleri, bu eğitimi verecek olan kişilerin yeterlilikleri dikkate alınmalıdır. Çağın özellikleri dışında kalmış kendini güncelleyememiş bir din eğitimi programı, ne öğrenen açısından ne de öğretici açısından belirlenen amaç ve kazanımların çoğuna ulaşamayacaktır. Dijital çağda yaşadığımız gerçeği göz önünde bulundurularak din eğitimi de dijital çağa uyarlanmış olarak talep edenlere sunmak gerekmektedir. Nitekim 2018 yılının ‘DKAB Öğretim Programı’na baktığımızda ‘Yetkinlikler’ başlığı altında verilen ‘Dijital yetkinlik’ kavramının tanımı da tespitimizi kanıtlar niteliktedir.<sup>2</sup> ‘Dijital çağ’ veya ‘Bilgi çağı’ olarak adlandırılan 21.yy birçok teknolojik yenilikleri insanlığın hizmetine sunmuş ve sunmaya da devam etmektedir. İslam dinine baktığımızda ise insanlara sürekli olarak akıl etmesini, düşünmesini öğütlemektedir. Nitekim araştırmaya , öğrenmeye ,düşünmeye ve akıl etmeye sevk eden ayetler Kur’an-ı Kerim’in bir çok suresinde yer almaktadır. Dolayısıyla İslam dini hiçbir çağda bilimin çelişği olmamıştır. Aksine öğrenenin, üretenin yanında yer almıştır ve öğreneni ve üreteni övmüştür. Birçok müfessirin üzerinde ittifak ettiğine göre Kur’an-ı Kerim’in ilk ayeti olma özelliğini taşıyan ‘OKU’ hitabı da bunun en güzel örneğidir. Buradan çıkaracağımız sonuç şudur ki; Din eğitimi verilirken çağın gereği olan dijital materyallerden yararlanmak hem çağa ayak uydurma adına hem de İslam dininin bizlere öğütlediği bilgiyi üretme adına bizlere fayda sağlayacaktır.

Ancak dijital dünya masum değildir ve yararlı içerikleri barındırdığı kadar zararları da barındırmaktadır. Dolayısıyla bu ortamı temiz bir ortama çevirmek ebeveyn ve eğitimcilerin üzerine düşen bir görevdir. Bu görevi başarıyla yerine getirmek ise ancak bu çağın özelliklerini bilmek ve dijital dünyadan haberdar olmakla mümkün olacaktır. Ancak şu

<sup>1</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* 7. Baskı (Ankara: Pegem Akademi Yayınları,2015) 23.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, ‘Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’, erişim:21 Kasım 2018, <https://www.dogm.meb.gov.tr>.



bir gerçek ki dijital dünya üzerine gözlerini açmış olan ‘Z kuşağı veya Z nesli’ olarak adlandırılan, bazı kaynaklar da 1995 yılı sonrası doğanları bazılarında ise 2000 yılı sonrası doğanları<sup>3</sup> ifade eden kavramın karşılığı olan çocuklar teknolojide ki yeniliklere göre daha hızlı adapte olabilmektedirler.<sup>4</sup>

Bu nedenle din eğitimi verecek olan eğitimcilerin ‘ki bu bireyler x veya z kuşağına aittirler’ kendilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Çünkü dijital ortamda bulunan z kuşağı her ne kadar teknolojiye hâkim olsalar da doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme noktasında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip değildirler. İşte bu noktada din eğitimi veren eğitimciler her anlamda yeniliklere açık olması gerektiği gibi pedagojik formasyon eğitimi başlığı altında yer alan öğretim teknolojileri materyal tasarımı dersinin amaç ve kazanımlarına ulaşmış olmalıdırlar.

2017 yılında Yükseköğretim Kurulu aldığı kararla, İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri Fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinin tekrardan lisans eğitimi içinde verilmesine karar verdiğini kamuya duyurmuştur.<sup>5</sup>Bu kararla birlikte her ne kadar doğru bir adım atıldığının arkasında olsak da bu karardan önce hiçbir şekilde pedagojik formasyona tabi tutulmayıp gerek yaygın gerekse örgün eğitim kurumların da görev alan din eğitimcilerine rastlamak mümkündür. Hatta bu eğitimciler lisans mezunu olmayıp, İmam Hatip Lisesi çıkışlı olarak da din eğitimcisi konumunda yer alabilmektedirler. Burada anlatmaya çalıştığımız husus şudur ki; çeşitli nedenlerle ÖTMT dersini almayan fakat görevini icra eden eğitimcilerin, Z kuşağının dilini anlayabilmeleri ve öğretimi etkin hale getirmelerine yardımcı olabilmek adına hizmet içi eğitim kapsamında bu eğitimi almalarıdır. Nitekim yaptığımız her işte en iyisini yapmamız gerektiğini bizlere söyleyen dinimiz bu hususu ayeti kerimede şöyle açıklar:

‘Ne ki, iman eden ve (o imana uygun) değerler üreten kimselere gelince: Şu kesin ki Biz, güzel bir eylem ortaya koyanın emeğini asla zayi etmeyiz.’(Kehf 18/30). Kaliteli bir din eğitiminin verilmesi gerektiğine olan inancımız bize öncelikle verilecek olan eğitimin çağın dışından bağımsız bir eğitim olmaması gerektiğini vurgular. Nitekim bu hususta ünlü mutasavvıf Celalettin Rumi Mesnevisinde “Her gün bir yerden bir yere göçmek ne güzel, bulanmadan dupduru akmak ne hoş” “Dün dün de kaldı cancağızım, bugün yeni şeyler söylemek lazım’ dizeleriyle de yenilenenin ve yeni bir dil yakalamanın önemine vurguda bulunmuştur.

Bizde çalışmamız da Dijitalleşen dünyayı ele aldığımızda ise kaliteli din eğitiminin etkenlerinden sadece biri olan ‘Teknoloji’ kavramını çalışmayı uygun gördük. Çünkü Günümüz teknoloji dünyasında Z kuşağının öğreticisi konumunda olan din eğitimcilerinin bu eğitimi verirken dikkat etmesi gereken hususlardan birisi de şüphesiz teknolojidir. Her ne kadar lisans eğitimi alan eğitimciler ÖTMT dersini alsalar da yaygın

<sup>3</sup> H. Y. Taş, M. Demirdöğmez, M. Küçükoglu ‘Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri’ OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 7/13 (Aralık 2017):1036.

<sup>4</sup> S. Metin, D. Kızıldağ ‘ X ve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma’ Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14/40 (Aralık 2017): 344

<sup>5</sup> ‘İlahiyat Öğrencileri Pedagojik Formasyonu Lisans Öğrenimi Sırasında Alacak’ www.memurlar.net,erişim: 21 Kasım 2018, https://www.memurlar.net



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

eğitim kapsamında değerlendirilen Kuran Kurslarında çalışan İmam Hatip Lisesi çıkışlı olan eğitimciler bu dersi almamışlardır. Bir de kendilerini teknoloji alanında eğitmedilerse bu eğitimcilerin amaç ve kazanımlara ulaşmadaki hızı şüphesiz bu eğitimi alanlara oranla daha yavaş ve yetersiz kalacaktır. Dolayısıyla günümüz çağına ışık tutan ÖTMT dersinin hizmet içi eğitim kapsamında bu dersi almamış olanlara verilmesi gerekliliğinin teklifini çalışmamızda sunmaya çalışacağız.. Önerimiz dikkate alındığında ise hem kuşaklar arası iletişim artmış olacak, hem eğitimi veren kişiler bu ortamın faydalarına ve zararlarına daha çok hakim olacak ve Z kuşağına doğru yönde rehberlik etmiş olacaklar, hem de dijital içerikli bir din eğitimi alan öğrenci de çeşitli gelişim alanları desteklenmiş olacağından dolayı öğrenmenin kalıcı hale getireceğini de hızlandıracağı kanaatindeyiz. Daha öncede belirttiğimiz gibi dijital bir dünya üzerine doğan ‘Z kuşağı veya Kristal çocuklar’ olarak adlandırılan bu kuşağın ihtiyaçları da yine dijital ortam üzerinden olmaktadır.

Bu kuşağın dijitalleşen dünyadaki ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve onlara güvenli bir dijital ortam sunmak başta ailelerin ve eğitimcilerin üzerine düşen bir görevdir. Bu nedenle sadece eğitimcilerin değil aynı zamanda çeşitli vasıtalar aracılığı ile ailenin de dijital ortam hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Din eğitiminin dijitalleşen dünyaya uyarlanması noktasında elbette ki çeşitli adımlar mevcuttur. Bizim çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan ‘Diji din’ kavramı da bu adımlardan bir tanesidir. Dijital ve din kavramlarının birleşiminden meydana gelen bu kavram din eğitimi verilirken teknolojik materyallerden de destek almamız gerektiğini bizlere söyler. Bizim bu çalışmayı yaparken hedeflerimizden bir tanesi de dijital din öğretimi alanının yaygınlaştırılmasıdır. Bu alanı yaygınlaştırırken bu alanın olumlu ve olumsuz geri dönütlerini de etraflıca düşünmemiz gerekmektedir. Çünkü çocuklar dijital çağda yaşıyor diye onları teknoloji bombardımanına tutmak asla yerinde olmayacaktır. Her şeyde orta yolu tutan İslam dini denge içerisinde olmamız gerektiğini de bizlere öğütlemektedir. Dolayısıyla teknoloji alanında da denge ehli olmak gerekmektedir.

Aşırı dozda alınan teknolojinin bedensel ve ruhsal zararlara yol açtığı çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur<sup>6</sup>

Bütün bunlar dikkate alınarak makalemizde dijital bir ortama gözlerini açmış olan Z kuşağına örgün ve yaygın din eğitimi kurumlarında din eğitimi verilirken, Z kuşağının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak, ailelerin ve eğitimcilerin rehberliğinde bu eğitimin verilmesi gerektiğini ve bu bağlamda din eğitimi ve teknoloji hakkında bir takım öneriler ve tespitler sunmaya çalışacağız.

---

<sup>6</sup> ‘Teknolojinin Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri Nelerdir?’ , İndigo Dergisi erişim: 03.05.2018 <https://indigodergisi.com/2017/01/teknolojinin-cocuklar-uzerinde-olumsuz-etkileri>.



## 1. Kuşaklar ve Özellikleri

### 1.1. Kuşak Nedir?

Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu.<sup>7</sup>

### 1.2. Kuşak Kuramı Nedir?

Kuşak gruplamaları kuramı ya da kuşaklar kuramı ilk olarak bir Alman Sosyoloğu olan Karl Mannheim tarafından 1928 yılında yazdığı bir kitapta ileri sürülmüştür (Taylor, 2008). Ancak günümüz kuşaklarını içine alan sınırlandırma ve tartışmalar ilk olarak Inglehart (1997'ye atfen Lester vd., 2012) tarafından daha sonraları da Strauss ve Howe (1991) tarafından yayımlanan kitapla ivme kazanmaya başlamış ve kimi araştırmacılar tarafından bu kuram "Strauss-Howe Kuşak Kuramı" olarak adlandırılmıştır. Kurama göre belli dönemlerde doğup büyüyen ve aynı yaş grubu içerisinde yer alan bireylerin benzer davranış özellikleri gösterdiği ve her yeni kuşakla bu davranış özelliklerinin değişebildiği öne sürülmektedir (Moss, 2010). Bu kurama göre her toplumda pek çok önemli tarihsel olay ve sosyal değişim (savaşlar ve ekonomik buhranlar) sonucu kaynak dağılımında muazzam değişimler gibi o topluma ait bireylerin değer yargılarını, tutum ve davranışlarını ve eğilimlerini etkileyebilmektedir. Olaylardan sonra değil ama olayların meydana geldiği yıllar süresince bireylerin biçimlenmesi tamamlanmaktadır. Bu yüzden belli bir zamanda doğan ve aynı yaş grubu içerisinde yer alan kişiler, tipik bir takım benzer eğilimleri ve benzer bilişsel davranışları paylaşabilirler. Dahası, bu etkilerin zamanla devam edebileceği de varsayılmaktadır.<sup>8</sup>

Çalışmamızın kapsamı her ne kadar Z Kuşağı üzerine de olsa bu kuşağı anlamak ve kuşaklar arası karşılaştırılmanın daha iyi yapılabilmesini sağlamak için Türkiye'nin ilk beş kuşağının özelliklerini de betimlemeyi uygun gördük. Ancak ele alacağımız olan kuşak 'Z kuşağı' olduğu için diğer kuşaklar üzerinde çok fazla durmayı gerekli görmedik. Dolayısıyla araştırmamızın dışında kalan kuşaklara kısaca yer vermeye gayret ettik. Bu nedenle bu ilk beş kuşağın özellikleri kısaca aşağıdaki gibidir.

### 1.3. Kuşakların Sınıflandırılması

Türk Dil Kurumu Felsefe Terimleri Sözlüğü, kuşak kavramını, 'Aşağı yukarı benzer doğmuş olup aynı çağın koşullarını sahip olan, dolayısıyla birbirine sıkıntıları, yazgıları yaşamış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişiler topluluğu' olarak tanımlamaktadır.<sup>9</sup> Tarih felsefesi ve kültür tarihinde ise "kuşak" kavramı yeni bir anlayışta ve yeni bir yaşama duygusunda, yeni birleşen, eskiden belirgin çizgilerle ayrılan bireyler topluluğu ifade edilmektedir.'

<sup>7</sup> 'Kuşak Nedir', Türk Dil Kurumu, erişim: 21 Kasım 2018, <http://www.tdk.gov.tr>

<sup>8</sup> Aykut Arslan, Selva Staub 'Kuşak Teorisi ve İçgirişimcilik Üzerine Bir Araştırma' *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 6/11(25.05.2015) :5

<sup>9</sup> Türk Dil Kurumu, 'Kuşak Kavramının Felsefe Terimleri Sözlüğündeki Karşılığı Nedir?'





#### 1.4. Sessiz Kuşak

Bu kavram bazı kaynaklarda sessiz kuşak ya da erişkin (matures) kuşak olarak da adlandırılmaktadır. Genellikle 1925 ve 1945 yılları arasında doğan jenerasyonu ifade etmektedir.<sup>10</sup> Dünya nüfusunun yüzde 4'ünü, Türkiye nüfusunun yüzde 3'ünü oluşturan,<sup>20</sup> Yüzyıl başlangıcının en genç kuşağına 'Sessiz Kuşak' ismi uygun görülmüş.<sup>11</sup>

Kuşaklar teorisine göre içe dönüklüğü, duygusallığı temsil ettiğine inanılan bu nesil, dört kuşak sembolünden biri olan 'Sanatçılar' arketipine girer.

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişe tanıklık etmiş bu kuşağa gelenekçilerde denir.

#### 1.5. Bebek Patlaması (Baby Boomers)

'Baby boomers kuşağını, 1946-1964 yılları arasında doğan kişiler oluşturmaktadır. II. Dünya Savaşı'nın hemen sonrasındaki nüfus patlaması yıllarında doğan nesiller bu kuşağı ifade eder.<sup>12</sup>

Kuşaklar teorisine göre rasyonel akl, düşünmeyi temsil ettiğine inanılan bu nesil, dört kuşak sembolünden biri olan 'Kahin' arketipine girer. İngilizce bir deyim olan 'Baby Boomer' özellikle Amerika'da İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminde başlayıp 1960 yılı başlarına kadar süren, yıllık doğum hızındaki artışı anlatıyor. Bu Kuşak kendilerinden olmayan kuşaklarla da en iyi anlaşılan jenerasyon.<sup>13</sup>

#### 1.6. X Kuşağı

1965-1979 yılları arasında doğanlar olarak varsaydığımız X kuşağı, kuşak döngüsünde bireyciliği temsil eden bir grup. Türkiye nüfusunun yüzde 20'sini oluşturan bu kuşağın çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci oldukça sancılı yıllarına denk geliyor.<sup>14</sup>

Türkiye'de genel olarak Sessiz Kuşak'ın çocukları olan bu nesil daha çalışkan, realist ve kanaatkâr bir yapıya sahiptir.<sup>15</sup>

#### 1.7. Y Kuşağı

Y kuşağı, 1980-1990 yılları arasında doğduğu kabul edilen kuşağa verilen isim.7,5 milyarlık dünyanın yüzde 31'i, 81 milyonluk Türkiye'nin yüzde 32'si bu kuşağa ait.

<sup>10</sup> Orhan Adıgüzel,,H. Zeynep Batur, Nisa Ekşili, 'Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar' , *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/19 (2014):171.

<sup>11</sup> Evrim Kuran, *Telgraftan Tablete Türkiye'nin 5 Kuşağına Bakış* (İstanbul: Destek Yayınları,2018),41-42.

<sup>12</sup> Adıgüzel, Batur, Ekşili, 'Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar' , 171.

<sup>13</sup> Kuran, *Telgraftan Tablete Türkiye'nin İlk Beş Kuşağına Bakış*,61-62.

<sup>14</sup> Kuran, *Telgraftan Tablete Türkiye'nin İlk Beş Kuşağına Bakış*,82.

<sup>15</sup> Adıgüzel, Batur, Ekşili, 'Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar' ,173.



İnternet, İpod, Playstation eğlencelerinin hayatımıza girdiği yıllar. Hem gündelik yaşamın hem de iş yaşamının kodlarını yeniden yazan bir kuşak.<sup>16</sup>

### **1.8.Z Kuşağı**

Türkiye’de 2000’den sonra doğanlardan oluşan kuşak aynı zamanda ‘Kristal Nesil’ olarak da adlandırılmaktadır. Kuşak araştırmacılarının ‘derin duygusal’ sıfatıyla adlandırılan bu kuşak bizim araştırma konumuzu oluşturmuştur.

Z kuşağı, zevklerine düşkün, teknolojiyi hızlı şekilde kavrayan, işlerini kısa sürede ve titiz biçimde yerine getiren davranışlarıyla dikkat çekmektedir. İnsanlık tarihinin el, göz, kulak vb. motor becerileri senkronizasyonu en yüksek nesli olan Z kuşağı sonuç odaklı, tatminsiz, kararsız ve doğuştan tüketiciler. Yalnız yaşamayı tercih ediyorlar. Adaleti, barış iklimini önemsiyorlar. Z kuşağı bireylerinin, özellikle teknolojide meydana gelen ilerlemeler bireysel özelliklerinin diğer kuşaklardan ayrılmasına neden olmuştur.

#### **1.8.1.Z kuşağının Olumlu Yönleri**

- ‘Ne istediklerini biliyorlar.
- Bireysel ve bağımsız çalışmak özelliği taşıyorlar.
- Dürüstler.
- Hiçbir Komplekse girmeden kendilerini rahat ifade edebiliyorlar.
- Girişimcilik yönleri ve istekleri fazla
- Farklılığın kutlandığı ve benimsendiği renkli bir iş hayatı ve daha az hiyerarşi talep ediyorlar.

#### **1.8.2.Z Kuşağının Olumsuz Yönleri**

- Sadakatsizlik ve kolay vazgeçmeleri şirketler için sorun olabilir.
- Ben merkezli olmaları takım çalışması gerektiren işlerde sorun yaşanmasına neden olabilir.
- Sürekli yükselme beklentisi içinde olmaları rekabeti daha da sertleştirebilir.
- Yenilikçi ve eğlenceli işler yapma beklentisi içinde olmaları standart işleri yaptırmayı zorlaştırabilir.
- ‘Aceleci ve sabırsız olmaları zaman ve emek gerektiren meslek dallarına değer kaybettirebilir.’<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Kuran, ‘Telgraftan Tablete Türkiye’nin İlk Beş Kuşağına Bakış’,97-98.

<sup>17</sup> H. Yunus Taş, Mehmet Demirdöğmez, Mahmut Küçüköğlü, ‘Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri’, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 7/13 (Aralık 2017):1037-1039



Kuşaklar üzerine yapılan araştırmalar şunu gösteriyor ki, her bir kuşak kendi içinde bir dil barındırıyor. Z kuşağının diline baktığımız zaman ise bu dil 'Teknoloji Dili'dir. Dolayısıyla Z kuşağını anlamak için onun diline hakim olmak gerekiyor. Z kuşağını din konusunda aydınlatma rolü üstelenen x ve y kuşakları içerisinde yer alan din eğitimcilerinin bu dilden habersiz olması düşünülemez. Din eğitimcilerin ve ebeveynlerin teknoloji dilinden haberdar olmalarının Z kuşağının olumlu özelliklerinin arttırılmasında ve devamlı olmasına katkı sağlayacağı , olumsuz özelliklerinin de azalmasına ve kaybolmasına yardım sağlayacağı kanaatindeyiz. Bu sebeple Z kuşağının ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kuşaklar arası sağlıklı bir diyalogun oluşturulması hem aile üzerine hem de eğitimciler üzerine düşen görevdir. Aksi takdirde ihtiyaçları karşılanamayan birey beden ve ruhen sağlıklı olacaktır. Çünkü Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi tablosuna baktığımız zaman piramidin sondan 3. ve 4. basamakları , ait olma ve sevgi ,saygı ihtiyacı ihtiyacı başlıklarıyla karşımıza çıkmaktadır ki bu ihtiyaçların içeriğinde, başkaları ile iyi ilişki kurmak, kabul edilmek ve ait olmak, öz saygı, mevki, makam alt başlıkları dikkat çekicidir.<sup>18</sup> Z kuşağının olumsuz özellikleri göz önüne alınarak 'Nereye gidiyor bu gençlik' diye yakınmak yersizdir. Bu çocuklar bizim çocuklarımızdır ve onların elinden tutmak ve onları doğru yola kanalize etmekte yine bizlerin üzerine düşmektedir. X ve y kuşakları teknoloji diline hakim olurlarsa kuşak çatışmasının önüne geçileceğini ve kuşaklar arası sağlıklı ilişkilerin kurulacağı kanaatindeyiz.

Makalemizin amacı da Z kuşağının dilini çözümleyerek onlara din eğitimi verirken dijital dil üzerinden doğru aktarımlarda bulunmanın yollarını ortaya koymaktır. Fakat bu dili kullanırken teknolojinin olumsuz etkilerini de hesaba katmak gerekmektedir. Bu amaçla dijital dünya ve dijital dünyanın özellikleri başlığını işlemeyi uygun gördük.

## 2. Dijital Dünya Nedir? İnternet'in Yararları ve Zararları Nelerdir?

Dijital Dünya nedir? tanımını yapmadan önce ' İnternet ve Dijital' kavramlarının ne demek olduğunu bakalım. İnternet, dünya genelindeki bilgisayar ağlarını ve birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı anlamına gelir. Binlerce ticari, devlet ve serbest bilgisayar ağlarının birbirine bağlanmasıyla ortaya çıkar. Bilgisayarlar veya akıllı telefonlar arasında veri aktarımı çeşitli protokollere göre gerçekleşir.<sup>19</sup> Dijital kavramı ise, Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre 'Verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren'<sup>20</sup> demektir. Bu kavramların hayatımıza girmesiyle birlikte birçok kavram da hayatımıza hızlı bir giriş yaptı. Bu kavramlardan birisi de 'Dijital Dünya'dır.

### 2.1.Dijital Dünya Nedir?

İnternetin kökeni, özel bir bilgisayar ağı kurmak isteyen Amerika Birleşik Devletleri'ne dayanır. 1960 yılındaki ilk araştırmalar başlamıştır. 1980'lerde akıtılan milyarlarca dolar sayesinde temeli oluşmuştur. 1990'larda uluslararası ağın yaygınlaşması vasıtasıyla

<sup>18</sup> Ali Ayten ,*Psikoloji ve Din Psikologların Din ve Tanrı Görüşleri* (İstanbul: İz Yayıncılık,2006),103.

<sup>19</sup> 'İnternet'in Tarihi Nedir?' , İnternetin Kısa Tarihçesi, erişim: 4 Mayıs 2018, <http://www.haber7.com/internet/haber/749704-internetin-kisa-tarihcesi>

<sup>20</sup> Türk Dil Kurumu, 'Dijital Nedir?' .



internet, hayatımıza girmiştir.<sup>21</sup> Türkiye'nin dijital dünyaya ilk adımını 12 Nisan 1993 tarihinde ODTÜ'den Ankara-Washington arasında kiralık hat ile Türkiye'de ilk İnternet bağlantısının gerçekleşmesi ile oldu.<sup>22</sup>Daha sonra kurulan web siteleri, servis sağlayıcıları derken bu gelişmeler gün geçtikçe hız kazandı.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sosyal ağlar ortaya çıktı. İnsanlar oturdukları yerden Dünyanın bir ucundan diğer ucuna iletişim kurar hale geldi. Bunun sonucunda Dünya küçük bir köy haline geldi. Bütün bu gelişmeler Dünyadaki kavramlara yeni anlamlar ve perspektifler yükledi. Bu bakış açıları ekonomi, siyaset, din, eğitim, hukuk , endüstri gibi kavramların kendilerine yeni bir dil üretmesine sebep oldu. Daha öncede bahsettiğimiz gibi bu dil teknoloji dili oldu.

## 2.2 İnternet'in Yararları ve Zararları Nelerdir?<sup>23</sup>

### 2.2.1 İnternetin Yararları

- İnternet zaman, mekan ve mesafe kavramının ortadan kalkmasına ve hızlı iletişimin gerçekleşmesine sebep olur.
- İnternet dünya genelinde mobil iletişimin en iyi şekilde olmasını sağlar.
- İnternet depolama ve taşıma işlerinin en iyi şekilde yapılmasını sağlar.
- İnternet günümüzde sanayi alanlarında ve endüstriyel alanlarda kullanılmaktadır.
- İnternet en çok bankacılık alanında işe yaramaktadır.
- İnternet gündelik hayatımızda alışverişlerimiz için işe yaramaktadır.

### 2.2.2 İnternetin Zararları

- İnternet bağımlılık oluşturabilir.
- İnternet siber saldırıların yapılmasına neden olabilir.
- İnternet özel hayatın gizliliği durumunu aşabilir.
- İnternet insanların zaman ve enerjilerinin boşa harcanmasına neden olabilir.'

Dijital Dünyanın özelliklerine baktığımızda hem olumlu hem de olumsuz yönleri karşımıza çıkmaktadır. Ancak sadece olumsuz yönlerine bakıp karamsar olmak ve Z kuşağını çağın dışında yaşatmak yerine doğru bir rehberlikle bu dijital çağın olumlu özelliklerini artırabilir ve bu özellikleri gün yüzüne çıkarabiliriz. Her insan kendi mesleğinin dijital yönünü iyileştirme noktasında adımlar atarsa ya da herkes kendi sosyal medyasının önünü süpürürse bu değişim ve gelişim daha hızlı sonuçlar verecektir.

Dijital dünyanın algılarımızda değişiklikler meydana getirdiği hususuna değindik. Bu değişen algılarımızdan birinin de eğitim kavramı olduğunu ortaya koyduk. Eğitim kavramı da diğer kavramlar gibi teknoloji diline hakim olan alanlardan bir tanesidir.

<sup>21</sup> www.haber7.com, 'İnternetin Kısa Tarihçesi'.

<sup>22</sup> www.yerelbt.com, 'Türkiye de ve Dünya da İnternet Ne Zaman Kullanıldı', erişim: 04.05.2018, <https://www.yerelbt.com/dunyada-ve-turkiyede-internet-ne-zaman-kullanildi/>

<sup>23</sup> DersZamani.net, 'İnternetin Yararları ve Zararları Maddeler Halinde' , erişim: 03.04.2018, <https://www.derszamani.net/internetin-yararlari-ve-zararlari-maddeler-halinde.html>



Dijital içeriklerden beslenme noktasında eğitim de nasibini almıştır. Bu bağlamda eğitimcilerin üzerine düşen görevde eğitimde dijital ortamı milli, ahlaki, dini, manevi değerlerimize yabancılaşmadan ancak çağın yeniliklerinden de geri kalmadan kullanmak ve kullanılması noktasında doğru rehberlik etmek olmaktadır. Bu doğrultuda 'Dijital Eğitim' kavramını açıklığa kavuşturmak yerinde olacaktır.

### **3. Dijital Eğitim Nedir? Dijital Eğitimin Sunduğu Olanaklar Nelerdir?**

Dewey, "Eğer bugün, dün öğrettiğimiz gibi öğretiyorsak, çocuklarımızın geleceğinden çalışıyoruz" diyor. Eğitimciler bugünün çocuklarına bugünün diliyle cevap vermelidirler. Yeni çağı takip etmek adına eğitim kurumlarımızı, eğitimcilerimizi ve eğitim materyallerimizi tabiri caizse son sürüme uygun hale getirmeliyiz.

#### **3.1. Dijital Eğitim Nedir?**

Dijital Eğitimi bilgisayar teknolojilerinden yararlanılarak bireye istendik davranışlar kazandırma ve davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamak mümkündür.

#### **3.2. Dijital Eğitimin Sunduğu Olanaklar Nelerdir?<sup>24</sup>**

##### **3.2.1. Öğrenciye;**

- Daha keyifli öğrenme sağlanması,
- Öğrenmenin sınıf sınırları dışına çıkarak tüm evrene yayılması,
- Öğrenme stiline ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun bilgi kaynaklarına anında erişim,
- Teknolojiyi öğrenme amaçlı olarak kullanabilme,
- Yaratıcılığını geliştirme,
- Disiplinler arası çalışma ve araştırma,
- Kültürler arası farklılıkları tanıma ve bu farklılıklara saygı duyma,
- "Öğrenmeyi Öğrenme" konusunda daha fazla sorumluluk alma,
- Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile birlikte ekranla öğrenme,
- Eğitim amaçlı uygulamalar sayesinde kavraması zor konuları etkileşimli bir biçimde kolayca kavrayabilme olanağı sağlar.

##### **3.2.2. Öğretmene;**

- Dijital materyal oluşturma,
- Dijital ölçme değerlendirme,
- Kişiyeye özgü dijital içerik hazırlama,
- Dijital kütüphane oluşturma,
- Dijital kurs ve etüt içeriği oluşturma olanağı sağlar.

<sup>24</sup> Bahçeşehir Koleji, 'Dijital Eğitim', erişim: 03.05.2018, <http://www.bahcesehir.k12.tr/tr/egitim-birimleri/ilkokul-detay/Dijital-Egitim/77/38/0>.



### 3.2.3.Veliye;

- Öğrencinin performansını yakından takip edebilme,
- 7-24 iletişim olanağı sağlar.’

Teknolojinin eğitim alanında da kullanılması noktasında adımlar atan MEB'nın yürütmekte olduğu Fatih projesi de bunun en güzel örneğidir. İçeriğinde EBA, e twinnig gibi birçok yararlı uygulamayı barındıran bu proje okullarda fırsatı arttırma ve teknolojiyi iyileştirme başlığı altında uygulanıyor.

Eğitim de teknolojinin nasıl kullanılacağı ile ilgili kazanımları içeren ders üniversitelerde karşımıza pedagojik formasyon adı altında yer alan 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' başlığıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin teknoloji ile bağlantısını daha iyi anlamak adına ve makalemizin amaçlarından biri olan bu dersin din eğitimi veren kurumların örgün eğitim kapsamında yer aldığı gibi yaygın eğitim kapsamında da öğreticilere verilmesi gerektiği hususu yer aldığından daha geniş bir çerçeveye alanı oluşturarak açıklamayı uygun gördük. Bu nedenle diğer bir başlığımız bu konuyu esas alacaktır.

### 4.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Nedir?

'Daha etkili bir öğretim sağlamak amacıyla, öğrenme ve iletişim ile ilgili araştırmalara dayalı, insan ve maddi kaynakları birlikte kullanarak, öğretme ve öğrenme süreci bütünüünün belirli özel hedefler açısından sistematik olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir.'<sup>25</sup>

Bu ders pedagojik formasyon eğitimi adı altında yer alan dersler içerisinden bir tanesini oluşturur. Bu dersin amaçlarından biri de teknolojik materyallerden yararlanarak eğitim ve öğretimi kalıcı hale getirmek, derslerin eğlenceli geçmesini sağlamak ve aynı zamanda öğrencilere ve öğretmene zaman tasarrufu sağlayarak hızlı ve etkili bir eğitim ve öğretim imkanı sunmaktır. Nitekim öğrencilerin birden çok duyusuna hitap eden teknoloji eğitimde kalıcılığı arttırmaktadır.<sup>26</sup> Araştırma sonuçlarına göre insanlar: Okuduklarının % 10'unu İşittiklerinin % 20'sini Gördüklerinin % 30'unu% Söylediklerinin 70'ini Görüp işittiklerinin % 50'sini Yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar..<sup>27</sup> dolayısıyla bu dersi almış olan bir eğitimci almamış olan bir eğitimciye göre ders işlerken daha çağdaş bir öğretim tutumu sergilemiş olacak ve zamandan da tasarruf etmiş olacaktır. Aynı zaman da öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi almış olan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesi de kalıcı hale gelmiş olacak ve derse olan tutum ,istekleri olumlu yönde olacağı kanaatindeyiz.

<sup>25</sup> KPSS 2019 Güncel Bilgiler, 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı', erişim: 05.05.2018, <https://www.guncelkpssbilgi.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-tasarimi/>

<sup>26</sup> Abdülkadir Uzunöz, Vedat Aktepe, Mevlüt Gündüz , 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açıdan Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma' , *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5/3 (Kasım 2017) : 318.

<sup>27</sup> Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*,2. Baskı (Ankara: Pegem A Yayıncılık,2006),28.





Yüksek Öğretim Kurulu (2007) Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) ders içeriğini şöyle açıklamaktadır.<sup>28</sup>

- Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar,
- Öğretim teknolojilerinin özellikleri,
- Öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı,
- Okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi,
- Öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi,
- Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi: Çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya VCD, DVD gereçleri, bilgisayar temelli gereçler,
- Eğitim yazılımlarının incelenmesi,
- Çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi,
- İnternet ve uzaktan eğitim,
- Görsel tasarım ilkeleri,
- Öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar,
- Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.’

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine makalemizin konusu gereği din eğitimi üzerinden açıklama getireceğiz ama bunun öncesinde din eğitimi kavramını açıklamayı uygun buluyoruz.

## 5.Din Eğitimi Nedir?

‘Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.’<sup>29</sup> Din eğitimi biliminin amacı ise, araştırma alanına giren din eğitimi gerekliliğini bütün boyutlarıyla betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışmaktır.<sup>30</sup> Dolayısıyla din eğitiminin amacından yola çıkarak onun nasıl verilmesi gerektiği de din eğitiminin bir boyutu olduğu unutulmamalıdır.

Makalemizde Z kuşağına din eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken bir husus olarak teknoloji kavramını ele aldığımızda hem din eğitimi hem de teknolojiyi barındıran bir kavram ortaya çıkmaktadır ki o kavram Din Öğretimi Teknolojisidir. Dolayısıyla öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine din eğitimi üzerinden bir açıklama getireceğiz.

### 5.1.Din Öğretimi Teknolojisi Din Öğretimi Yöntemleri Bilim Dalının Görevleri<sup>31</sup>

‘Din Eğitimi Anabilim dalının tespit ettiği amaçlara ulaşmak için,

- Bu amaçlara uygun konu ve muhtevaları araştırmak

<sup>28</sup> Uzunöz, Aktepe, Gündüz, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açından Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma’, 319.

<sup>29</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*,23.

<sup>30</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*,74.

<sup>31</sup> Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*,75.



- Bu amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme ortamlarının düzenlenmesi üzerinde düşünmek
- Uygun genel ve özel öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde çalışmak
- Uygun araç ve gereçlerin tespiti ve kullanımı üzerine çalışmak
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının tespiti için değerlendirmeler üzerinde çalışmak
- Yaptığı çalışmalar ile Din Eğitimi Anabilim dalına yeniden düşünölmek üzere problemler sunmak

### **5.2. Yaygın Din Eğitimi Bilim Dalına düşen görevler;**

- Yaygın Din Eğitiminin imkanlarını ve problemlerini araştırmak
- Yaygın Din Eğitimi için uygun konu ve muhtevaları araştırmak
- Yaygın Din Eğitimi için uygun yöntem ve teknikleri araştırmak
- Yaygın Din Eğitimi için uygun araç ve gereçleri araştırmak'

Din öğretimi alanının gerek örgün eğitimdeki gerekse yaygın eğitimde ki amaçlarına baktığımız zaman bu eğitime uygun yöntem ve teknikleri araştırmak ve uygun araç gereçleri araştırmak görevi karşımıza çıkmaktadır. Dijital dünyada yaşayan Z kuşağının ihtiyaçlarının da bu dünyaya göre şekillendiğini daha önce dile getirmiştik. Dolayısıyla çağımıza uygun araç gereç ve uygun yöntem ve teknik şüphesiz teknolojiden bağımsız değildir.

Din öğretimi yapılırken de bu teknolojiden yararlanmak belirlenen görevlerin yerine getirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Fakat Diyanet İşleri Başkanlığının personel alımı kadrolarına baktığımız zaman sadece lisans mezunu değil aynı zamanda, ön lisans ve İmam Hatip Lisesi mezunu olanlarda yaygın din eğitimi kapsamında Kuran Kurslarında görev alabiliyorlar. <sup>32</sup> Fakat bu personellerin alt yapılarına baktığımız çoğu zaman herhangi bir pedagojik formasyon eğitimi görmek mümkün değil.

Diyanet İşleri Başkanlığının 2013-2014 yılları arasında pilot uygulama olarak başlattığı 4-6 yaş Kuran Kursu Öğretimi için personelde pedagojik eğitim ve çocuk gelişimi eğitimi sertifikası olması gerektiği koşulu her ne kadar aransa da bu koşulun diğer kurslar ve yaş grupları için uygulanmadığını görüyoruz. Dolayısıyla bu tespitimiz bizi yaygın din eğitimi veren kurumlarda da pedagojik formasyon eğitimi almış olan kişilerin eğitim vermesinin daha doğru olacağı kanaatine götürmüştür. Lakin bu adım atılsa dahi yıllardır görevinin başında olan personele bir fayda sağlayamayacağından dolayı bu eğitimin hizmet içi eğitim kapsamında verilmesi gerektiği önerisi de bu kurumları bir başka iyileştirme çabası dahilinde olacağı görüşündeyiz. Bu noktada hem personel kendine bir artı katmış olacak, hem de Z nesli ile iletişim kurarken doğru bir adım atılmış olacaktır. Fakat şunu belirtmek gerekir ki örgün ve yaygın din eğitimi veren kurumlarda elbette ki teknoloji hiç kullanılmıyor değildir. Hatta birçok cami ve kuran kurslarında teknolojik materyaller mevcuttur. Zaten bizim ortaya koyduğumuz tespitlerde teknolojik materyallerin olmaması ya da kullanılmıyor olması değildir. Amaç

---

<sup>32</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı, 'İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü' , erişim: 05.05.2018, <https://insankaynaklari.diyamet.gov.tr/>



Teknolojiyi Z kuşağının özellikleri dikkate alınarak daha etkin ve üretken şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Din ile teknoloji kavramını buluşturan 'DİJİ DİN'<sup>33</sup> kavramı da bize din eğitiminin de teknolojiden yararlandığının göstergesidir. Bu kavramı daha geniş olarak açıklamak aşağıdaki başlıkta açıklamayı uygun gördük.

### **6. Diji Din Nedir?**

Dijital ve din kavramlarının bir araya gelmesinden oluşan bu kavram, terim anlamı olarak ; 'Din derslerinin teknoloji desteği ile birlikte dijital ortamda farklı türde elektronik materyallerle tek bir ara yüz ve tek tıklama ile offline ( internet gerektirmeden) olarak öğretmenin kendisinin belirlediği senaryoya göre işlenmesidir.'<sup>34</sup>

Bu kavramda önemli katkısı olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Mehmet Fatih Bütün 'Din ve Teknoloji' adlı web sitesinde 'DİJİ-DİN' ile işlenen derslerin kalitesini de gözler önüne sermiştir. Bütün' ün kullandığı materyalleri ve diğer materyallerden farkı ise şöyle;

### **'Dijital Din Dersinde kullanılan materyaller';<sup>35</sup>**

- Microsoft Powerpoint
- Articulate Engage
- Articulate Studio
- I Spring Suite

### **Diğer Materyallerden Farkı Nedir?**

- Kullanımı kolaydır, mobil cihazlara uygundur.
- Ekonomiktir
- Zamandan tasarruf sağlar
- Fiziksel enerjiyi olumlu yönde harcar
- Kazanımı kalıcı hale getirir
- Etkileşimi kuvvetlendirir.
- İnternet gerekmez.'

Bütün' ün araştırmalarına göre ise DİJİ-DİN uygulanmadan ve uygulandıktan sonra sınıfların genel ortalaması şöyle;

### **'DİJİ-DİN uygulanmadan önce sınıfların (2015-2016)**

7.Sınıf Temel Dini Bilgiler Dersi Genel Not Ortalaması: %85

8.Sınıf D.K.A.B. Dersi Genel Not Ortalaması: % 70

### **DİJİ-DİN uygulanan sınıfların (2016-2017)**

7.Sınıf Temel Dini Bilgiler Dersi Genel Not Ortalaması: %99

<sup>33</sup> Din ve Teknoloji.com, 'Din Öğretiminde DİJİ-DİN Tekniği', erişim: 05.05.2018, <https://dinveteknoloji.com/>

<sup>34</sup> Din ve Teknoloji.com, 'Din Öğretiminde DİJİ-DİN Tekniği', erişim:05.05.2018

<sup>35</sup> Din ve Teknoloji.com, 'Din Öğretiminde DİJİ -DİN Tekniği', erişim:05.05.2018



8.Sınıf D.K.A.B. Dersi Genel Not Ortalaması: % 95'

Bütün bu veriler bizlere gösteriyor ki DİJİ-DİN uygulanan sınıfların DİJİ-DiN uygulanmayan sınıflara göre başarı oranları daha yüksektir.

Yine yapılan araştırmalarda <sup>36</sup>teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğretim kalitesini yükselttiği ve öğrenme ortamını zenginleştirdiği söylenebilir. Fakat bizim eğitimde teknolojiyi kullanabilmemiz için öncelikle teknolojiyi öğrenmemiz gerekiyor. Nitekim Keskin'in 2011 yılında çeşitli üniversitelerden Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma da 'Kendinizi internet ve teknoloji kullanımı konusunda ne kadar yeterli buluyorsunuz' sorusuna % 26,9'u iyi,%50,9 orta,%20,7'si yetersiz buluyorum' cevaplarını vermişlerdir.<sup>37</sup>Bütün bu verilerden çıkaracağımız sonuç şu ki bu gibi adımların din eğitiminde hız kazanması ve sadece örgün eğitimde değil yaygın eğitimde de teknolojik imkanların kullanılmasıdır. Nitekim bu tespitimizi Mehmet Kurmaz'ın 'Kuran Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları' adlı makale verileri kanıtlar niteliktedir. Ancak teknolojik imkanların kullanılması derken sadece bilgisayarın açma ve kapama bilgisine hakim olmaktan bahsetmiyoruz. Din eğitimi ile ilgili yazılımların üretilmesi ve eğitsel dijital oyunların tasarlanması tarzında bir bilgidен bahsediyoruz. Bu nokta da ise disiplinler arası bir çalışmayla başarıya ulaşılması muhtemeldir. Dolayısıyla Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığının ortaklaşa yürüteceği bir çalışmanın güzel bir adım olacağı kanaatindeyiz. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Genel Müdürü Dr. Fatih Kurt 12 Nisan 2018 tarihinde katıldığı TRT DİYANET kanalında 'Dijital Medyada Dini Yayınlar' adlı programda çocukların Dijital Dünyasına cevap verecek bir mobil uygulamanın hazırlanmakta olduğunu ve bu konuda ciddi anlamda çalışmaların olduğunu söylemiştir.<sup>38</sup>

## 7. Din Eğitimi İle İlgili Dijital İçerikler ve Eğitsel Dijital Oyunlar

Bu başlıkta öncelikle oyun, dijital oyun ve eğitsel dijital oyun kavramlarını açıklamayı uygun gördük.

### 7.1.Oyun Nedir?

Oyun; insanın var oluşundan bu yana her kültürde ve tüm zamanlarda sürdürdüğü bir eylem, çeşitli yönlerden çocuğun gelişimine katkıda bulunan bir faaliyettir.

### 7.2.Dijital Oyun Nedir?

'Oyuncunun elektronik bir sistem veya bilgisayarla kurduğu etkileşim neticesinde oluşan sonucun, ekran veya benzeri bir görüntü sistemi aracılığı ile gösterilmesidir.'<sup>39</sup>

<sup>36</sup> Uzunöz, Aktepe, Gündüz, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açıdan Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma', 317.

<sup>37</sup> Yakup Keskin,' DKAB Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları ve Yeterlilikleri' *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*' 30 (2011):222.

<sup>38</sup> Diyanet TV, 'Dijital Medyada Dini Yayınlar', erişim: 06.05.2018, <http://www.youtube.com/watch?v=Tn4reG-m8Bk>

<sup>39</sup> 'Dijital Oyun Nedir?', 'EBA', erişim: 03.05.2018 , <http://www.eba.gov.tr>.



### 7.3.Dijital Eğitsel Oyun Nedir?

‘Öğrencilerin etkileşim içinde öğrenmelerini destekleyen, hızlı dönütler alabildikleri, grafik, ses, animasyon ve şekiller yardımıyla derse olan ilgilerini arttırmayı hedefleyen dijital araçlar’ olarak tanımlanabilir.<sup>40</sup>

### 7.4.Din Eğitimi İle İlgili Dijital İçerikler ve Eğitsel Dijital Oyunlar

#### 7.4.1.Diyamet Çocuk ‘Oyun Dünyam’ Sayfası<sup>41</sup>

- Oyun Dünyam

#### 7.4.2.TRT Diyanet Çocuk Programları ve Çizgi Filmleri<sup>42</sup>

- ‘Vav Çocuk’, ‘Çocuklarla 10 Dakika’, ‘Çocuk Duaları’, ‘Bilim Hazinesi’
- ‘Hikayelerle Çocuklara Kırk Hadis’, ‘Bilgi Treni’, ‘Bilir Kişi’
- ‘Çocuklara Diyor Ki’, ‘Rüya Masalları’, ‘Gül Ve Ece’, ‘Gezgin İle Meraklı’
- ‘Çocuk Atölyesi’, ‘Şeker Hoca’, ‘Afacanlar Takımı’, ‘Yusuf’un Dünyası’

#### 7.4.3.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Seçmeli Din Dersleri İçerikleri İle İlgili Siteler\*

- <http://www.izzeteker.com/>
- <http://www.eba.gov.tr/>
- <https://www.morpakampus.com/giris.html>
- <https://www.dindersi.com/>

\*Bu siteler üye sayısı en çok olan ve en çok tercih edilen siteler arasından seçilmiştir.

#### 7.4.4.Dini Dijital Eğitsel Oyunlar

- \*Elif ile Erkan Namaz Oyunu( 4+)

#### Sonuç/Değerlendirme/Tespitler

Z kuşağı dijital mecralarda birçok yararlı ve zararlı mesajlara maruz kalmaktadır. Bu çağın kaçınılmazı olan teknolojiyi, bilimle hiçbir zaman zıt düşmeyen, üretmenin peşinde, üretmenin yanında, düşünmeye ve akıl etmeye çağıran ‘İSLAM DİNİ’ adına da konuşurmalıyız. Bu konuda konuşmayı yapacak olanlardan ilk sıra da yer alacak kişilerde şüphesiz din eğitimcileridir.

Din eğitimcileri, gerek yaygın gerekse örgün din eğitimi veren kurumlara personel olarak alınırken, yeterlilikleri kapsamında, açık ,üretken, iletişim becerisine sahip, son teknolojik gelişmelerden haberdar olan, genel kültür ,genel yetenek ve alanında yeterli olgunluğa erişmiş gibi bir takım kriterlerin yanı sıra bu kriterler çağın özelliklerine göre yenilenmelidir. Çünkü Z neslinin eğitimcisi konumunda olan öğretmenler kaliteli bir eğitim alırlarsa eğitilecek olan yeni nesilde o nispette kaliteli olacaktır.

<sup>40</sup> EBA, ‘Dijital Eğitsel Oyun Nedir?’

<sup>41</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı, ‘Diyanet Çocuk Oyun Dünyam’, erişim: 29.11.2018

<sup>42</sup> Diyanet TV, ‘Çocuk’, erişim: 01.05.2018, <https://www.diyamet.tv/cocuk>.



Çocuklar günlerinin yarısından fazlasını okulda geçirmektedirler. Dolayısıyla öğretmenin rol model olması onlar üzerinde fazlasıyla etkilidir. Bu bağlamda Din Eğitimcisinin üzerine düşen görev çağın yeniliklerini takipte kalıp dijital iletişim ağlarına hakim olmakla birlikte, öğrenciye doğru medya kullanımında da olumlu rol model ve rehber olmalıdır.

Bir Din Eğitimcisi adayı, üniversitede Formasyon adı altında verilen ÖTMT dersinde hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşmış olmalıdır. Fakat Diyanet kurumların da bu dersi almamış ve alma imkanı olmayan personellerde bulunmaktadır. Dolayısıyla Kuran Kursu öğreticilerine de ÖTMT dersi hizmet içi eğitim kapsamında verilmelidir.

Din eğitimi konusuna hakim olan eğitimciler ve yazılım konusuna hakim olan mühendisler bir araya getirilmeli ve çalışma atölyeleri oluşturulmalıdır. Ancak bu sayede yeni çağın özelliklerine hitap eden, milli, manevi değerleri destekleyen, din dersini eğlendirerek öğreten yazılımlar üretilebilir. Bu noktada atılması gereken adımlardan bir tanesi de çocuğun yaşamında geçmişten günümüze kendini sürekli güncelleyerek var olan oyun kavramıdır. Bu noktada Dijital Din Eğitimi oyunları için kuluçka merkezlerinin kurulması ve gerekli yetkililerin bu konu da maddi ve manevi destek sağlanması gereklidir. Malumunuzdur ki bütün bu değindiğim hususlar sadece din eğitimcilerin çabalamasıyla atılacak adımlar değildir. Bu bağlamda Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığının ortaklaşa çalışması ve bu konuda ürün ortaya koymaları gerekmektedir.

Teknolojinin zararlarını da dikkate aldığımızda eğitim için teknolojiden yararlanma seviyesi de yine eğitimciler, psikologlar ve çocuk gelişimciler tarafından belirlenmelidir. Bu sebeple üretilecek oyunlar çocuğu her yönden destekleyici (Psikomotor, bilişsel, sosyal ve duygusal, dil) nitelikte çok yönlü olarak tasarlanmalıdır. Dini, milli ve manevi değerlerimize zarar veren dijital oyunlara ve içeriklere karşı aile ve okul, işbirliği içinde olup gerekli önlemler alınmalı ve bu konuda bilgilendirici faaliyetler yapılmalıdır.

Dijital dünya hızlı bir şekilde değişmeye devam etmektedir. Bu değişme bizlere şu soruyu sormamızı gerekli kılmaktadır. Benim Diyanet İşleri Başkanlığım, Kuran Kursu Öğreticim, DKAB öğretmenim, Din Eğitimi ve Öğretimi Genel Müdürlüğüm Z kuşağına hazır mı?

Dijital kuşağına hazır mıyız? Din Eğitimciler olarak çok geç olmadan bu değişimde yerimizi almalıyız.

Unutulmamalıdır ki çocuklar ve gençler bizim geleceğimizdir Yerli, Milli, Ahlaki, Dini Sağlıklı(Psikolojik, fiziksel),Çoklu Zeka Kuramına göre düzenlenmiş bir dijital ortam içinde bulunmak Z kuşağının hakkı, bu ortamı oluşturmak ise biz din eğitimcilerin üzerine düşen farz-ı kifayedir.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## Kaynakça

- Adıgüzel, Orhan- H. Zeynep Batur, Nisa Eksili, 'Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar', Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1/19 (2014):171.
- Arslan, Aykut,-Staub ,Selva .‘Kuşak Teorisi ve İç girişimcilik Üzerine Bir Araştırma’ . Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 6/11(25.05.2015) :5
- Ayten, Ali. Psikoloji ve Din Psikologların Din ve Tanrı Görüşleri . İstanbul: İz Yayıncılık,2006.
- Bahçeşehir Koleji, ‘Dijital Eğitim’. Erişim: 03.05.2018, <http://www.bahcesehir.k12.tr/tr/egitim-birimleri/ilkokul-detay/Dijital-Egitim/77/38/0>.
- Diyanet TV, ‘Dijital Medyada Dini Yayınlar’. Erişim: 06.05.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=Tn4reG-m8Bk>.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, ‘İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü’ .Erişim: 05.05.2018, <https://insankaynaklari.diyamet.gov.tr/>.
- Din ve Teknoloji.com, ‘Din Öğretiminde DİJİ-DİN Tekniği’ .Erişim: 05.05.2018, <https://dinveteknoloji.com>.
- ‘Dijital Oyun Nedir?’, ‘EBA’ .Erişim: 03.05.2018 , <http://www.eba.gov.tr>.
- Diyanet TV, ‘Çocuk’ .Erişim: 01.05.2018, <https://www.diyamet.tv/cocuk>.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, ‘Diyanet Çocuk Oyun Dünyam’. Erişim: 29.11.2018, <https://cocuk.diyamet.gov.tr/oyun-dunyam/oyun.html>.
- Din ve Teknoloji.com, ‘Din Öğretiminde DİJİ-DİN Tekniği’ .Erişim:05.05.2018
- DersZamani.net, ‘İnternetin Yararları ve Zararları Maddeler Halinde’. Erişim: 03.04.2018, <https://www.derszamani.net/internetin-yararlari-ve-zararlari-maddeler-halinde.html>
- Kaya Zeki, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,2. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık,2006.
- Keskin Yakup ,DKAB Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları ve Yeterlilikleri On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi’ 30 (2011):222.
- Kuran, Evrim. Telgraftan Tablete Türkiye’nin 5 Kuşağına Bakış. İstanbul: Destek Yayınları,2017.
- ‘Kuşak Nedir’, Türk Dil Kurumu, erişim: 21 Kasım 2018, <http://www.tdk.gov.tr>
- KPSS 2019 Güncel Bilgiler, ‘Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı’ .Erişim: 05.05.2018, <https://www.guncelkpssbilgi.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-tasarimi/>
- Metin S. - Kızıldağ D. ‘ X ve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma’ . Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4/40 (Aralık 2017): 344
- Milli Eğitim Bakanlığı, ‘Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ .Erişim:21 Kasım 2018, <https://www.dogm.meb.gov.tr>.
- Taş, H.Y- Demirdöğmez – Küçüköğlü M. ‘Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri’ OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 7/13 (Aralık 2017): 1036.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- 'Teknolojinin Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri Nelerdir?' , İndigo Dergisi .Erişim: 03.05.2018 <https://indigodergisi.com/2017/01/teknolojinin-cocuklar-uzerinde-olumsuz-etkileri>.
- Tosun ,Cemal. Din Eğitimi Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları,2015.
- Türk Dil Kurumu, 'Kuşak Kavramının Felsefe Terimleri Sözlüğündeki Karşılığı Nedir?'
- Uzunöz, Abdülkadir – Aktepe ,Vedat,- Gündüz ,Mevlüt. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, Mesleki Açıdan Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 5/3 (Kasım 2017) : 318.
- 'İlahiyat Öğrencileri Pedagojik Formasyonu Lisans Öğrenimi Sırasında Alacak' [www.memurlar.net](http://www.memurlar.net).Erişim: 21 Kasım 2018, <https://www.memurlar.net>.
- 'İnternet'in Tarihi Nedir?' , İnternetin Kısa Tarihçesi. Erişim: 4 Mayıs 2018, <http://www.haber7.com/internet/haber/749704-internetin-kisa-tarihcesi>
- yerelbt.com, 'Türkiye de ve Dünya da İnternet Ne Zaman Kullanıldı'. Erişim: 04.05.2018, <https://www.yerelbt.com/dunyada-ve-turkiyede-internet-ne-zaman-kullanildi/>



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## Ses Temelli ve Gruplama Sistemli Kur'an-ı Kerim Öğretimi

**Fadime Sarı**

Öğretmen, Zahide Zehra Garing Ortaokulu, Merkez/ Kırşehir  
fadime\_90@hotmail.com

### 1-Giriş

İslam'ın ana kaynağı olan Kur' an' ın anlaşılması ve doğru öğretilmesi konusundaki eksikliklerin neler olduğu tespit edilmek suretiyle yeni çalışmalar yapmak hedeflenmiştir. Amaç bu konuda geçmiş dönemlerden günümüze kadar neler yapılmış bunlardan ders çıkarıp seçmeli ders sürecinde faydalanmaktır.

Milli eğitimde seçmeli ders olan Kur'an için neler yapılabilir bunu belirlemektir. Bu yanında günümüzde bulunan cüz ve kitaplar incelenmiştir. Nitelik olarak artış gözlenirken daha neler yapılabilir bunlar göz önüne serilmiştir.

Çalışmamızda, klasik öğretimlerden farklı bir öğretim metodu denenecektir. Bu yöntemin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akılda kalan, severek öğretim sağlayan, zamandan tasarruf sağlayan, ezbere öğretim yerine kalıcı öğrenim sağlayan bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Bu metodun tamamen doğru klasik metodun tamamen yanlış olduğu söylenemez. İki sistem de denenmiş olup ses sisteminin başarısı görülmüştür. Yaygın olarak kullanılan Kur' an öğretim yönteminde öğrenci, “ ح ” harfini “cim” şeklinde seslendirmekte, harfleri birleştirerek okumaya başladıkça aynı harfe “c” sesini vermesi ve aldığı harekeye göre okuması gerekmektedir. Bunun ise Kur' an okumaya başlama sürecini geciktirdiği düşünülmektedir.

Bugün ülkemizde ilköğretim okullarında birinci sınıflarda, Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi “Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)” olarak isimlendirilen bu yöntemle yapılmaktadır. Kur' an-ı Kerim öğretiminde de bunun uygulanması ve geliştirilmesi mümkündür. Bu yöntemin yanı sıra ses kaydı yapma, poster pano hazırlama gibi farklı tekniklerle öğrenme süreci desteklenebilir. Diğer taraftan harfler gruplandırma yapılarak hem kolay hem de halıcı öğrenme sağlanabilir. Böylece ezbere okunan cüzlerden farklı hızlı öğrenme gerçekleşmesi mümkündür

. Öğretici kendine göre aşağıdaki gruplama yöntemlerinden birini tercih edebilir;

- Harflerin, Mushaf'taki sıklığı
- Mahreç açısından kolaydan zora gitmek
- Türkçedeki harflere benzer harflerden başlamak
- Şekil olarak birbirlerine benzeyen harfleri gruplamak



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

Çalışmam; Çocukla daha iyi nasıl anlaşılır? Nasıl güzel öğretilir? Tarihten neler almalıyız? Seçmeli ders seçim sağlanması için bulunan eksiklikler nelerdir? Materyal nasıl olmalıdır? Öğretici nasıl olmalıdır? Hangi materyal neden kullanılmalıdır? Sorularının cevaplarından konusunu oluşturmaktadır. Bu konularından doğan problemler baz alınarak yazılmıştır.

## 2-Yöntem

Araştırmanın modeli olarak “eylem araştırması” deseni benimsenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.74).

Çalışma grubu, 5. sınıf düzeyinde olup Kur'an öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerdir.

Veri toplama araçları gözlem formları, görüşme ve anket olacaktır. Eylem araştırmasının doğası gereği “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” durumu da unutulmamalıdır.

Veri toplama sürecinde, araştırma ve uygulama iç içe olacaktır. Yani araştırma sonuçları uygulamaya aktarıldıktan sonra uygulama sonuçları incelenecek, uygulamada gerekli değişiklikler yapılarak “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” şeklindeki döngüsel süreç takip edilecektir.

Veri analizinde, içerik analizi yaklaşımı kullanılacaktır.

## 3-Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızın temelinde her türlü eksiklikten uzak, öğrencilere fayda sağlamak amaç edinmiştir. Öncelikle yöntemin işlevselliği öğretmenin hazır olmasıyla doğru orantılıdır.. Bununla ilgili iki değerli hocamdan iki paylaşım yapmak istiyorum. Staj günlerimizdi o zamanlar seçmeli dersler yeni gündem buluyordu. Bizde arkadaşlarla grup halinde staja gidiyorduk. Kimimizin danışman öğretmeni sınıfta hayalimizdeki öğretmeni canlandırırken kimimizin öğretmeni ne olmamak istediğimizi gösteriyordu. Yaşadığımız olayları sınıfta anlatıyorduk. Bir gün Muhiddin Okumuşlar hocamızın dersindeydik, hocamız şöyle bir cümle kullandı; “Seçmeli derslerin saati neden ikiymiş niye azmış daha din kültürü dersini dolduramayan öğretmen bunu söylüyor dersi dolu dolu geçirmek isteyen öğretmen için 2 ders saati de muhteşem” dedi. Gerçekten öyleydi 2 ders saati az diyen öğretmen ders de tek görevi çocuklara kitabı okutmaktı. İkinci olayla birleştirmek istiyorum. Tanınmış din kültürü öğretmenlerinden Musa Mert bir gün şöyle demişti; “Öğretmen olmak muhteşem bir duygu hazır sınıf hazır öğrenci ile buluşturuyorlar birde bunun için para veriyorlar” gerçekten her şey hazır ama öğretmen hazır mı?

Öğretmenin hazır olması gerekir. Kendi yöntem tekniği ile kendini sürekli yenileyerek hazır olması gerekir.



Materyali grubun düzeyine göre hazırlayan öğretmen öğretim tekniğini de grubun düzeyine göre ayarlamalıdır. İlkokuldaki öğrenci düzeyi ile camide yetişkine ders veren öğretmen aynı materyal ve tekniği kullanamaz.

Burada anlatacağım ders sistemi alfabe öğretimidir ve grup olarak gönüllü her yaş gurubuna uygulanmıştır.

Ses sistemi ile öğreteceğiz bu ses sitemine Latin alfabesinin öğrenme sisteminden dolayı pek de yabancı değiliz. Yani harflerin yanındaki Ulalı harfleri atıp tek bırakacağız. Tıpkı “b” harfine “be” demeyi “b” dememiz gibidir. Öğrenen kişiye bu şekilde açıklanır. Açıklanma sebebi Kur’an-ı Kerim’i yeni öğrenen kişi harfleri bilmeden bile alfabeyi elif, be, ,te, se... şeklinde ezberlemiş olmasıdır. Bu şekilde öğrenen hareke verildiğinde hareke ile harfi kolay uyum yapmaktadır. Örneğin; ‘ب’ yazıldığında be diye okursa esre koyduğumuzda okumak daha zor olacaktır. Harfe ‘b’ denildiğinde daha kolay kavranacaktır. Diğer türlü zor ve zaman alıcıdır.

Gruplama yapılarak öğretmek öğrenen kafasında şemanın oluşmasını sağlar. Bu kolay öğrenme ve karmaşanın kalkmasını sağlar. Öğretici kendine göre gruplama oluşturabilir. Burada yazım benzerliğine göre gruplanmıştır.

İlk ders de 3 harf 3 hareke öğrenelim başlığı ile derse başlanır. Bu ders de ۱ ve ۲ çiftlerini birleştirerek 3.harfi oluşturacağız. Bu derste üstün, esre ve ötrenin de öğretilmesi ile artık öğrenen bu harf ve hareketlerle yazılı olan kelimeleri okuyabilmektedir. Bu derste ki sistem öğrenildiğinde Kur’an-ı Kerim okumaya geçmek kolaylaşacaktır.

Ders de öğrenilen harfler arkadaşlarının eline, köpükle sıraya, fasulye boncuklarla masaya ve deftere yazılarak eğlenceli hale getirilir. Böylelikle el yatkınlığı ve derse heves sağlanır.

2. ders de gruplara ayırdığımız harflerden tabak harflerine geçilir. Burada ‘bebek be’ denilebilir. Ayrıca noktalara çilek vs. sevilen ve seviyeye göre nesnelere örnekler verilebilir. Bu ders de de öğrenilen harf ve hareketlerle tekrarlar yapılır.

Diğer derslerde gruplamalar tek tek verilir. Grubun, sınıfın anlama durumuna göre bir veya iki grup harf öğretilir. Bunların kalıcı öğrenme olması için sürekli etkinlik ve yazı çalışmaları verilmelidir. Yakın ve uzak hedeflerimiz olmalıdır. Bugün bu harflerin hepsi öğrenilecek diye uzak bir hedef hemen konulmaz. Topluluğu oluşturan bireyler bunu belirler.

Harfler öğrenilirken kalın harfler farklı bir renk ile tahtaya yazılıp bu sorun da harflerin öğrenme sürecinde giderilmelidir.

Harf grupları öğrenilirken Kur’an’da çalışma sayfaları ile öğrenilen harfler işaretlenip okutulur. Böylece öğrenmenin motivesi artacaktır.

Bu gruplama ile karışıklık tamamen yok olacak değildir. Zaten karışıklık tam öğrenmeden önce olması gerektir. Bu zamanda öğrenene ‘karıştırdın işte’, ‘nasıl olacak ki’ demek yerine harflerin yüzü ile tanıştırmalıyız. İnsanları nasıl ki yüzlerinden



tanıyorsak harfleri de böyle tanımalıyız. Şekline ve noktalarına göre hangi harfe benziyor diye sorulur, söylenen ilk harf o harfin kendisi olacaktır. Bu yöntem çocuktan yetişkine kadar herkese uygulanabilir. İnsanları tanıırken nasıl belirgin özellikleri varsa harflere de öyle özellik vermeliyiz. Böylece harfleri karıştırma karmaşası kalkmış olur.

Bütün gruplar öğretildikten sonra cezm ve şedde de öğretilir. Cezm öğretilirken ilk harflerinin alınması gerektiğini tıpkı ilk harekesiz öğrendiğimiz gibidir.(ses sistemi) Şedde öğretilirken şeddedeki 'd' harfi gibi çift yapıldığı söylenir. Şedde hareke ile yapılır ve çift okunur.

Tenvinler de öğretilir. Böylece Kur'an'ın bilinen sayfalarından başlanılır. Öğrenen kendi okuyabildiğini gördüğü için daha mutlu olacaktır. Her güne çalışma kağıtları etkinlik olarak verilir. 'Okuyabiliyorum ve yazıyorum' etkinlikleri yapılır.

Tecvidler yavaş yavaş müfredata göre anlatılır ve uygulanır.

Akran eğitimi, koro çalışmaları, ders içi farklı etkinlikler yapılabilir.

Bu özel bir öğretimdir. Bütün öğretmenler bu yöntemle öğretmek zorunda değildir. Başarılı bir yöntem olduğu değişik gruplar da gözlemlenmiştir.

#### **4-Sonuç ve Öneriler**

Bizlerin Kuran'ı okuyabilmek için vasıflı eğiticiye ve örnek materyallere ihtiyacımız vardır. Bunun için hizmet eden insanlara destek de gerekmektedir. Nicel olarak artan kaynaklara rağmen niteliği bitirmememiz gerekmektedir. Kur'an'ın muhatap olduğu her insan öğretimden ve öğreniminden sorumlu olduğunu bilmesi bunu en iyi şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Netice olarak diyebiliriz ki; Kur'an öğreticisi kendini günün imkanlarına göre yenilemelidir. Bunu yaparken sevgiyi temel almalıdır. Öğretiminin Kuran olduğunu hiçbir zaman unutmamalıdır. Her zaman bu bilinçle hareket etmelidir. Okullar da sevilen, takdir edilen öğretici olmak zorundadır. Hz. Muhammed'in öğretim metotlarını günümüz teknolojisi ile birleştirmelidir. Hayatta ki kazanımlardan en önemlisini verirken bunu layık olmalıyız. Aslında bu aile, çocuk, çevre ve öğreticinin desteği ile kazanım haline dönüşür. Bu çemberinin her halkası sağlam olmalıdır. En büyük görev öğreticiye düşmektedir.

Sonuç olarak;

Bizler İslam'ın temel kaynağı olan Kuran-ı Kerim'e sahip çıkmalıyız. Onun tebliğini peygamber örneği ile insanlığa sunmalıyız. Bu yolda bizler öğretmen, öğrenen, dinleyen ,seven olmalıyız ki ; beşincisi olmayı düşünmemeliyiz.

Öğretim aşamasını sunduktan sonra belki de en önemlisi hayatımızı güncelleyip içselleştirmemizdir.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

### **Kaynakça**

- Akpınar, Ali "Günümüz insanının Kuran'a ihtiyacı" ilmi dergi, cilt 38, sayı 3, 2002.
- Albayrak, Sadık, Türkiye'de Din Kavgası, Sebil Matbaacılık, İstanbul, 1975
- Aydın, Mehmet Zeki, Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Yay., Ankara 2009.
- Baltacı, Cahid, Osmanlı Medreseleri, İstanbul-1976
- Baltacı, Cahit, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi sh. 183; Ceylan, H. Hüseyin, Cumhuriyet Dönemi Din-Devlet İlişkileri, C.II, Risale Yay. İstanbul, 1990
- Baykara, Kevser, İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi, Eğitimde Program Geliştirme içinde, H. Şeker (Edit), Anı Yayınları, Ankara, 2012.
- Fatih Çollak, "Kur'an-ı Kerim Öğretim Teknikleri", Etkili Din Öğretimi, Eylül 2010.
- Gebze imam hatip lisesi çalışma raporu
- Halis, İ. ve Yalın, H. İ. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.
- İslam Ansiklopedisi
- Kazıcı, Ziya "Bir Eğitim Kurumu Olarak Dâru'l-Kurrâ" (Bildiri), Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu, İstanbul 2000.
- Materyal çalışma çalıştayları
- Meydan, Hasan "Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 40, Erzurum 2013.
- Öcal, Mustafa "Türkiye de Kuran Eğitim ve Öğretimindeki Gelişmeler" Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 2, 2004.
- Seferoğlu, S. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Şahin T.Y. ve Yıldırım, S. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayınevi, Ankara. 1999.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## Mesleki ve Sosyal Açılardan Yurtdışı Din Hizmetleri ve Din Görevliliği

### İrfan Sevinç

*Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Çorum  
irfansevinc@gmail.com*

Batı Avrupa ülkelerinde İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan sanayileşme hareketinin etkisiyle 1960'lı yılların başlarında ortaya çıkan işçi ihtiyacının karşılanması için ülkemizden işçi talep edilmesiyle pek çok Türk vatandaşı için Batı Avrupa ülkeleri yeni bir ekmek kapısı olarak ortaya çıkmıştı. Başlangıçta Türk işçileri, Avrupa'yı bir kaç yıl çalışıp geri dönecekleri bir gurbet gibi düşünmekte iken, önemli sayılabilecek ölçüde geri dönüşler olmamış, üstelik 1973 yılında sağlanan aile birleşimi imkanından yararlanarak Türkiye'de bulunan eş ve çocuklarını da yanlarına almalarıyla ivme kazanan göç hareketi sonucu Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk toplumu günümüzde 4 milyona yaklaşan bir sayıya ulaşmıştır.

Avrupa ülkelerine işçi olarak giden Türklerin ilk yıllarda; topluma uyum sağlama, çocuklarının eğitimi ve dini boyutu ilgilendiren bazı sorunları ve ihtiyaçları söz bulunuyordu. Çeşitli dini ihtiyaçlar, ibadet ve çocukların din eğitimi ihtiyacının karşılanmasının yanı sıra dini ve kültürel değerleri koruma ve yaşatma, Türk ve Müslüman kimliğini korumanın da en pratik yolu cami açmak ve din görevlisi istihdam etmek olarak görülüyordu. Bu düşüncelerden yola çıkılarak Avrupa ülkelerinde 1970'li yılların ortalarından itibaren cami dernekleri kurularak camiler açılmaya başlanmış, öncelikle amatörce ve bireysel girişimlerle yürütülen din hizmetleri, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yurtdışı din hizmetlerinin başlatılması ile resmi boyuta taşınmıştır. Günümüzde Avrupa ülkelerinde yaklaşık 1500 civarında din görevlisi görev yapmaktadır.

Başlangıçta hedef kitle birinci kuşak ve çocuklarda da Türkiye'de doğup sonradan giden çocuklar olduğu için hemen her çocuğun bir Türkiye geçmiş vardı. Bu nedenle Türkiye'den giden din görevlileri ilk yıllarda yeterli oluyordu. Sonraları orada doğup büyüyen çocuklar önce öğrenci sonra öğrenci velisi ve yetişkin olarak hedef kitle arasında yerini aldı. İşte bu durumda din görevlilerinin ülkelerinde almış oldukları dini ve mesleki eğitimin yurtdışı şartlarındaki yeterliliği, (çoğunlukla yabancı dil bilmeme nedeniyle) toplumun sorunlarına vakıf olma, özellikle genç kuşaklara yardımcı olabilme konularında ne düzeyde yeterli oldukları vb. hususlar tartışma konusu olmaya başlamıştır.

Bu çalışmanın amacı; yurtdışı din hizmetlerinin niteliği ve karakteri ile ilgili genel bir çerçeve oluşturarak, beklentiler ve beklentilerin ne düzeyde karşılanabildiği konusunda bir bakış açısı oluşturabilmektir. Çalışmada 2010 yılında Hollanda'da yapılan alan araştırması verilerinden yararlanılmakla birlikte, çalışmamız 2016-2018 yıllarında din görevlileri ve yurtdışında yaşayan Türklerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilerle desteklenmektedir. Diğer yandan din görevlisi olarak bulunduğum başta Hollanda (iki



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

ayrı dönemde yaklaşık 11 yıl), Belçika, Almanya, İsviçre, Avustralya'daki görev tecrübelerim ve gözlemlerim çalışmamıza önemli ölçüde yansıtılmaktadır.

### **Yurtdışı Din Hizmetleri (Hizmet çeşitliliği)**

Yurtdışında camilerde yürütülen din hizmetlerine bakıldığında bu hizmetlerin oldukça geniş ve farklı bir yelpazede dağılım gösterdiği görülür. Bunları kısaca şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- ✓ Din hizmetleri
- ✓ Eğitim hizmetleri
- ✓ Sosyal kültürel hizmetler
- ✓ Başka din mensuplarına yönelik faaliyetler -kilise vb. kuruluşlarla birlikte yürütülen faaliyetler.

Anılan bu hizmetlerin kendi içerisinde de alt başlıklara ayrıldığı düşünüldüğünde, yurtdışı camilerinde yürütülen hizmetler için bir hizmet çeşitliliğinden söz edilmesi mümkündür.

Konuya hizmeti yürüten din görevlileri açısından bakıldığında da; yurtdışında görev yapan din görevlilerinden, belirtilen bu alanların her birinde hizmet vermesi beklenmektedir. Yani din görevlisi aynı zamanda imam, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi, müftü, vaiz, her tür konuda danışman olarak görev yapmak durumundadır.

### **Hedef Kitlenin Çeşitliliği**

Yurtdışı din hizmetleri ile ilgili önemli olan bir başka husus da hizmetin sunulduğu hedef kitle ile ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında da hedef kitleyi;

- ✓ Yetişkinler,
- ✓ Gençler –genç kızlar,
- ✓ Çocuklar,
- ✓ Kadınlar,
- ✓ Bazen yerli halk,
- ✓ Başka dil konuşan -farklı mezheplerden olabilen- Müslümanlar olarak sınıflandırabiliriz.

Hedef kitlede yer alan her bir grubun kendine göre ihtiyaçları ve beklentileri (vaaz ve irşad, din eğitimi, rehberlik, bilgilendirme, soru ve fetva vb.) ve bunlar doğrultusunda plan ve programlama yapılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yine hedef kitle için de bir çeşitlilikten söz edebiliriz.

Sunulan hizmetler ve hedef kitlenin durumu birlikte değerlendirildiğinde ilk bakışta Türkiye'de bir köy imamının yaptığına benzer bir tablo görünüyor olabilir. Fakat



Türkiye'deki bir köy ile herhangi bir Avrupa şehrindeki cami ortamı karşılaştırıldığında şu farklar görülmektedir.

Köyde köy halkı genellikle homojen ve birbirini tanıyan, akrabalık bağları yaygın, buna bağlı olarak gelenek, adetler ve kültür gibi hususlarda ortak paydaşlık oranları çok yüksek olan topluluklar olmakla birlikte, nüfus olarak da sınırlı, en fazla 500 ila bin kişi civarındadır. Avrupa camilerinin cemaat popülasyonuna bakıldığında ise her şeyden önce nüfusun çok kalabalık olduğu görülür. Amsterdam, Rotterdam, Köln, Düsseldorf, Frankfurt, Paris ve bu gibi büyük şehirlerdeki bazı cami çevrelerinde, camiden hizmet bekleyen cemaatin nüfusu on ila yirmi bin sayılarına ulaşmaktadır. Cami cemaatine orijin olarak bakıldığında da her birinin Türkiye'nin farklı şehirlerinden gelmiş olduğu görülür. Kısacası Yurtdışında görev yapılan her bir cami çevresinde adeta küçük bir Türkiye mozağı olduğu söylenebilir. Böyle olunca kültür, gelenek ve adetler de önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bunun etkisiyle düğün, cenaze, taziye ziyareti vb. hususlarda din görevlisinden beklenen hizmetlerde farklı beklentiler oluşmakta, bazen camide rutin görevlerin aksamasına da yol açabilmektedir.

### **Yurtdışında Farklı Cami Kuruluşları**

Yurtdışında camilerin yönetim ve bağlı oldukları üst kuruluşlar olarak organizasyonları Türkiye'ye göre farklılık göstermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet politikasını benimseyen cami ve vakıfların yanı sıra bazı cami ve üst kuruluşlarının, Türkiye ve farklı İslam ülkelerindeki siyasi ve ideolojilerin uzantıları şeklinde bir yapılanma oluşturdukları görülür (Sevinç, 2010: 22). Bu yapılanma camilerde yürütülen faaliyetleri ve din görevlisi istihdamını etkilemektedir. Bunun yanı sıra, camilerde siyasi ve ideolojik faaliyetlere yer verilmesi, Ramazan ayı başlangıcı ve dini bayramların başlangıcında resmi takvimlerde ilan edilen tarihlerden bir veya iki gün önce bayram ilan edilmesi gibi farklı uygulamalara tanık olunmaktadır.

### **Yurtdışı din hizmetleri**

#### **Yurtdışı din hizmetlerinin mesleki boyutu:**

Yurtdışı din hizmetlerine mesleki açıdan bakıldığında öncelikle bu hizmetlerin yürütülmesi için ciddi bir mesleki birikime ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu durum Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından göz önünde bulundurularak, yapılan sınavlarda mesleki açıdan yeterli din görevlilerinin seçimi konusunda azami dikkat gösterilmektedir. Diğer yandan mesleki birikim, yukarıda değinilen gerek hizmetin gerekse hedef kitlenin çeşitliliklerine göre uygun içerik, yaklaşım, yöntem, teknik, kullanılacak materyalin seçimi vb. hususlara göre bir plan ve program çerçevesinde hazırlanıp, uygulamayı gerektirmektedir. Bu husus özellikle Batı Avrupa ülkeleri eğitim sistemlerinde uygulanmakta olan öğrenme yaklaşımları, yöntem ve tekniklerle uyum sağlanması açısından önem arz etmektedir. Bu hassasiyet, camilerde yürütülen eğitim hizmetleri içerisinde önemli yer tutan ve hedef kitlesinin önemli bir kısmını ilkökul çağlarındaki çocukların oluşturduğu Kur'an ve Dini Bilgiler Kurslarında daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

### **Yurtdışı hizmetlerinin sosyal ve kültürel boyutu**

Başlangıçta ibadet ve din eğitimi amacıyla kurulan camiler, sonraki yıllarda sosyal ve kültürel alanı da kapsayan çok yönlü hizmetlerin yürütüldüğü merkezler haline gelmiştir. Bu hizmetlere kısaca göz atacak olursak şu başlıklar altında özetleyebiliriz (Sevinç, 2010):

**Sosyal ve Kültürel Faaliyetler:** Sosyal ve Kültürel Faaliyetler daha çok kendi kültürünü yaşamak ve birlikteliği sağlamaya yöneliktir. Bu faaliyetlerden bazıları iftar davetleri, çocuk bayramları ve bayram eğlenceleri, anma günleri, kitap fuarları, okuma yazma kursları, el sanatları ve biçki dikiş kursları, sergiler, müzik kursları, Türkçe ve Türk kültürüne yönelik derslerdir.

**Eğitim Faaliyetleri:** Bu başlık altında ele alınan eğitim faaliyetleri, camilerde yürütülen Kur'an ve Dini Bilgiler kursları ile vaaz ve hutbelerle yapılanın dışında değerlendirilen ve daha ziyade içinde yaşanan topluma uyum sağlamaya yönelik faaliyetlerdir. Çocuk yetiştirme, ev ödevlerine rehberlik, sağlık konuları, yaşlı bakımları, gençlerle ilgili konular, iş ve çalışma hayatı vb. konular bunlara örnek olarak verilebilir.

**Kültürler Arası ve Dinler Arası Faaliyetler:** Kültürler Arası ve Dinler Arası Faaliyetler toplumda birlikte yaşanan farklı din ve kültürlerle karşılıklı birbirini tanımaya yöneliktir. Bu amaçla camilerde herkesin davet edildiği "açık kapı" günleri, diyalog toplantıları, mahalle sakinlerine iftar yemekleri düzenlenmektedir.

**Sportif Faaliyetler:** Camilerde yürütülen sportif faaliyetler kapsamında Futbol, yüzme, masa tenisi, bilardo müsabakaları, yaz okulları ve kampları vb. gibi etkinlikler yer almaktadır. Özellikle Başkonsolosluk bölgelerinde yer alan camiler arasında düzenlenen futbol turnuvaları gençler arasında yoğun ilgi ile karşılanmaktadır.

Bunların dışında camilerde insani yardım faaliyetleri, bireysel gelişime yönelik bilgisayar kursları vb. de düzenlenmektedir.

Bütün bu faaliyetlerin yaygınlaşması ve verimli olması açısından din görevlisinin etkin bir biçimde bu faaliyetlerin içinde yer alması beklenmektedir.

### **Yurtdışı Din Görevlisi**

Diyanet İşleri Başkanlığı Yurtdışı Teşkilatı, T. C. Büyükelçilikleri nezdinde Din Hizmetleri Müşavirliği ve Başkonsolosluklar nezdinde Din Hizmetleri Ataşeliği ve Din Hizmetleri Koordinatörlüğü şeklinde organize olmaktadır. Din görevlisi ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yurtdışında bulunan Türk vatandaşlarına din hizmeti sunmak amacıyla geçici süreyle görevlendirilen ve anılan Müşavirlik, Ataşeliklere veya Koordinatörlüklere bağlı olarak görev yapan personelin unvanıdır (DİB, Görev ve Çalışma Yönergesi). Görev alanı Türkiye'deki imam-hatipler gibi sadece cami ile sınırlı olmayıp, daha geniş kapsamlı olması nedeniyle bu şekilde adlandırılmaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yurtdışında Din görevlisi ve Sözleşmeli Din görevlisi olmak üzere iki kategoride din görevlisi istihdam edilmektedir.



Yurtdışında görevlendirilecek din görevlilerinin seçimi, Diyanet İşleri Başkanlığınca Yazılı sınav, Mesleki Mülakat, Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu Mülakatı olmak üzere üç aşamalı bir sınav sistemi ile yapılmaktadır. Bu sınavların sonucunda başarılı olanlar yurtdışı görevine gönderilmektedir. (Sevinç: 2010, 49). Sözleşmeli din görevlilerinin seçimi ise Mesleki Ehliyet Sınavı ve Yurtdışı Temsil ve Yeterlik Sınavı olmak üzere iki aşamalı sınav ile yapılmaktadır (DİB, Yurtdışı Sözleşmeli Din Görevlisi Sınav Duyurusu, 2017).

### **Yurtdışı din görevlisinin görevleri**

- a) Camilerde vaaz etmek ve diğer irşat faaliyetlerinde görev almak.
- b) İsteyen vatandaş ve soydaşlarımızla bunların çocuklarına müfredata uygun olarak Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler dersleri vermek.
- c) Ramazan ayında mukabele okumak, dini gün ve gecelerde özel programlar düzenlemek.
- ç) Dini soruları usulüne uygun olarak cevaplandırmak veya cevaplandırılmasını sağlamak.
- d) Gerektiğinde ihtiyaç duyulan yerlerde dini danışmanlık hizmeti sunmak.
- e) Başkanlık yayınlarını tanıtmak, isteyenlere temin edilmesinde yardımcı olmak.
- f) İhtida işlemlerini Müşavirlik/Ataşeliklerle iletişim içinde yürütmek.
- g) Başkanlık, müşavirlik, ataşelik veya koordinatörlükten gelen talimatları cami hizmetleriyle ilgili olanları uygulamak; duyurulması gerekenleri uygun biçimde duyurmak.
- ğ) Diğer din mensupları ve kuruluşları ile ilgili ilişkilerde rehberlik görevlerinde bulunmak.
- h) Görevlendirilmesi halinde okullarda din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine girmek.
- ı) Amirinin gerekli gördüğü toplantılara katılmak, gerektiğinde toplantılara katılanlara refakat etmek.
- i) Dini ve hayri hizmetler için cemaatten yardım toplama talepleri ile ilgili olarak, Müşavirlik, Ataşelik veya Koordinatörlük talimatına göre hareket etmek.
- j) Camilere gelen ziyaretçilere rehberlik yapmak; ziyaretlerin İslam adabına ve güvenlik kurallarına uygun bir şekilde yapılmasını sağlamak.
- k) Mahalli resmi kurum ve kuruluşlar ile ilişkileri amirinin direktifleri doğrultusunda yürütmek.
- l) Talep edilmesi halinde görev alanı ile ilgili konularda ve yaptığı çalışmalar hakkında rapor hazırlamak.
- m) Görev alanı ile ilgili konularda verilen diğer görevleri yapmak. (DİB, Görev ve Çalışma Yönergesi: Madde: 149).





Yurtdışı sözleşmeli din görevlisi, özellikle görev yapacakları ülkenin dilini ya da o ülkede yaygın olarak konuşulan bir Batı dilini iyi düzeyde bilen kişilerden seçilmektedir (DİB, Görev ve Çalışma Yönergesi, Madde 150). Yurtdışı sözleşmeli din görevlileri görev olarak da yurtdışı din görevlilerinin ortak görevlerine ilave olarak ihtiyaç duyulması halinde görevle ilgili tercüme edilmesi gereken evrak ve belgeleri yabancı dilden Türkçeye veya Türkçeden yabancı dile tercüme etmekle yükümlüdür (DİB, Görev ve Çalışma Yönergesi, Madde 150).

### **Din Görevlilerinin Yurtdışı Görevine Hazırlık ve Görev Bölgeleri Hakkında Bilgilendirilmesi**

Yurtdışına gönderilecek din görevlileri görev öncesi Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hizmet içi seminerlere alınmakta ve belirli bir program çerçevesinde kendilerine bilgilendirme yapılmaktadır. Ancak bu bilgilendirmelerin yurtdışı görevinin verimli bir şekilde yürütülmesi konusunda ne düzeyde yeterli olduğu tartışılmaktadır. Yapılan bir araştırmada, yurtdışında görev yapan ve araştırmaya katılan din görevlilerinin  $\frac{2}{3}$  'ünden fazlasının görev yapacakları bölge hakkında sahip oldukları bilgilerini yetersiz bulduğu,  $\frac{1}{3}$  oranındaki görevlinin ise yeterli bulduğu yönünde görüşlerine yer verilmektedir (Sevinç, 2010: 13). Konu hakkında din görevlileri ile yapılan görüşmelerde, kendilerine yurtdışı görevi öncesi düzenlenen seminerlerde bilgilendirmeler yapıldığını, fakat verilen bilgilerin çoğunlukla genel olduğu bu yüzden lokal anlamda yeterli olmadığı dile getirilmektedir.

Din görevlileri görev bölgelerinde yeterli düzeyde başarılı olup olmadıkları hususunda da tartışma konusu olmaktadır. Bu tartışmaların odağında din görevlilerinin yabancı dil bilmemeleri ve ülke sorunlarına yeterince vakıf olmayışları yer almaktadır. Diğer bir tartışma ve eleştiri konusu da din görevlilerinin görev sürelerinin geçici olması, belirli bir süre görev yaptıktan sonra Türkiye'ye geri dönme zorunluluğunda olmalarıdır. Bu konudaki eleştiriler daha ziyade; Ülkede belli bir süre kalan din görevlilerinin belli düzeyde dil öğrenip, tecrübe kazanarak, daha verimli hizmet vermeleri mümkün iken geri döndürülüp yerine yeni bir başka görevlinin gönderilmesinin nedeninin anlaşılabilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

### **Beklentiler**

Yurtdışı din hizmetlerinden ve din görevlilerinden beklentiler oldukça fazladır.\* Ancak burada bu beklentilerin en fazla öne çıkanlarını iki başlık altında ele alınacaktır.

#### **1. Ev Sahibi toplumun beklentileri**

Batılılara göre Batı toplumunun en temel standardı “iyi vatandaş” olmaya dayanır. Bunun için Batı ülkelerinde eğitimde anaokulundan itibaren; okul yönetimi ve öğretmenin, öğrencilerin de katılımıyla belirledikleri sınıf kurallarına uymaları ve bunu hayat boyu devam ettirmeleri amaçlanmaktadır. Ev sahibi ülkeler tarafından Avrupa'da yaşayan Türklerin de bu standartlara uygun yaşamaları istenmektedir. Gerek bu

\* Bkz. Çekin, A. (2005). Mesleki ve Sosyal Boyutlarıyla Yurtdışı Din Görevliliği, *DİB III. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, 20-24 Eylül 2004, Ankara, 2005, ss. 214-232.



konularda gerekse Türklerin, Batı toplumuna uyum ağlamasında cami ve din görevlisinin köprü vazifesi görmesi bu beklentilerin başında gelmektedir (Sevinç, 2010: 38). Bu konuda cami ve din görevlisinin, vaaz, hutbe, Kur'an dersleri, sosyal-kültürel faaliyetler vb. aracılığıyla yardımcı olması beklenmektedir.

## 2. Türklerin beklentileri

Camilerde yürütülen hizmetler ve din görevlilerinden Türklerin beklentileri hedef kitleye ve hizmet alanlarına göre çok fazla olmakla birlikte burada sadece en fazla öne çıkan iki konu üzerinde durulacaktır.

### a. Milli kültürü ve kimliği koruma

Avrupa'da yaşayan Türkler için dini ve milli kültür değerler ve Türk kimliği çok önemlidir. Bu Batılı araştırmacılar tarafından da tespit edilmektedir (Nijsten, C. 1998). Avrupa ülkelerine işçi olarak giden ilk kuşak ve kısmen ikinci kuşak, Türkiye kültürü almış ve bunlara sıkı sıkıya bağlı bir şekilde, çoğunlukla Batı toplumundan izole ve bu anlamda asosyal olarak tanımlanabilecek tarzda kendi içine kapanık bir hayat tarzı benimsemiştir (Dökmen, 1989); (Yağbasan, 2008); (Köksal, 1986). Fakat küçük yaşta bu ülkelere gelen veya orada doğup büyüyen sonraki kuşaklar ise orada eğitim görmüş, o ülkelerin dilini öğrenmiş, bu sayede meslek sahibi olup, iş hayatına girmiştir. Yani birinci nesil gibi kalmayıp sosyalleşmiştir. Gençler, bu sosyalleşme sürecinde içinde yaşadıkları çok kültürlü toplumda farklı kültürlerle karşılaşmaktadır. Bu karşılaşmada farklı kültürlerden etkilenmeler doğal olarak kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalar Batı ülkelerindeki Türk gençlerinin kimliklerin de bu karşılaşmalardan etkilendiğini ve gençlerin kimliklerini yeniden tanımlama ihtiyacı hissettiklerini ortaya koymaktadır (Küçükcan, 2004; Sözen, E. ). Bunun sonucu olarak da kimlikler yeniden tanımlanmakta ve yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yeniden tanımlama ve yapılandırma sürecinde yine gençlerin ifadelerine göre milli ve manevi değerlerin olabildiği ölçüde yer alabilmesi istenmektedir. Türk velilerin olduğu kadar gençlerin de bu konuda önemli beklentileri vardır. Çünkü yapılan araştırmalarda Türk gençlerinin, bu süreçlerde dini değerlere yaslanmak istedikleri ancak bu konuda yeterli desteği göremedikleri hususu öne çıkmaktadır (Küçükcan, 2004).

### b. Çok kültürlü toplumda dini değerlerini koruyarak birlikte yaşama becerisini geliştirme

Başta İngiltere, Hollanda ve Fransa olmak üzere Batı ülkelerinin çoğu çok kültürlü ve çoğulcu bir toplum yapısına sahiptir. Bu durum okullardaki öğrencilerin birbirleriyle ilişki, iletişim ve etkileşimleri üzerinde önemli rol oynamakta, bu da doğal olarak çocukların sosyalleşmesini etkilemektedir.

Batı ülkelerinde, okullarda uygulanan kültürlerarası etkinlikler ve dinler arası öğrenmelerde; farklı kültürel kimliğe sahip çocukların karşılıklı birbirini tanıması, birbirine saygıyı ve bir arada yaşamayı öğrenmesi hedeflenmektedir. Çocukların okullarda edindiği bu tecrübelerin farklı kaynaklar aracılığıyla da desteklenmesi önemli görülmektedir. Türkler açısından camiler bu konuda önemli birer ortam olarak görülmektedir. Bu yüzden Türklerin; camilerin Türk çocuklarına dini bilginin yanı sıra,



Batı toplumuna sağlıklı bir şekilde uyum sağlama; farklı kültürlerle açık olma ve onlar hakkında bilgi edinme konularında yardımcı olması beklentileri vardır. Camide verilen derslerin bunlara ne kadar katkı sağladığı önemlidir.

2016-2018 yıllarında Almanya ve Hollanda'da yaşayan gençlerle yaptığımız söyleşilerde özellikle din görevlilerinin bu konularda yeterli desteği veremedikleri gençler tarafından ifade edilmektedir. Fakat, özellikle Avrupa ülkeleri doğumlu olan ve Türkiye'de uluslararası ilahiyat eğitimi alıp sözleşmeli din görevlisi statüsünde istihdam edilen din görevlilerinin bu konuda istisna oluşturduğunu belirtmek gerekir. Yapılan görüşmelerde gençlerin, bu şekilde istihdam edilen görevliler hakkındaki kanaatlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Gençlerin bu konuda dile getirdikleri hususlar, konu hakkında yapılan araştırmalar ve bireysel tecrübe ve gözlemlerimiz birlikte değerlendirildiğinde bu farklılığın önemli nedenlerinden birisinin “eğitim ve öğretim anlayışı ve yaklaşımı” olabileceğini söylemek mümkündür. Bunu somutlaştıracak olursak kısaca: Konu ve öğretmen merkezli yaklaşım ile öğrenci merkezli yaklaşım arasındaki farklılık olarak ifade edebiliriz.

Batı ülkelerinde oldukça uzun bir süredir, ezberci değil yapılandırmacı yaklaşım; öğrenci merkezli, problem odaklı ve proje tabanlı öğrenme modelleri uygulanmakta ve dolayısıyla orada eğitim gören Türk gençleri de bu sistemde yetişmektedirler. Avrupa ülkelerinde lise düzeyinde öğrenim görüp Türkiye'de uluslararası ilahiyat programında eğitim alan ve sözleşmeli olarak yurtdışında istihdam edilen din görevlilerinin eğitimlerinin temelinde de bu özellikler yer almaktadır. Bu yüzden sözleşmeli din görevlilerinin gençlerle iletişimde ve onlara ulaşmada daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

### **Kaynakça**

- ÇEKİN, A. (2005). Mesleki ve Sosyal Boyutlarıyla Yurtdışı Din Görevliliği, *DİB III. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, 20-24 Eylül 2004, Ankara, 2005, ss. 214-232.
- DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI *Yurtdışı Sözleşmeli Din Görevlisi Sınav Duyurusu* (2017) (<https://disiliskiler.diyaret.gov.tr/detay/268/>) Erişim Tarihi: 01.11.2018.
- DİYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI, *Görev ve Çalışma Yönergesi*: 31/07/2017. <https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/G%C3%96REV%20VE%20%C3%87ALI%C5%9EMA%20Y%C3%96NERGES%C4%B0.pdf> Erişim tar: 01.11.2018.
- DÖKMEN, Z. (1989). *Almanya'dan Kesin Dönüş Yapmış İşçilerle Yurtdışında Bulunmamış Kişilerin Kişi Algısı Ve Psikososyal Değişme Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- KÖKSAL, S. (1986). *Refah Toplumunda Getto ve Türkler*, İstanbul.
- KÜÇÜKCAN, T. (2004). *Avrupa'da Kültürel Çoğulculuk, Göçmenler ve Türk Toplumuna*, III. *Uluslararası Mevlâna Kongresi*, Konya, 5-6 M A Y I S 2 0 0 3, Selçuk Üniversitesi Basımevi, ss. 47-60.
- NIJSTEN, C. (1998). *Opvoeding in Turkse Gezinnen in Nederland*, Uitgeverij van Gorcum, Assen.
- SEVİNÇ, İ. (2003). *Hollanda'daki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları*, Ankara.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

- SEVİNÇ, İ. (2010). *Hollanda'da Cami Eksenli Din Hizmetleri* (Yayınlanmamış Doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SEVİNÇ, İ. (2012). Yurtdışında Yaşayan Türklerin Çocuklarının Dini Ve Ahlaki Gelişimleri ile ilgili Kaygıları Ve Bu Kaygıların Camilerdeki Din Eğitime Etkisi (Hollanda Örneği) *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* ISSN:1304-0278 Bahar-2012 Cilt:11 Sayı:40 (248-267). [www.esosder.org](http://www.esosder.org)
- SÖZEN, E. *Avrupa'da İkinci Ve Üçüncü Kuşak Türk Gençliği (Kimlik Ve Uyum sorunları) Adli Çalışmaya Dair Birkaç Yorum*, <http://www.konrad.org.tr/index.php?id=486> Erişim tarihi: 27.05.2011.
- YAĞBASAN, M. (2008). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Almanya'daki Türklerin İletişimsel Ortamlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:18, Sayı:2, Sayfa:309-332, Elazığ, 2008.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## Karakterleri İle Örnek Gösterilen Gençlerin Aile Profilleri

**Elif Sobi**

Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Samsun  
elif\_bayors@hotmail.com

### Giriş

Kişiliğin gelişmesinde ve şekillenmesinde kalıtımın mı, yoksa çevrenin mi daha etkili rol oynadığı, eskiden beri tartışılmalı bir konudur. Bu konuda sonuca varmak isteyen araştırmacılar ikizler ve hayvanlar üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Araştırmalardan bir tanesinde doğuştan beri çeşitli nedenlerle birbirlerinden ayrı çevrelerde yetişen tek yumurta ikizlerindeki kişilik benzerliğinin, aynı çevrede birlikte büyüyen kardeşler arasındaki benzerlikten çok daha fazla olduğu ortaya konularak, kişilik gelişmesinde kalıtımın çevreye oranla daha etkili olduğu öne sürülmüştür. Başka bir araştırmada ise, tek yumurta ikizlerinin yaşları ilerledikçe, küçüken benzerlik gösteren kişilik özelliklerinin farklılaştığı, bunun da ancak çevrenin etkisiyle olabileceği vurgulanmıştır.<sup>1</sup> Ancak görüldüğü gibi yapılan araştırmalar sonucunda kesin bir kararda birleşilememiş ve o günden bugüne kalıtım mı çevre mi tartışması devam edegelmiştir. Aslında bu konuda söylenebilecek en doğru yargı bazı kişilik özelliklerinin genetik faktörler, bazı kişilik özelliklerinin ise çevresel faktörler tarafından etkilendiğidir. Yani genetik ve çevresel faktörleri birbirinden tamamen ayırmak ya da birini diğerin daha üstün tutmak oldukça güçtür. Her ikisi de bireyin kişilik gelişiminde etkilidir.

Bu araştırmada davranış gelişiminde hem kalıtım hem de aile veya çevrenin etkili olduğu düşünülerek, örnek davranışlara sahip gençlerin ailelerinden aldıkları eğitime dikkat çekilmek istenmiştir. Yapılan mülakatlar sonucu elde edilen verilerin sunulacağı bu çalışmada, öncelikle konunun amacı ve öneminden bahsedilmiş, araştırmanın sınırlılıkları ve metodolojisi hakkında bilgi verilmiş, bulgular ve yorum kısmında da davranışları ile örnek gösterilen gençlerin aileleri ile yapılan görüşme verilerine yer verilmiştir. Son olarak da, araştırmamızın verileri çerçevesinde gençlik dönemi davranış gelişimi tartışılmıştır.

### 1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gelişim uzmanlarına göre insan davranışlarının genler tarafından etkilenen yönleri vardır. Ancak ek başına genler yani kalıtım davranışları belirlemez. Çevre, davranış

<sup>1</sup> Özcan Köknel, *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2005, s. 28. Akt. Hidayet Yurtsever, "Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s. 15-16.



gelişiminde en başından itibaren önemli bir rol oynayan diğer bir etkidir. Bu sebeple uzmanlar kişinin kalıtsal yapısını tamamlamada genotip ve fenotip kavramlarını kullanırlar. Genotip, kalıtım yoluyla geçen özelliklerin örüntüsünü, fenotip ise genotip ile çevrenin etkileşiminin sonucunu ifade eder.<sup>2</sup>

Kalıtım-çevre etkileşiminin gelişim üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamak mümkündür: Kalıtsal olarak getirilen özellikler, çevresel değişkenler tarafından sınırlandırılabilir veya kalıtsal sınırın sonuna kadar geliştirilebilir. Bu doğrultuda eğitimcilerin yapmaya çalıştığı, bireyin gelişmesi için gerekli çevresel ortamları düzenlemeye çalışmaktır.<sup>3</sup> Anne-baba çocuğun ilk eğitimcisi olarak bu çevresel ortamı düzenleme işini ilk üstlenen kişidir. Bu sebeple çocuğuna olumlu davranış kazandırmak için, bir takım hususlara önem vermeli ve dikkat etmelidir. İşte bu çalışma da okullarında örnek olarak gösterilen öğrencilerin kişilik özelliklerinin gerek kalıtım gerekse çevre faktöründen etkilendiği ön kabulüyle, çevre içerisinde yer alan ailenin olumlu davranış geliştirme üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

## 2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Samsun ili Atakum ilçesine, her biri farklı türdeki 5 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ve davranışları ile örnek gösterilen 20 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Yine araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile sorulan sorular ve bu sorulara katılımcının verdiği yanıtlar ile sınırlandırılmıştır.

## 3. Metodoloji

### 3.1. Bilgi Toplama Yöntemi

Araştırma, örnek olarak gösterilen öğrencilerin sahip olduğu olumlu kişilik özelliklerinin daha çok kalıtım mı yoksa çevre mi etrafında şekillendiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan 5 ortaöğretim kurumu müdürlüğünden davranışları ile örnek olabilecek öğrencilerin veli bilgileri istenmiştir. Okul müdürlüğü tarafından, veliden izin almak suretiyle, gerekli bilgiler araştırmacıya verilmiştir. Daha sonra veliler ile iletişime geçilerek, yapılacak görüşme ile ilgili zaman belirlenmiştir. Bu görüşmelerin 16 tanesi yüz yüze yapılmış, 4 tanesi ise telefon ile gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme için dokuz tane veli ve öğrenci ile ilgili kişisel bilgiler; yedi tane de velinin çocuk eğitimi konusundaki düşünce ve deneyimlerini konu alan soru sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde, katılımcının da müsaadesi alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bununla birlikte görüşlerin kime ait olduğunu belirtmek amacıyla mülakatlar 1-20 arası numaralandırılmış ve metinde geçen katılımcı ifadelerinin sonunda (M1, M2, M3...) şeklinde ifadenin kime ait olduğu belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan benzer olanlar ayrılmış, her soru için farklılık gösteren birkaç ifadeye metinde yer verilmiştir.

### 3.2. Verilerin Çözümü ve Analizi

<sup>2</sup> Hatice Ergin- Armağan Yıldız, *Gelişim Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2012, s. 41.

<sup>3</sup> Ramazan Arı, *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-*, Nobel Yayınları, Ankara, 2010, s. 44.





Araştırmanın verileri, yukarıda da belirtildiği gibi, 20 katılımcı ile yapılan mülakatlar sonucunda elde edilmiştir. Katılımcıların sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenerek maddeler halinde sunulmuştur. Verilerin sunulmasında katılımcıların bizzat kendi ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadeler metnin hacmi dolayısıyla sınırlı tutulmuş, her soru için örnek olabilecek birkaç ifade belirtilmiştir. Ancak her sorunun sonuna, genel bir çıkarım yapılırken ifadelerin tamamı göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak bu ifadeler vasıtasıyla elde edilen sonuçlar, bir takım kaynaklar da referans alınarak tartışılmıştır.

#### 4. Bulgular ve Yorum

##### 4.1. Davranışları ile Örnek Gösterilen Öğrenciler ile İlgili Genel Bilgiler

Araştırmamıza konu olan öğrencilerin farklı demografik özelliklere, farklı akademik başarıya ve farklı yaşam şartlarına sahip olması çalışmanın objektifliği açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple veliler ile yapılacak görüşmelerde çeşitliliğe önem verilmiştir.

Davranışları ile örnek gösterilen öğrencilerin cinsiyet, okul türü, akademik başarı, yaşadığı çevre, anne-baba birlikteliği, anne-baba eğitim durumu ve mesleği açısından dağılımları ise şu şekildedir:

Tablo 1- Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Dağılımları

Cinsiyet	N
Kız	9
Erkek	11

Velisi ile görüşme yaptığımız öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımlarına baktığımızda 9'u kız 11'i ise öğrencidir.

Tablo 2- Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü Açısından Dağılımları

Okul Türü	N
Fen Lisesi	3
Anadolu Lisesi	6
İmam Hatip Lisesi	5
Meslek Lisesi	3
Sanat-Spor Lisesi	3

Öğrencilerin okul türü olarak dağılımlarına baktığımızda fen lisesinde öğrenim gören 3, anadolu lisesinde 6, imam hatip lisesinde 5, meslek lisesinde 3 ve sanat veya spor lisesinde 3 öğrencidir.



Tablo 3- Öğrencilerin Akademik Başarıları Açısından Dağılımları

Akademik Başarı Düzeyi	N
Pekiyi	8
İyi	7
Orta	4
Ortanın Altında	1
Zayıf	0

Araştırmamız kapsamındaki öğrencilerin akademik başarı açısından dağılımlarına bakıldığında büyük oranda başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerden 8'i pekiyi, 7'si iyi, 4'ü orta seviyede başarı düzeyine sahiptir. Yalnızca bir öğrencinin başarısı ortanın altındadır. Başarı düzeyi zayıf olan öğrenci ise hiç yoktur.

Tablo-4 Öğrenci Ailelerinin Yaşadıkları Yer Açısından Dağılımları

Ailesinin Yaşadığı Yer	N
İl Merkezi	16
İlçe Merkezi	1
Köy	3

Tablo 4'de görüldüğü üzere ailelerin büyük çoğunluğu il merkezinde yaşamaktadır. Yalnızca bir öğrenci ailesi ilçe merkezinde, 3 öğrencinin ailesi ise köyde yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 5- Öğrencilerin Okul Döneminde Kaldıkları Yer Açısından Dağılımları

Okul Dönemi Kaldığı Yer	N
Ailesinin Yanı	17
Akrabasının Yanı	0
Öğrenci Evi	0
Yurt	3



Araştırmamız kapsamında ebeveynleri ile görüştüğümüz öğrencilerin 17'si okul döneminde ailesi ile birlikte kalmaktadır. 3 öğrenci ise yurttan kalarak öğrenimine devam etmektedir.

Tablo 6- Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumu Açısından Dağılımları

Anne-Baba Birliktelik Durumu	N
İkisi de sağ ve birlikte	17
İkisi de sağ ancak ayrı yaşıyorlar	3
İkisi de vefat etmiş	0
Anne vefat	0
Baba vefat	0

Davranışları ile örnek gösterilen öğrencilerin ebeveynleri ile yaptığımız görüşmelerde 17'si eşleri ile birlikte olduğunu ifade etmiştir. 3 katılımcı anne-babanın sağ olmakla birlikte boşanmış olduğunu belirtmiştir.

Tablo 7- Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Açısından Dağılımları

Eğitim Durumu	Anne	Baba
	N	N
Üniversite Mezunu	8	9
Lise Mezunu	6	5
Ortaokul Mezunu	3	5
İlkokul Mezunu	3	1
Okur-yazar değil	0	0

Araştırmamız çerçevesinde görüşme yaptığımız anne-babaların eğitim durumlarına baktığımızda gerek annelerin gerekse babaların büyük çoğunluğunun lise ve üzeri eğitim durumuna sahip olduğu görülmüştür. Ortaokul mezunu olan ebeveynlerden babaların sayısı annelere göre daha yüksek iken; ilkokul mezunu olanlarda annelerin sayısı babalara göre daha yüksektir.



Tablo 8- Öğrencilerin Anne-Baba Mesleği Açısından Dağılımları

Meslek	Anne	Baba
	N	N
Doktor	1	2
Öğretmen	4	5
Memur	3	3
Ev Hanımı	11	0
İşçi	0	4
Avukat	0	1
Serbest Meslek	1	5

Tablo 8'de verilen anne baba mesleklerine baktığımızda anne mesleği olarak ev hanımlığının, baba mesleği olarak öğretmenlik ve serbest mesleğin ön planda olduğu görülmüştür. Yine doktorluk, devlet memurluğu, işçilik gibi meslekler de anne- baba mesleği olarak belirtilmiştir.

Tablo 9- Görüşülen Ailelerin Çocuk Sayısına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	N
1	1
2	8
3	6
4	3
5 ve üzeri	2

Davranışları ile öne çıkan öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu çocuk sayısında ise 2 veya 3 çocuğa sahip olan ailelerin sayısı çoktur. Tek çocuğu olan bir aile vardır. 4-5 ve üzeri çocuğa sahip olan aile sayısının ise 5 olduğu görülmüştür.



Tablo 10- Ailelerin Gelir Seviyesine Göre Dağılımları

Gelir Düzeyi	N
Yüksek	1
Ortanın Üzerinde	3
Orta	11
Ortanın Altında	4
Düşük	1

Araştırmamızla ilgili görüşme yaptığımız öğrenci velilerine, ailelerinin aylık gelir düzeyini sordüğümüzda, genel olarak orta düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Ortanın üzerinde olduğunu ifade eden 3 katılımcı, yüksek gelir düzeyine sahip olduğunu ifade eden tek katılımcı vardır. Yine ortanın altında olduğunu ifade eden 4 katılımcı iken, düşük gelir düzeyinde olduğunu belirten katılımcı sayısı da tektir.

#### 4.2. Davranışları ile Örnek Gösterilen Öğrenciler ile İlgili Genel Bilgiler

Bireyin davranış gelişiminde gerek aile ve çevrenin gerekse kalıtımın etkili olduğu kabulü ile, ailenin etkisinin ne düzeyde olduğunu araştırmak üzere yapmış olduğumuz çalışma kapsamında davranışları ile örnek gösterilen öğrencilerin velileri ile görüşülerek, söz konusu çocuklarının eğitimleri hakkında bir takım sorular sorulmuştur. Aşağıda bu sorulara ve velilerin vermiş oldukları cevaplara yer verilecektir.

##### 4.2.1. Ailenin Dindarlık Düzeyi

Katılımcılara aile bireylerinin dine bakışının ve dini yaşantısının nasıl olduğunu sordüğümüzda şunları dile getirmişlerdir:

*“Ben her ne kadar tesettürlü olmasam da dini değerlerine önem veren, zaman zaman namaz kılan bir insanım. Eşim de öyle cumalarına falan gider. Ramazanda özellikle namaz kılarız, oruç tutarız. Çocuklarım da oruç tutar. Onları bu konuda teşvik ediyoruz.” (M-3)*

*“Ben muhafazakar bir ailede yetiştim. Bu yüzden dine çok önem veririm. Beş vakit namazımı kılarım. Ancak eşim benim gibi değil. İnançlı bir insan olsa da arada cuma namazını bile kılmadığı olur. Yine de çocuklarımızın dine bağlı kişiler olması onu çok mutlu eder. Kendi yapmasa da onları bu konuda teşvik eder. O yüzden çocuklarımız da ibadetlerini aksatmadan yerine getirirler.” (M-4)*

*“Ben de eşim de namazımıza ibadetlerimize dikkat ederiz. Çocuklarım da namazlarını kılar. Kızım yurtta kalıyor ancak namazını hiç bırakmıyor. 12 yaşındaki oğlum ile iki senedir ramazan orucunu tutuyor.” (M-8)*



*“İbadetlerimi çok düzenli olarak yerine getirdiğim söylenemez ancak dini değerlere önem veririm, inançlı bir insanım. Eşim de öyle. Çocuklarımızı da Allah’a inanan insanlar yapmak için uğraşıyoruz.” (M-5)*

*“Ben namazımı genelde kılarım. Eşim de cumalarını aksatmaz. Çocuklarımın da iyi bir Müslüman olmasını isterim. Zaten ortaokulda imam hatip ortaokuluna vermiştik.” (M-18)*

*“Ben maneviyata dine çok önem veririm. Her ne kadar görüntü itibarıyla modern bir görüntüye sahip olsam da. Eşim de aynı şekilde ben de aynı şekilde. Eşimin işinden dolayı Tunceli’de yaşadığımız bir dönem oldu. O zaman çocuklarım küçüktü. Oradan Tokat’a taşındık ve taşındığımızın ertesi sabah ezan ile hepimiz uyandık. Evimiz camiye çok yakındı ezan sesi çok güzel geliyordu. Ancak çocuklarım o zamana kadar hiç ezan sesi duymadıkları için afalladılar. Ben de onlara işte o dua ettiğimiz Allah’ın evi, insanlar orada namaz kılıyor. Sonrasında çocuklarımı camiye hep yollamaya çalıştım. Gerek Kur’an öğrenmeleri gerek Cuma ve bayram namazlarında. Çocuklarım hala Cuma namazlarını kılarlar. Oruçlarını tutarlar.” (M-7)*

*“Biz dini çocuklarımızla birlikte yaşadık, hiç dini anlatmadan onlar dindar bir insan olarak yetiştiler. Eşim ve ben dini hassasiyetlerine önem veren insanlarız. İbadetlerimize titizlik gösteririz. Çocuklarımızda hep bu ortam içinde büyüdüler ve hiç baskı yapmadan namaz kılmaya, oruç tutmaya başladılar. Hiç yemeğe başlarken besmele çek demedik mesela, ama kendimiz sesli besmele çektik, böylece onlar da alıştılar. Kızım başını kendisi isteyerek örttü. Çocuklarımda ergenlikte bir takım dalgalanmalar olsa da bu geçici oldu. Alevilerin yoğun yaşadığı bir bölgede çocukluk yaşadılar. Bu yüzden din konusunda her zaman çocuklarımıza doğrudan öğretme konusunda titizlik gösterdik.” (M-10)*

Cevaplara genel olarak baktığımızda davranışları ile örnek gösterilen çocukların ailelerin dini değerlere saygı duymak noktasında birleşseler de, dini bir takım emir ve yasaklara uymak veya dini ritüelleri yerine getirmek noktasında farklı tavırlar sergilediklerini görmekteyiz.

Ailelerin hepsi çocuklarına Allah sevgisi başta olmak üzere dini bir takım unsurları vermeye çalıştığını ifade etmiş, ancak kimi aile bunu daha bilinçli ve sistemli yaparken, kimi aile geleneksel bakış açısıyla yalnızca yazları cami Kur’an kurslarına göndermekle kaldığını belirtmiştir.

Ayrıca bazı aileler ibadetlerine düzenli bir şekilde devam ederken, bazı aileler bunu yalnızca Ramazan ayı veya Cuma günleri ile sınırlandırmıştır. Yine bazı ailelerde ebeveynlerden yalnızca biri inanç ve ibadetlerine hassasiyet gösterirken, bazı aileler daha tutarlı ve müşterek bir tavır içindedirler. Çocukların ibadetlere devamı noktasında ailelerin bir kısmı, onların dini hassasiyetlere sahip olduklarını, kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiklerini, oruç tuttuklarını ve zaman zaman namaz kıldıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle erkek çocukları olan aileler, çocuklarının Cuma namazına gittiğini belirtmişlerdir. Söz konusu öğrencilerde ibadetlere özen göstermenin, imam hatip liselerine devam eden öğrencilerde diğer liselerin öğrencilerine göre daha yüksek bir oranda olduğu görülmüştür.





#### 4.2.2. Çocuğun Eğitiminde Etkili Olan Kişi

Görüşme yaptığımız velilere, örnek olarak gösterilen çocuklarının eğitiminde küçük yaştan itibaren kim veya kimlerin etkili olduğunu sordüğümüzda aldığımız cevaplar şu şekildedir:

*“Annesi olarak ben ilgilendim. Erkek çocuğu olduğu için babanın örnek olması da önemli olmuştur. Ancak daha çok benimle arası iyidir.” (M-3)*

*“Ben ilgilendim. Eşim işinden dolayı uzun süre evden uzakta. Ben çoğu zaman hem annelik hem babalık yapıyorum.” (M-15)*

*“Ben çalışmaya oğlum ana sınıfına başladıktan sonra başladım. Çocuklarım küçükken onlarla hep ben ilgilendim. Zaten ailelerden uzakta idim. Benden başka ilgilenebilecek kimse yoktu. Eşim de yoğun çalışıyordu. Çocukların eğitimi konusunda her şey bana kaldı.” (M-7)*

*“Bizim geleneksel kültürün etkisiyle baba dışarıda para kazanan, eğitime çok az müdahale eden noktada idi. Yalnızca ben etkili oldum. Zaten büyüklerden de çok uzakta olduğumuz için çocuklarım çekirdek ailede büyüdüler. En çok da ben etkili oldum.” (M-17)*

*“Çocuğum ilkokula başlayana kadar çalışmıyordum. Eşim de etkili olsa da daha çok ben etkili oldum.” (M-14)*

*“Ben çalışıyorum ancak, anne baba öğretmendik. Ders programımızı ayarladık, nöbetleşe baktık. Eğitim hususunda ise eşimin ilk çocuk sahibi olacağımız zaman şöyle bir isteği olmuştu, “Ben hiçbir şeye karışmayayım, çocukların ödülleri de cezalarını da sen ver.” Bundan dolayı eşim ben yok iken evde bir tatsızlık yaşanınca çocuğu ben gelene kadar beklettiği olmuştu. Dolayısıyla anne ile baba arasında tutarsızlık olmadı. Bir de çok etik durmasa da büyüklerden uzak olmak, anneanne- babaanneden uzak olmak da bize fayda sağladı, ben uyardığım zaman kimse aralamadı.” (M-10)*

*“Çocuğum henüz doğmadan eşimden ayrıldım, annem ve kız kardeşimle yaşamaya başladım. Ben çalıştığım için gün içinde annem ve kardeşim ilgilendi. Yani çocuğum eğitiminde benim kadar anneanesi ve teyzesinin de emeği var.” (M-6)*

*“Ben çalışmıyorum. Bu sebeple çocuklarımın hepsi ile birebir ilgilendim. Eşim zaten o işlere pek bakmazdı. Çok olağanüstü bir durum olsa ancak müdahale ederdi. Yoksa hiç karışmazdı. Ailemiz dışında anneanne, babaanne, dede gibi büyüklerle sık sık görüşürdük. Çocuklarımın eğitiminde bunların da önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlardan öğrenecekleri çok şey var. Büyüğüne saygı, yardımseverlik, hoşgörü, hürmet gibi değerleri onlardan öğrendiler. Biz her hafta düzenli olarak ziyaret eder, ihtiyaçları olduğunda hemen giderdik. Çocuklarım da bunları görerek ve yaşayarak büyüdü.” (M-20)*

Görüşmelere genel olarak bakıldığında çocukların eğitiminde annenin daha etkili olduğu görülmüştür. Baba gerek iş yoğunluğundan gerekse geleneksel aile yapısından dolayı arka planda tutulmuştur. Ailelerde anne-baba her ikisi çalışsa bile, çocuğun bakımı üçüncü bir kişiye bırakılmadan halledilmeye çalışılmıştır. Yine birkaç anne çalışmaya çocuklarını büyüttükten sonra başladığını ifade etmiştir.



Ayrıca ailelerin büyük bir kısmı çekirdek aile olduğu için çocukların eğitiminde annanne, babaanne, dede gibi büyükler çok etkili olmamış, çok az bir öğrenci için bu durum söz konusu olmuştur.

Aile büyüklerinden uzak çocuk yetiştirmek kimi ailelerin çocuk eğitiminde olumlu gördüğü hususlardan biri olmuştur. Kimi aileler ise bunun tam tersi olarak aile büyüklerinin çocuk eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

#### 4.2.3. Ailenin Çocuğun Eğitiminde Dikkat Ettiği Hususlar

Ailelere çocuklarının eğitimde dikkat ettiği hususları sorduğumuzda aldığımız cevaplar şu şekildedir:

*“Çocuklarımın saygılı olmalarını çok istedim. Ailemden çok sevgi görmedim. Annemi küçük yaşta kaybettim. Babam da 16 yaşında iken vefat etti. Bu sebeple benim en çok eksikliğini hissettiğim şey sevgi idi. O yüzden çocuklarımı sevgi ile büyütmeye çok özen gösterdim. İnsanları sevmeleri, merhametli olmaları, vicdan sahibi olmaları benim için en önemli şeydi.” (M-7)*

*“Açıkçası anne olmadan önce çocuk gelişimi, eğitimi üzerine bir psikoloji, pedagoji eğitimi almamıştım. Bir aileden anneden, anneanneden görülenler vardı, bir de okumalarım. Ben çok faydasını görenlerdenim. Her ne kadar teorik ve pratik farklı dense de o okumalarım bana çok faydası oldu. Çocuklarım şu an yeterince büyüdüler. Yaptıklarımın sonuçlarını bu ergenlik sürecinde gördüm. Bir de yakın çevremde aile içi iletişimde çok sıkıntılar var. İki yıldır ailesiyle bir kelime konuşmayan ergenlik döneminde olan çocukları var. İster istemez bunları düşünüyorum ve hatalarım olmuştur elbette ama çocuklarıma, onların kişiliklerine çok saygı duyuyorum. Benden bağımsız, ayrı duygu ve düşüncelere olan insanlar olduklarını farkındayım. Doğdukları andan itibaren bu saygıyı hep korumaya çalıştım. Bir de ilk oğlumun hastalığı oldu, uzun süreli bir hastalık ameliyat geçirdi. Günlerce uyumadığım, bunaldığım zamanlar oldu. Ama o zamanlarda, çocuğum büyüyecek ve belki büyük bir alim belki insanlığa faydalı, değerli bir insan olacak ve ben o zaman küçükken yaptıkları için ona öfkelenmemin, sinirlenmemin çok utanç verici olacağını düşündüm. Bu bakış açısıyla neredeyse hiçbir zaman sesimi yükseltmedim. Onlara karşı gösterdiğim bu hassasiyetin meyvelerini de ergenlik döneminde aldım. Ufak tefek atarlar dışında hiçbir iletişim sorunu yaşamadık.” (M-17)*

*“Çocuk eğitiminde en çok dikkat ettiğim konu, ona karşı dürüst olmak. Ona hiçbir zaman yalan söylemedim ya da çocuğum hiçbir zaman yalana şahit olmadı. Tutamayacağım sözler vermediğim. Aksi takdirde hayal kırıklığına uğrayacağını biliyordum. Ben bunlara dikkat ettiğim için belki de çocuğum bu kadar dürüst ve doğrucu bir genç. Yine çocuklarım arasında adaletli davranmaya özen gösterdim. Yaşa veya cinsiyete göre tavrımı, doğrularımı ve kurallarımı hiç deyiştirmedim.” (M-13)*

*“Çocuğumun ödev bilincinin gelişmesine önem gösterdim. Sorumluluklarının farkında olmasını daha küçük yaştan itibaren vermeye çalıştım. Ayrıca o daha küçük yaşta iken anne- çocuk eğitimi aldım. Bunu veren muhafazakar bir kurum değildi. Ancak kesinlikle çok faydası oldu. Onun kendisine olan güvenini kazanmasında yapabileceklerimi gördüm.” (M-14)*



“Özür dilemek ve teşekkür etmek çocuklarıma ilk öğretmek istediğim husus oldu. Allah’a teşekkür de bunun içerisinde. Yine okumak ve hayal güçlerinin gelişmesine dikkat ettim. Okumayı bilmedikleri yaşlarda onlara her gün gerek dini gerekse farklı masallar okumaya çalıştım. Bir de biz dindar bir aileyiz ama alevilerle birlikte yaşadığımız dönemlerde onlara da saygı duyması, farklılıkları anlayabilmesini, bu sebeple kimseyle zıtlaşmamasına özen gösterdik.” (M-10)

“Gerek benim gerekse eşimin çocuklarımızın eğitimde en çok dikkat ettiği husus tutarlı olmak. Biz eşimle hep ortak hareket ettik. Benim onay vermediğim bir şeye eşim de onay vermedi. Zaman zaman herhangi bir konuda aynı fikirde olmasak bile bunu çocuklara yansıtmadan konuştuk hallettik. Diğer türlü çocuklar ‘nasılsa annem izin vermese de babam verir’ veya ‘nasılsa babam izin vermese de annem verir’ şeklinde düşünebilirler. Bu da onların karakterlerini olumsuz etkileyecektir.” sosyolog kadın

“Çocuklarımla her yaşta sohbet etmeye, onlarla dertleşmeye önem verdim. Yeri geldiğinde ben kendi dertlerimi onlara açtım, onlar akıl verdiler bana. Böylece onların da sorunlarını benimle paylaşabilmelerini sağlamış olduğumu düşünüyorum.” (M-12)

Cevapları genel olarak incelediğimizde ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili dikkat ettiği hususlar şu şekilde sıralayabiliriz:

- Tutarlı davranmak, anne-baba olarak ortak ve birlikte hareket etmek,
- Koşulsuz sevgi göstermek,
- Yaşı kaç olursa olsun çocuğa saygı duymak, anne-babadan ayrı duygu ve düşüncelere sahip olabileceğini farkında olmak,
- Çocuklar arasında adaleti gözetmek, hepsine eşit davranmak,
- Özür dileme ve teşekkür etme alışkanlığı kazandırmak için gerektiğinde çocuktan da özür dilemek veya ona teşekkür etmek,
- Çocukla kaç yaşında olursa olsun iletişim kurmaya, onu dinlemeye ve fikirlerini almaya çalışmak,
- Özgüveninin gelişmesi noktasında ve sorumluluk bilincini geliştirmek için her zaman seviyesine uygun bir takım sorumluluklar yüklemek,
- Farklılıklara karşı saygı duyması gerektiğini öğretmek,
- Sorunlar karşısında sinirlenmeden, sabırlı, sakin ve yapıcı yaklaşmak.

#### 4.2.4. Çocuğun Örnek Gösterildiği Ahlaki Vasıfları

Görüşme yaptığımız ebeveynlere çocuklarının hangi ahlaki vasıflarından dolayı örnek gösterilmiş olabileceğini sorduğumuzda aldığımız yanıtlar şöyledir:

“Oğlumu diğer arkadaşlarından ayıran özelliği saygılı, dürüst ve insanlara karşı merhametli olmasıdır.” (M-16)

“Günümüz gençliğinden farklılar. Onunla her tür şey konuşabilirsiniz. Yetişkin bir insan gibi gözlem yapar. Okur, değerler, toplumun sıkıntıları üzerine düşünür ve kendince dert edinip çözüm arayışına girer. Mesela eşim sinirli bir insan. Önceleri bunu sorun ediyordu. Ancak şimdi bu durumu anlamaya başladı. Olgun bir insan gibi bazen babasına yapıcı öğütler de bulunmaya başladı.” (M-17)



*“Saygısıyla örnek gösterilmiş olabilir. Yine fevri asla hareket etmez. Bir davranışı yapmadan sebep ve sonuçlarını düşünür.” (M-19)*

*“Çok adaletli ve merhametli bir çocuk. Yaşının üzerinde bir birikime sahip. Çok okuyan bir çocuk. Vicdan duygusu gelişmiş. Herkesi her şeyi çok seviyor.” (M-10)*

*“Oğlum çok sabırlı ve hoşgörülü bir çocuk. Kolay şeyler yaşamadık aslında. Babasının başka bir kadın ile görüştüğünü öğrenmiş ve bunu benden önce öğrenmişti. Aslında yaşı itibarıyla çabuk sinirlenip, ona karşı tavır alacak, fevri davranacak diye beklerken o çok sakin ve yapıcı olmuş ve benim üzülmemem için elinden gelen gayreti göstermişti. Adeta bir büyük insan gibi önce bunu babası ile konuşup, durumun gerçekliğini anlamaya çalışmıştı. Onun bu erdemli davranışları hemen her olayda kendini gösterir. Gerçekten yaşitlarından çok farklı bir çocuk” (M-7)*

*“Kızım çok iyi niyetlidir. Biraz Polyanna’ya benzetirim onu. Her olayda iyi bir taraf arar. Hep olumlu bakar. Haksızlığa dahi uğrasa sabırla ve anlayışla karşılayıp, sakin kalabilir. Karşı tarafın hatasını anlamasını bekleyebilir veya karşı tarafın yaptığı haksızlığı farkında olmadığını, istemeden yaptığını falan düşünür.” (M-11)*

Davranışları ile örnek gösterilen öğrencilerin velileri ile yaptığımız görüşmelere bakıldığında genel olarak çocuklarının doğruluk, dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, merhamet gibi değerler açısından örnek olduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında bazı velilerin çocuklarında örnek olarak zikrettikleri vasıflar, iyi niyet, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk sahibi olma, açık sözlülük olmuştur.

#### **4.2.5. Çocuğun Sahip Olduğu Olumsuz Özellikler**

Görüşmelerimizde ebeveynlere “Çocuğunuzun sahip olduğu olumsuz davranışlar var mı?” sorusunu yönettiğimizde şu şekilde cevap vermişlerdir:

*“Benim oğluma sert konuşmayacaksın. Yumuşak konuşursan, ılımlı yaklaşırsan uyumlu bir çocuktur, ikna olur. Onunla göz göze gelerek konuşurum böylece hem onu daha iyi anlıyorum hem de daha sıcak bir ilişkimiz oluyor.” (M-6)*

*“Ani çıkışları ve yüksek sesle konuşması var. Bunu kendisi farkında değil. Niye sesini yükseltiyorsun, dediğimde, “Yükseltiyor muyum?” diye soruyor. Bunun sebebi olarak yaş aralığını, ergenliği görüyorum.” (M-14)*

*“Bazen fazlasıyla inatçı tavırları oluyor. Onu karar verdiği bir şeyden vazgeçirmek çok zor. Ancak bunu da yaşına bağlıyorum.” (M-13)*

*“Nadir de olsa sorunlar yaşadığımız çatıştığımız zaman oluyor. Ancak bunlar yok denecek kadar az. Kızımda olumsuz olarak nitelendirebileceğim bir davranış yok diyebilirim.” (M-4)*

*“Belli başlı fikirleri, değişmezleri var. Bu sabit fikirliliği çatışmaya sebep olabiliyor. Ancak sabırlı ve sakin davranıldığında bir şekilde orta yolu buluyoruz. Genel olarak çok hanım, çok karakterli bir çocuk. Bu yüzden olumsuz olarak söyleyebileceğim çok bir şey yok.” (M-20)*



Cevapların tamamına bakıldığında aslında katılımcıların birçoğu çocuklarında herhangi bir olumsuz vasıf olmadığını dile getirmiştir. Araştırmamızın kapsamındaki öğrencilerin yaş aralığını da düşündüğümüzde olumsuz olarak nitelendirilen vasıfların geçici olabileceği de muhtemel görülebilir, velilerin birçoğu da bunu ifade etmiştir. Ancak az da olsa inatçılık, fevri davranmak, ani çıkışlar ve sabit fikirlilik ebeveynler tarafından çocuklarında var olan olumsuz davranışlar olarak belirtilmiştir.

#### 4.2.6. Ailenin Olumsuz Bir Durum ile Karşılaştığında Tavrı

Anne-babalara “Çocuğunuz ile ilgili olumsuz bir durum ile karşılaştığınızda ne yapıyorsunuz?” diye sordüğümüzde şunları söylemişlerdir:

*“Olumsuz bir durum ile karşılaştıysan çok şiddetli bir tepki vermem. Önce dinlerim. Eğer ikili bir problem ise iki tarafı da dinlerim. Olayın aslını anlamaya çalışırım. Çocuk için kimse ile tartışmam.” (M-7)*

*“Soğukkanlı olmaya çalışıyorum. Mesela bir gün eve geldiğinde sigara kokusu hissettim. İçim içimi yese de ona fark ettirmeden ona hissettirmeden ne olduğunu anlamaya çalıştım. Bir arkadaşının marketi var, oraya da sıkça gidiyor, arkadaşının annesi de sigara içeriyor. Bunu da biliyorum. Yanılma ihtimalim olabildiğini düşünerek yaklaştım. Sakince konuya onun tarafından açıklık getirilmesini sağlamaya çalışıyorum. Öğretmen olduğum için zaman zaman öğrencilerimde de böyle yapıyorum. Doğrudan sorunu odak alarak yaklaşmıyorum. Bu sorunun arkasında başka bir şey var. Buradan dolanarak, sorunun kendisi tarafından çözülmesi için uğraşıyorum. Benim elimle değil de kendisi tarafından düzeltilmesi için.” (M-17)*

*“Şuan ergenlikle beraber farklılaşma elbette var. Çevrenin, akranlarının etkisi bu dönemde çok fazla. Daha öne çok masumane olarak anne-babaya sorduğu ve cevap aldığı konuları artık arkadaşları ile paylaşıyor ve artık bize bir cevap ile gelmiş oluyor. Bu da bizimle zaman zaman çatışmasına sebep oluyor. Burada erkek çocuğum olduğu için baba faktörünü çok önemsiyorum. Babanın rol modeli, sinirlendiğinde verdiği cevapla ilgili örnek olası gerekiyor.” (M-14)*

*“Aslında yapı olarak fevri bir yapım var. Ama bu ergenlik döneminde kendimi susturmayı öğrendim. Ben çocuklarımı dinlemeyi severim. Onu dilerim, çocuğum da zaten sesli olarak bana anlatırken, kendileri de konuşurken nerede hata yaptığını anlıyor. Daha sonra beraber nerde doğrusu var nerede yanlış yapmış konuşuruz. Bazen inatlaşmalar oluyor, bunun yaşına bağlı olduğunu düşünüyorum. Ama onu da orta yol bularak halledebiliriz.” (M-10)*

Aileler ile yaptığımız görüşmelere baktığımızda olumsuz bir durum karşısında öncelikle sabırlı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Anne- babalar sınırlı ve sert bir şekilde tepki vermek yerine, sakin kalarak sorunun kaynağını anlamaya çalıştıkları ve yaşanan olumsuzluğun bizzat çocukları tarafından anlatılmasını sağlamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Birçoğu sorunun kaynağını anlamadan, çocuğu dinlemeden tepki vermenin, çocuk-ebeveyn ilişkisine zarar vereceğini düşünmektedir. Yine bazı veliler, anne baba olarak yaptıklarının soruna çözüm bulmak yerine, sorunun çocuğun kendisi tarafından düzeltilmesi için ona destek olmak gerektiğini vurgulamıştır.





#### 4.2.7. Çocuk Eğitimi İle İlgili Önerileri

Katılımcılara sormuş olduğumuz son soru olan ‘Çocuk eğitimi ile ilgili önerileriniz nelerdir?’ sorusuna vermiş oldukları yanıtlar şöyledir:

*“Çocuklarımın fikirlerini her zaman önemserim. En basit konularda bile onların fikirlerini almadan hareket etmemeye çalışırım. Anne babaların da baskıcı olmamaları, onların fikirlerine değer vermek gerekiyor.” (M-5)*

*“Vazgeçilmez olan bizim fitratımızda var olan sonsuz sevgimiz. Koşulsuz, tartışmasız sonsuz sevgimiz. O sevginin iyileştiremeyeceği sorun olmadığını düşünüyorum. Bir de elbette ki zaman geçirebiliyor olmamız. Tamam yoğunluğumuz var, koşuşturmamız var ama birbirimizin gözünün içine baktığımızda birbirimizi anlıyoruz. Bunun nedeni bir iletişimin olması. Birlikte zaman geçirmediğimizde, birlikte okumadığımızda, bir konu üzerinde tartışmadığımızda çocuklar kendi ailelerin değerlerini farkına varamıyor, anne-babasının neye nasıl tepki vereceğini kestiremeyebiliyor. O sebeple gün ne kadar ayrı geçerse geçsin, akşam sofrasında birlikte oturup günün muhasebesini yapmayı çok önemsiyorum ve tavsiye ediyorum.” (M-17)*

*“Öncelikle sabırlı ve anlayışlı olmak gerekiyor. Çocukların her dönemi birbirinden farklı, bebeklikleri, çocuklukları veya ergenlikleri. Belki öncesinde böyle değildi ama artık çocuklarımızın farkında olduğu bir ergenlik dönemi var ve buna bağlı olarak “Ergenim, idare edilmeliyim, hakkım var.” anlayışı var. Bunun olmadığını çocuğa iyi anlatılması lazım, ergen olabilir ama her zaman belli sınırların olduğunu da farkında olması lazım. Ailenin değerlerinden taviz verilmemesi gerektiği bildirilmeli. Bununla beraber zaman zaman ergenlik dönemi sebebiyle anlayış gösterilen davranışlar olabilir, sabırla anlayışla karşılanabilir. Daha sonra problemin olmadığı zamanda çözüm çocuğa sunulabilir, çünkü problem anında çocuk zıtlaşabilir. Ayrıca anne babanın ortak tutumu çok önemli. Biri fazla kısıtlayan, diğeri anlayış gösteren olduğunda, çocuk ister istemez birine karşı tavır almaya başlıyor.” (M-14)*

*“Çocuklarımızı o küçük deyip bir kenara bırakmamak gerekiyor. Televizyon karşına mahkum edilen çocukların oradan kalktıktan sonraki yaşantısında anne babanın bir hükmü olacağını düşünmüyorum. Çocuk tamamen mahrum da edilmemeli, seçici olunmalı. Çevre etkenlere karşı da uyanık olunmalı. Mesela birine çocuğu bırakıp bir yere gitme derdine düşülmemeli. İnsan çocuğun bıkmaz.” (M-2)*

*“Onların sorularından usanılmamalı. Aynı soru defalarca gelebilir, çok basit bir soru olabilir. Her seferinde cevap verdiğinizde ve onu sevdiğinizi, önemsedığınızı hissettirdiğinizde çocuk çok daha çabuk büyüyor. Karakter olarak da zihni olarak da daha çabuk olgunlaşıyor. Çocuklarımız geçmişi hatırlıyor, bu yüzden olumsuz tavır sergileyen ailelerin çocuklarında o olumsuz tavırlar iz bırakıyor. Yine davranış olarak rol model olmak da çok önemli yap demek yerine yaparak yaşayarak örnek olmak gerekiyor. Onlar bizim emanetimiz bunun bilincinde olup, ona zaman ayırmak gerekiyor.” (M-10)*

*“Çocuklarıyla arkadaş olmalarını, sorunlar büyümeden halletmelerini öneririm. Çocukların üzerinde sürekli ona tepeden bakarak, emir verici, onur kırıcı ifadeler kullanarak uyarmak*





*yerine onunla empati kurarak, çocuğu anlayan arkadaşça ifadeler ile iletişim kurulmalıdır.” (M-18)*

*“Çocuklarım benden uzakta, yurttta kalıyor. Ancak ben sık sık onları ararım. Hem nasıl olduklarını öğrenmek, istekleri olup olmadığını sormak için hem de onları takip etmek için. Başboş kalmaları ve kötü yola sapmaları en büyük endişem. Nasihat vermek ve dua etmekten başka yapabildiğim bir şey yok. Ailelerde çocukları ile ilgilenmeli, onları takip etmeli, nasıl arkadaşları olduğuna çevresine dikkat etmelidir.” (M-8)*

*“Çocuklarıma her zaman söylediğim şeylerden biri “İyi bir insan olmadıkları sürece meslekleri ve akademik başarıları ne olursa olsun bir önemi olmadığı”dır. Ben onların akademik başarılarından çok ahlaki başarılarından mutlu oluyorum. Bunu da hissettirmeye, sık sık dile getirmeye gayret gösteriyorum. Ailelere tavsiyem öncelikli amaçları ahlaklı bir birey yetiştirmeleri.” (M-8)*

Bu yanıtlardan hareketle baktığımızda katılımcılar, anne-babalara çocuk eğitimi ile ilgili şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Koşulsuz sevgi vermek
- Onların fikirlerini önemsemek
- Duygu ve düşüncelerine saygı duymak
- Tutarlı davranmak
- Sabırlı ve anlayışlı olmak
- Kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak
- Onlarla vakit geçirmek
- Öncelikle yaşayarak rol-model olmak
- İhtiyaçlarını farkında olmak
- Akademik başarısından çok insani ve ahlaki başarısına odaklanmak

## 5. Sonuç

Farklı okul türlerinde öğrenim gören, farklı akademik başarıları, farklı çevrelere, farklı aile yapılarına, farklı anne-baba profillerine sahip ve farklı dindarlık anlayışları ile yetişen 20 gencin okullarında örnek gösterilmeleri bizim çalışmamızda onları birleştiren ortak noktaları olmuştur.

Bu gençlerin aileleri ile yaptığımız görüşmelerde gerçekten çok eğitimli anne-babaların çocukları oldukları için iyi yetiştiklerini ve örnek gösterildiklerini de görülmüş, anne-babaların herhangi bir akademik geçmişe sahip olmadığı gibi eğitim konusunda da yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları halde iyi yetişmiş çocuklara sahip oldukları da görülmüştür.

Bir çocuğun davranış gelişiminde eğitimin etkisi elbette çok önemlidir. Hatta belki en önemli etken eğitimidir. Aile, çevre, okul, dini anlayış gibi etkenlerle eğitim şekillenmektedir. Ancak bu şekillenmede kalıtım da etkisi olmakta, yeteri kadar eğitim alamamış bir birey de kalıtımın etkisiyle yüksek bir karaktere sahip olabilmektedir. Burada önemli olan davranış gelişiminde her ikisinin de etkili olduğu kabulü ile çevreden



aldığı eğitim ve kalıtımın birbirine rakip değil, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmesidir.

Araştırmamız çerçevesinde katılımcılara yöneltilmiş olduğumuz sorulara verdikleri cevaplardan hareketle şu sonuçlara ulaştığımızı söyleyebilir:

- Liselerde davranışları ile örnek gösterilen öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları birbirine yakındır. Yani cinsiyet davranışlarıyla örnek gösterilmek açısından önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Aslında konu ile ilişkili sayılabilecek birçok araştırmada cinsiyet ahlaki davranış veya ahlaki yargı açısından önemli bir değişkendir.<sup>4</sup> Ancak araştırmamızın nitel bir araştırma olması ve kapsamının daha dar olması sebebiyle, davranışlarıyla örnek gösterilen öğrencilerin cinsiyet açısından sayısı birbirine yakındır.
- Öğrencilerin anne-baba birlikteliğinin de ahlaki davranışları açısından önemli olabileceği düşünülmüş, bu sebeple katılımcılara soru olarak yöneltilmiştir. Genel olarak anne-baba birlikteliğinin olduğu, yalnızca üç katılımcının ayrı olduğu belirlenmiştir. Aslında çocuğun kişiliğinin oluşumu, karakterinin biçimlenmesi ve özellikle benlik saygısının gelişmesi, büyük ölçüde özdeşim modelleri olan anne-babanın kişilik yapısına bağlıdır.<sup>5</sup> Dolayısıyla boşanmış ve ayrı yaşayan ailelerde çocuğun bu rollere şahit olması tam olarak mümkün olmadığı gibi, çoğunlukla anne ve baba arasındaki çatışmanın içerisinde kalmıştır. Bu da benlik saygısını ve kişilik gelişimini genel olarak olumsuz etkilemektedir. Ancak araştırmamızda örnek olarak gösterilen öğrenciler arasında sayıca az da olsa boşanmış aile çocukları da mevcuttur.
- Anne-baba eğitim durumu veya meslekleri açısından duruma bakıldığında, genel olarak eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları oldukları görülmüştür. Özellikle akademik başarısı yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin neredeyse tamamı yükseköğrenim mezunudur. Ancak bunun yanında örnek olarak gösterilen ve anne-babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin de varlığını belirtmemiz gerekir.
- Görüşme yaptığımız ailelerin sahip olduğu çocuk sayısına ise genel olarak iki veya üçtür. Ailenin tek çocuğu olan ve davranışlarıyla örnek gösterilen yalnızca bir öğrenci vardır. Aileler ile yaptığımız görüşmelerde, aileler çoğunlukla söz konusu çocukları dışında, diğer çocuklarının da benzer karaktere sahip olduğunu dile getirmişlerdir.
- Dindarlık da araştırmamızda önemli bir etken olarak görülmüş ve bu sebeple katılımcılara soru olarak yöneltilmiştir. Ailelerin hepsi dini değerlere önem verdiğini ifade etmiş, ancak ibadetlere devam noktasında bir kısmı sürekli olarak ibadetlerini yerine getirdiğini belirtirken, bir kısmı da bazen yerine getirdiğini söylemiştir. Aileler gibi öğrencilerin de bir kısmı ibadetlerine önem verdiği, bir kısmının ise dini yalnızca inanç boyutunda yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak aileler tarafından çocukların örnek

<sup>4</sup> Bkz. Mevlüt Kaya- Semra Çinemre- Osman Taşkın- Şenay Yazgan, “Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Yeteneği Testi (MUT) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, sayı: 42, s. 99-133.

<sup>5</sup> Haluk Yavuzer, *Ana-Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1997, s. 39.



ahlaki davranış geliştirmesinde din önemi bir etken olarak belirtilmiştir. Nitekim daha önce bu konuda yapılmış çalışmalar da bunu destekler niteliktedir.<sup>6</sup>

- Görüşme yapılan aileler çocukların eğitiminde daha çok anne olmak üzere, anne-babanın etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Aradaki sevgiyi bağımlı kurabilmek, daha yakın iletişimde olmak, tutarlı olmak ve belli düzeyde kural koyabilmek adına anne-babanın verdiği eğitimin önemini belirtmişlerdir.
- Aileler çocuk eğitiminde dikkat ettikleri hususlar noktasında farklı noktalara değinseler de, ortak olarak ifade ettikleri tutarlı olmak, koşulsuz sevgi göstermek, ona saygı duymak ve çocuklar arasında adaletli davranmaktır. Bu hususların bazılarının, zaman zaman aile yapısına, çocuğun gelişimine, yaşanan çevreye veya farklı bir takım etkenlere önemi azalabilir veya artabilir. Ancak çok fazla değiştiğini söylemek mümkün değildir. Ailenin çocuğun davranışları ve ahlak eğitimi üzerindeki etkisini konu alan çalışmalar da bunu desteklemektedir.<sup>7</sup>
- Araştırmamız kapsamında velileri ile görüştüğümüz öğrencilerin birçoğu ergenlik çağındadır. Bu sebeple çocukta var olan olumsuz davranışları sordüğümüzda, içerisinde bulunan gelişimsel basamaktan kaynaklanabilecek davranışlar belirtilmiştir. Nitekim öfke patlamaları, asi davranmak, inatçılık gibi bir takım problemler ergenlik döneminde ortaya çıkmakta zamanla azalmaktadır.<sup>8</sup>

### Kaynakça

- Arı, Ramazan. *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-*, Nobel Yayınları, Ankara 2010.
- Aydın, Mehmet Zeki. *Ailede Ahlak Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul 2012.
- Ergin, Hatice - Yıldız, Armağan. *Gelişim Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara 2012.
- Kaya, Mevlüt- Çinemre, Semra- Taşkın, Osman- Yazgan, Şenay. “Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile Ahlaki Yargı Yeteneği Testi (MUT) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2017, sayı: 42.
- Köknel, Özcan. *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 2005.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012.
- Küçükkalp, Emine. “Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans*
- Yavuzer, Haluk. *Ana-Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1997.
- Yurtsever, Hidayet. “Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

<sup>6</sup> Bkz. Emine Küçükkalp, “Ahlaki Yargı Gelişimi ve Dindarlık Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

<sup>7</sup> Bkz. Mehmet Zeki Aydın, *Ailede Ahlak Eğitimi*, Timaş Yayınları, İstanbul 2012.

<sup>8</sup> Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2012, s. 235-240.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## **Job Satisfaction among Secondary School Religious Education Teachers in Multicultural Classes in England**

**Mehmet Akif Şentürk**

*PhD Student, Brunel University, Britain  
makifsen34@hotmail.com*

Multiculturalism increases day by day with technologic development and mass migration movements. Either for finding a prospective job or pursuing educational development, people migrate from various countries. England is one of the developed countries where people migrate for the variety of reason. Therefore, organising education in such circumstances makes the authorities job a lot harder than ever. In particular, authorities whose responsibilities are supplying high-quality religious education. There are some studies about job satisfaction of teacher; however, most of them focus on the general satisfaction of teacher. In this particular study, the researcher focuses on religious education teachers' job satisfaction, what the factors affect their satisfaction or dissatisfaction and also examines the challenge they face while teaching different world religions in general, Islam in particular to the multicultural classes in England. The qualitative data collected by semi-structured interviews from ten participants. The interviews where took 40 to 50 minute each and analysed with qualitative data analysis procedures. The result of the study shows that religious education teacher faces difficulties while teaching religion to students who have different background and practices regarding religious. Especially Muslim student face the challenge while learning LGBT and same-sex relationships. Moreover, the harmful effects of mass media contribute to a misunderstanding about Islam, and religious education teacher points out that they feel under pressure when they try to explain real Islam.

Furthermore, teachers complain about the statue of religious education and religious education teacher in society. Besides, they believe good religious education brings understandings of others and cohesion to the society. Consequently, such studies engage with the field of education with empirical studies to understand actual learners' and teachers' struggles to prepare a solution and overcome teaching religion to the multicultural classes. More importantly, Islamic education requires in-depth empirical studies to improve the quality of Islamic education.

**Keywords:** Religious Education, Job Satisfaction, Islamic Education, Multiculturalism, Diversity, Social Cohesion, Challenges, Teaching Religions, Teaching Islam



## Introduction

This section outlines the background, rationale and significance of this empirical study and further, the objectives, research questions and organisation thereof.

Education is considered essential worldwide to improving the quality and prosperity of society. Teachers are an essential component in establishing this prosperity by sustaining the value of the education process. Thus, it is worthwhile for educational authorities to improve the conditions and efficacy of teachers' performance. To effectively carry out an educational policy and attain goals, schools need satisfied teachers who are secure in their work and able to fulfil their purpose to a high standard.

Indeed, many researchers have been attracted to the study of job satisfaction in education both generally and specifically among teachers. Even though many studies identify teachers' job satisfaction as an essentiality, few focus specifically on this within a religious educational context (Ahmed and Ezzeddine, 2009; Britto, 2008). The role of teachers within this discipline differs fundamentally from others as their role in society has been debated since religious education (RE) became compulsory. "The development of religious education in England has tended to offer students (from a variety of religious and non-religious backgrounds) in inclusive schools (mainly fully state-funded community schools) a combination of 'learning about religions' and opportunities RE teachers must know about all the religion to organise effective lessons. One aim of this study is to understand if teachers face challenges when teaching religion in general, Islam in particular. Although numerous studies discuss challenges faced by both students, teachers in multicultural classes, focusing often on student, parent and community voice, none focus teachers' perspective. t

This study aims to bridge the gap in research in the field of Islamic education and educational studies by offering empirical findings about RE teachers' job satisfaction and challenges they face while teaching Islam, other worldviews and religions. The study aims to investigate job satisfaction among secondary school RE teachers of multi-cultural classes in England. Its objectives are

To determine the level of general job satisfaction among secondary school RE teachers in multicultural classes in England

To identify factors which may contribute to job satisfaction or dissatisfaction of secondary school RE teachers in multi-cultural classes in England

To determine the challenges of teaching religions in general, Islam in particular, to a class of students from different religious or non- religious backgrounds.

The research questions are:

Q.1 What is the overall level of job satisfaction amongst RE teachers in multi-cultural classes in England?

Q.2 What factors contribute to job satisfaction and dissatisfaction amongst RE teacher in multi-cultural classes in England?



Q.3 What kind of challenges do RE teacher face while teaching religion in general, Islam in particular?

Sequentially, Section Two provides a brief overview, of RE in secondary schools, recent developments and the RE teacher's role in lessons in England. Then, Section Three reviews existing literature on Islamic education and job satisfaction; it also offers definitions of the concept of job satisfaction. Thereafter, Section Four details methodology., including research design and sampling of research participants in addition to the choice of data collection method and procedures. Further, Section Five and Six present the findings and discussion, respectively. Finally, Section Seven summarises the findings, draws overall conclusions and makes recommendation for future studies in related fields.

### **Religious Education in schools (England)**

The purpose of this section is to provide a brief overview of RE in secondary schools (England). With the Educational Act 1870, “modern religious education in England has evolved in its legal requirements and organisational arrangements” (Jackson 2013:4). From 1870 to today, religious education has changed as a result of immigration, political situations, educational development, theological and social changes. According to Copley (2008), these essential social changes are growing secularity and plurality. As in the past, a rich heritage of culture and diversity continues today in England, as in the globalized world. Religion and belief are the essential component in shaping many people's identity and culture. Religion and faith have gained importance in public life locally, nationally and internationally, particularly through the perspective of events in the world media, drawing greater public attention to religion and religious education.

In England, all state schools must provide religious education and these maintained schools of non-religious character must follow a curriculum outlined by the local Standing Advisory Council on Religious Education (SACRE) (Department for Children, School and Families (DCSF), 2010). According to the Department for Education (DfE) (2014, p.45)

Voluntary aided schools with a religious character should provide RE in accordance with the trust deed or religious designation of the school, unless parents request the locally agreed syllabus. Foundation schools and voluntary controlled schools with a religious character should follow the locally agreed syllabus, unless parents request RE in accordance with the trust deed or religious designation of the school. Religious education is also compulsory in faith and non-faith academies and free schools as set out in their funding agreements.

As a result, religious education is compulsory in all schools in England. However, if the child is 18 or above, he or she can refuse to attend RE lessons without reason; below this age, families have authority to decide.

In England, the syllabus for RE aims to guarantee that all students develop awareness and understanding of religions and worldviews. It is hoped that they can analyse and synthesise beliefs and practice, respect and recognise different beliefs, religions and





world views between communities and individuals. Moreover, it aims to provide student with the ability to identify ideas and insights about the character, importance and effects of religions and worldviews (Religious Education Council of England and Wales (REC), 2013). According to Jackson (2013) another aim of religious education is promote community cohesion.

In England, the development of religious education in inclusive education offers pupils from different religious backgrounds or worldviews a combination of 'learning about religions' and the opportunity for individual reflection on their learning (Jackson and Everington, 2016:4). According to Jackson and Everington (2016), the nature of learning about religion forces teachers' complete impartiality. Impartiality means teaching and learning should not be discriminatory in terms of ethnic, religious, class or political opinions. As a result, RE teachers should avoid commenting on religions or worldviews as this may limit the learning and teaching process.

To sum up, Everington (2004, p.21) indicates in England that "non-denominational schools tend to follow RE syllabus that take a non-confessional, multi-faith approach, teaching about major world religions as well as considering moral, ethical and spiritual topics and issues, whereas denominational schools approach the subject from their particular faith position." Meeting such requirements in the workplace presents significant challenge and whilst making space for students to be confident and share their opinion, this may potentially limit the teaching process. A teacher's duty in such a situation is to create free space for students to talk about their belief and respect other faiths and worldviews.

## **Literature Review**

### **Islamic Education**

Currently, Islamic education is overwhelmingly considered by education scholars. There have been many attempts to define Islamic education (Alavi, 2008, Al-Attas, 1991, Bagheri, 2001). However, these attempts have strong impact from Western secular educational thought. Conversely, Sahin (2013) emphasises that Islamic education should be based on the Quran and Prophetic thought and practice, which is interpreted by educational, hermeneutic method. Furthermore, Muslim educational thought itself has exercised considerable influence over Western educational thought. Sahin (2013) notes that Islamic education cannot be improved without understanding actual experiences of the learner. Therefore, empirical studies importantly offer greater understanding and development of Islamic education. Some empirical studies have focused specifically on Muslim students and identity (Ali, 2012; Farooq, 2010; Moulin, 2013; Saeed, 2013); some focus on attitude towards Islam (Al-Failakawi, 2003; Onay, 2000; Sahin, 2002,2013). Moreover, although many empirical studies focus on challenges faced by Muslim students, most have been undertaken in the UK (Ahmed and Ezzeddine,2009; Britto, 2008; Haddad et. al., 2006; Usman and Muzaffar, 2013; Zine, 2008) and explore these challenges from the principles' perspective (Walker and Dimmock, 2005). However, after parents and friends, students expend most of their time with the teacher. Teachers may be seen as sculptors, taking the syllabus, shaping it with their professional and personal



knowledge and presenting it to the student (Conney and Clandinin, 1999). A limited number of empirical studies focus specifically on Muslim education and students' and parents' viewpoint or commonly, ethnic-minority organisations' voices such as 'Association of British Muslims'. Although Abbas (2002) conducted research from a teachers' perspective, the study does not engage with problems critically and has a somewhat Pollyanna approach. Further, other western research neglects teachers' perspective and experiences (Merry, 2007).

The primary concern in this study is to understand challenges faced by students in general, Muslim students in particular, and the impact thereof on RE teachers' job satisfaction in multi-cultural classes. Further, it seeks to examine Muslim students' achievement and its effect on RE teachers' job satisfaction, from the RE teachers' perspective. Moreover, analysis of their views on difficulties in teaching Islam may make great contribution to field. Therefore, to understand the concept, strengths and limitations of RE lessons and teachers' role, rights and positions therein, a summary has been provided on RE in England in the previous chapter.

### **Job satisfaction, Teachers' job satisfaction and Job satisfaction factors.**

The word 'satisfaction', derived from the Latin word *satis* (enough) and *facere* (to do or make) (Oliver, 2010), is the feeling of happiness and pleasure as a result of a person reaching his/her goal or acquiring something he/she wants (Longman Modern English Dictionary).

Attempts at defining the term 'job satisfaction' have been made over the last thirty years (Statt, 2004; Armstrong, 2006; George and Jones, 2008; Okaro et al., 2010). One of the most frequently cited definition is that proposed by Hoppock, (1935), who defines job satisfaction as "any combination of psychological, physiological and environmental circumstances that cause a person truthfully to say I am satisfied with my job" (cited in Aziri ,2011:77).

Despite many attempts, (Vroom, 1964; Davis et al., 1985; Kaliski, 2007; Mullins, 2005), there is still no one agreed definition of the term (Monyatsi, 2012; Aziri, 2011). The reason for this is that concept of job satisfaction relates to different elements, the nature and importance of any job (Okaro et al., 2010). Furthermore, understanding the concept of job satisfaction may have been significantly affected by cultural, religious and environmental differences among scholars (Amri, 1992). In addition, as a result of technological development, people's needs and requirements have changed.

Consequently, some definitions of the term relate to individual needs, attitude to work and feelings about the job. (Lambert, 2010; Brayfeld and Rothe, 1951; Tewksbury and Higgins, 2006;). However, these definitions do not consider these terms together, but individually, thus, although individual needs are essential for job satisfaction, attitude towards a job or feelings about it may affect the level of satisfaction. Subsequently, it is better to consider all such terms together to understand the wider picture more comprehensively.

A summary of the aforementioned definitions may be that the concept of job satisfaction



includes various features of a persons' psychological inclination and the environmental aspects of their job, the combination of which may contribute to fulfilment or beneficial affect from a person's job.

Some theories emphasise the content or process concepts of job satisfaction. (Mullins, 2008). The former refers to work factors which impact on satisfaction. The latter focuses on internal factors which influence employees' behaviour. Most prominent content theories are Maslow's Hierarchy of needs theory and Herzberg's two-factor theory. Process theories refer to expectancy theory and Adams (1963)'s equity theory. Although Maslow's theory has been widely used, several studies have been extensively criticized (Heylighen, 1992; Hollyforde and Whiddett, 2002). Moreover, Herzberg's theory has been mostly criticized because of its methodology (Agarwal, 2008). Although these theories have made an undeniable contribution to the field, development of the work place, definition of jobs and changing expectancy of individuals have rendered these theories somewhat outdated. Furthermore, critical review of such theories in current empirical studies, suggests that these factors may greatly impact on the development of people's happiness as well as their satisfaction.

Within the aforementioned wider perspective of general job satisfaction, it is essential for this study to understand teachers' job satisfaction, in particular. Lawler (1973) points out that this relates to the role teachers fulfil within schools, and the affirmative relationship between their ambition to teach and what they want to achieve from their role as teacher, both of which are examined through the teachers' perspective. Similarly, Skaalvik and Skaalvik (2010) emphasise that teacher job satisfaction can be defined as teachers' attitudes towards their job and teaching role. However, there is no clear agreement on a general definition of teacher job satisfaction, possibly due to the many different aspects of teaching role or subject specific variation which impacts on teachers' fulfilment and satisfaction. Several studies suggest that job satisfaction is one of the most essential elements influencing the teacher-student relationship (Van den Berg 2002), has effects on teacher retention, attrition and absenteeism (Perrachione et. al.,2008; Ingersoll,2001) and teachers' enthusiasm (Chen, 2007). Therefore, it can be said that a satisfied teacher makes a positive contribution to students' success and school improvement. However, in these studies, it unclear as to how, exactly, teaching their subject may influence their job satisfaction level. Do they teach their subject, for instance religion, because it is compulsory in the curriculum or because they are keen on teaching it? Consequently, in this study, as a Muslim educator and researcher in this field, I am interested in job satisfaction among religious education teachers and the challenges they face when teaching religion in general, Islam in particular. There are several studies about RE teachers, however, these mainly focus on their professionalism (Everington, 2016) or discuss impartiality and neutrality when teaching religion in multi-cultural classes (Jackson and Everington,2017). The study proposed by Everington (2015) focuses on experiences of ethnic minority RE teachers and outlines he challenge they face while teaching majority white ethnic groups and majority Muslim groups. However, due to small participant numbers (one Hindu, three Muslim and one Sikh) in this qualitative study, it cannot be generalized. Further, although difficulties faced because of their



ethnic minority background, did impact on their satisfaction level, this cannot show the overall extent of satisfaction of the RE teacher. This study therefore hopes to raise researchers' awareness to the need to pay more attention to RE teachers' job satisfaction.

It is clear that different factors can impact on job satisfaction. This variance may mirror the complex nature of the concept of the job satisfaction. As Mullins (2008) states, it is difficult to measure job satisfaction objectively given that the workers may be satisfied with different aspects of the job and dissatisfied with others. Thus, job satisfaction is complex and difficult concept to measure, as Furnham (2005) points out:

Despite the variety of variables suggested as having major, minor or moderating effects on job satisfaction, it is possible to divide these factors into three distinct groups: First, organizational policies and procedures ... Second, specific aspects of the job ... These must have an important effect. Third, personal characteristics. (p331)

As this present study concerns factors affecting RE teachers' job satisfaction, six factors most commonly cited specifically in the educational field have been selected. Firstly, pay, which is the initial concern of an individual in any job. A satisfactory level of salary may affect workers behaviour and attitudes towards their job (Loncar, 2010). Secondly, promotional opportunity carries importance in the work place, impacts on people's social wellbeing and may lead to personal growth (Ranganayakulu, 2005). Therefore, like salary it may contribute to job satisfaction. Thirdly, supervision, which Monyatsi, (2012) explains, has significant effect on teachers. Further, a fourth factor having great impact on satisfaction is that recognition. According to Besterfield et al. (2011) there is correlation between recognition and work; when an employee feels that his/her efforts are being noticed, the quality of his or her work improves. The fifth factor is that of interpersonal relationships. In the workplace, relationships are vital for job satisfaction (Abraham et al. 2012). Teachers interact with many more people than in other jobs, inter alia, students, families, colleagues, principles, local educational authority and in some cases with religious organisations. Therefore, this factor can be considered as of considerable importance for RE teachers. Finally, many educational researchers indicate that 'work itself' contributes to teachers' job satisfaction and most of them are highly satisfied with their work (Abdullah et al., 2009; Achoka et al., 2001; Koustelios, 2001).

## **Methodology**

This section will outline in detail the methodological design of the current research. The research methodology of any study may be described as the prototype, bringing out theoretical values, likewise, a structure which proposes strategies about how research should be carried out within the particular paradigm (Sarantakos, 2013). It is essential to determine the most appropriate methodology or mixed-method approach for any research. There are three research methodologies, namely, historical, descriptive and experimental (Gilbert, 2008). All these are valuable; a researcher should choose one or more in terms of his or her purpose. Although all three methodologies can be used for educational research (Verma and Mallick, 1999), the descriptive method is most extensively used in this field (Cohen et al., 2011). Furthermore, this method will be used in this research due to its appropriacy for investigating opinions, beliefs, circumstances



and processes. Furthermore, an interpretive approach will be adopted for this study as it aims to gain a holistic understanding human experience. Thomas (2013) identifies the interpretivist approach as being interested in people's thinking and how they formulate ideas about the world. The philosophical underpinnings of the research were fundamentally interpretative, as the researcher sought to understand RE teachers' job satisfaction, affective factors and extent to which job satisfaction impacts on their teaching.

Given the interpretive nature of the research, a qualitative research methodology will be used for collecting appropriate data. Atkins and Wallace (2012) notes that a qualitative approach is more 'people-focused' as it seeks to display or interpret an individual's views, interaction and values. There are two reasons for selecting qualitative research: (1) primarily, the questions of this research are based on understanding job satisfaction of RE teachers and what factors effects satisfaction and dissatisfaction, the findings of which will be based firmly in the field of educational thought and practice. According to Hitchcock and Hughes (1995), qualitative research, unlike quantitative research, is more appropriate for teachers as it focuses on evaluating social behaviour; (2) this offers flexibility for the researcher in order to focus on various issues relevant to the topic. As Newby (2010) states, qualitative approaches supply guidance to researchers and allow them to be flexible. At this point, it is important to note that there are be some limitations to qualitative research. For instance, Kumar (2011) claims that because of the flexibility and lack of control, it is more difficult to monitor researchers' bias in qualitative research.

For data collection, a semi-structured interview will be used as this provides rich data from the participant. Thomas (2013:198) identifies that the semi-structured interview is the most usual way in most small-scale studies as it "provides the best of both worlds as far as interviewing is concerned, combining the structure of a list of issues to be covered together with the freedom to follow up points as necessary." In this study, it was assumed that to gather effective appropriate data, the best way is to record the participant voices. According to Atkins and Wallace (2012:90), audio recording "captures the entire interview and allows for careful review of data makes a complete transcription possible". Therefore, semi-structured interview will save time and afford the in-depth gathering of reliable data. To avoid ethical issues, interviewees were informed of requirements and expectations before the interview and consents forms were signed by interviewees in full confidence and voluntarily.

For data analysis, qualitative data from interviews is generally organised and illustrated in written format (Lee and Fielding, 2009); such analysis of qualitative data depends on interpretation of the researcher (Adler and Clark, 2011). After transcription, themes and sub-themes will be identified and related text from the interview transcript collated for each theme. A coding process will be applied which requires the researcher to choose central themes and sub-themes which represents RE teachers' views on job satisfaction. Thereafter, findings will be discussed. This methodology chapter will be extended and detailed in the dissertation.





## Findings And Discussion

Following the methodology section, this section illustrates the qualitative data elicited from the interview transcripts of 6 RE teacher-participants. The first section illustrates interviewees' general level of job satisfaction. There then follows an analysis of factors affecting RE teachers' job satisfaction and/or dissatisfaction, including teacher training programmes, work load, interpersonal relationships, student' success and stature of RE teachers in society and school. Thereafter, RE teacher suggestions for improving their job satisfaction are outlined. The next section then discusses and interprets, in the light of research question, the qualitative findings presented earlier in this section, based on data obtained from the responses of secondary school RE teachers in England. In so doing, it draws on key theory outlined in the literature reviews for relevant comparison with findings of previous studies.

### General Job satisfaction

Religious teachers were asked about their general satisfaction, initially to explore in more detail factors contributing to their job satisfaction and dissatisfaction. Four interviewees replied that they were in general satisfied with their job as an RE teacher, while one was dissatisfied:

*No, I am trying to leave teaching. [T1]*

*Yes, I love teaching religious studies. It's one of the most satisfying roles that I have been into [T4]*

*Yes, I believe I have got best job in the world and very lucky that I go to work and I do not consider it as work, I am lucky to get paid for what I like. Yes, my job was very hard and very demanding but in the bigger picture of things I have the best job in the world. I have job satisfaction in terms of why teach and it has a good impact in the world not only for society. [T5]*

### Factors contributing to RE teacher job satisfaction and/or dissatisfaction

Interviewees responded to the general question: *What are the factors which impact on your job satisfaction and dissatisfaction? Why?* From their responses, seven main themes were identified: the role of teaching religion; teacher training programmes; relationships; students' success; work place; challenges and stature of RE teacher in society.

With regards to factors impacting on RE teacher job satisfaction, the majority were satisfied with teaching RE, students' success and the work place. However, the majority expressed dissatisfaction with the stature of RE teachers in society, teacher training and interpersonal relationships.

*My satisfaction will come from just the fact that I work with young people. So, provided that happens I am left alone in my classroom on the whole. Dissatisfaction comes from interference from the government, new strategies and also increase work load of senior leader ship team. [T3]*





*I would say that number one would be support in the school environment ... Secondly, to be appreciated for what I do, that would be both from people above me or my students and their parents, that's very important. Thirdly, the people I work with, obviously if you don't work with people that you do not like, the job can be difficult... I would say most importantly the school structure and how they support me and value my work. [T5]*

*... Sometimes dealing with people's behaviour that can be distressful .... I think like the people that you work with, if you work with a good team of people that makes a bit of difference. Mostly I have a really good relationship with my colleague that helps my job satisfaction. [T6]*

### **Role of teaching religions**

In response to the question: "What is the impact of teaching religions on your job satisfaction or dissatisfaction? Why?", although some teachers expressed general dissatisfaction; all teachers are highly satisfied with teaching religions and other worldviews.

*I love teaching religion, I love teaching all about the teachings of different religion and discussing, you know, spirituality... [T1]*

*... we teach all faith at key stage 3 in GCSE we do Christianity and Sikhism, and then in a level Budism, we also do elements of humanism and atheistic view point as well. As far as I am concerned, I am happy to teach. In fact I like enjoy teaching all the faith, I like also challenging all the faith... [T3]*

### **Teacher training programmes**

Teachers are satisfied with teacher training programmes as regards aspects such as learning teaching methodologies and behaviour techniques. However, they expressed dissatisfaction over the lack of training and learning about religions, different faiths or worldviews. Student teachers, in particular, are mostly assigned to do their own research about religion.

*Very little really. They place emphasis on student (teacher) and say you need to do some little research project for yourself. It is not the case what do they have lectures from specialist or people of the faith. They are not given enough subject-knowledge in training about religions. Teachers' are kind of left to do it themselves [T2]*

*I trained to teach first. My PGCE because I was in the school whole year it is very practical. This means that a lot of my knowledge of RE I actually teach I just peaked up during my actual teaching. I did not have very much chance to learn about different religion philosophy ethics around religion, before I was teaching it. It sound look like okay but if we have more opportunity learn more about what we are going to teach it would be really beneficial. [T6]*

### **Relationship with people**

The majority of teachers had no concerns over relationships with student, parents and colleague. However, the majority expressed dissatisfaction with the school inspector.



*Ofsted inspectors destroy my job satisfaction but with the kids and the parents. Yes, I love talking to them. [T1]*

*Yes, they have huge impact. The biggest group that can impact your job satisfaction of course is the students. Sometimes students are not enough motivated for lesson and they do not want to go through it and at the end time is up but you still have to do lots of think because you planned such good lesson. So that kind of things effect satisfaction. Parent less so, sometimes a couple of parent email that they do not want their child to visit places of worship and such stereotyping annoys me. [T2]*

### **Students success**

The majority of teachers mentioned that student success aids their satisfaction but unsuccessful or unready students contribute to their dissatisfaction. Most of them are happy with Muslim students' success but express dissatisfaction with their lack of understanding and acknowledgement of other religions and worldviews.

*Most of the students are from Muslim background. I think in terms of grades, people are generally doing quite well. ... People sometimes have barriers ... Students have little information about other religion and they sometimes could not be open-minded to other religion. This sometimes makes impossible the achievement. [T6]*

### **Workplace**

Teacher thinks that being contented in their role would contribute to their satisfaction. Having dedicated religious education classrooms, for example, would reduce their heavy work and raise satisfaction.

*In my school, unfortunately we do not have our own class...I think we are a bit more limiting... if I want to use hard copy of the bible and the Qur'an I have to remember carrying them to the class that I am going to be in. ...if I have my own room that will be really nice. It gives opportunity to a lot more engaging with students. Having learning environment is essential for the students as well as teacher to improve quality of lessons. [T6]*

*If I am not satisfied with my job I stop teaching, it is as simple as that. I go to work very happy and I leave the work very happy. I know the moment that feeling goes it is time to either change career or change place of work. [T5]*

### **Challenges**

Most teachers face challenges in teaching Islam due to the negative effect of the media and coverage of events such as Charlie Hebdo bombing and lesbian, gay, bisexual, transgender (LGBT) issue. In general, teacher face difficulties when they teach religion given lack of awareness, knowledge and training in global religious and political matters or often an incorrectly perceived lack of awareness. Further, some of them are not expert on religions or have no background on religions.

*I think sometimes RE teachers are very worried and reactive. I heard that when the Westminster attack happened some of the RE teachers thought okay tomorrow I must teach*



about this. [T5]

*I do not think any other subject will have the issue of “One Muslim believe this, another believe this” that’s same for all religion I would not say it is only for Islam. ...Possible issue to do with homosexuality. That is always raised [T3]*

*Me personally, I am not Muslim, most people that I teach are Muslim. And sometimes they think I have not enough knowledge to teach Islam, so this is one challenge I faced. One of the star challenge for teaching Islam is that even though the people teaching are the Muslim, the negative effects of the media about Jihad and such extremism are something that they do not know. And giving proper knowledge about them is quite challenging. Changing some misaddressing created by the media about Islam. [T6]*

### **Stature of RE teachers in Society and School.**

One participant explained that RE teachers often lack respect from society and school; neither school nor society allocate enough significance to the RE teacher. People still hold the misconceptions that RE teachers simply tell bible stories and so on.

*Yes, I think we are really very low-down... There is just conversation like religion is just idiotic... So, as soon as you say you are a RE teacher, you spent a lot of time defending yourself and defending your subject... Our stature is very low until someone comes from government and says Yes we need more RE. [T2]*

*I think people think what we are doing is quite old fashioned because they do not really understand what teaching involve in the modern era. That frustrates me in terms of job satisfaction. Because I think people are being negative about what we are doing and they do not even understand what I actually do... [T6]*

### **Discussion**

The findings suggest that RE teachers are generally satisfied with being their role. However, interpersonal relationships, students’ success, suitability of workplace, challenge and issues of stature are factors which impact adversely on teachers’ job satisfaction.

Research suggests that relationships with colleagues are an essential factor for teacher satisfaction and dissatisfaction (Mullins, 2008). Furthermore, Maslow’s theory (1954) of ‘social need’ interpersonal relationship as the third category. Moreover, Herzberg (1976) highlights that isolation in the workplace leads to job dissatisfaction. Indeed, the present study finds that relationships with people represent a significant satisfying factor for the RE teacher.

In line with this study’s findings, Besterfield et al. (2011) identifies that consideration of employees’ efforts impact positively on work quality and in turn, job satisfaction, however, this research further identifies that this impact is negated given perceived lower status of the RE teacher in school and in society which in turn, contributes to RE teachers’ dissatisfaction.

Many researchers suggest that work itself contributes satisfaction or dissatisfaction



(Abdullah et al. 2009; Achoka et al., 2001). This research shows that RE teachers have no complaints about being a religious teacher or teacher of faiths, further, they are content with work itself and this happiness contributes positively to their satisfaction. However, teachers of Islam, in particular, face some challenges, due to the negative effects of media coverage of extremist events committed ‘in the name of Islam’.

Papanastasiou (2006) states that lack of students’ motivation for the subject may affect teachers’ job satisfaction or dissatisfaction and further, when students fail, teachers may experience dissatisfaction. This reflects the findings of the current study that lack of student achievement and interest in the subject impacts adversely on RE teachers’ job satisfaction.

## **Conclusion**

This paper has investigated job satisfaction among secondary school RE teachers in the West Midlands in England, with a number of aims; to determine general levels of secondary school RE teachers’ job satisfaction; to ascertain factors impacting on their job satisfaction; to understand any challenges faced while teaching RE in general, Islam in particular.

The broad findings on general satisfaction indicate that RE teachers were mostly satisfied with their job. However, dissatisfaction exists in the form of, inter alia, lack of stature of the RE teacher in society and school and poor relationships with school inspectors and some parents. Furthermore, although the majority of teachers are satisfied with student achievement, Muslim students sometimes face greater challenge while learning other religions and homosexuality. Teachers also face challenge while teaching religion in general due to lack of student interest in the subject and the teachings of Islam, resulting from overly negative media portrayal of the religion by the media.

In general, this small-scale study highlights an overall level of satisfaction among secondary school RE teachers, with specific factors which influence their satisfaction and dissatisfaction, in addition to challenges they face while teaching Islam and other world faiths. However, the research focus will be further extended to explore factors in more detail and collect data suitable for generalisability nationwide. Finally, this paper illustrates that the use of an empirical research approach, specifically, qualitative methodology, can be used to enrich the research development in the field of RE and, in particular, Islamic Education.

## **References**

- Abbas, T. (2002). Teachers’ perceptions of South Asians in Birmingham schools and colleges. *Oxford Review of Education*, 28(4), 447–471.
- Abdullah, M. M., Uli, J., & Parasuraman, B. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. Reached 28.03. 2018. URL <https://core.ac.uk/download/pdf/11784587.pdf> (accessed 3.27.18)
- Abraham, N. M., Ememe, O., & Egu, R. N. (2012). Teacher job satisfaction for secondary school effectiveness in ABA Education Zone, South-East Nigeria. *Journal of Curriculum and Teaching*, 1(2), 1-7.



- Achoka, J. K., Poipoi, M. W., & Sirima, I. S. (2011). Motivational factors influencing public secondary school teachers to join the teaching profession in Busia district, Kenya. *International Journal of Current Research*, 3(4), 059-068.
- Adams, J. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Ahmed, S., Ezzeddine, M., 2009. Challenges and Opportunities Facing American Muslim Youth. *Journal of Muslim Mental Health* 4, 159-174. <https://doi.org/10.1080/15564900903245782>
- Al-Attas, N. (1991). *The concept of Islamic education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Failakawi, F.A., 2003. Attitudes towards religion and morality among secondary school students: a study in contemporary Islamic educational thought' (Ph.D.). The University of Birmingham.
- Alavi, H.R., 2008. Nearness to God: A Perspective on Islamic Education. *Religious Education* 103, 5-21. <https://doi.org/10.1080/00344080701807361>
- Ali, F.M., 2012. The challenges and opportunities of implementing an Islam-based education system in Canada's multicultural society: the case of the British Columbia Muslim School (Ph.D.). Durham University.
- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human resource Management Practice*, Tenth Edition, Kogan Page Publishing, London, , p. 264
- Aziri, Brikend. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research and Practice*.Vol.3.Issue 4 pp:7786
- Besterfield, D., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G., Besterfield-Sacre, M., Urdhwareshe, H., & Urdhwareshe, R. (2011). *Total Quality Management*. New Delhi: Dorling Kindersley.
- Brayfield, A. H. & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311.
- Britto, P.R., 2008. Who Am I? Ethnic Identity Formation of Arab Muslim Children in Contemporary U.S. Society. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 47, 853-857. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181799fa6>
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17e31.
- Connolly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: Althouse Press.
- Davis, K. and Nestrom, J.W. (1985). *Human Behavior at work: Organizational Behavior*, 7 edition, McGraw Hill, New York, p.109
- Everington, J., 2012. 'We're all in this together, the kids and me': beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values* 33, 343-355. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815>
- Everington, J., 2015. Bridging separate communities: the aspirations and experiences of minority ethnic religious education teachers in England. *Journal of Beliefs & Values* 36, 165-174. <https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1046232>



- Everington, J., 2016. 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997–2014. *British Journal of Religious Education* 38, 177–188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>
- Farooq, S., 2010. 'Muslim women', Islam and sport : 'race', culture and identity in post-colonial Britain (Ph.D.). University of Warwick.
- Furnham, A., 2005. *The psychology of behaviour at work: the individual in the organization*, 2nd ed. ed. Psychology Press, Hove [England] ; New York.
- George, J.M. and Jones, G.R. (2008). *Understanding and Managing Organizational behavior*, Fifth Edition, Pearson/Prentice Hall, New Jersey, p. 78
- Haddad, Y.Y., Smith, J.I., Moore, K.M., 2006. *Muslim Women in America: The Challenge of Islamic Identity Today*. Oxford University Press, USA.
- Heylighen, F. (1992). A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization. *Behavioural Science*, 37(1), 39-58.
- Hollyforde, S., & Whiddett, S. (2002). *The motivation handbook*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*, Harper and Brothers, New York, p. 47
- ILO: Unemployment and decent work deficits to remain high in 2018 [WWW Document], 2018. URL [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_615590/lang--en/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_615590/lang--en/index.htm) (accessed 3.27.18).
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499e534.
- Jackson, R., Everington, J., 2017. Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education* 39, 7–24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*, Second edition, Thompson Gale, Detroit, p. 446
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education Management*, 15(7) 354-358.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2002). Satisfied correctional staff: A review of the literature on the correlates of correctional staff job satisfaction. *Criminal Justice and Behavior*, 29(2), 115-143.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. California: Brooks-Cole.
- Monyatsi, P.P. (2012). The level of the job satisfaction of teachers in Botswana. *European Journal of Educational Studies*, 4(2), 219-232.
- Moulin, D.P.J., 2013. *Negotiating and constructing religious identities in English secondary schools : a study of the reported experiences of adolescent Christians, Jews, and Muslims* (Ph.D.). University of Oxford.
- Mullins, J.L. (2005). *Management and organizational behavior*, Seventh Edition, Pearson Education Limited, Essex, p. 700
- Mullins, L. J. (2008). *Essentials of organisational behaviour* (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow: FT Prentice Hall.
- Okaro, A. U., Eze, C. U., & Ohagwu, C. C. (2010). Survey of job satisfaction among Nigerian radiographers in South-Eastern Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 39(3), 448-456.





- Oliver, R. (2010) Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Sharoe.
- Onay, A., 2000. Religious attitudes and Muslim identity, with reference to Turkish university students (Ph.D.). University of Leeds.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2)., from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ862759.pdf> (accessed 3.27.18)
- Ranganayakulu, K. C. S. (2005). Organizational behaviour. New Delhi: Atlantic.
- Saeed, T., 2013. Education, Islamophobia, and security : narrative accounts of Pakistani and British Pakistani women in English universities (Ph.D.). University of Oxford.
- Sahin, A., 2002. Critical/dialogic Islamic education : attitudes towards Islam and modes of religious subjectivity among British Muslim Youth (Ph.D.). The University of Birmingham.
- Sahin, A., 2013. New directions in Islamic education: pedagogy and identity formation. Kube, Leicestershire.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Statt, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Business Management*, Third edition, Routledge Publishing, Detroit, p. 78
- Tewksbury, R., & Higgins, G. E. (2006). Examining the effect of emotional dissonance on work stress and satisfaction with supervisors among correctional staff. *Criminal Justice Policy Review*, 17(3), 290-301.
- Usman, S., Muzaffar, M., 2012. Experience of Pakistanis' Who Migrated to United Kingdom: Immigrants Perception. *Journal of Educational Research*; Bahawalpur 15, 14–26.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Vroom, M. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Walker, A., Dimmock, C., 2005. Leading the Multiethnic School: Research Evidence on Successful Practice. *The Educational Forum*; West Lafayette 69, 291–304.
- Zine Jasmin, 2008. Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity. *Anthropology & Education Quarterly* 32, 399–423. <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.4.399>



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

## Gençlere Göre Ahlaki Bir Model Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri\*

**Osman Taşkın**

Arş. Gör. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Artvin  
osmntskn@hotmail.com

### Giriş

Bilgi nakline dayalı eğitim, bir insanı eğitmek için yeterli değildir. En etkili öğrenme yolu yaparak yaşayarak, deneyimleyerek öğrenme olarak görülmektedir. Ancak Bandura bilgi, değerler ve yetkinliklerin sadece deneme-yanılma yoluyla elde edilmesi durumunda, insani gelişimin fazlasıyla meşakkatli ve tehlikeli olmasının yanında oldukça yavaş olacağını düşünmektedir (Bandura, 2003: 167). İnsanlar hayatlarını şekillendirmede gelişmiş bir gözlemsel öğrenme kapasitesine sahiptir. Onlar bu kapasite vasıtasıyla farkında olarak veya olmayarak birçok davranışı öğrenmektedir. Ancak günümüzde dini ve ahlaki davranışların eğitimi, daha çok bilişsel bir zemin üzerinden yürütülmektedir. Bu yüzden bireylerde etkili ve kalıcı davranış değişikliği görülememektedir. Bu sebeple araştırmamız yüzyıllar boyu din ve ahlak eğitiminde kullanılan, ancak günümüzde yerini daha çok bilişsel öğrenmeye bırakan “modelden öğrenme” olgusuna odaklanmaktadır.

Araştırmada modelden öğrenme, Albert Bandura tarafından oluşturulan sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bandura kuramında, bireyin öğrenme sürecinde davranış sergileyen modelleri gözlemlediğini ve gözlemlediği davranışları çeşitli mekanizmalarla öğrendiğini iddia etmektedir (Bandura, 1986: 47). Gerek davranışçı gerekse bilişsel kuramda insan davranışı tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi etrafında açıklanmaktadır (Bandura, 2001: 265). Sosyal bilişsel teori, davranışın sadece tek bir etmen ya da basit bir bileşim tarafından belirlenmediğini iddia etmektedir (Burger, 2006: 531). Bandura'ya göre öğrenme sürecinde bilişsel, duygusal ve biyolojik durumların bir formu olarak bireysel faktörler, davranışsal örüntüler ve çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir (Bandura, 2001: 266). Bu etkileşim esnasında modelden öğrenme bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bireyin modelden öğrenmesi; dikkat, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme adlı dört süreç sonucunda gerçekleşmektedir. (Bandura, 1986:51; 1989: 23).

Modelden öğrenme sadece eğitimsel kuram tarafından dikkate alınmamıştır. Dini geleneğimize baktığımızda modelden öğrenme ile ilgili birçok çıkarım olduğu

---

\* Bu bildiri Osman TAŞKIN'ın “Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği” adlı doktora tezinden üretilmiştir.



görülmektedir. Zira Allahu Teâlâ, insanlara dini tebliğ ederken sadece ilahi kitaplarla yetinmeyerek, ilahi kelamı insanlara örnek olarak öğretecek bir elçi göndermiştir. Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim'de model olma ile ilgili doğrudan birçok ayet olduğu gibi, kıssalarla birçok model insan veya davranış dolaylı olarak ele alınmaktadır. Peygamberimiz Hz. Muhammed, insanlara dini tebliğ ederken sadece bilgi aktarımı yapmamış, davranışları ile bir model olmuştur. Bununla birlikte İslam eğitim tarihi boyunca bu düstur ile eğitimciler, bilginin yaygınlaştırılması kadar, bilginin davranışlara yansıtılmasına da önem vermişlerdir.

Modelden öğrenme görünüşte sade olmasına rağmen dinin yaygınlığını, bireysel dindarlığı ve çeşitli dinsel deneyimleri açıklayabilen bir kuramdır (Hallahmi ve Argyle, 1997: 242). Toplumda fikirler, değerler, inanç sistemleri ve yaşam biçimleri insanların hayatlarının önemli bir bölümünü kaplayan gerçek ve sembolik modellerden öğrenilmektedir. (Bandura, 2003: 169). Din ve ahlak gibi soyut bir alanda gözlemciler, başkaları tarafından somut bir şekilde sergilenen düşünce ve eylemlerden birtakım ilke ve standartlar çıkarmaktadır. Bu ilkeleri gördükleri, okudukları veya duydukları şeylerin ötesine geçen yeni davranış örnekleri üretmek için kullanabilmektedir (Bandura, 2003: 169). Ayrıca model olma yoluyla kolaylaştırılmış manevi gelişim, pozitif insan gelişiminde önemli bir kaynaktır (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 150).

Sosyal öğrenme kuramına göre birey ahlaki davranışları başkalarını izleyerek, onların hareketlerini ve bu hareketlerin sonucunda aldıkları ödül ve cezaları gözlemleyerek öğrenmektedir (Aldridge ve Box, 1992:87). Birey ahlaki bir yargıda bulunurken çok çeşitli ölçütlerle karmaşık bir değerlendirme süreci içerisindedir. Ahlaki benlik kendini organize eden, proaktif, kendi kendini yansıtan ve öz düzenleyici mekanizmaları kapsayan geniş bir sosyo-bilişsel benlik teorisine dayanmaktadır (Bandura, 2002:102).

Okul döneminde gençlerin dini ve ahlaki gelişimlerinde DKAB öğretmeninin önemli bir model olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler onların davranışlarını içselleştirmekte ve bu, onlar için bir öz değerlendirme standardı haline gelmektedir (Olson ve Hergenbahn, 2016: 337). DKAB öğretmenleri bilgi kazandırma görevlerinin yanında, okulda bilinçli veya farkında olmadan sergiledikleri dini ve ahlaki davranışlarla öğrencilere model olmaktadır. Bu sorumluluk dini gelenekler tarafından din eğitimcilerine yüklenmektedir. Manevi geleneklerin tümü, manevi pratikleri öğreten öğretmenlerin söz konusu pratikleri sadece sözlü olarak anlatmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda anlattıkları pratikleri ve pratiklerin sonuçlarını kendilerinin de temsil etmelerini bekletmektedir (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 150). Bu sebeple DKAB öğretmenlerinin tebliğ kadar temsil sorumlulukları da bulunmaktadır. Bütün bunların sonucunda bu araştırmanın problemi bu araştırmanın problemi "*Ortaokul ve lise öğrencileri ahlaki bir model olarak DKAB öğretmenlerini nasıl algulamaktadır?*" olarak belirlenmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla betimlemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014: 155). Araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim-



öğretim yılında Samsun iline bağlı Atakum, Canik ve İlkadım merkez ilçelerinde öğrenim gören 1253 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklemeden veriler anket ve araştırmacı tarafından geliştirilen “*Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği*” yoluyla toplanmıştır. Ankette; öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okul gibi bağımsız değişkenler; öğrencilerin dini öğrenme yolları, öğrencilerin model aldıkları bireyler, öğrencilerin dini ve ahlaki hayatlarına DKAB öğretmeninin etkisi ve bu etkinin hangi alanlarda gerçekleştiği, öğrencilerin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını model alma durumları, öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları ahlaki davranışlar, DKAB öğretmeninden model alınan davranışların uygulanma düzeyi, DKAB öğretmeninde gözlemlenen olumsuz davranışlar ve ideal DKAB öğretmeni algısı yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişimi ve DKAB öğretmeninde ahlaki davranışları gözleme düzeyi araştırmacı tarafından geliştirilen “*Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği*”nin iki alt boyutuyla ele alınmaktadır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte 4 madde iletişimi, 11madde ise ahlaki davranışları gözleme alt boyutları ile ilgilidir.

Örneklemeden elde edilen veriler ki-kare, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H gibi betimsel istatistik testleri ile analiz edilmiştir.

*Tablo 30: Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Faktör Yüklerinin Dağılımı*

Ölçek Maddeleri	Ahlak İletişim
<i>İhtiyaç duyan herkese karşılık beklemeden yardımcı olmaya çalışır.</i>	.71
<i>Kendisine yapılan yanlışları affedebilir.</i>	.69
<i>Öğrencileri için fedakârlık yapabilir.</i>	.69
<i>Sır saklayacak kadar güvenilirdir.</i>	.63
<i>Zorluklara karşı sabırlıdır.</i>	.62
<i>Kendisine danışan herkes ile ilgilenir.</i>	.62
<i>Onunla konuştuğumda beni sonuna kadar dinler.</i>	.60
<i>Öğrencilerin farklı görüş ve inançlarına saygı ile yaklaşır.</i>	.54
<i>Okulda istenildiğinde kendisine rahatlıkla ulaşılabilir.</i>	.54
<i>İnsanlara karşı merhametlidir.</i>	.53
<i>Ders içinde veya dışında oldukça samimidir.</i>	.78
<i>Etkileşim kurarken güler yüzlüdür.</i>	.76
<i>Dersini anlatmak dışında öğrencilerle iletişim kurmaz. (ters madde)</i>	.62
<i>Dersi ve kendisini anlamamıza önem verir.</i>	.50

Veri toplama aracı, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda belirlenmiş okullarda araştırmacının kendisi tarafından Mayıs 2017’de uygulanmıştır. Anket ve ölçek 1253 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 79 adet anket, eksik ve yanlış doldurma nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 1164 anket SPSS programına girilmiş veri temizliği neticesinde (Z puanı +3.00’ün üzerinde ve -3.00’ün altında olan) 54



tane anket analizden çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 31: Anket Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	f	%
<i>CİNSİYET</i>		
Erkek	493	%44,4
Kadın	617	%55,6
Toplam	1110	%100
<i>OKUL</i>		
Aziz Atik Fen Lisesi	55	%5,0
Garip Zeycan Yıldırım Fen Lisesi	80	%7,2
Anafartalar Anadolu Lisesi	59	%5,3
Onur Ateş Anadolu Lisesi	64	%5,8
Mithatpaşa Anadolu Lisesi	53	%4,8
Atatürk Anadolu Lisesi	43	%3,9
Yeşilkent Anadolu Lisesi	53	%4,8
İ. T. Sosyal Bilimler Lisesi	82	%7,4
Köksal Ersayın Anadolu Lisesi	58	%5,2
Tülay Başaran Anadolu Lisesi	50	%4,5
Namık Kemal Anadolu Lisesi	48	%4,3
Samsun Anadolu Lisesi	62	%5,6
İMKB Anadolu Lisesi	55	%5,0
Bayındır Ortaokulu	67	%6,0
Toptepe Ortaokulu	47	%4,2
Tevfik İleri Ortaokulu	46	%4,1
Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	68	%6,1
23 Nisan Ortaokulu	48	%4,3
Mimar Sinan Ortaokulu	72	%6,5
Toplam	1110	%100
<i>SINIF</i>		
7. Sınıf	173	%15,6
8. Sınıf	176	%15,9
9. Sınıf	213	%19,2
10. Sınıf	254	%22,9
11. Sınıf	183	%16,5
12. Sınıf	111	%10,0
Toplam	1110	%100

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik testleri uygulanmıştır. Bu anlamda öncelikle verilerin genel olarak betimlenmesinde frekans dağılım tabloları, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ki-kare testi, ölçek ile ilgili kısımda ise veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır.



## Bulgular ve Tartışma

Bu başlıkta anket ve ölçekler yoluyla elde edilen bulgular ve bu bulguların analizleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, modelden öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve ve modelden öğrenme ile ilgili diğer akademik çalışmalar doğrultusunda yorumlanacaktır.

### 1. Öğrencilerin Dini Öğrenme Yolları

Araştırmada öğrencilere “Dini ve ahlaki hayatınızda aşağıdaki olgular ne kadar etkilidir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu maddelere öğrencilerden dereceli olarak (*hiç etkili değil, az etkili, etkili, oldukça etkili, ve çok etkili*) tutumlarını ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 32: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Davranışları Öğrenme Yolları

Din ve Ahlak Öğrenme Yolu	f	Hiç Etkili Değil	Az Etkili	Etkili	Oldukça Etkili	Çok Etkili	Toplam	Ortalama
Okuma	f	33	171	395	309	201	1109	3,61
	%	%3,0	%15,4	%35,6	%27,8	%18,1	%99,9	
Gözlem	f	17	126	366	356	242	1107	3,42
	%	%1,5	%11,4	%33,0	%32,1	%21,8	%99,7	
Bireysel Düşünce	f	18	58	280	414	333	1103	3,89
	%	%1,6	%5,2	%25,2	%37,3	%30,0	%99,4	
Başkalarının Görüşleri	f	211	462	294	104	36	1107	2,36
	%	%19,0	%41,6	%26,5	%9,4	%3,2	%99,7	
Tecrübe	f	19	53	252	359	425	1108	4,0
	%	%1,7	%4,8	%22,7	%32,3	%38,3	%99,8	

Tabloda öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları öğrenme yolları arasında cevapların ortalamasına göre en etkili olgunun “yaşanılan tecrübeler” ( $\bar{x}=4,0$ ) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları öğrenmelerinde etkili olan diğer öğrenme yolları sırasıyla bireysel düşünce ( $\bar{x}=3,89$ ), okuma ( $\bar{x}=3,61$ ) ve son olarak gözlemdir ( $\bar{x}=3,42$ ). Öğrenciler arasında başkalarının düşünceleri yoluyla dini ve ahlaki davranışları öğrenme oranı ( $\bar{x}=2,36$ ) oldukça düşüktür. Bu cevaplara göre öğrenciler dini ve ahlaki davranışları öğrenmede diğer öğrenme yolları ile birlikte gözlem yolundan da faydalandıkları görülmektedir. Bu durum din eğitiminde gözlem ve model alma yoluyla öğrenmenin bir yeri olduğunu göstermektedir.

### 2. Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler

Öğrencilerden dini ve ahlaki davranışları öğrenmede herhangi bir kimseyi model alıp almadıkları sorulmuştur. Bu soruyla ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 33: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Model Alma Durumları

Dini model	Frekans	Yüzde
Evet	919	%82,8
Hayır	191	%17,2
Toplam	1110	%100





Tabloya göre öğrencilerin %82,8'i dini ve ahlaki olarak bir kimseyi kendilerine model almaktadır. Öğrencilerin %17,2'si ise dini ve ahlaki anlamda kimseyi model almadığını ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları öğrenmede bazı kimseleri model almaktadır. Bu sorunun devamı olarak öğrencilere “*Dini ve ahlaki olarak kimleri örnek alıyorsunuz?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 34: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler

Dini Model	Frekans	Yüzde
Hz. Muhammed	699	%29,6
Anne-baba	696	%29,5
DKAB Öğretmeni	293	%12,4
Din görevlisi	243	%10,3
Dede-nine	221	%9,4
Ağabey-abla	136	%5,8
Başka	73	%3,1
Toplam	2361	%100

Tabloya öğrencilerin verdikleri tüm cevapların frekansına göre, dini ve ahlaki olarak en yüksek orana sahip model (%29,6) peygamberimiz Hz. Muhammed (sav)'dir. Dini ve ahlaki modeller içerisinde ikinci sırada %29,5'lik bir oran ile anne-baba, üçüncü sırada %12,4'lik bir oran ile DKAB öğretmeni yer almaktadır. Öğrencilerin %10,3'ü din görevlisini, %9,4'ü dede-nineyi, %5,8'i ağabey-ablayı ve %3,1'i şıkların dışındaki bireylerden başka bir kişiyi model aldığını ifade etmektedir.

Benzer bir çalışmada öğrencilerin %60'ı Hz. Muhammed'e (sav) benzemek istediği görülmüştür (Kılavuz, 2006: 299). Öğrencilerin değer yönelimleri üzerine yapılan bir çalışmada da öğrencilerin %76,2'sinin değer kazanmada Hz. Muhammed'i (sav) örnek aldığı görülmüştür (İpek, 2016: 157).

Ailenin model alınması konusu ile olarak, ergenlerin dindarlık düzeyleri ile anne-babanın dindarlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Şahin, 2007: 237). Daşkiran'ın çalışmasında araştırmaya katılan gençlerin yarıya yakını anne ve babalarını model aldıklarını ifade etmektedir (Daşkiran, 2009: 40). İpek'in çalışmasında da öğrenciler değer kazanmada ikinci sırada aileyi örnek almaktadır (İpek, 2016: 157). Yurt dışında yapılan birçok araştırmada ergenlerin dindarlığı üzerinde anne-babanın daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 149; Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 100).

DKAB öğretmenlerinin model alınması ile ilgili bir çalışmada, öğrencilerin %14,9'u İHL Meslek Dersleri ve DKAB öğretmenlerine, %7,0'si diğer öğretmenlere ve %4,6'sı Kur'an Kursu öğretmenine veya din görevlisine benzemek istediği görülmüştür (Kılavuz, 2006: 289). Daşkiran'ın çalışmasında da öğrenciler ailenin dışında en çok öğretmenleri model almaktadır (Daşkiran, 2009: 41). Bahçekapılı'nın çalışmasında öğrencilerin dini bilgileri ilk öğrendikleri yerin aile olduğu, ancak okul döneminde öğrencilerin dini bilgileri daha çok DKAB öğretmenlerinden öğrendikleri belirtilmektedir (Bahçekapılı, 2010: 124). Ev'in



yapmış olduğu araştırmada da, öğrenciler dini bilgileri en çok DKAB öğretmeninden öğrendiklerini ifade etmektedir (Ev, 1993: 15).

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları çeşitli modellerden model alarak öğrenmektedir. Öğrenciler sırasıyla Hz. Muhammed'i (sav), anne-baba başta olmak üzere aile üyelerini, DKAB öğretmenlerini ve din görevlilerini dini ve ahlaki konularda model almaktadır.

### 3. DKAB Öğretmeninin Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Yaşantılarına Etkisi

Öğrencilerden “DKAB öğretmeni dini ve ahlaki hayatıma etki eden vazgeçilmez bir kişidir.” şeklindeki yargı cümlesine dereceli olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu soruyla ilgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 35: Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Dini ve Ahlaki Davranışlar Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	367	%33,1	$\chi^2=21,83$
2- Ara sıra	308	%27,7	Sd=2
3- Her zaman	435	%39,2	p= .000
Toplam	1110	%100	p < .001

Tabloda dini ve ahlaki davranışlar üzerinde DKAB öğretmeni, öğrencilerin %39,2'sine göre her zaman, %27,7'sine göre ara sıra etkilidir. Öğrencilerin %33,1'ine göre DKAB öğretmeni dini ve ahlaki davranışlar üzerinde hiçbir zaman etkili değildir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre, ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre DKAB öğretmeninden daha yüksek oranda etkilenmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmeninden etkilenme oranı düşmektedir (Taşkın, 2018: 97-99).

Öcal'ın araştırmasında örnekleme giren öğrencilerin tamamına yakınının DKAB öğretmenlerine yönelik yüksek düzeyde olumlu bir tutum beslediği ortaya çıkmıştır (Öcal, 1998: 121). Acuner'in çalışmasında DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etki bırakma düzeyinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Acuner, 2004: 66). Bahçekapılı'nın çalışmasında öğrencilerin yarıdan fazlasının DKAB öğretmenin tutum ve davranışlarından yüksek düzeyde etkilendiği görülmüştür (Bahçekapılı, 2010: 127). Çelik'in araştırmasında öğrencilerin %66,5'i DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini tutum ve eğilimleri ile ilgilendiğini ifade etmektedir (Çelik, 2010: 46).

Öğrenciler DKAB öğretmeninden etkilendiklerini ifade etmektedir. Bu amaçla öğrencilere DKAB öğretmenin hangi yönünün (dindarlığı, ahlakı, anlattıkları, öğretmenliği) ne kadar etkili olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin her bir olguya verdiği cevaplar ayrı tablolarda verilmektedir.



Tablo 36: Öğrencilerin DKAB öğretmeninin Dindarlığından Etkilenme Durumları

Etkilenen Olgu	N	%	Ki-Kare
Dindarlığı	1- Az etkili	198	%17,9 $\chi^2=284,32$
	2- Biraz etkili	281	%25,3 Sd=2
	3- Çok etkili	630	%56,8 p= .000
	Toplam	1109	%100 p < .001
Ahlaki	1- Az etkili	57	%5,1 $\chi^2=1228,04$
	2- Biraz etkili	134	%12,1 Sd=2
	3- Çok etkili	918	%82,8 p= .000
	Toplam	1109	%100 p < .001
Anlattıkları	1- Az etkili	58	%5,1 $\chi^2=1190,70$
	2- Biraz etkili	143	%12,8 Sd=2
	3- Çok etkili	908	%82,1 p= .000
	Toplam	1109	%100 p < .001
Öğretmenlik Becerisi	1- Az etkili	133	%12,0 $\chi^2=618,77$
	2- Biraz etkili	219	%19,7 Sd=2
	3- Çok etkili	757	%68,3 p= .000
	Toplam	1109	%100 p < .001

Tabloya göre öğrencilerin %56,8'i olumlu bir bağ kurdukları DKAB öğretmeninin dindarlığından, öğrencilerin %82,8'i DKAB öğretmeninin ahlakından, öğrencilerin %82,1'i DKAB öğretmeninin anlattıklarından ve öğrencilerin %68,3'ü DKAB öğretmeninin öğretmenlik becerisinden çok etkilendiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %56,8'i olumlu bir bağ kurdukları DKAB öğretmeninin dindarlığından, öğrencilerin %82,8'i DKAB öğretmeninin ahlakından, öğrencilerin %82,1'i DKAB öğretmeninin anlattıklarından ve öğrencilerin %68,3'ü DKAB öğretmeninin öğretmenlik becerisinden çok etkilendiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler arasında DKAB öğretmeninin en etkileyici yönü onun ahlakıdır. Yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %68,8'i DKAB öğretmenlerinin okul dışındaki tavır ve davranışlarını kendileri için önemli görmektedir (Bulut, 2009: 67). Aynı çalışmada veliler DKAB öğretmeni için alan bilgisinden daha çok öğretmenin kişisel özelliklerine ve şahsiyetine önem vermektedir (Bulut, 2009: 181). Öğretmenin anlattığı bilgiler ve öğretmenlik becerisi ikinci planda kaldığı görülmektedir.

#### 4. Öğrencilerin DKAB Öğretmenleri ile İletişimi

Öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarını gözlemlemelerinde ve model almalarında DKAB öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişim oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenin öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunmaktadır (Kaya, 2006: 167). DKAB öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişim düzeyi hakkındaki bulgular Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği'nin (DADGÖ) "İletişim" alt boyutundan elde edilen puanlardan oluşmaktadır. Bu alt boyut ile ilgili betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.



Tablo 37: Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Öğretmen-Öğrenci İletişim	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Değer	Standart Sapma
	1110	10,00	20,00	17,87	2,29

Tabloda görüldüğü üzere DADGÖ'nün iletişim alt boyutundan öğrencilerin verdikleri en düşük puan 10, en yüksek puan ise 20'dir. Alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek 20 olduğu göz önüne alındığında; öğrenciler ile DKAB öğretmenleri arasında iletişim puan ortalamalarının ( $\bar{x}=17,87$ ) tam puana oldukça yakın olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenleri ile öğrenciler arasında iletişim oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre DKAB öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmeni ile olan iletişim düzeyi düşmektedir (Taşkın, 2018: 107-109).

Dündar'ın çalışmasında öğrencilerin %68,06'sı DKAB öğretmeniyle olan iletişimlerinin iyi düzeyde olduğunu söylemektedir (Dündar, 2001: 39). Arıcı'nın yapmış olduğu çalışmada öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin sorularını cevaplamaya çalıştıklarını, dersle ilgili soruları rahatlıkla sorabildiklerini ve DKAB öğretmenlerine düşüncelerini rahatça söyleyebildiklerini ifade etmektedir (Arıcı, 2007: 180). Algur'un çalışmasında öğrencilerin yarısından fazlası DKAB öğretmenlerinin kendileriyle konuştuklarını ve ilgilendiklerini belirtmektedir (Algur, 2009: 67). Aynı çalışmada öğrencilerin tamamına yakını DKAB öğretmenlerinin sorularına cevap verdiklerini belirtmektedir (Algur: 2009: 76). Öğrencilerin %60'ı DKAB öğretmenlerine rahatlıkla problemlerini anlatabildiklerini ve yardım isteyebildiklerini ifade etmektedir (Algur: 2009: 107). Bütün bu bulgulara göre DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle etkin bir iletişim kurabilmektedir. Bu durum öğrencilerin rahatlıkla DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını gözlemleme imkanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

## 5. DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

Öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi olması sebebiyle okul ortamında DKAB öğretmenin kişilik, karakter, tavır ve davranışları oldukça önemlidir (Öcal, 2005: 31). Bu öneme binaen okul ortamında bulunan paydaşlar, DKAB öğretmenlerinden örnek ahlaki davranışlar sergilemesini beklemektedir. Bulut'un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %91,6'sı, velilerin ise %92,3'ü DKAB öğretmenin anlattığı ahlaki konulara kendisinin de uyması gerektiğini düşünmektedir (Bulut, 2009: 75). Bu sebeple bu başlıkta altında öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözlemleme düzeyleri ele alınmaktadır. DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının öğrenciler tarafından gözlemlenmesi Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözlemleme Ölçeğinin bir alt boyutu olan DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme puanları ile belirlenmektedir. Bu alt boyut ile ilgili betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.



Tablo 38: DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Ahlakın Davranışlarının Gözlemlenmesi	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Değer	Standart Sapma	
	1110	24,00	55,00	46,62	6,61

Tabloda görüldüğü üzere DADGÖ'nün DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesi alt boyutundan alınan en düşük puan 24, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55 olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyine ait puan ortalamalarının ( $\bar{x}=46,62$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyetin ve okul türünün ahlaki davranışların gözlemlenmesinde anlamlı bir etkisi yoktur. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyi düşmektedir. DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler ve bir sevdikleri DKAB öğretmenini tercih eden öğrenciler, DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir (Taşkın, 2018: 118-120).

Öztürk'ün yaptığı çalışmada öğrencilerin %71,6'sı DKAB öğretmenlerinin kendilerine her zaman anlayış ve hoşgörü ile yaklaştıklarını ifade etmiştir (Öztürk, 1995: 41). Aynı çalışmada öğrencilerin %65,9'u DKAB öğretmenlerinin kendilerine saygı ile yaklaştığını belirtmiştir. Dündar'ın çalışmasında öğrencilerin %85,73'ü DKAB öğretmenlerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını ifade etmektedir (Dündar, 2001: 53). Çelik'in çalışmasında öğrencilerin %67'si DKAB öğretmenin davranışlarının tutarlı olduğunu, öğrencilerin %68,5'i DKAB öğretmenin tarafsız olduğunu ve öğrencilerin %63,1'i DKAB öğretmenin güvenilir biri olduğunu ifade etmektedir (Çelik, 2010: 39-40).

Bütün bu araştırmalarda görüldüğü gibi DKAB öğretmenin ahlaki davranışları okul ortamında yoğun bir şekilde kendisini hissettirmektedir. Öğrenciler de okul dönemi boyunca DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözlemlemektedir. Bu gözleme süreci sonunda da gözlemledikleri bu davranışlardan bazı ahlaki davranışları kendilerine model alabilmektedir.

## 6. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

Araştırmada DKAB öğretmeninden gözlemlenen ahlaki davranışların öğrenciler tarafından ne kadar model alındığını belirlemek için "DKAB Öğretmenimin ahlaki davranışlarını model alırım." şeklindeki yargı cümlesine öğrencilerden görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevapların dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 39: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarını Model Alma	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	250	%22,5	$\chi^2=159,83$
2- Ara Sıra	293	%26,4	Sd=2
3- Her zaman	567	%51,1	p= .000
Toplam	1110	%100	p < .001



Tabloda görüldüğü üzere DKAB öğretmeninde gözlemlenen ahlaki davranışları öğrencilerin %51,1'i her zaman, %26,4'ü ara sıra model aldığı ve öğrencilerin %22,5'i bu davranışları hiçbir zaman model almadığı görülmektedir. Ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre, DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi ve DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük düzeye sahip olan öğrencilere göre DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını daha yüksek oranda model almaktadır (Taşkın, 2018: 132-134).

Dündar'ın araştırması bulgularımızı desteklemektedir. Araştırmada öğrencilerin %49,79'unun DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarından etkilendikleri görülmüştür (Dündar, 2001:81). Köse ve Demir'in çalışmasında da öğrencilerin %72,3'ü öğretmenleri değerler konusunda kesinlikle örnek gördüklerini, %17,1'i ise bazı öğretmenleri değerler konusunda örnek gördüklerini söylemiştir (Köse ve Demir, 2014: 13).

DKAB öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ahlaki model olma öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Asri'nin araştırmasına katılan öğretmenlerin %90,8'i öğrencilere davranışları ile örnek olduklarını düşünmektedir (Asri, 2005: 151). Şimşek'in öğretmen yeterlikleri konusunda yaptığı araştırmada öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma alt maddesine yönelik tutum puanları ( $x = 3,95$ ) yüksektir (Şimşek, 2006: 90). Altıntaş'ın gerçekleştirdiği nitel araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tamamı öğretmenin değer öğretiminde örnek bir kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Altıntaş, 2016: 130). Öğretmen adayları değerlerin öğretiminde modelden öğrenme yolunun kullanılması gerektiğini düşünmektedir (Arpacı: 2013: 222).

Öğretmenin ahlaki modelliği konusunda yurt dışı literatürde bir görüş birliği bulunmaktadır. Campbell'in (2014: 106) aktardığına göre araştırmacılar öğretmenin ahlaki bir model ve ahlaki bir örnek rolüne sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Berkowitz, 2000; Campbell, 1997; Goodman ve Lesnick, 2004; Lickona, 1991, 2004; McCadden, 1998; Nash, 1997; Noddings, 2002; Nucci, 2001; Ryan ve Bohlin, 1999; Sanger ve Osguthorpe, 2005; Wynne ve Ryan, 1997). Campbell'e göre öğretmenin ahlaki modelliği iki açıdan önemlidir. Birincisi meslek etiğine uygun davranışlar sergileyen bir kişi olarak öğretmen model ahlaki davranışlar sergilemelidir. İkincisi pratik hayatta öğrencilere temel ahlaki erdem ve ilkeleri öğreten bir eğitimci olarak öğretmenin ahlaki model olma rolü veya sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin ahlaki konularda söylemleri ile bu ahlaki davranışları kendilerinin uygulamaları arasındaki tutarlık, öğretmenin model olma gücünün belirleyicisidir (Campbell, 2014: 107).

Sonuç olarak öğrencilerin önemli bir kısmı DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını kendilerine model alınmaktadır. Bu durumda öğrencilerin hangi ahlaki davranışları DKAB öğretmeninden model aldıkları merak edilmektedir. Bu anlamda öğrencilere “*Şayet varsa DKAB öğretmeninden örnek aldığınız üç ahlaki davranışı yazabilir misiniz*” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin %62,9'unun DKAB öğretmeninden ahlaki bir davranış model aldığı, öğrencilerin %52,8'inin DKAB öğretmeninden ikinci bir dini davranış model aldığı ve öğrencilerin %31,4'ünün de DKAB öğretmeninden üçüncü bir dini davranış model aldığı görülmüştür. Öğrencilerin bu soruya verdikleri bütün cevaplar





toplanarak tek bir tablo haline getirilmiştir. DKAB öğretmeninden öğrencilerin model aldıkları ahlaki davranışlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 40: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Ahlaki Davranışlar

İlk Sırada Model Alınan Ahlaki Davranış	Frekans	Yüzde
Saygı	179	%14,0
Dürüstlük	125	%9,7
Sabır	123	%9,6
Yardıms severlik	108	%8,4
Güler yüz	89	%6,9
Adalet	80	%6,2
Güzel ahlak	60	%4,7
Öğrencilerle iletişim	50	%3,9
Güvenilirlik	49	%3,8
Güzel konuşma	47	%3,7
Merhamet	45	%3,5
İyi kalpli olma	35	%2,7
Hoşgörü	34	%2,6
Sevgi	30	%2,3
Empati	29	%3,2
Temizlik	26	%2,0
Cömertlik	22	%1,7
Kötü söz söylememe	21	%1,6
Samimiyet	21	%1,6
Nezaket	17	%1,3
Kalp kırmama	17	%1,3
Alçak gönüllülük	17	%1,3
Sakinlik	14	%1,1
Ön yargılı olmama	13	%1,0
Fedakarlık	11	%0,8
Affetme	8	%0,6
Çevre bilinci	5	%0,4
Gıybet yapmama	4	%0,3
Olumlu olma	4	%0,3
Genel Toplam	1283	%100

Tabloda öğrencilerin DKAB öğretmeninden 29 farklı ahlaki davranışı model aldığı görülmektedir. DKAB öğretmeninden model alınan davranışlara göre bir değerlendirme yapacak olursak; öğrencilerin yazdıkları davranışların %14'ü saygı, %9,7'si dürüstlük, %9,6'sı sabır, %8,4'ü yardıms severlik, %6,9'u güler yüz ve %6,2'si adalet şeklindeki davranışlardır. Öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldığı diğer davranışlar; güzel ahlak, öğrencilerle iletişim, güvenilirlik, güzel konuşma, merhamet, iyi kalpli olma, hoşgörü, sevgi, empati, temizlik, cömertlik, kötü söz söylememe, samimiyet, nezaket, kalp kırmama, alçak gönüllülük, sakinlik, ön yargılı olmama, fedakârlık, affetme, çevre bilinci, gıybet yapmama ve olumlu olma gibi davranışlardır.



Araştırmada öğrencilerden elde edilen DKAB öğretmeninin ahlaki model davranışları, bir başka çalışmada öğretmen adayları tarafından da önemli görülmektedir. DKAB öğretmen adaylarının değer algıları konusunda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarına göre en önemli değerler adalet, dürüstlük, haya, saygı ve güvenirliliktir (Arpacı, 2013: 215). Ayrıca Arif ve arkadaşları etkili öğretmenin dürüstlük, duygusal istikrara sahip olma, uzlaşmacı olma, dışadönüklük ve yeni deneyimlere açık olma şeklinde beş temel kişisel özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Arif ve ark., 2012: 163). Araştırmamızda öğrencilerin model aldıkları ahlaki davranışlar ile etkili öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler paralellik göstermektedir.

Van Oudenhoven ve arkadaşları (2008), Protestan, Katolik ve İslam okullarında çalışan seksen üç Hollandalı öğretmenden, genel olarak hangi olumlu karakter özelliklerine sahip olduklarını belirtmelerini istemiştir. Öğretmenler sırasıyla en çok saygı, adalet, bilgelik ve neşe gibi ahlaki özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir (Sanderse, 2013: 33-34). Bu öğretmenlere erdemlerin nasıl öğretileceği sorulduğunda, en önemli yöntemin model alma olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Fallona (2000), Amerikan ortaokulunda okuma dersi veren üç öğretmenin hangi ahlaki erdemleri sergilediğini incelemiştir. Ona göre en gözlemlenebilir ahlaki erdemler samimiyet, zeka, cesaret, şeref, yumuşaklık, cömertlik ve ihtişamdır (Fallona, 2000: 693). Bricheno ve Thornton'un ortak yürüttükleri çalışmada rol modellerden en çok model alınan davranışların dürüstlük, insanlara yardım etme, çok çalışma, esprili olma ve kariyerinde başarılı olmaktır (Bricheno ve Thornton, 2007: 388).

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu saygı, dürüstlük, sabır, yardımseverlik ve güler yüz gibi ahlaki davranışları DKAB öğretmeninden model almaktadır.

## 7. DKAB Öğretmeninden Model Alınan Davranışların Uygulanma Düzeyi

Öğrenciler DKAB öğretmeninden model aldıkları kendi hayatlarına ne kadar yansıtılabilmektedir? Bu soruya cevap olması açısından öğrencilere “DKAB Öğretmeninden model aldığım davranışları hayatıma yansıtılabilmekteyim.” şeklindeki yargı cümlesine verilen cevapların dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 41: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

DKAB Öğretmeninden Model Alınan Davranışları Uygulama	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	308	%27,8	$\chi^2=15,43$
2- Ara sıra	407	%36,8	Sd=2
3- Her zaman	392	%35,4	p= .000
Toplam	1107	%100	p < .001

Tabloda görüldüğü üzere DKAB öğretmeninden model alınan dini ve ahlaki davranışları öğrencilerin %35,5'i her zaman hayatına yansıtılabilmekte, öğrencilerin %36,8'i ara sıra hayatına yansıtılabilmektedir. DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları öğrencilerin %27,8'i hiçbir zaman hayatına yansıtmadıklarını ifade etmektedir. Ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre DKAB öğretmeni modelinden öğrendikleri dini ve ahlaki davranışları hayatlarına daha çok yansıtılabilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe model



alınan davranışların uygulanma düzeyi düşmektedir. (Taşkın, 2018: 139-140). Bu konu ile ilgili bir başka çalışmada, öğrencilerin %71,81'i DKAB dersinde öğrenilen bilgilerin hayatta işe yarayabileceğini düşünmektedir (Dündar, 2001: 40). Sonuç olarak öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları kendi hayatlarına orta düzeyde yansıtılabilmektedir.

## 8. DKAB Öğretmeninde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar

Araştırmada öğrencilere “DKAB öğretmeninde görmek istemediğiniz olumsuz bir davranış var mı?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 42: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninde Olumsuz Davranış Gözlemlene Durumları

DKAB Öğretmeni Olumsuz Davranış	N	%	Ki-Kare
Evet	217	%19,5	$\chi^2=411,69$
Hayır	893	%80,5	Sd=1
Toplam	1110	%100	p= .000 p < .001

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin sadece %19,5'i DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlemektedir. Öğrencilerin %80,5'i DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlemediğini ifade etmektedir. Buna göre DKAB öğretmeninde oldukça düşük seviyede olumsuz özelliklerin gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır.

DKAB öğretmenlerinde gözlemlenen olumsuz davranışların başında öğrencilere saygı göstermeme ( $f=49$ ), kızma ( $f=33$ ), öğrencilere eşit davranmama ( $f=27$ ), farklı görüşlere saygısızlık ( $f=27$ ), ders anlatmada yetersizlik ( $f=26$ ) ve kendini üstün görme ( $f=20$ ) gibi davranışlar gelmektedir. Öğrencilerin DKAB öğretmeninde gözlemlendiği diğer olumsuz davranışlar; kötü söz veya laf sokma, bağınazlık, sigara içme, bilgisizlik, dinde zorlama yapma, bağlı olduğu görüşü empoze etme, söylediklerini yaşantısında uygulamama, hiç gülmeme, empati kuramama, yalan söyleme, sabırsızlık, düşük not verme, iddialı konuşma, gıybet yapma, aşırı hümanist olma, israf etme, giyim kuşam tarzı, ön yargılı olma, namaz kılmama ve sır tutmama gibi davranışlardır (Taşkın, 2018: 142).

Bulut'un araştırmasında öğrencilerin %10'u DKAB öğretmenlerinin öğrenciler derste konuştuklarında onları tehdit ederek susturmaya çalıştığını, %14'ü ön yargılı davrandığını, %10,2'si soruları geçiştirdiğini, %8,2'si kırıcı ve kaba olabildiğini, %10,8'i öğrenciler arasında ayırım yaptığını söylemektedir (Bulut, 2009: 105, 116, 121, 128). Bir başka çalışmada öğrenciler DKAB öğretmenlerinin %79,9'unun istenmeyen olaylar karşısında ara sıra ve nadiren sinirlendiklerini ifade etmişlerdir (Asri, 2005: 163). Dündar'ın çalışmasına göre de öğrencilerin %9,41'i DKAB öğretmenlerinin çabuk sinirlendiklerini söylemektedir (Dündar: 2001: 77). Bu bulgulara göre DKAB öğretmenlerinde istenmeyen davranışların oldukça düşük bir oranda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerle iletişim konusunda problem yaşadıkları görülmektedir.



## 9. İdeal DKAB Öğretmeni Modeli

Araştırmada öğrencilerin zihninde yer alan DKAB öğretmeni modelini öğrenmek için öğrencilere açık uçlu olarak “İdeal bir DKAB öğretmeni nasıl olmalıdır?” şeklinde soru yöneltilmiştir. İdeal DKAB öğretmeni hakkında öğrencilerin %80,4’ü bir davranış, öğrencilerin %64,2’si ikinci bir davranış ve öğrencilerin %41,3’ü üçüncü bir davranış belirtmiştir. Öğrencilerin verdikleri bütün cevaplar bir araya getirilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin ideal DKAB öğretmeni konusundaki cevapları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 43: İdeal DKAB Öğretmeni Algısına Ait Davranışlar

İdeal DKAB Öğretmeni	Frekans	Yüzde
Ahlaklı olmalı	136	6,60%
Adaletli olmalı	103	5,00%
Farklı düşüncelere saygılı olmalı	85	4,10%
Saygılı olmalı	80	3,90%
Dürüst olmalı	60	2,90%
Hoşgörülü olmalı	58	2,80%
Sabırlı olmalı	57	2,80%
Merhametli olmalı	41	2,00%
Güvenilir olmalı	33	1,60%
Yardımsaver olmalı	23	1,10%
Alçakgönüllü olmalı	20	1,00%
Temiz olmalı	16	0,80%
Kibar olmalı	15	0,70%
Cömert olmalı	12	0,60%
Olgun olmalı	8	0,40%
Fedakâr olmalı	7	0,30%
Samimi olmalı	46	2,20%
Söz ve davranışları uyumlu olmalı	83	4,00%
Örnek olmalı	66	3,20%
Güler yüzlü olmalı	130	6,30%
Öğrencilerle ilgilenmeli	71	3,40%
Öğrencilerin fikirlerine önem vermeli	64	3,10%
Empati yapmalı	59	2,90%
Öğrencilerle iyi geçinmeli	51	2,50%
Öğrenciyi sevebilmeli	35	1,70%
Kızmamalı, sinirli olmamalı	19	0,90%
Eğlenceli olmalı	17	0,80%
Bağnaz olmamalı	14	0,70%
Bilginin kaynağını gösterebilmeli	20	1,00%
Sorulan sorulara net cevap verebilmeli	46	2,20%
Dersi etkili anlatmalı	115	5,60%
Bilgi birikimi iyi olmalı	42	2,00%
Hayatı anlatmalı	29	1,40%
Öğrencilere dini sevdirmeli	32	1,60%

AHLAK  
f=949

ÖĞRENCİ İLE İLETİŞİM  
f=446

DKAB DERS f=434



Zorlama yapmamalı	34	1,60%
Dini dosdoğru anlatmalı	25	1,20%
Gerçek dini anlatmalı	10	0,50%
Yeniliklere açık olmalı	10	0,50%
İşini Allah aşkı ile yapmalı	14	0,70%
Notu önemsememeli	13	0,60%
Kur'anı ve anlamını bilmeli	12	0,60%
Diğer dinlerle ilgili bilgisi olmalı	7	0,30%
Öğrencileri araştırmaya sevk etmeli	4	0,20%
Peygamberimizi örnek görmeli	7	0,30%
Dindar olmalı	174	8,40% <i>f=181</i>
Şimdiki hocamız gibi olmalı	57	2,80%
Atatürk'ün öğretmen tanımına uygun olmalı	2	0,10%
Her öğretmen gibi olmalı	2	0,10%
Toplam	2064	%100

Tabloya göre öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirdiğimizde en yüksek frekansta ideal DKAB öğretmeninin dindarlığı görülmektedir. Ancak ahlaka ait davranışlar bir araya getirildiğinde ( $f=949$ ) öğrencilerin büyük çoğunluğunun DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını vurguladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler ikinci sırada ideal DKAB öğretmeninin öğrencilerle iletişimiyle ilgili söylemleri ( $f=446$ ) yer almaktadır. İdeal DKAB öğretmeninin üçüncü sırada vurgulanan özelliği DKAB ders işleme becerisi ve bilgisi ( $f=434$ ), dördüncü sırada ise dindarlığı ( $f=181$ ) gelmektedir. İdeal DKAB öğretmeni algısını oluşturan en önemli ahlaki davranışları adalet, farklı düşüncelere saygı, dürüstlük, hoşgörü, sabır ve merhametli olmasıdır.

Literatürde bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında, ideal öğretmenlerin genellikle kişilik ve karakterlerinin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Örneğin Dündar'ın yaptığı çalışmada iyi bir DKAB öğretmeninde bulunması gereken özellikler konusunda öğrencilerin %61,22'si kişilik ve karakterin önemli olduğunu vurgulamıştır (Dündar, 2001: 82). Bulut'un çalışmasında DKAB öğretmeninden beklenen en önemli özellikler güler yüz ve hoşgörü, değer verme, ahlaki öğretilere uyma, örnek olma, dersi eğlenceli hale getirme ve farklılıklara hoşgörü olmasıdır (Bulut, 2009: 166). Aynı çalışmada veliler de DKAB öğretmeninden en çok örnek olma, farklılıklara hoşgörü, güler yüz, işini severek yapma ve ahlaki öğretilere uyma gibi davranışları sergilemesini beklemektedir (Bulut, 2009: 168). Sarıtaş'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin %66,89'u birey olarak ideal öğretmenin daha çok sosyal niteliklerine vurgu yapmıştır (Sarıtaş, 2013: 36). Öğrenciler ideal öğretmen hakkında iletişim becerisi, adalet, saygı, düzgün konuşma, hoşgörü ve sabırlı olma, güvenilirlik, dürüstlük, işbirliği, nezaket gibi ahlaki değerler ve iletişim becerilerine vurgu yapmıştır (Sarıtaş, 2013: 47).



## Sonuç

Sanayileşme ve şehirleşmenin bir sonucu olarak son iki yüzyılda ortaya çıkan modern okullar öğrenmeyi doğal ortamından koparıp suni bir yapıya dönüştürmüştür. Tecrübeye dayalı veya modelden öğrenme gibi doğal öğrenme yollarından uzaklaşıp, sadece bilgiye ve bilgi nakline dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Din eğitimi de son yıllara kadar bu bilişsel anlayış üzerine yapılmaktaydı. Günümüzde bireylerin dini ve ahlaki açıdan büyük bir bilgi eksikliği bulunmamaktadır. Ancak bireylerin bilgilerini davranışa dönüştürmede veya bildiklerine göre yaşamada büyük problemler görülmektedir.

Tarih boyunca düşünürler tarafından öne çıkarılan, İslam eğitim anlayışında da önemli bir yeri olan modelden öğrenme, bilişsel öğrenmeyi desteklemesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Modelden öğrenme informal bir şekilde ister istemez zaten insan doğasına uygun olarak gerçekleşmektedir. Bireyler birbirlerinin veya modellerin davranışlarını gözlemlemekte ve kendilerine uygun davranışları model almaktadır. Ancak bizim amacımız modelden öğrenme sürecine ve sonuçlarına din eğitimcilerinin dikkatlerini çekmek ve modelden öğrenme yolunu daha etkin ve formal bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Araştırmada öncelikle öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları hangi yollarla öğrendiklerine bakılmıştır. Öğrencilerin tek bir öğrenme yoluyla değil, farklı öğrenme yolları ile dini ve ahlaki davranışları öğrendikleri, ancak daha çok informal yolları kullandıkları ve model alma yoluyla öğrenmeyi de kullandıkları görülmüştür. Buna göre din eğitiminde model olarak öğrenmenin bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle dindarlık, ahlaki karakter ve kişiliğin son şeklini aldığı ergenlik döneminde öğrenciler başkalarının davranışlarını gözlemlemekte ve bu davranışları öz düzenleme ve öz yargılama mekanizmasıyla değerlendirmektedir. Buna göre model olarak öğrenmede tecrübe ve bireysel düşünceye dayalı öğrenme gibi farklı öğrenme yolları bir arada kullanılmaktadır. Ancak ergen bireylerde görülen yanlış dini ve ahlaki davranışları gözlemlemesiyle ve ergenliğin verdiği bağımsızlık duygusuyla çevreye dayalı öğrenmeden uzaklaşmakta, daha çok bireysel düşünce ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciler aile içerisinde anne ve baba başta olmak üzere dede-nine veya abi-abla gibi aile üyelerini dini ve ahlaki davranışları model olarak öğrenmektedir. Öğrenciler farklı modeller içerisinde DKAB öğretmenini dini ve ahlaki anlamda üçüncü sırada model görmektedir. Buna göre aileden sonra canlı model olarak öğrencilerin en çok DKAB öğretmeni modelinden etkilendikleri anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenlerinin diğer modellere göre daha formal ve bilinçli olmaları ve alanlarında uzman olmaları sebebiyle diğer modellerden daha önemli olduğu anlaşılmaktadır. Zira aile kurumunda görülen eksik veya yanlış bilgilendirmeler, toplumdaki yanlış dini anlayış ve tutumlar, DKAB öğretmeni modelinde görülmemekte ve öğrenci dini ve ahlaki davranışların doğru ve tutarlı olanlarını DKAB öğretmeninde gözlemlemektedir.

Öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde DKAB öğretmenlerinin orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler DKAB öğretmenlerinin en çok ahlaki karakterinden etkilendiklerini ifade etmiştir. DKAB öğretmeninin anlattığı bilgiler ve öğretmenlik becerisi öğrenciler tarafından ikinci planda önemli görülmektedir.





DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim düzeyi oldukça yüksektir. Buna bağlı olarak öğrenciler DKAB öğretmeni ile daha samimi olabilmekte, ders dışında hatta okuldan mezun olduktan sonra bile münasebetleri sürebilmektedir.

Öğrenciler DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemleyebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı dürüstlük, sabır, saygı, hoşgörü, güler yüz, merhamet, adalet, yardımseverlik, alçak gönüllülük, güvenilirlik ve cömertlik gibi çok çeşitli ahlaki davranışları DKAB öğretmeninden model aldığını ifade etmiştir. Öğrenciler DKAB öğretmeninden model aldıkları ahlaki davranışları hayatta uygulayabildiklerini söylemektedir. Yani model alınan ahlaki davranışlar bir bilgi olarak kalmamakta, davranışa dönüştürülmektedir. Öğrencilerin çok azı DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ideal DKAB öğretmeni algılarında, en önemli davranışların ahlaki davranışlar olduğu görülmüştür.

Özetle, modelden öğrenme ahlaki davranışların öğrenilmesinde oldukça önemli bir olgudur. Ancak burada dikkat çekmek istediğimiz nokta, gelişigüzel ve istemsiz bir şekilde gerçekleşen bu model olma/alma sürecinin din eğitimi bilimi içerisinde daha formal ve bilinçli bir yapıya kavuşturulmasıdır. Bir model olarak DKAB öğretmenleri anlattıkları bilgiye, öğrencinin aktarılan bu bilgiyi kazanmasına ve etkili ders anlatmaya önem verdikleri kadar, öğrencilerde olumsuz bir tutum ve davranışın oluşmasını engellemek ve öğrencilerin soyut olan dini ve ahlaki davranışları öğrenmelerini kolaylaştırmak için okul içerisindeki davranışlarına dikkat etmelidir. Bu sebeple dini ve ahlaki olarak nasıl bir DKAB öğretmeni olunması gerektiğinin farkında olmalıdır. Bu anlamda hem ilahiyat fakültelerine hem de MEB bakanlığına önemli bir görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenliği sadece akademik bilgi aktarımı görevi olarak algılamalarının önüne geçilmelidir.

Çalışmamız ergenlik döneminin dini ve ahlaki gelişimi hakkında da çıkarımlarda bulunmaktadır. Buna göre ergenlik döneminin başında bireyin dini ve ahlaki gelişimi üzerinde çevrenin ve DKAB öğretmenlerinin etkisi büyüktür. Ancak ergenlik döneminin sonuna doğru DKAB öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin düştüğü gözlemlenmiştir. Buna göre din ve ahlak eğitiminde son çocukluk ve ergenliğin başında din ve ahlak eğitiminde sosyal bir yaklaşım, ergenlik döneminin sonuna doğru ise daha bireysel bir yaklaşım benimsenmelidir.

Bu çalışmadan, DKAB öğretmenin dini ve ahlaki anlamda öğrencilerin model aldığı yegane model olduğu anlaşılmamalıdır. Öğrencilerin dindarlığına etki eden birçok faktör ve model bulunmaktadır. Ancak ahlaki öğrenmenin daha çok sosyal bir konteks içerisinde gerçekleştiği bilinmelidir. Bu sebeple din eğitimine sadece bilişsel bir yaklaşımla bakılmamalı, öğrenmenin sosyal ve duygusal yönü üzerine de durulmalıdır. Öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını gözlemlediği, bu davranışları değerlendirdiği ve model aldığı bilinmelidir. DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki konularda anlattıklarının DKAB öğretmeninde gözlemlenmesi, öğrencilerin bilgisinin kalıcılığını, etkisini artırmakta ve bilginin davranışa dönüşmesini kolaylaştırmaktadır. Sadece DKAB öğretmeni modelinde değil, başta aile olmak üzere Hz. Muhammed (sav), din görevlileri, kitap karakterleri ve tarihi şahsiyetler gibi modellere dayalı olarak



modelden öğrenme, din ve ahlak eğitiminde daha etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılmalıdır.

### **Kaynakça**

- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Aldridge, J. & Box, J. (1992). "Moral and affective dimensions of childhood". D. Ratcliff (ed.). *Handbook of Children's Religious Education*. (s. 82-101). Alabama: Religious Education Press.
- Algur, H. (2009). *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi (Bayrampaşa örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Altıntaş, M. E. (2016). "İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin gözüyle değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken nitelikler (nitel bir araştırma)". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 18/34. 125-142.
- Arıcı, İ. (2007). "Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12/2. 169-189.
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). "Personality and teaching: an investigation into prospective teachers' personality". *International Journal of Humanities and Social Science*, 2/17, 161-171.
- Arpacı, M. (2013). "Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 13/2. 205-228.
- Asri, S. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory of mass communication". *Mediapsychology*. 3. 265-299.
- Bandura, A. (2002). "Selective moral disengagement in the exercise of moral agency". *Journal of Moral Education*. 31/2. 101-119.
- Bandura, A. (2003). Commentary: "On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling". *The International Journal for the Psychology of Religion*. 13/3. 167-173.
- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious belief, behaviour and experience*. London: Routledge.
- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious belief, behaviour and experience*. London: Routledge.
- Bricheno, P. & Thornton, M. (2007). "Role model, hero or champion? Children's views concerning role models". *Educational Research*. 49/4. 383-396.



- Bulut, M. (2009). *İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İ. D. Erguvan Sarıoğlu (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Campbell, E. (2014). "Teaching ethically as a moral condition of professionalism". L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*.(s. 101-117). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. S. B. Demir (çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, Z. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları (Çınarcık örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Daşkıran, İ. (2009). *Gençliğin kimlik oluşumunda din, aile ve medyanın etkisi: Kahramanmaraş lise gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Dündar, N. (2001). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kişilik ve karakter bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Ev, H. (1993). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde dini gelişim ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Fallona, C. (2000). "Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues". *Teaching and Teacher Education*, 16. 681-695.
- İpek, Y. (2016). *Fen lisesi öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin tutumları ve değer algıları (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kılavuz, M. A. (2006). "Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi". H. Hökeleki (ed.). *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. (s. 251-305). İstanbul: DEM Yayınları.
- Levenson, M. R., Aldwin, M. C. & D'Mello, M. (2005). "Religious development from adolescence to middle adulthood". R. F Paloutzian, and C. L. Park (ed.). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. (s. 144-161). New York: The Guilford Press.
- Olson, M. H & Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. M. Şahin (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öcal, M. (1998). "İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ulaşılmaması gereken hedefler ve gerçekleşme oranları". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*. (s. 101-157). Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı.
- Öcal, M. (2005). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 November 2018

- Öztürk, H. (1995). *Öğrenci gözüyle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sosyal ve pedagojik formasyonu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sanderse, W. (2013). “The meaning of role modelling in moral and character education”. *Journal of Moral Education*. 42/1, 28-42.
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin, A. (2007). “Ergenlerde dindarlık, algılanan anne-baba dindarlığı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki”. *Marife*. 7/1. 221-247.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Taşkın, O. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin rol modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Türkiye Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme

**Cevdet Tekin**

Öğretmen, H Tipi Cezaevi, Bursa  
cetek63@hotmail.com

### Giriş

Klasik ceza hukuku öğretisinde cezanın iki temel amacı vardır. Birincisi, genel önleme<sup>1</sup> (general deterrence); ikincisi ise özel önlemedir<sup>2</sup> (individual deterrence). Bu husus Tüzükçe de teyit edilmiştir.<sup>3</sup> Bu geleneksel anlayışa ve inanişaya göre insanların cezalandırılması yani cezada ödeşme toplumu korkutarak caydıracak, suçluluktan temizleyecek ve cezalandırılan kişi/toplum da bir daha suç işlemeyecek. Ancak uygulamalar, cezanın tek başına bu amaca hizmet etmekten uzak olduğunu göstermiştir. Ceza süresince cezaevinin olumsuz alt kültüründen etkilenen, başka bir deyişle cezaevilileşen/mahkûmlaşan,<sup>4</sup> cezası süresi sonunda toplumda kendilerine yer bulamayan ve mükerrer suç işleyen hatta bazen suç işlemek zorunda kalan hükümlülerin bulunması hep tartışılmalıdır. Sonunda cezanın infazına ilişkin kanunları düzenleyen infaz hukuku kurallarının, bağımsız ve tarafsız mahkemelerce cezalandırılan, cezaevlerine kapatılan ve kontrol altında tutulan kişileri rehabilite (trete) etmesinin yanında, onu toplumda yeniden sağlıklı bir şekilde yaşayabilecek ve kendine yer edinebilecek bir birey haline getirmesi gerektiği konusunda sağduyulu ortak bir ses ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde hükümlü ve tutukluların iyileştirilmesi (rehabilitasyon, treatment) ve yeniden topluma kazandırılması (resosyalizasyon) için gerekli olan her türlü aracın da düzenlenmesi ve kullanılması gerektiği hususunda büyük bir mutabakat ortaya çıkmıştır. Böylece Rehabilitasyon (treatment) ve resosyalizasyon kavramları neşvünema bulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Hüküm ve tutuklulara (H/T) uygulanan eğitim ve iyileştirme faaliyetlerini, özellikle Türkiye cezaevlerinde yürütülen din eğitimi çalışmalarını ortaya koymak ve değerlendirmektir.

---

<sup>1</sup> Ceza yasaları ve yaptırımların vatandaşların yasaya uygun davranma eğilimini artırıcı nitelikte olmasıdır.

<sup>2</sup> Özel önleme, bireyin başka suçlar işlemesini önlemesini ifade eder. Günümüzde bireysel engelleme düşüncesinin temelinde suçlunun hapsedilmesi vardır.

<sup>3</sup> Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi İle Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Tüzüğün 4. maddesinin 2.fıkrası.

<sup>4</sup> Cezaevilileşme / mahkûmlaşma; H/T'ların cezaevinin olumsuz alt kültürüne kendini kaptırarak, cezaevi yaşamına uyum sağlaması ve sosyal entegrasyona karşı direnç kazanmasıdır.



Bildirinin omurgasını rehabilitasyonun ve resosyalizasyon kapsamında H/T'ların yönelik yapılan din eğitimi faaliyetleri oluşturmaktadır. İlk olarak, genel anlamda cezaevlerinde yapılan eğitim ve iyileştirme faaliyetleri hakkında kısaca bilgi verilmiş ve eğitim programları ortaya konulmuştur. İkinci olarak ise din hizmetleri ve ahlakî gelişim programı ele alınmıştır. Bu program ele alınırken mevzuatî dayanakları verilmiş, diğer programlara arasındaki yeri belirlenmeye çalışılmış, faaliyet alanları ortaya konulmuş, konuyla ilgili genel ve özel problemleri değinilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

### **I. Cezaevlerinde Yürütülen Eğitim Faaliyetleri Hakkında Bilgiler**

H/T'lara sosyal değerleri öğretmek sosyalleşmelerini sağlamak, sağlam ve sağlıklı bir kişilik kazandırmak, onların sağlıklı sosyal değişmelerini gerçekleştirmek, özel ve genel kabiliyetlerini geliştirmek ve onları hayata hazırlamak için eğitime büyük görevler düşmektedir. Zira eğitimle suç arasında önemli bir bağ ve bağlantının bulunduğu bilinen bir realitedir. Nitekim suçlu profiline bakıldığında suçluların büyük bir kısmının eğitim seviyesinin düşük olduğu görülecektir.<sup>5</sup> Bu nedenle çağımızda H/T'ların iyileştirilmesi,<sup>6</sup> eğitim yaklaşımı temelinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, H/T'ların özgür iradelerini, sorgulamayı, sorumluluk duygularını esas alan ve hesaba katan özne yöntemine<sup>7</sup> dayanan bir yaklaşımdır. (Atamer ve Oral, 2005: 336-337). Bu yaklaşım çerçevesinde Türkiye'de temel eğitim, orta ve yüksek öğretim, meslek eğitimi, kütüphane (bibliyoterapi), beden eğitimi, psiko-sosyal hizmet ve din eğitimi konularını kapsayan eğitim programları<sup>8</sup> uygulanmaktadır.

Bu programların amacı ise H/T'ların doğru davranış, tutum ve alışkanlıkları benimseyerek, yeniden suç işlemelerini önleyecek ahlakî değerler kazanmalarını sağlamak, kurum hayatını normal hayata yakınlaştırarak, bu kişilerin salıverilmelerinden sonra topluma uyumlarını kolaylaştırmak ve dış olaylara, tahriklere karşı sabırlı, dayanıklı ve soğukkanlı hâle getirmektir.<sup>9</sup> H/T'ları eğiterek, maddi ve manevi açıdan kalkındırarak kendilerine, ailelerine ve topluma faydalı bir insan haline getirmek (Turgut, 1986: 41), dolayısıyla "iyi yurttaş"<sup>10</sup> ve "iyi insan" yetiştirmektir (Kutup, 1977: 19).

Hapis cezalarının infazında iyileştirme amacını güden programların başarısı, H/T'ların elde ettikleri yeni tutum ve becerilerle orantılı olarak ölçülür.<sup>11</sup>

<sup>5</sup> Geniş Bilgi için bkz. <http://www.cte.adalet.gov.tr/>

<sup>6</sup> İyileştirme, H/T'ların, kuruma girişinden salıverilmesine kadar geçen süre içerisinde, bedensel ve zihinsel sağlıklarını sürdürmeleri veya bunlara yeniden kavuşmaları için gerekli önlemlerin alınması, suçluluk duygusundan arınması, kişisel ve toplumsal gelişiminin sağlanması amacıyla uygulanacak, eğitim-öğretim, sağlık, psiko-sosyal hizmetler ile meslek edindirme, bireyselleştirilme, toplum yaşamıyla uyumlaşma ve geliştirilmeyi sağlayacak programların tümüdür. ( Adalet Bakanlığı Tüzüğü'nün 101. maddesi; Adalet Bakanlığı Raporu, 2001: 39).

<sup>7</sup> Özne yaklaşımı, H/T'ların tamamen kendi değer, tutum ve davranışlarının sorumluluğunu alabilecek yetiye haiz ve bunları değiştirme kudretine sahip kişi olarak görülmesi yöntemi anlamındadır.

<sup>8</sup> 5275 Sayılı Kanun'un 75. maddesinin 1 ve 2. fıkrası

<sup>9</sup> 46/1 No'lu Genç ve Yetişkin H/T'ların Eğitim ve İyileştirme İşlemleri ve Diğer Hükümler Genelgesinde İkinci Bölüm, Temel İlkeler Başlığının 2. maddesi.

<sup>10</sup> 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesi.

<sup>11</sup> Tüzüğü'nün 6. maddesinin 1. fıkrası





Acaba bu programlar yararlı oluyor mu? Bu sorunun yanıtı "evet" ise o zaman şu soruya yanıt verilmesi gerekir. Ne kadar yararlı oluyor, başka bir deyişle arzulanan / istenen / beklenen kadar yararlı oluyor mu? İşte asıl yanıtlanması gereken soru budur?

Bu programların, H/T'ların eğitim ve iyileştirilmesinde yararlı olduğu kesindir. Ancak bu ve benzeri programların yararlı olduğu ne kadar kesirse, yeteri kadar yararlı olmadığı da o kadar kesindir.

Peki, bunun sebebi/sebepleri nedir/nelerdir? Bu sebep/lerin ne/ler olduğuna yanıt vermeden önce şu ilkesel yaklaşımı ortaya koymak yararlı olacaktır: Bir probleme çözüm üretirken problemin tabiatını (formatını ve fitratını) bilmek şarttır.

Kanaatimizce günümüz dünyasındaki, suç, mutsuzluk, huzursuzluğun vb, olumsuzlukların en büyük sebebi, insanın kendisi için en büyük dayanak olan Allah'a ve O'nun sistemi olan dine yabancılaşmasıdır. Başka bir deyişle manevi kucaktan uzaklaşmasıdır. Buna bağlı olarak insanın yalnız fizik boyutuyla ele alınması ve davranışlarının ötesine geçilmemesidir.

Sözgelişi, modern Batı psikolojisi, insan fitratının temelinde yatan ben kimim? Yaşama amacım nedir? Hakikat nedir? Sevgi nedir? İyilik nedir? Ölümünden sonra hayat var mıdır? Huzura nasıl kavuşabilirim? Tanrı kim ve nedir? gibi varoluşsal temel soruları odağına almamakta ve onlara cevap vermemektedir. O daha çok, insan davranışını yönlendiren temel ilkeleri incelemeksizin davranışın tanımı üzerine odaklanmaktadır. İnsan davranışının küçük ve sayısallaştırılabilir kısımları üzerinde durmaktadır. Ne yazık ki psikoloji, sorunları çözmekten uzak böyle bir bilim dalı haline getirilmiştir. Her ne kadar psikologlar insan davranışının tanımları ve insan hakkında faydalı bilgileri elde etmişlerse de, insanın kalbinin en derin sorunlarına çözüm bulamamışlardır (Wilcox, 2001: 13-14).

“Batı psikolojisi lambanın boyu, ağırlığı ve yapıldığı maddeler gibi özelliklerini incelemektedir. O bir yer lambası mı, yoksa masa lambası mı? Küçük mü, büyük mü? Gece lambası mı, okuma lambası mı? Ağırlığı ne kadardır, nasıl dağılmıştır? Gölgeleşimin şekli, büyüklüğü, rengi ve yapıldığı madde de hesaba katılacak ve muhtemelen ipinin rengi, durumu ve uzunluğu da psikoloji elektrik teli tertibatını ve ampulün dayanabileceği azami voltajı inceler. Elektrik düğmesinin konumu ve tipi, analog ya da dijital olup olmadığı saptanır.” “Psikoterapi ise lambayı koymak istediğimiz yere uygun biçimde yerleştirmek için gerekli her türlü değişikliklerle ilgilenir. Rengi odanın rengine uydu mu? Lamba çekici mi? Modeli dekorla uyum içinde mi? Gölgeleşimi yeterli ışık veriyor mu? Altlığı yeterince yüksek mi? Lambanın kolaylıkla devrilmemesi için altında yeterli miktar ağırlık var mı? Elektrik tertibatı yıpranmış mı? Elektrik düğmesine rahatlıkla ulaşılabilir mi? Psikoterapinin değişik kolları lambanın bu dış özelliklerini değiştirmekle uğraşır. Bu faydalıdır, çünkü bizlerin farklı amaçlar için farklı lambalara ihtiyaç ve arzumuz vardır. Ancak kişi lambanın özelliğini ne kadar değiştirirse değiştirsin ya da incelerse incelesin fişi prize takmadığı sürece onu çalıştıramayacaktır. Zira lambanın ışık vermesi için bir ışık kaynağına bağlanması gerekir. Kaynağa bağlı değilse değişikliklerin bir önemi yoktur. Bir güç kaynağına bağlı olmadan lamba ışık vermez.” (Wilcox, 2001: 13).

Yukarıda verilen din eğitimi dışındaki programların özellikle terapi ve danışmanın genel karakteristiği budur. Bu sebeple modern Batı psikolojisi etkisinde olan/kalan binlerce



psikolog, danışman, sosyal çalışmacı ve psikiyatrist insanı nasıl kalıcı bir değişimden geçireceğini, huzurlu ve mutlu edeceğini bilememektedir (Wilcox, 2001: 11-12). Modern Batı psikolojisinin Türkiye cezaevlerinde yeterince başarılı olamamasının bir sebebi de çatısı ve içeriği itibarıyla Batı'ya ait olan bu programın yerel inanç ve değerlerle doldurulamaması, bizden biri haline getirilememesidir.

Diğer faaliyet alanlarının, özellikle Batı psikolojinin cevap ver(e)mediği, varoluşsal sorulara cevap verecek, gir(e)mediği kalbin derinliklerine girecek güçlü bir alana ihtiyaç vardır. Bu alan, dini inanç ve maneviyattır. Ancak bu alandaki boşluğu doldurmak için "din eğitimi" de eğitim ve iyileştirme programlarının içinde yer almasına rağmen suç azalmamış, aksine artmıştır. Öyleyse bir yerlerde bir yanlış ve yolunda olmayan/gitmeyen bir iş vardır. Kanaatimizce bunun genel ve özel birçok sebebi bulunmaktadır.

Şimdi rehabilitasyonun ve resosyalizasyonun omurgasını oluşturan "din eğitimi" faaliyetlerini ele alarak, eğitim ve iyileştirme programları arasında yer almasına rağmen bu alanının neden suçun önlenmesinde beklenen etkiyi göstermediğini açıklamaya çalışalım.

## **II. Cezaevlerinde Yürütülen "Din Hizmetleri ve Ahlaki Gelişim" Faaliyetleri**

### **A. Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi Faaliyetlerinin Mevzuatı Dayanakları**

Türkiye Cezaevlerinde yürütülen "din eğitimi", Adalet Bakanlığı Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin 2007/12226 Bakanlar Kurulu Kararının 9. maddesinin (c) fıkrası ile 2011 tarihli Adalet Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı<sup>12</sup> Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Protokole göre yürütülmektedir. Protokolde din hizmetleri ve ahlaki gelişim faaliyetlerinin kapsamı şu şekilde açıklanmıştır: "Din ve ahlak bilgisi dersini, dinî sohbetleri, ayda en az bir kez verilecek konferans etkinliğini, Kur'an-ı Kerim öğretimini ve manevi rehberlikle ilgili faaliyetler ile H/T'ların dinî ve ahlaki gelişimleri için yapılacak benzeri faaliyetleri ifade eder."<sup>13</sup>

Protokolün amacı ise: "dini yükseköğrenim görmüş müftü, müftü yardımcısı, şube müdürü, vaiz, din hizmetleri uzmanı ve imam-hatipler; din hizmetleri, ahlaki gelişim ve manevi rehberlikle ilgili faaliyetler sunmak suretiyle dinî ve ahlaki duygularını geliştirerek yeniden topluma kazandırılmaları<sup>14</sup> sürecine katkı sağlamak"<sup>15</sup> şeklinde belirtilmiştir.

<sup>12</sup> Bundan sonra Diyanet İşleri Başkanlığı ifadesi DİB şeklinde kısaltılarak kullanılacaktır.

<sup>13</sup> Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik 2011 tarihli Protokolün 3. maddesi.

<sup>14</sup>Yeniden Topluma Kazandırma (resosyalizasyon) kavramları yerine tretman, iyileştirme, rehabilitasyon ve yeniden sosyalleştirme kavramları da kullanılmaktadır.

<sup>15</sup> Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik 2011 Tarihli Protokolün 1. maddesi.



## **B. Din Eğitimi Faaliyetleri**

### **1. Din ve ahlak bilgisi dersi**

Bu ders, 26.9.2002 tarihli “Adalet Bakanlığına Bağlı Ceza ve Tutukevlerindeki Tutuklu ve Hükümlülere Verilecek din ve ahlak bilgisi müfredatı”<sup>16</sup> ile Milli Güvenlik Kurulu'nun tavsiye kararları<sup>17</sup> dikkate alınarak işlenmektedir.

Adı geçen Protokol, derslerin dersanelerde/sınıflarda/dersliklerde işlenmesini öngörmektedir.<sup>18</sup> Bu dersler daha çok monolog ve nadiren soru-cevap şeklinde icra edilmeye çalışılmaktadır.

### **2. Dinî sohbetler**

Bu sohbetler oda ortamında ve dersliklerde yapılmaktadır. Her ne kadar birçok araştırmada odalarda yapılan dersler eleştirilse (Özdemir, 2005:352; Çınar, 2016:131,136). de kanaatimizce samimi bir ortam olması ve tüm H/T'lara ulaşma imkânı sağlaması sebebiyle oda sohbetleri çok daha önemli ve verimlidir.

### **3. Dinî konferanslar**

Cezaevlerindeki manevi hizmetlerin ve kalkınmanın en önemli dallarından biri de H/T'lara verilen konferanslardır. Eski yazılarda<sup>19</sup> ve yeni Tüzükte<sup>20</sup> “ayda en az bir konferans” ifadesi yer alırken, eski bir konferans genelgesinde “ayda en az bir, en çok üç konferans”<sup>21</sup> şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Bu konferansların amacı, H/T'ların davranışlarının değişmesini engelleyen yanlış değer sistemi yerine pozitif yeni bir değer sisteminin kurulması, bu kişilerin yeni ve doğru amaçlar edinmeleri, normal hayata dönüşlerinde bir daha suç işlemeyen, topluma uyumlu, yararlı, dürüst bir hayat sürmelerini sağlamaktır.<sup>22</sup>

### **4. Manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri**

“Dini danışman” ifadesi ilk kez Adalet Bakanlığı ile DİB arasında 2001 yılında imzalanan “H/T'ların Dini ve Ahlakî Gelişmelerini Sağlamaya Yönelik İşbirliği Protokolünün kurumlara gönderilen Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 13.04.2001 tarih ve Eğt. Br. 12/ 5-50 sayılı yazılarında; “manevi rehberlik” ifadesi ise Adalet Bakanlığı ile DİB arasında 2011 yılında imzalanan H/T'ların Dini ve Ahlakî Gelişmelerini Sağlamaya Yönelik İşbirliği Protokolde geçmektedir. Son zamanlarda kullanılan en popüler kavram ise “manevi danışmanlık ve rehberlik” kavramıdır.

<sup>16</sup> 46/1 No'lu Genç ve Yetişkin H/T'ların Eğitim ve İyileştirme İşlemleri ve Diğer Hükümler Genelgesinde Dördüncü Bölüm, Eğitim-Öğretim Çalışmaları Başlığının H. Maddesi; Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 13/04/2001 tarih ve Eğt. Br. 12 5/50 sayılı Protokol Konulu Üst Yazısı.

<sup>17</sup> Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 13/04/2001 tarih ve Eğt. Br. 12 5/50 sayılı Protokol Konulu Üst Yazısı; Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlakî Gelişmelerini Sağlamaya Yönelik 2011 tarihli Protokolün 5. maddesinin B fıkrasının 4.bendi.

<sup>18</sup> Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlakî Gelişmelerini Sağlamaya Yönelik 2011 tarihli Protokolün 5. maddesinin A fıkrasının 1. bendi.

<sup>19</sup> Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 28.11.1997 gün ve Eğt. Br. 12/97062585 sayılı Yazısı

<sup>20</sup> Tüzüğün 110. maddesinin 2. fıkrası.

<sup>21</sup> Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 27.03.1987 gün ve Eğt. Br. 12/11-37 sayılı Konferans Genelgesi, s.4.

<sup>22</sup> Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün 27/03-1997 gün ve Eğt. Br. 12/11-17 sayılı Yazısı.



MDR, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hem diğer alanların yöntem ve teknikleri kullanır hem de kendine özgü yeni yöntem ve teknik belirleyerek kullanır. MDR, profesyonel, holistik ve multidisipliner bir disiplindir.

Manevi danışmanlığın ve rehberliğin amacı, sorun yaşayan insanları kendileriyle, diğer insanlarla, varlıklarla ve Allah barıştırmak, kısacası kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamaktır, yani “insan-ı kâmil” yapmaktır. Manevi danışmanlık ve rehberliğin cezaevi özelindeki amacı ise maneviyat/inanç aracılığıyla ve “cezaevileştirmemek” / “mahkûmlaştırmamak” kaydıyla, H/T’ların cezaevi şartlarına uyumlarını sağlamak, rehabilite ve resosyalize etmektir.

MDR, varoluşsal konulara yönelmesi ve insan davranışını aşarak insan kalbinin/ruhunun derinliklerine inmesi bakımından diğer bilimlerden ayrılır.

Dinden bahsedilince maneviyat, maneviyattan söz edilince “din” kavramı spontane olarak akla gelir. Acaba din mi daha geniş kapsamlıdır, maneviyat mı? Bu iki kavram, birbirinin aynısı mıdır, gayrisi midir?

Kanaatimizce Hıristiyan ve Batı kültürü söz konusu olduğunda din ve maneviyat neredeyse eşdeğer, hatta maneviyat daha kapsamlı; İslamiyet söz konusu olduğunda ise, maneviyat, dinin kapsamında, ondan kaynaklanan ve onunla bağlantılı bir birim/bölümdür. (Yeğin, 1978: 382). Zira İslamiyet, maddi ve manevi hiçbir şeyi dışarıda bırakmaz (Nasr, 1993: 15-16).

### **5. Kur'an-ı Kerim öğretimi ve hafızlık çalışmaları**

Cezaevlerindeki din eğitimi çalışmalarının en önemli ayaklarından biri de bibliyoterapidir. Aristo okumanın insanın içindeki iyileştirici duyguları harekete geçirdiğini söylemiştir (Cengil ve Kaya, 2016: 416). "Bir kütüphane bir hapisane kapatır." sözünü burada zikretmekte yarar vardır. Bibliyoterapinin en önemli kitabı ise hiç şüphesiz Kur'an-ı Kerim'dir. Zira onu okumak ve dinlemek insana büyük bir huzur verir. Hz. Ömer'in Ta-Ha suresinden çok etkilenerek Müslüman olduğunu burada hatırlatalım (Köksal, 2015: 68,71).

Ayrıca hafızlık çalışmalarının yapılması, rehabilitasyon (treatment) ve resosyalizasyon çalışmalarına ivme kazandıracaktır. Zira Kur'an-ı Kerim gönüllerin şifasıdır. ( Yunus 10/57-58; İsrâ, 5/82). H/T'lar, ancak onun sayesinde bütün sıkıntı ve streslerinden kurtulabilirler. Hem özgür insanın hem de özgürlüğünden yoksun olan H/T'ların en önemli gıdası Kur'an-ı Kerim'dir. Nitekim Sezai Karakoç, “Müslümanlar... Kur'an'a dönmedikçe ruh sıkıntısını, çöküşünü durduramayacaktır,” (<https://www.nobelkitap.com/musluman-olarak-kuran-i-kerim-hakkinda-neler-bilmeliyiz-115469.html>) diyerek bu hususa dikkat çekmiştir. Adalet Bakanlığı Kur'an-ı Kerim'in iyileştirme potansiyeline ve gücüne inanmış olacak ki, cezaevlerinin kapılarını Milli Eğitim Bakanlığı (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü) ve DİB'e açmış<sup>23</sup> ve DİB ile çeşitli protokoller imzalamıştır.<sup>24</sup> Talep üzerine cezaevlerine dağıtılmak üzere DİB, Adalet Bakanlığına 10 bin Kur'an-ı Kerim göndermiş

<sup>23</sup> Adalet Bakanlığı Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin 2007/12226 Bakanlar Kurulu Kararı'nın 9. Maddesinin (c) fıkrası.

<sup>24</sup> Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan 10.02.2011 tarihli protokol; Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında 30.03.2001 imzalanan ve 15.05.2001 tarihinde yürürlüğe giren Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlâkî Gelişmelerini Sağlamaya Yönelik İmzalanan İşbirliği Protokolü.



(<http://www.haber7.com/guncel/haber/450762-diyanetten-hapishanelere-kuran-acilimi>) ve gereklikçe göndermeye devam etmektedir.

Bu kapsamda H/T'lar, açılacak kurslar için teşvik edilerek kurum eğitim-öğretim servisine müracaatları sağlanmaktadır. Bu konudaki programlar uzmanların önerileri ve H/T'ların istekleri dikkate alınarak kurum idaresince belirlenir.<sup>25</sup> Bu belirlemeden sonra Kur'an kursları açılır.

## 6. Müzik çalışmaları

Kur'an-ı Kerim'in özel usullerle okunması dâhil olmak üzere ezan, selâ, Hacc (telbiye), nağmeleri, övgü nağmeleri ve makamlı şiirler müziktir.(Uludağ, 2005:155-161).

Müzik ifade edilemeyi, dile gelmeyi, derinlerde olanı ifade eden, anlatan ya da insanın maddenin ötesini fark etmesini sağlayan bir şeydir ( Batuk, 2013: 46). Müzik, sevindiren, yaşama sevinci aşıl原因, iletişimi güçlendiren, sınırları yatıştıran, negatif enerjiyi pozitif enerjiye dönüştüren, evrensel ve gizemli bir katalizör ve Allah'a götüren bir yoldur.

Bu katalizör ve yolun, cezaevlerinde yürütülen din eğitimi çalışmalarını daha etkin hale getirmek için kullanılmasından daha doğal bir şey olamaz. Bu mantık ve mantalite ile cezaevlerinde Türk Tasavvuf Müziği çalışmaları yürütülmektedir. Ancak bu esrarengiz gücün etkin bir şekilde kullanıldığı söylenemez.

## 7. Mübarek gün ve geceler

Mübarek gün ve geceler tüm Müslümanlar için önemlidir. Ancak H/T'lar için bir başka anlam ve önem taşır. Zira H/T'lar için genel aflar nasıl özgürlüğe ve sevdiklerine kavuşmak için önemli ise tüm günahlardan kurtulmak ve Allah'ı yaklaşmak için genel af niteliğindeki mübarek gün ve geceler de en az o kadar önemlidir. H/T'ların, mübarek gün ve geceler hakkında bilişsel olarak eğitilmesi, onların gözünde bu gün ve gecelerin öneminin artmasına, bu da rehabilitasyon ve resosyalizasyona daha başarılı olmasına vesile olacaktır. Bu gün ve gecelerde yapılacak dua, kılınacak namaz, verilecek sözler gönüle ulaştığı ve işlediği takdirde kalıcı bir rehabilitasyona vesile olacaktır. Bu altın değerindeki fırsatları asla kaçırmamak icap eder. Bu mantık ve mantalite ile cezaevlerinde **kandiller, dini bayramlar ve mübarek geceler dolayısıyla** çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

### 1. Mevlidi Nebi haftası ve kandil geceleri

O, **ilk mü'min** (Bakara 2 / 285), **üstün ahlâklı** (Kalem, 68/4), müminler için büyük lütuf, (Âl-i İmrân 3/ 164), en iyi örnek (Ahzab 33/21), **ölçü** (Âl-i İmrân 3/ 31), müminlere çok düşkün, şefkatli, merhametli (Tevbe 9/128), bir elçidir. Hakikatin ve icraatın lafazını değil ta kendisidir. Önce yüreklerde inkılâp gerçekleştirerek bir yürek devletini, sonra İslam devletini kurmuştur. 23 yıl gibi sosyolojik değişimler için kısa sayılabilecek bir zaman diliminde, bedevi bir toplumu medenileştirmiştir. Kin nefret, şiddet, dehşet ve vahşeti bitirmiş; şefkat, merhamet, rahmet vb. değerlere dayalı bir sevgi medeniyeti kurmuştur. Bu sevgi medeniyeti dalgalar halinde bütün dünyayı ve evreni kuşatmıştır. Hz. Aşe'nin yürüyen Kur'an dediği sevgili Peygamberimizin insanlığa hediye ettiği değerler silsilesine ve sevgi medeniyetine günümüz dünyası her zamankinden daha fazla muhtaçtır. Bu ihtiyacın en çok hissedildiği yerlerden biri, belki de birincisi

<sup>25</sup> Tüzüğün 132. maddesinin 1. fıkrası.



cezaevleridir. Bu ihtiyacı, en büyük model olan Hz. Muhammed'den ( s.a.v) yararlanarak karşılamak isteyen cezaevleri, H/T'lara O'nu tanıtmak, O'nun insanlığa getirdiği inanç ve değerleri öğretmek için zaman zaman yaptığı faaliyetleri "mevlidi nebi" haftası dolayısıyla yoğunlaştırmaktadır. Bu kapsamda cezaevlerinde hatm-i şerifler, mevlitler, ilahiler okunmakta, dualar edilmekte, konferans ve konserler verilmekte, paneller düzenlemekte ve Hz. Muhammed konulu her türlü yararlı çalışmayı yapılmaya çalışılmaktadır.

Ayrıca Regaip, Miraç ve Beraat gecelerinde de çeşitli faaliyetler yapılarak bu gecelerin manevi havasından istifade edilmeye çalışılmaktadır. Bu tür Faaliyetler, H/T'ların gönül dünyasında önemli izler bırakarak onları rehabilite ve resosyalize etmekte, iyi insan olmalarına katkı sağlamaktadır.

## **2. Ramazan ayı ve Kadir gecesi**

Ramazan ayının ikliminde iyilik duygularının kabardığı, kötülük duygularının, azaldığı, dolayısıyla suç oranının çok düştüğü ve insanların telkine çok açık hale geldiği bilinen bir realitedir. Bu nedenle geçmişten günümüze Ramazan aylarında değişik ortamlarda, özellikle fakir fukara, garip gurebaya yönelik birçok etkinlik düzenlenmiş / gerçekleştirilmiştir. Ayrıca dezavantajlı gruplar dediğimiz, huzurevleri, hastaneler, çocuk esirgeme kurumları ve cezaevlerine bu ayda ilgi artmaktadır. Bu gelenek, Osmanlı Devletinde de vardı. Nitekim Osmanlı cezaevlerinde Ramazan aylarında va'z ve nasihat yapıldığı, teravih namazı kıldırıldığı, H/T'lara daha hoşgörülü davranıldığı kaynaklarda yer almaktadır (Çulcu, 2005:216). Cumhuriyet döneminde de bu tür uygulamalar devam etmiştir.

Türkiye cezaevlerinde de Ramazan ayının manevi ikliminden yararlanmak için konferanslar ve paneller düzenlenmektedir. Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma yarışmaları ve iftar programları yapılmakta ve tasavvuf müziği konserleri verilmektedir. Böylelikle H/T'lar rehabilite ve resosyalize edilmeye çalışılmaktadır.

## **3. Cuma ve bayram namazları**

H/T'ların rehabilitasyon ve resosyalizasyonlarında en önemli kaynaklardan biri de cezaevlerinde kılınan cuma ve bayram namazlarıdır. Bu vesileyle bir araya gelmek, bir şeyler öğrenmek, bir şeyler paylaşmak, dolayısıyla iyileşmek ve yeniden sosyalleşmek için oldukça önemlidir. Bu nedenle fiziki imkânların el verdiği ölçüde H/T'ları bir araya getirerek cuma ve bayram namazları kılınmaları, din ve ahlakî gelişim için hayati öneme taşımaktadır. Cuma günleri de Müslümanlar için bir nevi bayram olsa da, manevi dozajı yüksek olduğundan Ramazan ve Kurban bayramı namazları çok daha önemlidir.

## **III. Türkiye Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi ile İlgili Problemler ve Öneriler**

### **A. Türkiye Cezaevlerinde Yürütülen "Din Eğitimi" Faaliyetleri ile İlgili Genel Problemler**

#### **1. İslam dünyasında oluşmuş olan yanlış din anlayışı**

İslam'a göre din; hayatın bir parçasını işgal etmekle yetinmez; hayatın tamamında geçerlidir. Hatta hayatın ta kendisidir (Nasr, 1993: 15-16). Tüm alanları kapsadığından (Ali İmran 3/83) hiçbir şey, bu dizgenin dışında kal(a)maz. (Hökekleli, 2007:213-214; Nasr, 1993: 16; İzzetbegoviç, 2007: 155, 173, 177). Nitekim Victor Cousin de, "her şey, din etrafında, din için, dinle teşkil olundu" (Tümer, Küçük, 1993:1) diyerek bu gerçeğe işaret etmiştir. Zira memleketi olan masıvayı (Mevdudi, 1995:129) yaratan da (A'raf 7/54), kuşatan da ( Nisa 4/126, Araf 7/54) Allah'tır; O'nun sisteminin ismi İslam'dır;





evren ve içindeki her şey Müslüman'dır (Nasr,1993: 63). Onun için İslam dünyası, tarihsel süreçte sadece manevi alana ait gerçekleri değil, maddi ve cismani tabiata ait gerçekleri yüksek bir seviyede müşahade ve mütalaa etmiştir. (Hunke, 1972:359). Kur'an gibi, Kâinat da Allah'ın kitabıdır. Bu iki kitabın ayetleri dini olmak açısından farklı değildir. Nitekim İslam literatüründe birincisine kitabı mestur (satırlara dökülmüş kitap) ikincisine ise kitabı menşur ( yayılmış kitap) denilmiştir. Başka bir deyişle, kâinat şekillerle yazılmış bir Kur'an; Kur'an harflere dökülmüş bir kâinattır. Bu nedenle Kur'anı Kerim, sürekli olarak, Müslüman'ı, Müslüman olan tabiatı incelemeye teşvik eder ( Bakara 2/73, 99,164,259,266; Ali İmran 3/137,191; Enam 6/75,99; Yunus 10/101; Yusuf 12/105; İsrâ 17/12; Taha 20/22; Enbiya 21/91; Furkan 25/37; Ankebut 29/15; Rum 30/22,24; Yasin 36/33,41; Fussilet 41/53; Gaşiye 88/17). Ancak Müslüman olan tabiatı anlamak için "İslamca" yı, yani İslam dilini iyi bilmek gerekir.

İslam'a göre din yalnız dünyayı değil ahireti de kapsayan (Kasas 28/77) ve her ikisi arasında denge kuran bir holistik sistemdir. Sözügelisi Yahudilikte ahiret motifi işlenmemiş ve gözler dünyaya çevrilmiş iken; Hıristiyanlıkta tersine, gözler ahirete dikilmiş, dünya ihmal edilmiştir (Tümer, Küçük, 1993:322).

Bu bilgilere dayanarak İslam dini şöyle kapsamlı bir tanımla yapılabilir: Din, fizik-metafizik bütün unsurlarıyla, kâinat ve ahiretin, insanın huzur ve mutluluğu için, mutlak iyi olan Allah tarafından en ideal şekilde yaratılmasına, düzenlenmesine, yürütülmesine ve nihayeti erdirilmesine dair tüm kanunların genel adıdır.

Öyleyse ne zaman ve nasıl oldu da İslam'a göre bu kadar kapsamlı olan "din" kavramı Türkiye'de bir alanın/dersin adına indirildi?

Başlangıçtan Tanzimat'a kadar olan süreçte din, eğitim dâhil her şeye nüfuz eden bir yapı iken Tanzimat sonrasında yeni yapılanma daha doğrusu Avrupa'yı model alma çerçevesinde açılan okullarda din, tıpkı Batı'dakine benzer bir şekilde öteki alanlar gibi, belli bir dersin / alanın konusu/adı haline getirildi ( Aydın, 2017:106-107). Böylece din dersi/bilgisi anlamına gelen "malumat-ı diniyye" ve "ulum-u diniyye ", "ulum-u diniyye maa Kur'an-ı Kerim " gibi dersler ortaya çıkmaya başladı. Cumhuriyet döneminde, Tanzimat döneminden ödünç alınan ( İkbâl, 1984: 211; Aydın, 2017: 107, 211) bu dar ve düalist din anlayışı sürdürüldü. Böylece eğitim dâhil her şeyi içeren ve hiçbir şeyi dışarıda bırakmayan İslam dini, Batı'nın etkisiyle daha çok inanç ve ibadeti birazcık da ahlakı ifade edecek şekilde daraltılarak hayatın önemli bir kısmından ve tabiatından uzaklaştırıldı. DİB'in görev alanının " inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek" <sup>26</sup> olarak belirtilmesi bunun en önemli kanıtıdır. Sonuçta esin kaynağı olan bu dar ve düalist din anlayışı sadece din eğitimine değil bütün alanlara/disiplinlere yansıdı. Böylece İslam dini, (Batı'nın etkisiyle) önceki Müslüman nesillerin bildiği ve bütünlüklü kapsamlılıktan az veya çok Batılı yaklaşımına benzemeye başladı ( Attas, 1991: 82).

İşte hem genel anlamda hem de cezaevlerinde verilen din eğitiminin yeterince verimli olamamasının sebebi İslam'ın tatminkâr (Nasr,1993: 10) kapsamlı ve tevhidi din anlayışının korunamaması ve Aydınlanması sonrası Hıristiyanlık anlayışının etkisine girmesi ve bu dersin doğru ve doyurucu bir isim ve içerikle verilmemesidir.

<sup>26</sup> 22 Haziran 1965 tarih ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanununun 1. maddesi.



Öyleyse Batılılarca tüm dünyaya ihraç edilen Hıristiyanlığa göre din nedir?

Din, insanın kutsal saydığı şeylerle olan ilişkisi; sonsuzu kavramasını sağlayan, akıl ve mantığa tabi olmayan zihni bir meleke veya yetenek (Tümer, Küçük, 1993: 6; Cilacı, 2002: 18); İnsanın Tanrıyla, kutsal olanla ilişkisini anlatan, bu ilişkileri belli ilke ve kurallara bağlayan dogmalar bütünü ( Köknel, 2001: 29) vb. şekillerde tarif edilmiştir.

Batıdaki din tariflerinde dikkat çeken husus, kutsal kavramı ve insanın kutsalla olan ilişkisidir. İlahi vahiy konusu hemen hemen hiç dikkate alınmamıştır ( Özbek, 1998:290) İşte bugün, din deyince anlaşılacak ve tüm disiplinlerin tamlayanı olan din büyük ölçüde Batı'nın şekillendirdiği ve daha çok "insanın iç dünyasına ait" inancı ifade eden bu dar ve düalist anlamdaki din (religion)dir.

Aslında bütün ilahi dinler, merkezinde insan bulunan, birer hayat sistemidir. Başlangıçta Yahudilik ve Hıristiyanlık da İslam gibi, tevhidi (monist/monoteist) bir anlayışa sahip olup ( Kutup, 1996: 29) itikadı, hayatı ve tabiatı bir bütün olarak kuşatan birer hayat sistemi idi. ( Maide 5/44-45, 46-47). Ancak sonradan Hıristiyanlık "*Sezar'ın hakkı Sezar'a Tanrı'nın hakkını Tanrı'ya..*" ( Matta 22/21) veren, hayatı ikiye bölen, dar ve düalist bir dine (religion) dönüştü.

Bu süreç nasıl işledi? Batı'da yaşanan süreçten sonra oluşan bu dar din anlayışının genelgeçer ve evrensel hale gelmesi için neler yapıldı ve niçin yapıldı?

Kilise, 11. yüzyıldan itibaren imparator ve krallarla, güç ve yetki konusunda uzun ve sert bir mücadeleye girişmiş, başlangıçta başarılı olmuşsa da (Kutup,1996:43); Yazıcıoğlu, 1993:87-90) sonunda mücadeleyi kaybetti (Kutup, 1996: 43). 15. ve 16.yy.larda Rönesans ve Reform hareketleri ile başlayan ve 17. yy.da Aydınlanma ile devam eden süreçte, kamusal alandan uzaklaştırıldı, sadece bireyin özel hayatına ve gönül dünyasına hapsedildi ve hasredildi ( Atalay, 2016: 32-33,35).

Batılılar, dünyayı sömürmek için aslından uzaklaştırılmış bu dini, gerçek din anlayışını tüm dünyaya yaymışlardır (Atalay, 2016: 35-38). En sert direnci İslam dünyası göstermesine rağmen (Lean, 2015: 34) onlar da etkilenmekten kurtulamamıştır.

## 2. Türk eğitim sistemi

Türk Eğitim sistemi Tanzimat'a kadar dini, Tanzimat sonrası dini-millî, Cumhuriyet döneminde ise millî bir karakter arz eder ( Ayhan, 1998:213). Bu hususu şu şekilde de ifade edebiliriz. Tanzimat sonrası dönem, eğitimde adım adım sekülerleşme sürecidir. Bu süreç "Devletin dini, İslam dinidir" maddesinin 10 Nisan 1928 kaldırılması ve Laikliğin 1937 yılında Anayasaya girmesiyle resmileşti. Böylece Tevhit esasına dayanan eğitim sistemimiz, Batılı düalist bir anlayış ve yapıya kavuştu.

İşte bu Batılı düalist eğitim anlayışı ile İslam'ın tevhit anlayışının uzlaştırılıp uzlaştırılmayacağı hususu müzmin bir tartışmanın fitilini ateşledi. Bir taraftan düalist Batı anlayışına dayalı olan eğitim sistemi, diğer taraftan tevhit anlayışına sahip İslam anlayışı. Bu durum, genel eğitim dâhil ülkedeki tüm eğitim programlarını, bu arada din eğitimi de etkiledi. Bu eğitim insanların zihin, ruh ve normal hayatında parçalanma ve bölünmeye yol açtı. Böylece her yerde olduğu gibi cezaevlerinde de eğitim yeterince faydalı ol(a)madı.



### 3. Memurluk zihniyeti

Öteden beri var olan ve bir türlü değişmeyen devlet memuru zihniyeti, en önemli genel sorunlardan biridir. **Fuzulî**, Şikâyetnamesi'nde bu durumu şöyle dile getirir: "...Dedüm yâ eyyuhe'l-ashâb bu ne fi'l-i hatâ ve çin-i ebrûdur, dediler muttasıl âdetümüz budur..." Fuzulî'nin şikâyetçi olduğu bu zihniyet yüzyıllardan beridir devletin omurgasında kambur gibi durmaktadır. Bu zihniyet statik, hantal, mesleğine ve iş koşullarına ilgisiz, pasif, hizmet üretme anlayışından uzak, risk almaktan kaçınan, başarı, etkinlik, verimlilik, girişkenlik ve dinamizmden yoksun bir yapıya sahiptir ( Aytaç, 2006:3-5). Bu zihniyet ne yazık ki, istisnasız tüm kurumlara sirayet etmiştir. Kanaatimizce DİB de bundan nasibini almıştır.

#### B. Özel Problemler

##### 1. Adalet Bakanlığında kaynaklanan problemler

- 1.1. Adalet Bakanlığının 2007/12226 Sayılı Ders ve Ek Ders saatlerine İlişkin Karar'ının 9. maddesinin (c) fıkrasına göre bu hizmetlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile de sürdürülmesi mümkün iken, bu imkândan yararlanılmaması ve yükün yalnız DİB'e yüklenmesi,
- 1.2. Derli toplu bir mevzuatın bulunmaması ve mevcut mevzuatın kendi içinde ciddi belirsizlikler ve çelişkiler barındırması,
- 1.3. Özgün eğitim ve öğretim programlarının geliştirelmemesi, çocuk ve yetişkinlere ayrı ayrı müfredat oluşturulamaması ve ders kitaplarının bulunmaması,
- 1.4. Takip ve kontrol mekanizmasının yetersiz olması. Cezaevlerindeki takip ve teftişin eğitim kökenli olmayan, dolayısıyla alana yabancı olan kontrolörler ve adalet müfettişlerince yapılması,
- 1.5. Eğitimle ilgili bürokratik makamlarda eğitim kökenli kişiler yerine hukuk kökenli kişilerin bulunması ( eğitim daire başkanlığı, teftiş kurulu vb.).
- 1.6. Cezaevi yöneticilerinin büyük oranda eğitim kökenli olmaması.
- 1.7. Bazı cezaevi yöneticilerinin bu dersin fonksiyonuna ve önemine inanmamalarından dolayı pasif bir duruş sergileyerek kayıtsız kalmaları.
- 1.8. Bazı cezaevi yönetimlerinin derse ilgisizliği ve bu ilgisizlikten kaynaklı H/T'ların ders saatlerinde hazır hale getiril(e)memesi.
- 1.9. Derslere katılımın zorunlu olmaması.
- 1.10. Kanun,<sup>27</sup> Tüzük<sup>28</sup> ve Yönetmelik<sup>29</sup> tarafından öngörülen teşvik ve ödüllerin ya tam ve adil olarak dağıtılmaması.
- 1.11. Fiziki yetersizlikler, yani ders ortamlarının az olması, ideal veya hiç olmaması.
- 1.12. Ceza infaz kurumlarının tabiatı gereği düzenli ve sistemli ders işlemeye müsait olmaması, derse mahkemeler, görüşmeler vb. sebeplerle yapılan/yapılmak zorunda kalınan devamsızlıklar; sevkler, tahliyeler vb. nedenlerle meydana gelen inkıtalar.
- 1.13. Bazı kurumlarca/yönetimlerce diğer eğitim ve iyileştirme aktivitelerine gösterilen önem ve ihtimamın din eğitimi dersine gösterilmemesi.
- 1.14. Muhatap kitlenin çok kalabalık olması ve bu kalabalık kitleye göre eğitimsel bir alt yapının oluşturulmamış olması.

<sup>27</sup> 5275 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanununun 54. maddesi.

<sup>28</sup> Tüzüğün 159, 160, 161 ve 162. maddeleri.

<sup>29</sup> 30.03.2013 tarihli ve 28603 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan H/T'ların Ödüllendirilmesi Hakkında Yönetmelik.



1.15. H/T'ların aynı anda birden fazla kurs ve derse kaydolması/kaydedilmesi.

## **2. Diyanet İşleri Başkanlığından kaynaklanan problemler**

2.1. DİB'ce din eğitiminin, Türk eğitim sistemine Tanzimat'la yerleşen ve sonrasında kökleşen Batılı düalist anlayışın etkisiyle verilmesi.

2.2. H/T'ları mutmain edecek İslam'ın kapsamlı din anlayışı yerine yalnız insanın manevi boyutuna hitap eden ve tatminkâr olmayan bir din anlayışının verilmesi.

2.3. DİB mevzuatının ve mevzuattaki terminolojinin karmaşıklığı, bu karmaşıklığın kafa karışıklığına yol açması ve eğitime de yansması. Söz gelişi, dersin isminin din kültürü ve ahlak bilgisi mi, din hizmetleri ve ahlakî gelişim dersi mi, din ve ahlak dersi mi, din dersi mi, ahlak dersi mi, dini danışmanlık mı, yoksa manevi danışmanlık ve rehberlik mi olduğu hususunda mutabakat sağlanamaması.

2.4. Psikolojik terapi ile tefsir ve teselli yöntemlerinden ziyade klasik irşat yönteminin kullanılması.

2.5. Görevlendirilecek personelin doğru dürüst bir kıstas gözetilmeden seçilmesi, yetersiz hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerden geçirilmesi.

2.6. Cezaevlerinde görevlendirilen DİB personelinin aynı anda başka yerlerde görevlendirilmesi.

2.7. DİB ismi etrafında yaşanan tartışmaların H/T'ları olumsuz etkilemesi.

2.8. Vaizlerin konumunun mevzuatı açıdan netleştiril(e)memesi.

2.9. Cezaevlerinde Diyanet İşleri Başkanlığına görevlendirilen personelinin görevin gerektirdiği yeterli niteliklere sahip olmaması (Bayraktar, 1997: 128-173; Bilgin, 1988:107).

2.10. DİB'ce denetim mekanizmasının hiçbir şekilde işletilmemesi ve cezaevlerinde görevlendirilen personelinin adeta unutulması.

## **C. Cezaevlerinde Yürütülen Din Eğitimi Faaliyetleri ile İlgili Genel ve Özel Öneriler**

1. Batı kültürünün dar ve düalist din anlayışı yerine İslam'ın kapsamlı, sağlam ve sağlıklı din anlayışı esas alınmalıdır.

2. İslam'a göre dini olan ve olmayan ders ayırımı yapılamaz. İslam'a göre kelam, tefsir vb. dersler nasıl dini dersler ise fizik, kimya, astronomi vb. dersler de aynı şekilde dini derslerdir. Öyleyse tamlayanı din olan bir tamlama (din dersi, din kültürü, din ve ahlak, dini danışmanlık vb.) doğru olmaz. Öyleyse ders ve disiplinlerin tamlayanı olarak "din" değil, Batıdaki dine (religion) karşılık olmak üzere İslam'a göre dinin birer şubesi olan "inanç, ibadet, ahlak, maneviyat, mezhep kavramları konulmalı ve kullanılmalıdır.

3. İslam'ın tevhidi din anlayışına uygun özgün bir eğitim sistemi geliştirilmelidir.

4. Adalet Bakanlığı ile DİB'in mevzuatındaki mevcut çelişkiler, özellikle Kararname,<sup>30</sup> Genelge<sup>31</sup> ve Protokol<sup>32</sup> arasındaki çelişkiler ivedilikli giderilmelidir.

5. Cezaevlerinde görevlendirilen DİB personelinin niteliksel yetersizliği, etkili ve yoğun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle giderilmelidir. Mümkünse ilahiyat fakültelerinde cezaevi vaizliği /öğretmenliği için özel dersler konulmalıdır.

<sup>30</sup> Adalet Bakanlığı Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin 2007/12226 Bakanlar Kurulu Kararı.

<sup>31</sup> Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'nün Kurumlarda Ders ve Ek Ders Ücretlerine Dair 139/1 No'lu Genelgesi.

<sup>32</sup> Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik 2011 Tarihli Protokol.



6. Cezaevlerinde görevlendirilen DİB personelinin devlet memuru zihniyetiyle hareket etmesinin önüne geçilmelidir.
7. Cezaevi DİB görevlileri klasik irşat yöntemi yerine psikolojik tedavi ile tefsir ve teselli yöntemlerini kullanmalıdır.
8. DİB personelinin kendini sürekli yenilemesi ve derslerinin cazibesini artıracak ciddi bir hazırlık yapması sağlanmalıdır.
9. Vaiz unvanı taşıyan her kişinin cezaevi vaizliğine layık olduğu ve bu görevi kolayca yerine getirebileceği düşünülmemeli; cezaevlerinde görevlendirilecek DİB görevlileri, temsil kabiliyeti yüksek kişilerden özenle seçilmelidir.
10. Cezaevlerine atanacak personelin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi hem teorik hem uygulamalı olarak yapılmalıdır. Uygulamalı eğitim, süpervizör denetiminde ve gözetiminde yapılmalı, başarılı olduğu takdirde personelin ataması gerçekleştirilmelidir.
11. Resmî Devlet görevlilerinin, yani DİB personelinin yanında Millî Eğitim Bakanlığı personeli ile sivil toplum örgütlerinden din eğitimi konusunda düzenli ve sistematik hizmet alınmalıdır.
12. Kur'an öğretimi başlı başına uzmanlık gerektiren bir husustur. Vaizlerin de bu görevi ifa edebileceğini iddia etmek ve düşünmek yanlıştır. Bu sebeple, Kur'an-ı öğretme görevinin Kur'an kursu öğretmenlerine bırakılması daha doğru olacaktır.
13. H/T'lara uygun bir eğitim, öğretim ve müfredat programı geliştirilmelidir. Çocuklara, kadınlara ve yetişkin erkeklere ve mutlaka ayrı ayrı kitaplar hazırlanmalıdır. Bu kitaplar hazırlanırken, ciddi ön çalışmalar ve araştırmalar yapılmalı, işin mutfağında olan, yani cezaevlerindeki eğitim-öğretim ve psiko-sosyal hizmet servislerinde çalışan personel ile işbirliği yapılmalıdır.
14. DİB'ce cezaevlerine atanacak personel konusunda mutlaka bir norm kadro geliştirilmelidir. H/T'ların sayısı ile orantılı bir kadro tahsisi yapılmalıdır. Önceleri sayı yetersiz iken şimdi ise bazı yerlerde sayı oldukça fazladır. Sayının yetersiz olması ciddi sorunlar doğurduğu gibi, fazla olması da cezaevi şartlarında sorun oluşturabilir.
15. Cezaevlerinde görevlendirilen personele kesinlikle müftülükçe başka bir görev verilmemelidir. Bir insan aynı anda iki kuruma ve çalışma şartlarına konsantre olamaz, olması da beklenemez. Aynı anda çok iş yapan hiçbir iş yapamaz.
16. Cezaevi idarelerinin bu derse gerekli özeni göstermesi ve önemi vermesi için Bakanlıkça ve başkanlıkça gerekli tüm tedbirlerin alınması hayati önem taşımaktadır.
17. Müftülük personeli, ders işleme ve manevi rehberlik yapma konusunda kurumun diğer personeli ile özellikle eğitim-öğretim ve psiko-sosyal servislerle istişare ve işbirliği yapılmalıdır.
18. DİB Personelinin üniformalı personel ve diğer çalışanlarla iyi bir iletişim kurması yararlı olacaktır. Bu hususa dikkat etmeyen bir DİB personelinin başarılı olma ihtimali çok düşüktür.
19. Cezaevi vaizleri vakit, cuma ve bayram namazlarını personelle kılmalı, mübarek gün ve gecelerde H/T'lara özel programlar tertip etmelidir.
20. Cezaevlerinde, kadroları cezaevlerine tahsisli cezaevi vaizleri ile ihtiyaca binaen ek ders karşılığı kurumlarda görevlendirilen vaizler bulunmaktadır. Bu ayırımın ortadan



kaldırılmalı ve kadrolu cezaevi vaizleri atanmalıdır. Böylece vaizlerinin tüm dikkatleri ve enerjileri cezaevlerine çevrilmiş olacaktır.

21. Vaizlerce günlük, haftalık ve yıllık planlar yapılmalıdır. Bu planların günümüz şartlarına uygun olmasına dikkat edilmeli; inanç, ibadet ve ahlak konuları ile birlikte geniş bir yelpazede hazırlanmalıdır.

22. Birinci derece mağdurların veya mağdur yakınlarının adalet duygularını zedelememek ve gönüllerini yaralamamak kaydıyla H/T'lara yönelik programlar yapılmalıdır.

23. Yerel ve ulusal çapta yayın yapan medya kuruluşlarında cezaevi personeli hakkında yalan ve asılsız haberler yapılmamalıdır. Zira bu tür yayınlar onları çok üzmemekte, dolaylı yollardan cezaevindeki eğitim ve iyileştirme çalışmalarına katkı sağlamalarını olumsuz etkilemektedir.

24. H/T'ların iyileştirilmesi için Adalet Bakanlığı ve DİB arasında mevcut iletişim, koordinasyon ve işbirliği daha sağlam, sağlıklı ve sürekli hale getirilmelidir.

25. Cezaevi yönetimlerinin din eğitimi derslerine önem vermeleri sağlanmalıdır.

26. Kurumların eğitimsel fizikî yetersizlikler giderilmelidir.

27. Zorunlu haller dışında derslere devamsızların önemine geçilmelidir.

28. Özgün din eğitimi ve öğretimi programları geliştirilmeli, çocuk ve yetişkinlere ayrı ayrı eğitim -öğretim programı ve müfredatı geliştirilmeli, zamanı ve yeri geldiğinde güncellenmelidir.

29. DİB'e yönelik önyargıların izale edilmesine özel bir önem verilmelidir.

30. Hasta, yaşlı, madde bağımlısı H/T'lara manevi danışmanlık ve rehberlik programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Bu programları uygulayacak uzman personel yetiştirilmeli ve görevlendirilmelidir.

31. Cezaevlerince diğer eğitim ve iyileştirme aktivitelerine gösterilen önem ve özen bu dersten esirgenmemelidir.

32. H/T'ların aynı anda birden fazla kurs ve derse kaydolması/kaydedilmesinin önüne geçilmelidir.

33. Cezaevleri depo tayin yeri olarak kullanılmamalı ve rotasyondan kurtulma mekânları olarak düşünülmemelidir.

34. Görevlendirilecek personel için özel ölçüler konulmalıdır.

35. DİB'ce cezaevleri için sağlam ve sağlıklı bir denetim mekanizması kurulmalıdır.

36. DİB mevzuatı ile bu mevzuattaki terminoloji berraklaştırılmalıdır.

37. Bazı H/T'ların DİB'e karşı olan yanlış algısı ortadan kaldırılmalı ve pasif direnişi izale edilmelidir.

38. Vaizlerin konumu mevzuatı açıdan konumu netleştirilmelidir.

39. Cezaevlerinin idari yapısında değişikliğe gidilerek eğitim-öğretim işlerini yürütecek eğitim şube müdürlükleri kurulmalıdır. Ya da öğretmenlerden birinin başında bulunduğu eğitimden sorumlu 2. Müdürlük makam ve kadrosu ihdas edilmelidir.

40. Adalet Bakanlığı bünyesinde yer alan eğitim ile ilgili tüm birimlere ve bu birimlerin başına hukuk kökenli kişiler yerine eğitim kökenli kişiler getirilmelidir. Bu konuda gerekli yasal alt yapı ivedilikle hazırlanmalıdır. Bu durum dolaylı olarak din eğitimini olumlu etkileyecektir.

41. Takip ve teftiş, sık ve sağlam yapılmalıdır. Adalet Bakanlığında teftiş ve denetim görevi, hukuk kökenli adalet müfettişleri ile uzmanlık alanı işyurtları olan kontrolörlerce





ifa edilmektedir. Eğitim ve iyileştirme alanında sağlıklı bir teftiş ve denetimin yapılması için eğitimcilerden oluşan bir teftiş kurulunun teşekkül ettirilmesi elzemdir. Zira insan ilahi formatı gereği teftiş ve kontrol edilmeye muhtaç bir varlıktır ( Sebe 34/14).

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Rehabilitasyon yaklaşımı düşüncesinin geliştiği dönem 20. yüzyıldır. Bu yaklaşımın temelinde kuşkusuz, cezanın bireyselleşmesi olgusu vardır. Yaklaşımın anafikri ise işlenen fiili cezalandırmak değil, suç işlemiş bireyi, değiştirmek ve tekrar suça yönelmesini engellemektir.

Söz konusu “değiştirme” ve “suça yönelmeyi engelleme” işlemi için öngörülen yaklaşım, eğitime dayanan rehabilitasyon yaklaşımıdır. Buradaki “eğitim”den kasıt değişime olumlu etkisi olan meşru her türlü eğitimidir. Nitekim 5275 sayılı Kanununun 6. maddesinin (f ) fıkrasında “kurumlarda, hükümlülerin yaşam hakları ile beden ve ruh bütünlüklerini korumak üzere her türlü koruyucu tedbirin alınması zorunludur.” denilmektedir.

Bu kapsamda Türkiye cezaevlerinde H/T'ları iyileştirmek, yeniden sosyalleştirmek ve iyi insan yapmak için çok çeşitli eğitim programları uygulanmaktadır. Ceza infaz kurumlarında bulunduğu süre içinde hükümlüye, kişiliğini geliştirecek, eğitimini güçlendirecek, yeni beceriler elde etmesini, suç işleme eğilimini yok etmeyi sağlayacak ve salıverilme sonrasına hazırlayacak nitelikte olması gereken bu programlar; temel eğitim, orta ve yüksek öğretim, meslek eğitimi, din eğitimi, beden eğitimi, kütüphane ve psiko-sosyal hizmet konularını kapsar.

Görüldüğü gibi eğitim ve iyileştirme programları arasında “din eğitimi” programı da yer almaktadır. Ancak bugün birçok disiplinin tamlayanı konumundaki bu din, Aydınlanma sürecinde ve sonrasında Batılılarca çerçevesi çizilen ve şekillendirilen, başka bir deyişle modernize ve sekülerize edilen Hıristiyanlıktan başkası değildir. Bu din artık vahiyle varlığı, hayatla tabiatı bir tek Varlığa, yani Allah’a bağlayan komple ve kapsamlı bir sistem değildir. Bu din her şeye sinen ve sirayet eden, daha doğrusu her şeyi kapsayan bir sistem de değildir. Bu din daha çok gönül ile Tanrı arasındaki bağlantıyı ifade eden bir ilişki ve inançtan ibaret olan bir duygudur. Hâlbuki İslam dininin tevhit anlayışına göre din vahiyle varlığı, hayatla tabiatı tevhit eden komple ve kapsamlı bir sistemdir. Öyleyse Batıların din (religion) dediği kavram İslam’a göre dine değil, daha çok dinin birer şubesi olan inanca/itikada/maneviyata karşılık gelebilir. Onun için “din eğitimi” yerine “inanç, ibadet, ahlak” (İBA) veya “maneviyat eğitimi” ifadeleri tercih edilmesi daha doğru olur. Aksi takdirde İslam gibi masivanın ve ona dair her şeyin kanunu olan bir din, Hıristiyanlık gibi bir dar ve düalist bir dine/inanca indirgenmiş olur ki, bu da İslam’a ve İslam ve eğitimi sayesinde maddi-manevi kurtuluş bekleyen İnsanlığa yapılabilecek en büyük kötülüklerden biri olur. Bu sakat anlayış sebebiyle verilecek eğitim ya tesir etmeyecek ya da aksi tesir yapacaktır. İşte şu anda eğitim sahasında yaşanan en büyük problemlerden biri, hatta birincisi bu dar ve düalist din anlayışıdır.

Bu yanlış anlayışın mutlaka aşılması ve kaldırılması, eğitime İslam anlayışının hâkim kılınması, tevhit anlayışına dayalı olduğu sürece verimli ve iyi olan her yöntem ve yaklaşımın, her kanun ve kuralın İslami/dini olduğunun bilinmesi gerekir. Cezaevinde yürütülen söz konusu eğitim anlayışının amacına ulaşması için ise dersi verecek kişilerin özel alan, eğitime-öğretme, genel kültür ve kişisel yeterliliklere sahip olması, ortaya konan tüm problemlerin öneriler çerçevesinde Adalet Bakanlığı ile DİB’ce giderilmesi, mevzuatın



gözden geçirilmesi ve protokollerin ihtiyaç duyuldukça güncellenmesi ve yenilenmesi gerekir.

### **Kaynakça**

- Atamer, A. ve Oral, A. (2005). Cezaevlerinde Rehabilitasyon Programları, , E. Gürsoy Naskalı ve H. Oytun Altun (Ed.), *Hapishane kitabı* (ss. 335-345 ). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Attas, S. M. N. (1991). *İslamî eğitim*. (A. Çaksu, Çev.) Ankara: Endülüs Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Ayhan, H. (1998). Örgün Eğitimde Din Kültürü ve Ahlak Öğretiminin Müfredat Programlarının Geliştirilmesi. A. Toksarı (ed.), *Ortadereceli okullarda yürütülen din eğitim-öğretiminin problemleri* (ss. 211-226). Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı (İBAV) Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1997). Türkiye'de vaizlik. İstanbul: M.Ü.İ.F. Vakfı Yayınları.
- Bilgin, B. (1998). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Cılacı, O. (2002). Günümüz dünya *dinleri tarihi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Çulcu, M. (2005). Bekirağa Bölüğünden Anılar. (ed.) E. Gürsoy Naskalı, H. Oytun Altun, (Ed.), *Hapishane kitabı* (ss. 184-218 ). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Hökelekli, H. (2007). İslam İnanç Sistemi ve Dünya Görüşü. H. Hökelekli (ed.), *İslam'a giriş*. ( ss. 119-221). Ankara: DİB Yayınları.
- Hunke, S. (1972). *Batı Üzerine Doğan İslam Güneşi*. (S. Sezgin, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınları.
- İkbal, M. (1984). *İslam'da dinî düşüncenin yeniden doğuşu*. (A. Asrar, Çev.) İstanbul: Birleşik Yayınları.
- İzzetbegoviç, A. (2007). *İslam deklarasyonu ve İslamî yeniden doğuş sorunları*. (R. Adamî, Çev.) İstanbul : Fide Yayınları.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini arayan gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal, M. A. (2015). *İslam tarihi* (2. cilt). İstanbul: Erkam Yayınları.
- Kur'an-ı Kerim.
- Kutsal Kitap (İncil).
- Kutup, M. (1977). *İslam Terbiye Metodu ve Ahlak Sistemi*. (A. Özek, Çev.) İstanbul : Hisar Yayınları.
- Kutup, S. ( 1996). *İstikbal İslam'ındır*. ( M. Özel, Çev.) İstanbul: Özgün Yayınları.
- Lean, N. (2015). *İslamofobi endüstrisi*. (İ. Yılmaz, Çev.) Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Mevdudi, E. (1995) *İslam'ın çağrısı*. (Y. Zehra, Çev.) İstanbul: Birleşik Yayınları.
- Nasr, S. H. (1993). *Genç Müslüman'a modern dünya rehberi*. (Ş. Yalçın, Çev.) İstanbul; İz Yayıncılık.
- Öcal, M. (2001). *20. Yüzyılda Türkiye'de din eğitimi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Özbek, A. (1998). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Problemi. A. Toksarı (ed.), *Ortadereceli okullarda yürütülen din eğitim-öğretiminin problemleri* (ss. 288-306). Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları.



Özdemir, Ş. ( 2005). Cezaevi Din hizmetlerinin Yeterlilik Sorunu, E. Gürsoy Naskalî, H. Oytun Altun (Ed.) *Hapishane kitabı*. (ss. 346-358 ). İstanbul: Kitabevi Yayınları.  
Turgut, H. (1986). *Cezaevi idaresi*. Ankara: Yarı Açık Cezaevi Matbaası Yayınları.  
Tümer, G. ve Küçük, A. (1993). *Dinler tarihi*. Ankara: Ocak Yayınları.  
Uludağ, S. ( 2005). *İslam Açısından Müzik ve Sema*. İstanbul Kabalcı Yayınları.  
Yazıcıoğlu, H. (1993). *Bir din politikası laiklik*. İstanbul: İFAV Yayınları.  
Yeğin, A. (1978). *Osmanlıca-Türkçe yeni lugat*. İstanbul: Hizmet Vakfı Yayınları

### **Elektronik Kaynaklar**

Atalay, S. L. (2016). *Bir 'Batı icadı' olarak din: 'religion' kavramının modern Batı'da inşası*, (Erişim: 15 Ekim 2018, <https://insanvetoplum.org/content/6-sayilar/12-6-2/2-m0130/2.sare.levin.atalay.pdf>)  
Bacaksız, P. (2014). *Cezalandırma ve topluma yeniden kazandırma*, (Erişim:14 Ekim 2018, <http://hukuk.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/PINAR-BACAKSIZ.pdf>)  
Batuk, C. ( 2013). *Din ve Müzik: Dinler Tarihi Bağlamında Din-Müzik İlişkisine Genel Bir Bakış Denemesi*, (Erişim 25 Kasım 2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/188393>)  
Çınar, F. (2016). *Ceza infaz kurumlarında din eğitimi*. Erişim: 27 Kasım 2018, [http://www.ilafdergi.hitit.edu.tr/Makaleler/262978041\\_Ceza%20%C4%B0nfaz%20Kurumlar%C4%B1nda%20Din%20E%C4%9Fitimi.pdf](http://www.ilafdergi.hitit.edu.tr/Makaleler/262978041_Ceza%20%C4%B0nfaz%20Kurumlar%C4%B1nda%20Din%20E%C4%9Fitimi.pdf)  
Aytaç, Ö. (2006). *Memurluk zihniyeti ve memuriyen toplum: Prens Sabahattin'in görüşleri ışığında bir çözümleme*, Erişim: 27 Kasım 2018, <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/5589/8.1%2520aytac.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
<http://www.cte.adalet.gov.tr/> (Erişim, 21.09.2018).  
<https://www.nobelkitap.com/musulman-olarak-kuran-i-kerim-hakkinda-neler-bilmeliyiz-115469.html> (Erişim, 15.10.2018).  
<http://www.haber7.com/guncel/haber/450762-diyanetten-hapishanelere-kuran-acilimi>(Erişim, 05.10.2018).

### **Resmi Mevzuat**

14/6/1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu  
21/5/2007 tarihve2007/12226 sayılı Adalet Bakanlığı Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar'ın 9. maddesinin (c) fıkrası.  
13/12/2004 tarihli 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun  
20/3/2006 tarih ve 2006/10218 No'lu Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi ile Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Tüzük.  
30.03.2013 tarihli ve 28603 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Hükümlü ve Tutukluların Ödüllendirilmesi Hakkında Yönetmelik.  
46/1 No'lu Genç ve Yetişkin Hükümlü ve Tutukluların Eğitim ve İyileştirme İşlemleri ve Diğer Hükümler Genelgesi.  
139/1 No'lu, 06/09/2012 tarihli ve B.03.0.CTE.0.00.00.29.010.06.01/727-15 sayılı, Kurumlarda Ders ve Ek Ders Ücretleri Genelgesi.  
27.03.1987 gün ve Eğt. Br. 12/11-37 sayılı Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Konferans Genelgesi



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

2001 tarihli Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Protokol.

2011 tarihli Adalet Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı Arasında Tutuklu ve Hükümlülerin Dini ve Ahlaki Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Protokol.

13/04/2001 tarih ve Eğt. Br. 12 5/50 sayılı Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Protokol Konulu Üst Yazısı.

28.11.1997 gün ve Eğt. Br. 12/97062585 sayılı Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Yazısı

27/03-1997 gün ve Eğt. Br. 12/11-17 sayılı Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Yazısı.

#### Rapor

T.C. Adalet Bakanlığı, Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğünün Gözetimi Altında Bulunan

Çocuklara İlişkin Hizmetlerin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve Diğer Uluslararası Belgelerle Uyumlu Olarak Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Arama Konferansı Raporu, (Ürgüp, Pusula Eğitim ve Yönetim Danışmanlık, 2001).



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Geleneksel Ritüellerin Yaratıcı Drama Yoluyla Öğretimi

**Aybiçe Tosun**

*Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Eskişehir  
aybicetosun@gmail.com*

### Giriş

Din eğitiminin içeriğinde kültürel ve sosyal unsurları içeren çok sayıda konu ve tema yer almaktadır. Ahlaki ilkeler, bireysel ve toplumsal sorumluluklar, ibadetler, ritüeller ve kültür ve din gibi çok sayıda ünite ya da içerik bunlar arasında sayılabilir. Bununla birlikte ritüellerin özellikle toplumu ilgilendiren ve sosyal hayatın bir parçası haline gelmiş olan yönleri kültürel aktarım için de önemli bir unsur olarak düşünülebilir.

Tüm inanç biçimlerinde olduğu gibi İslam dininde de belli başlı ritüeller yer almaktadır. Namaz, oruç, hac, kurban vb. temel ritüellerin yanında inanırların dini bayramlar, bazı kutsal günler, doğum, ölüm gibi insan ve toplum hayatında önemli yere sahip zaman dilimlerinde dini bağlantılar kurarak gerçekleştirdikleri bir takım ritüeller bulunmaktadır. Günlük yaşamın ve geleneklerin önemli birer parçası olan ritüeller milli ve kültürel değerlerin aktarımında önemli rol oynamaktadır. Günlük hayatta sıklıkla karşımıza çıkan ve toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul görmüş olan bu ritüellerdeki dini ve kültürel ayrıntıları fark etmek söz konusu ritüellerin birey açısından anlamlı hale gelmesini sağlayabilmektedir. Aynı zamanda toplumsal bağları güçlendiren bu tür deneyimler bireyin topluma uyum ve katkı sağlama durumlarını da canlı tutmaktadır.

Eğitim programının öngördüğü Yeterlikler Çerçevesine bakıldığında ise 'Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkan tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar.' (MEB, 2018, s. 4) şeklinde ifade edilen bir yeterlik yer almaktadır. Bir öğrencinin söz konusu yeterliğe ulaşabilmesi için içinde bulunduğu kültürü ve kültürü oluşturan tüm unsurları iyi bir biçimde tanıyor olması gerekmektedir.

Türkiye'de yürütülmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında ibadetler ve ibadetler ile ilgili olan amaçlar 'İslam dininin inanç ibadet ve ahlak ilkelerini açıklama; inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varma' (MEB, 2018, s. 8) olarak yer almaktadır. Bunlara ek olarak 'Dinin sosyal, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavrama' amacı da ibadetlerin kültür ve sosyal hayat yönüyle ilişkilendirilebilir. Programın içeriğinde ise Ramazan ve Oruç, Namaz, Hac ve Kurban, Zekat ve Sadaka gibi üniteler direkt olarak ibadetlerle ilgiliyken diğer ünitelerde de ibadetler ve bunların kültürel, sosyal ve bireysel boyutlarına yer verilmektedir.



Programda ritüel ve ibadetlerle ilgili konuların nasıl ele alındığı ve öğrenciye nasıl aktarıldığı çok önemli bir sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalara göre öğrenciler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğini anlamakta ve daha da önemlisi anlamlandırıp hayatlarına aktarmada çeşitli engeller ve zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorlukların bir kısmı konu ve içerikle ilgiliyken bir kısmı ise eğitim öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgilidir (Akyürek, 2004; Koç, 2010). Bu noktada din eğitimi öğrenci için daha anlamlı hale gelmesi ve öğrencinin içerikle buluşmasında yeni ve farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılması çok büyük önem arz etmektedir.

### **Ritüel Kavramı**

Ritüel kavramı dini ve seküler bağlamlarda ve çeşitli şekillerde kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramın felsefe, antropolojik, sosyolojik ve psikolojik yönlerden incelenmesi ve tanımlanması bu kavramın insan hayatı ve toplumsal yaşamın içinde farklı şekillerde yer bulmasının bir sonucudur. Ritüel kavramı TDK sözlüğünde 'Ayin, adet haline gelmiş şey' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Ayin kavramı ise 'Hemen hemen her dini toplulukta tapınma niyetiyle belirli usuller çerçevesinde yapılan dini törenlere verilen ad.' şeklinde tanımlanmaktadır (Tümer, 1991, s. 248). Ritüeller aynı zamanda dinsel törenler olarak da tanımlanmaktadır. Buna göre dinlerin buyruğuyla ya da dinsel amaçla belli kurallara göre yapılan toplantılardır (Hançerlioğlu, 2012, s. 324).

Kavram sosyolojik bir bakış açısıyla, sembollerin de sık sık kullanıldığı bir davranış modeli olarak da tanımlanmaktadır. Bu noktada ritüellerin dini yönleri bulunduğu gibi seküler tarafları da vardır (Marshall, 1997, s. 623). Ritüel kelimesinin kökü rit ise insanların simgesel anlam yükledikleri geleneksel uygulamaları ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Emiroğlu & Aydın, 2009, s. 716).

Görüldüğü gibi ritüel kavramı farklı disiplinler tarafından ele alınarak kapsamlı tanımlar yapılmıştır. Söz konusu tanımlara üst bir pencereden bakacak olursak dini olsun seküler olsun ritüel kavramının belli sembol, gelenek ve anlamları içererek bireysel ve toplumsal davranışları etkilediğini ya da bunlardan etkilendiğini söyleyebiliriz.

Ritüeller bir yandan dini kurallar ve ilkeler tarafından buyrulurken diğer taraftan dini yaşamı desteklemek için de toplumda yer bulabilmektedir. Ritüellerin sürekliliği ve kurallı bir yapıya sahip olması kültürü oluşturan temel faktörleri de etkilemesini ya da bunlardan etkilenmesini beraberinde getirmektedir.

Dini ritüeller hem söz konusu dinin temel ilkelerini ayakta tutan unsurlardır hem de toplumun gelenek ve göreneklerini belirleyen unsurlardır. İslam dininde de diğer dinlerde olduğu gibi belli başlı ritüeller bulunmaktadır. Bu ritüellerden en temel olanları; namaz, oruç, zekat ve hac aynı zamanda islam dininin şartlarını da oluşturmaktadır. Bu temel ritüellerin yanında inanırların dini bayramlar, bazı kutsal günler, doğum, ölüm gibi insan ve toplum hayatında önemli yere sahip zaman dilimlerinde dini bağlantılar kurarak gerçekleştirdikleri bir takım ritüeller de bulunmaktadır. Bu ritüellerden bir kısmı geçmişten getirilen ve Anadolu coğrafyasındaki kültürlerle harmanlanan eklektik bir takım uygulama ve inançları da kapsamaktadır.

Günlük hayatta toplumsal ve bireysel düzlemde sürdürülen bazı ritüellerin dini ve kültürel bağları iç içe geçmiş durumdadır. Bu ritüeller bireyin toplumsal bağlarını güçlendiren deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatta sıklıkla karşımıza çıkan ve toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul görmüş olan bu ritüellerdeki dini





ve kültürel ayrıntıları fark etmek söz konusu ritüellerin birey açısından anlamlı hale gelmesini sağlayabilmektedir. Aynı zamanda toplumsal bağları güçlendiren bu tür deneyimler bireyin topluma uyum sürecini de canlı tutmaktadır.

### **Kültürel Aktarım Aracı Olarak Ritüel**

Ritüeller dinin buyurduğu ibadetler olmanın yanında toplumsal ve bireysel düzlemde farklı amaçlara da hizmet etmektedirler. Öncelikle bireyin dini ve toplumsal kimliğinin inşasında ritüeller birer eğitim aracı olarak rol almaktadır. Birey toplum içinde nasıl davranması gerektiğini, toplumsal hiyerarşileri, mevsim geçişlerini, kişinin yaşamında yer alan dönemleri ve bunlar arasındaki geçişleri ritüeller aracılığıyla öğrenir.

Ritüelin toplumsal yönü ele alındığında; güçlü ve bütünleştirici bir kültürlenme aracı olarak ele alındığını görmekteyiz (Emiroğlu & Aydın, 2009, s. 101). Toplumun yüzyıllar boyunca değiştirip dönüştürerek sahip olduğu kültürel mirası sonraki nesillere aktarmada önemli bir öğedir. Ritüeller bir bakıma kültürleri taşıyan ve yeni kuşaklara aktaran unsurlar olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında ritüellerin toplumsal bir etkileşim türü olduğu da söylenebilir (Geertz, 2010). Kültür bu derece eklektik ve kompleks bir yapıya sahipken onu anlamak, anlamlandırmak ve aktarmak için yeni yöntemlere ihtiyacımızın olduğu açıktır. Benzer bir biçimde Durkheim ritüelleri toplumsal yapıya indirgemiş ve toplumdaki ilişki modellerinin ritüeller aracılığıyla doğru bir şekilde ortaya konulduğunu söylemiştir (Marshall, 1997).

Metin And, Emile Durkheim'ın ritüellerin toplumsal işlevleri ile ilgili saptamalarını dört maddede tasnif etmektedir.

'1. Ritüel bireyi toplumda yaşamak için toplumun gerektirdiği düzen bağının sıklığına, acı çekmeye hazırlar, bu yolda onu eğitir.

2. Ritüel bireyleri bir araya getirir, bireyler arasındaki toplumsal bağları güçlendirir, ortaklığı pekiştirir.

3. Ritüelin toplumda canlandırıcı bir işlevi vardır. Toplumun ilişkilerini kalıtlarının bilincine vardır; geleneklerin sürmesi, inançların tazelenmesi, değer yargılarının, törelerin kökleşmesine yardım ederek toplumu canlı bir biçimde ayakta tutar.

4. Toplumun bir üyesi olmanın getirdiği mutluluk duygusunu verir. Özellikle toplumun bunalımlı dönemlerinde kişilerin coşku ve duygularını bir arada dile getirmelerine olanak tanıyarak bozulan dengeyi düzeltir.' (And, 2016, s. 307)

Görüldüğü gibi Durkheim ritüeli bireyin toplumla olan bağının her aşamasında önemli bir başat unsur olarak saptamıştır. Söz konusu unsurun eğitimin bir parçası haline getirilerek öğrencilerin toplumu ve kültürü tanıma, topluma ve kültüre ayak uydurma ve en nihayetinde çağın gereklerine göre toplumu ve kültürü yeniden yorumlayabilme kazanımlarını gerçekleştiribilmelerinde önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir.

### **Eğitimde Drama**

Drama ve eğitimde drama eğitim ortamlarında yöntem, teknik ve strateji olarak kullanılan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. (Adıgüzel, 2007) eğitimde dramayı 'Herhangi bir konuyu doğaçlama rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir kümeyle ve küme üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır.' şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitimde drama uygulamaları eğitim sistemimizin genel amaçları içinde yer alan bireyin kendini tanıması ve içinde yaşadığı kültürle düzgün bir iletişim kurması kazanımı ile



yakından ilişkilidir. Ayrıca eğitimde drama faaliyetleri bireyin önceki yaşantılarına dayanarak ve hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirerek onların belli durumlar karşısında nasıl davrandıklarını ve hissettiklerini anlamalarına yardımcı olur (Üstündağ, 2006). Empati kurma, eleştirel düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, ötekini tanıma, farklılıklara saygı, sorumluluk bilinci gibi pek çok kazanım da eğitimde drama etkinlikleri sonucunda ulaşılabilecek kazanımlar olarak değerlendirilebilir.

Drama etkinlikleri öğrenme sürecinde günlük hayattan örnekler yer verebildiği gibi tasarlanmış çeşitli durumlar üzerinde de yoğunlaşabilir. Bu aşamalarda katılımcıların tüm süreçte aktif bir biçimde yer almaları ve bazen eğitim öğretim sürecini yönlendirmeleri beklenir. Bu noktada eğitimde drama uygulamalarının öğrenci merkezlilik ilkesinin tam olarak sürdürüldüğü bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimde drama çalışmaları için hazırlanan ders planları üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; Isınma-Hazırlık, Canlandırma ve Değerlendirme aşamalarıdır. İlk aşama olan ısınma aşamasında temel amaç katılımcıların dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlamaktır, klasik ders planlarının dikkat çekme veya güdüleme olarak isimlendirilen giriş kısmıyla aynı amacı taşımaktadır. Bu aşamada katılımcılara hem fiziksel hem de psikolojik olarak dersin ana temasına uygun ve hazır bulunuşluk seviyelerini yükseltecek etkinlikler yapılır (Adıgüzel, 2010, s. 124).

İkinci aşama olan canlandırma aşaması drama çalışmasının odak noktasını oluşturur ve ısınma aşaması ile yapılan giriş etkinliğiyle bir bütünlük arz etmesi beklenir. bu aşamada öğretmen/liderin yönlendirmesiyle katılımcıların geçmiş yaşantılarını da kullanarak yeni olay ya da durumlar oluşturması gerekir. Bu noktada katılımcıdan beklenen yaratıcılığını kullanması, var olan bir durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi eğer mümkünse çözümler üretmesidir. Drama çalışmalarında ortaya çıkan tüm yaşantılar ve değerlendirmeler canlandırma aşamasında ortaya çıkan ürün ve bu aşamanın katılımcılar üzerinde yarattığı etkilere paralel olarak ortaya çıkar (Adıgüzel, 2010, s. 126). Katılımcılar bu aşamada bir ya da birden fazla canlandırma etkinliği gerçekleştirebilirler. İki ya da daha fazla kişiden oluşan gruplar halinde gerçekleştirilen bu canlandırma etkinlikleri tamamen doğaçlama olarak gerçekleşeceği gibi önceden hazırlanmış rol kartlarına uygun olarak da ilerleyebilir. Bu aşamada tüm katılımcıların süreçte aktif olması ve beklenir.

Son aşama olan değerlendirme ısınma ve canlandırma aşamalarında yapılan tüm etkinliklerin gözden geçirildiği aşamadır. Eğitimde drama oturumunun ulaşmayı hedeflediği kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği bu aşamada tespit edilir. Söz konusu aşamada çeşitli drama etkinlikleri yapılabileceği gibi soru-cevap etkinliği gibi temel etkinlikler de yapılabilir.

### **Ritüel ve Drama**

Drama ve dans dini ritüellerin merkezinde yer alan iki temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (And, 2007). Özellikle dini unsurları ağırlıkla hissedilen; evlilik, cenaze, taziye vb. ritüellerde her iki unsurun da varlığı göze çarpmaktadır. Bu yönüyle ritüelleri kültürel miras olarak aktaran en önemli araçlardan bir tanesinin dramatik öğeler olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda drama ritüellerde yer alan kültürel ve dini yönlerin anlaşılmasında etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.



Ritüellerin drama ile ilişkilendirilebilecek bir başka yönü ise belli başlı kurallara bağlı kalınmasının beklenmesi yanında doğaçlamalara da izin veren esnek bir yapısının olmasıdır (Emiroğlu & Aydın, 2009).

And'a göre ritüeller toplu gösterilere ve törenlere benzetilebilir. Çünkü ritüeller topluluk içinde birlikte yapılır, katılımcılar canlandırma yaparlar ve olguları yeniden düzenlerler (And, 2016, s. 308). Bu yönüyle ritüellerdeki canlandırma unsuru drama ile ritüel arasındaki bağı bir göstergesidir.

Çalışmanın amacı günlük hayatın bir parçası olan ritüel/geleneklerin özünde yer alan dini ve kültürel arka planın katılımcılar tarafından keşfedilmesini sağlamaktır. Yaratıcı drama etkinlikleri ise bu tür bir amaca ulaşmada faydalı bir yöntem olarak görülmektedir. Çünkü yaratıcı drama etkinlikleri öğretme-öğrenme sürecinde katılımcının aktif olarak yer aldığı bir süreç olmasının yanı sıra eğitime konu edilen sosyal olguların katılımcı tarafından derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu sürecin sonunda katılımcıların derse konu edilen ritüel ya da ibadetlerle ilgili bilgi ve farkındalık seviyelerinin artabileceği öngörülmektedir.

### **Problem ve Amaç**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dinin kültüre yansıyan boyutunu ve kültürün din ile olan ilişkisini irdelemekte ve ders içeriklerinde öğrencilere bu konular ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Bu tür temaların öğrenci için anlamlı hale gelmesi ise eğitim öğretim sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesi ile mümkün olabilmektedir. Fakat öğrencilerin söz konusu içerikle anlamlı bir ilişki kuramaması ve öğretilenleri içselleştirememesi sıkça tartışılan bir sorun olagelmıştır. Bu bağlamda dinin toplumsal ve kültürel boyutlarının öğrenciler tarafından anlamlandırılmaması çalışmanın temel problemidir. Bu problem çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Dinin kültürel ve toplumsal boyutlarının öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin nasıl bir etkisi vardır?
2. Yaratıcı drama uygulamaları öğrencilerin kültürel etkinliklere katılıma dönük tutumlarını etkiler mi?

Bu araştırmayla; katılımcıların öncelikle ritüellerin içinde yer alan bireysel, toplumsal ve dini unsurları ayırt etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesinin kültür aktarımı olduğu düşünülürse ritüellerin drama yöntemi ile bir arada kullanılarak eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi hem bireysel hem de toplumsal olarak dini ve kültürel bağların daha iyi anlaşılmasına vesile olacaktır.

### **Yöntem**

Ritüel ve ibadetlerin yaratıcı drama ile öğretimini konu edinen bu çalışmanın ders uygulamaları ve veri toplama aşaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı Güz döneminde Eskişehir'de 8. sınıf düzeyindeki 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tamamı kız öğrencilerden oluşan katılımcıların 12'si 14 yaşındayken 4 tanesi ise 13 yaşındadır.

Çalışmaya konu olarak 5 ritüel belirlenmiş ve ders planları bu ritüellerin amaçları ve içeriklerine uygun olarak şekillenmiştir. Çalışma için belirlenen ritüeller; abdest ve namaz, ramazan ayı ve oruç, kurban bayramı, muharrem ayı ve aşure ve Hıdırellez olarak sıralanmaktadır. Her bir ritüel/gelenek ile ilgili 80 dakikalık ders planı hazırlanmış ve yaratıcı drama yöntem ve teknikleri kullanılarak uygulamalar yapılmıştır.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır (Merriam, 2013); oturumların tamamlanmasının ardından katılımcılardan odak grup görüşmesi yoluyla veri toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve ardından çözümlenmesi yapılarak yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizi için tematik analiz yöntemi ile belirlenmiştir (Glesne, 2013). Bunun için öncelikle elde edilen veriler üzerinde uzman görüşü de alınarak kodlama yapılmıştır. Ardından kodlar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise temalar neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir ve yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Uygulamalar sonucunda yapılan görüşmelerde ritüellerle drama öğretiminin öğrencileri çeşitli kazanımlara ulaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen verileri 4 tema şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bunlar; ritüellerle ilgili bilgilenme, ritüellerin kaynağını anlama, ritüellere katılmaya istekli olma ve ötekini tanıma olarak sıralanmaktadır. Ulaşılan bu kazanımlar birbirleriyle ilişkili ve bazı durumlarda öncüllük ardıllık ilişkisi ile birbirlerine bağlı olan kazanımlar olarak değerlendirilebilir.

#### *Ritüellerle ilgili bilgilenme*

Öğrencilerin ritüeller ile ilgili ulaştıkları en öncelikli kazanım derse konu olan ritüellerle ilgili daha fazla ve daha doğru bilgiye ulaşmalarıdır. Bu noktada katılımcıların ritüeller ile ilgili yanlış bilgilerinin düzeltirken daha önce bilmedikleri konular hakkında da daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bilgi düzeyindeki bu artış bu tur konular ile ilgili merakını artırırken daha fazla bilgi edinmek için de önemli bir altyapı hazırlamaktadır. Bilgi düzeyinin artışını K8 'Bazı ibadetlerle ilgili çok az şey bildiğimi gördüm. Daha çok şey öğrendim.' şeklinde anlatırken K14 ise 'Namazın şartları falan kafamı karıştırıyordu bazen ama şimdi hepsini ezberledim yani anladım artık hiç unutmayacağım.' diyerek bir ibadetin ayrıntıları ile ilgili daha fazla şey öğrendiğini ifade etmektedir.

#### *Ritüellerin kaynağını anlama*

Ritüellerle drama öğretiminin öğrencilerin ritüellerin dini, kültürel ya da geleneksel kaynağını veya bağlarını fark etmeleri konusunda rehberlik ettiği söylenebilir. Ritüellerin kaynağının keşfedilmesinin öğrencinin ibadetler ve toplumsal yansımaları ile ilgili daha anlamlı öğrenmeler yaşamalarına da olanak sağladığı söylenebilir. Bu kazanım ile ilgili; K2 'Oturup neden oruç tutmam gerektiğini düşündüm ilk defa... yani bunun aslı neydir diye, Allah bunu neden istemiş ki diye...' derken K10 ise kendisini 'Şimdi hangi ibadetin nereden geldiğini ve ne anlamı olduğunu anladım. Bundan sonra da hep bunları araştırmak istiyorum.' şeklinde ifade etmektedir.

#### *Ritüellere katılmaya istekli olma*

Ritüellerin kaynağını anlama konusunda bir farkındalık yaşayan öğrencilerin bu kazanımın sonraki adımı olarak ritüellere katılmaya istekli olma noktasında bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Kendileri için anlamlı bir yapıya dönüşen etkinliklere katılma isteği öğrencilerin ulaştığı önemli bir öğrenme çıktısı olarak düşünülebilir. Toplu yapılan törenlere ya da ritüellere katılmanın bireyin toplum ve kültürle olan ilişkisini geliştirecek bir deneyim olduğu söylenebilir. Ritüellere katılma ile ilgili olarak K6 'Bundan sonra kurban bayramında ben de et dağıtmak istiyorum çünkü asıl ibadet paylaşmış.' ifadelerini kullanmaktadır. Aynı konu ile ilgili K8 ise 'Belki de artık oruç



tutarken o kadar şikayet etmem, şimdi orucu neden tuttuğumuzu daha iyi anladım çünkü...' demektedir.

### *Ötekini tanıma*

Uygulama konuları arasında bulunan Muharrem Ayı ve Aşure ve Hıdırellez gibi ritüeller öğrencilerin sosyal çevrelerinde deneyimlemedikleri, bazen hakkında hiç bilgi sahibi olmadıkları ya da çok az bilgi sahibi oldukları ritüeller arasında sayılabilir. Öğrencilerin söz konusu ritüelleri önyargılardan uzak bir biçimde drama ile oluşturulmuş bir öğrenme ortamında öğrenmelerinin 'ötekini tanıma' kazanımına ulaşma noktasında önemli bir katkı olduğu söylenebilir. K16 'Muharrem ayındaki orucun, aşurenin falan neden önemli olduğunu öğrenmek çok güzeldi.' Benzer bir biçimde K3 'Daha önce hiç Hıdırellez için bir şey yapmamıştım ama bundan sonra en azından gidip insanların ne yaptığına bakmak istiyorum.' demektedir.

Bulguları bir sıra halinde değerlendirecek olursak ritüellerle ilgili bilgilenme, ritüellerin kaynağını anlama ve son olarak ritüellere katılmaya istekli olma kazanımlarını birbiri ardına sıralayabiliriz. Bu kazanımların en üst seviyede gerçekleşebilmesi için her bir adımın öğrenci tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Her bir adımda yer alan alt kazanımların öğrencide bir karşılık bulması bir sonraki kazanımın oluşmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bunların yanında bireyin kendi inanç dünyası dışında kalan alanı anlamlandırması ile ilgili olan ötekini tanıma kazanımı ise ayrı bir kategoride değerlendirilebilir. Yine de bu kazanımın gerçekleşebilmesi için bireyin önceki adımları tamamlayarak kendi inanç dünyasının yansıması olan ibadet ve ritüeller ile ilgili bir farkındalık yaşaması gereklidir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak yaratıcı drama yöntemiyle ritüellerin öğretiminin yapıldığı bir ders içeriğinin çok yönlü öğrenme çıktılarına ulaştırdığını ifade edebiliriz. Buna göre söz konusu öğrenme çıktıları; farkındalık oluşturma, gelenek ile dini kaynaklar arasında ilişki kurma, anlamlı öğrenmeler oluşturma, kendi inancında derinleşme, farklılıkları tanıma olarak sıralanmaktadır.

Dramatik olgularla dizayn edilmiş bir öğrenme ortamında katılımcılar bir taraftan kendi önbilgilerini dersin bir parçası haline getirirken diğer taraftan da aktif katılımı eğitim sürecinin tamamında öğrenmeye ve üretmeye açık bir şekilde hazır bulunurlar. Yaratıcı drama etkinliklerinin en önemli özelliklerinden bir tanesinin katılımcıların kendi deneyimlerini önemseyen ve nihayetinde dersin her aşamasında söz hakkına sahip olmasına olanak tanıyan bir şekilde dizayn edilmesi olduğu söylenebilir.

İlk ve ortaöğretim düzeyinde din eğitiminin en önemli amaçları arasında bireyin içinde bulunduğu toplumu tanıması, topluma uyum sağlaması ve toplumu dönüştürmesi sayılabilir. Toplumsal olarak kabul görmüş uygulama, dini ve kültürel ritüellerin öğrenciler tarafından bilinmesi bu amaca katkı sağlayacak bir öğrenme çıktısıdır. Ritüellerin genel hatlarıyla bilinmesinin yanında içerdikleri anlamların keşfedilmesi, toplumda yaşayan insanların yaşam tarzları ve bakış açıları üzerindeki etkilerinin keşfedilmesi söz konusu ritüeller ile ilgili öğrencilerin anlamlı bir öğrenme yaşamalarına aracı olmaktadır.

Ritüellerin toplumda yaşayan insanları bir araya getiren, benzer kültürel ortamlarda ortak amaçlar edinmelerini sağlayan ve nihayetinde bireylerin ortak bir kültürel miras



geliştirmelerinin aracıları olan unsurlar şeklinde yer alması öğrencilerin kültürü sahiplenmelerini ve bir arada yaşama deneyimini güçlendiren bir alt yapıya sahip olmalarını beraberinde getirmektedir. Bu bakımdan ritüellerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesini kültürel aktarım için faydalı bir araç olarak değerlendirebiliriz. Bunun yanında yaratıcı drama etkinliklerinin eleştirel düşünce, analiz, yaratıcılık gibi unsurları katılımcıların kültürel unsurları yeniden gözden geçirmelerinin ve çağın gereklerine göre yeniden yorumlamalarının da önünü açacaktır.

Yaratıcı drama etkinliklerinin kültür ve sosyal olguların sıkça yer aldığı din eğitimi temalı derslerde ve öğrenme ortamlarında kullanılması hem din eğitiminin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesi hem de öğrencilerin daha anlamlı öğrenmeler yaşaması için katkı sağlayabilir. Özellikle ahlak, bireysel ve toplumsal sorumluluklar, kültürel olgular ve evrensel değerlerin yer aldığı kazanımlarda yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanmak hem eğitimci hem de öğrenciler açısından faydalı olacaktır.

Araştırma sorularından bir tanesi yaratıcı drama etkinliklerinin dinin kültürel ve toplumsal yönünü öğrenmede nasıl bir etkisinin olduğunu sorgulamaktaydı. Ulaşılan veriler ışığında drama etkinliklerinin dinin kültürel yönünün aktarımında oldukça etkili olduğunu ve öğrencilerin kültürel ve toplumsal olayların arka planında yer alan dini olguları anlamalarında önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmaktadır. Bunun yanında araştırmanın ikinci sorusunun da olumlu bir şekilde cevaplandığı söylenebilir. Öğrencilerin yaratıcı drama uygulamasından sonra kültürel ve toplumsal etkinliklere aktif katılım sağlama konusunda olumlu bir tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar. A. Öztürk içinde, İlköğretimde Drama (s. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akyürek, S. (2004). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Etkililiği. *Bilimname* , 4 (1), 107-116.
- And, M. (2016). Oyun ve Bügü Türk Kültüründe Oyun Kavramı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- And, M. (2007). Ritüelden Drama Kerbela Muharrem Taziye. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). Öğrenme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Emiroğlu, K., & Aydın, S. (2009). Rit. K. Emiroğlu, & S. Aydın içinde, Antropoloji Sözlüğü (s. 716). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Geertz, C. (2010). Kültürlerin Yorumlanması. (H. Gür, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (2012). Dinsel Tören. O. Hançerlioğlu içinde, Felsefe Ansiklopedisi (Cilt 1, s. 324). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Üstündağ, T. (2006). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. Ö. Adıgüzel içinde, Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar (s. 242-249). Ankara: Naturel Yayıncılık.





2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Koç, A. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin Yeterlikleri. Değerler Eğitimi Dergisi , 8 (18), 107-149.
- Marshall, G. (1997). Ritüel. G. Marshall içinde, Sosyoloji Sözlüğü (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev., s. 623-624). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB, M. E. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8 Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Tümer, G. (1991). Ayin. T. D. Vakfı içinde, İslam Ansiklopedisi (Cilt 4, s. 248-250). Ankara: TDV.
- TDK. (2017, Ocak 09). Türk Dil Kurumu. Türk Dil Kurumu: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.596db1eb77fca0.32298594](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.596db1eb77fca0.32298594) adresinden alındı



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2<sup>nd</sup> INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

## Gençlik Dönemi Psiko Sosyal Sorunların Çözümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Rolü

**Ayşe Vural Yılmaz**

*Öğretmen, Havza Makbule Yusuf Ölçer YBO Havza/Samsun  
ayse-vrl90@hotmail.com*

### Giriş

Tüm dünyada şiddet, cinayet, intihar, gasp, terör hızla bir virüs gibi yayılmaktadır. AIDS, alkol ve uyuşturucu, açlık ve yoksulluk, insan hakları ihlalleri, adaletsizlik, terör ve savaş gibi pek çok küresel sorun vardır. Ahlaki yozlaşmanın gençler arasında hızla yayıldığı ve bunun sonucu olarak ahlaki problemlerin daha çok gençlerde görüldüğü gözlenmektedir.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre; Türkiye toplam nüfusu 2016 yılı sonu itibarıyla 79 milyon 814 bin 871 iken 15-24 yaş grubundaki genç nüfus 12 milyon 989 bin 42 oldu. Genç nüfus, toplam nüfusun %16,3'ünü oluşturdu.<sup>1</sup> Genç nüfusu böylesine fazla olan bir ülkede gençliğin maruz kaldığı ahlaki problemleri tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak son derece önem arz etmektedir.

Çocuğun dini ve ahlaki kişiliğinin gelişiminde ailenin rolü temel olmakla birlikte, zamanının büyük çoğunluğunu içinde geçirdiği planlı ve formal bir eğitim kurumu olan okul da etkili olmaktadır. Ülkemizde genel eğitimin ve din eğitiminin amaçları incelendiğinde; yeni nesillerin milli ve manevi değerlerine bağlı, onları benimseyen, koruyan ve geliştiren; zihin, karakter ve bedeni açıdan sağlıklı, ahlaklı, çağdaş değişimlere uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>2</sup>

Türk milletinin sahip olduğu değerleri dinden ayrı düşünmek mümkün değildir. İnsanımızın dini duygularını ve ihtiyaçlarını sağlıklı ve doğru bir şekilde karşılamadan onların ahlaki ve ruhi bakımdan dengeli gelişebildiklerini söyleyemeyiz. DKAB dersi öğrenciye hayatın anlamını araştırmayı, kendi başına eleştirel düşünebilmeyi, seçme kabiliyetini, inancı ile aklını bütünleştirmeyi, güzel ahlak sahibi olmayı, onurlu bir yaşayışla sosyal hayatta örnek olmayı, hoşgörüyü, başkalarına saygıyı öğretmeyi amaçlar.<sup>3</sup> Bu değerleri sadece ezberletmek, istenilen amaca varmayı sağlamaz. Din eğitiminde asıl olan, öğrencinin değerleri anlaması ve içselleştirerek kendi değeri haline

<sup>1</sup> Türkiye İstatistik Kurumu, "İstatistiklerle Gençlik 2016", erişim: 6 Aralık 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24648>,

<sup>2</sup> Mustafa Önder, "Din Eğitiminde Başarı İçin Dikkate Alınması Gereken Bir Unsur Olarak İnsan Onuru", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13/29, (2015): 512.

<sup>3</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 8. Baskı (Ankara: Pegem Yayınları, 2011), 101.



getirmesidir. Bu durumda din eğitiminin görevi; öğrenciye dinin değerlerini kendi değeri haline getirmesinde yardımcı olmaktır.

Bu çalışmayla, gençlik döneminde görülen psikolojik ve sosyal problemler karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin rolü ve öneminin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

### 1. Genç ve Gençlik Dönemi

Gençlik, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, “buluş çağına erme sebebi ile biyolojik ve psikolojik bakımdan toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur”. UNESCO'nun tanımına göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır.<sup>4</sup>

Gençlik çağının başlangıcı ve sonu konusunda ileri sürülen yaş sınırlamaları da birbirinden farklıdır. Gençlik çağı, UNESCO'ya göre 15-25 yaş aralığını; Birleşmiş Milletler örgütüne göre ise 12-25 yaş aralığını kapsamaktadır. Nitekim gençlik çağının başlangıcı gibi, gençlikten yetişkinliğe geçmek de farklı toplumlarda birbirinden başka kriterlere bağlı olabilir. Bir gencin yetişkin sınıfta yer alması, yetişkin sorumluluklarını taşıması ve yaşına ait rolleri oynayıp oynamaması onun yetişme koşullarına, zekâsına, çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Bu bakımdan kesin yaş sınırları yerine, yaklaşık zaman dilimleri belirlemek yerinde olur.<sup>5</sup>

Geçiş dönemi olarak nitelenen gençlik çağı bir takım olumlu özellikleri barındırmakla birlikte biyolojik, psikolojik ve sosyolojik değişmelerin yaşandığı karmaşık ve sorunlu bir dönem olarak da görülmektedir. Gençlik denildiğinde birçok insanın aklına kötü alışkanlıklar gelir ki yanlış değildir. Sigara, içki ve uyuşturucu ile ilk tanışma gençlik çağında başlar ve sürer gider. Yine gençlik denildiğinde akla haylazlık, serserilik, kavga, şiddet ve terör gelir. Bu da belli ölçüde doğru bir gözlemdir. Örneğin ABD'de tutuklananların yarısına yakını 18 yaşın altındaki gençlerdir. Uyuşturucu kullanımı ise tüm varlıklı ülkelerin gençlik kesimine özgü, toplumsal hastalığıdır. Ayrıca serbest cinsel ilişki gençler arasında hızla yayılmakta ve daha küçük yaşlara inmektedir.

Bu dönemde genç, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik değişimler yaşar. Gencin yaşadığı bu değişimler onun bazen olumlu bazen de olumsuz davranışlar göstermesine neden olur.<sup>6</sup> Bu nedenle “genç” denildiğinde akla hem dinamizm, enerji ve üretmek gibi olumlu eylemler hem de; sorun, öfke, isyan gibi olumsuzluklar gelebilmektedir. Geçiş dönemi olarak nitelenen gençliğe bir taraftan dinamik, gelecek ve idealist niteliklerinden dolayı olumlu bir anlam atfedilirken öte taraftan içinde bulunduğu dönemin özelliği gereği biyolojik, psikolojik ve sosyolojik değişmelerin yaşandığı karmaşık ve sorunlu bir dönem olarak bakılmaktadır.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Adnan Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, 15. Baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013), 33.

<sup>5</sup> Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, 33.

<sup>6</sup> Aylın Görgün Baran, “Genç ve Gençlik: Sosyolojik Bakış”, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1/1 (2013): 1.

<sup>7</sup> Baran, “Genç ve Gençlik: Sosyolojik Bakış”, 23.



## 2. Gençlik Dönemi Psiko Sosyal Sorunlar

### 2.1. Şiddet

Şiddet; insanın fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne yönelik her türlü maddi ve manevi olumsuzluğu ifade etmekte ve bu olumsuzluğun temelinde ise güç ve saldırganlık kavramları yatmaktadır; bu bağlamda şiddet; bireysel, sosyal, dini ve dünyevi kültürlerden kutsal savaflara kadar uzanan geniş bir yelpazede ele alınabilmektedir.<sup>8</sup>

Şiddeti özel ve kolektif olmak üzere iki grupta ele alabiliriz. Özel şiddet; cinayetler, suikastlar ve idamlar gibi ölümlü sonuçlanan şiddet, bilerek darbe ve yaralamaların olduğu bedensel şiddet ve ırza geçmeler gibi cinsel şiddeti içeren cürümsel şiddet ile intihar ve intihar teşebbüsleri ile trafik kazalarının da dâhil olduğu kazaları içeren cürümsel olmayan şiddet kapsamaktadır.<sup>9</sup> İntihar, intihar girişimi ve kasıtlı uygulanan yaralamalar, kişinin kendine yönelik uyguladığı şiddet olarak da bilinmektedir.<sup>10</sup>

Ölümlü sonuçlanan bir şiddet türü olan cinayetin dünya genelinde ve ülkemizde görülme sıklığı oldukça düşündürücüdür. Nitekim Birleşmiş Milletler (BM), 2012 yılında dünya genelinde 475 bin kişinin cinayete kurban gittiğini ve cinayetin 15-44 yaş arası erkeklerde üçüncü ölüm nedeni olduğunu bildirmiştir.<sup>11</sup>

### 2.2. Cinsellik

Gençlik dönemi, bireylerin fiziksel olarak yaşamlarının en aktif ve verimli döneminde bulunmaları nedeniyle karşılıklı etkileşime açık, yaşam deneyimleri edinme konusunda istekli oldukları bir dönem olarak da kabul edilmektedir. Artık çocuk olunmayan, ancak henüz yetişkin de olunmayan bu yaş döneminde, sosyal koşullar, hızlı kentleşme, kitlesel medya iletişiminin sağladığı olanaklar, erken ergenleşme, eğitim düzeyinin yükselmesi, gençlerin kendi yaşamları ve bedenleri üzerinde hak sahibi olduklarına olan inançlarının artması gibi faktörler gencin kendini keşfetmesine, cinsel kimlik ve rollerinin farkına varmasına ve ilk cinsel deneyimlerin yaşanmasına da zemin hazırlamaktadır.<sup>12</sup>

Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü tarafından, TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonuna, "Dünya'da ve Türkiye'de Ergen Sağlığına" ilişkin sunulan rapora göre; "Türkiye'de 15-24 yaş arasında cinsel ilişki deneyimi kadınlarda yüzde 34,5, erkeklerde yüzde 51,1'dir. Genç nüfusun en alt dilimini oluşturan 15-19 yaş arasındaki kadınların yüzde 2,9'u, 20-24 yaş arasındakilerin de yüzde 3,6'sı en az bir düşük yapmıştır. Her 20 gençten birinde HIV/AIDS dışında bir CYBE (Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar) görülmekte, yeni HIV/AIDS vakalarının yarısının 10-24 yaş grubu arasındadır". Ayrıca WHO (Dünya Sağlık Örgütü) verileri, her yıl 14 milyon ergen gebe

<sup>8</sup> Emine Battal, "Uluslararası Din ve Şiddet Sempozyumu İzlenimleri", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2015): 169.

<sup>9</sup> Necmettin Özerkmen, "Toplumsal Bir Olgu Olarak Şiddet", *Akademik Bakış Dergisi*, (28/2012): 6.

<sup>10</sup> Özlem Haskan, "İbrahim Yıldırım, Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37/163 (2012): 168.

<sup>11</sup> Hürriyet, "İşte Dünyanın Cinayet Raporu" erişim: 10 Mayıs 2017, <http://www.hurriyet.com.tr/iste-dunyanin-cinayet-raporu-27751785>.

<sup>12</sup>Funda Evcili vd., "Evlilik Öncesi Cinsel Deneyim: Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Görüş ve Tutumları", *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2/4 (2013): 488.



doğumunun gerçekleştiğini, bu rakamın 12,8 milyonunun gelişmekte olan ülkelere ait olduğunu ortaya koymaktadır. <sup>13</sup>

### 2.3. Madde Bağımlılığı

Madde bağımlılığı dünyada olduğu gibi ülkemizde de başta gençler arasında olmak üzere herkesi etkileyebilen biyolojik, ruhsal ve sosyal boyutları olan bir sağlık sorunudur. Madde bağımlılığına yol açan maddelerin başlıcaları tütün, alkol, uçucu maddeler ve uyuşturuculardır. Uyuşturucu olarak adlandırılan maddelerin kullanımı belki oransal olarak diğerlerinden daha az olsa da hem bireysel, hem de toplumsal olarak oldukça yıkıcı sonuçlara yol açabilmektedir.

Son yıllarda çocuk ve gençler tarafından zararlı olduğu tespit edilen ve bağımlılık yaptığı bilinen maddeleri kullanan birey sayısı hızla artış göstermektedir. Ergenlik dönemi içerisinde yer alan gençlerin, ortaöğretim hayatlarında bağımlılık yapıcı maddeler ile tanışma riski diğer zamanlara oranla daha fazladır. Ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalarda ergenlik dönemindeki gençlerin madde kullanımında hızlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. <sup>14</sup>

#### 2.3.1. Uyuşturucu

Uyuşturucu üretimi, ticareti ve kullanımı tüm dünya gençliğinin yaşamını tehdit eden, hatta çoğu zaman sona erdiren bir sorun olmaya devam etmektedir. Üretimi ve satışı tüm ülkelerde kısıtlanmış<sup>15</sup> ve hatta yasaklanmış olmasına karşın, bu maddelerin illegal yollardan üretimi ve satışı engellenememiş ve dünya gençliğini zehirlemesinin önüne geçilememiştir. Ülkemizde de durum aynıdır. Uyuşturucu madde bağımlılığı, sadece gençlerimiz arasında değil, ilköğretim çağındaki çocuklarımız arasında da yaygınlaşmaya başlamıştır. Macera arayışları, arkadaş çevreleri, eğitimsizlik ve sosyo-ekonomik nedenler yanında, uyuşturucu maddelere ulaşmanın ve elde etmenin kolaylığı da gençlerimizi ve çocuklarımızı bu bataklığın içine çekmektedir.

Uyuşturucu bağımlılığı ve kaçakçılığına dikkat çekmek amacıyla Birleşmiş Milletler (BM) tarafından ilan edilen 26 Haziran Dünya Uyuşturucu Kullanımı ve Kaçakçılığı ile Mücadele Günü'nde her yıl farkındalık sağlamaya yönelik etkinlikler düzenleniyor ve Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi'nin hazırladığı Dünya Uyuşturucu Raporu da bu günde açıklanıyor. 26 Haziran'da açıklanan BM 2016 raporuna göre dünya genelinde uyuşturucu bağımlılarının sayısının 29 milyona ulaştığına dikkat çekildi. Bu raporda

---

<sup>13</sup>CNN Türk, "Türkiye'de Cinsel Deneyim Yaşı Düşüyor", erişim: 10 Aralık 2017, <https://www.cnnturk.com/2010/yasam/diger/01/07/turkiyede.cinsel.deneyim.yasi.dusuyor/558446.0/index.html>

<sup>14</sup> Defne Tamar Gürol, "Madde Bağımlılığı Açısından Riskli Adolesanlar", *Adolesan Sağlığı II. Sempozyum Dizisi* (İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, 2008), 65-68.

<sup>15</sup> Batı ülkelerinde uyuşturucunun kabul edilebilirliğinin artmasına paralel olarak esrar kullanımında da artış görülmektedir.



uyuşturucuya bağlı ölümler Asya'da 85.900, Amerika'da 52.500, Afrika'da 39.200 olarak kaydedildi.<sup>16</sup>

Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi (UNODC) tarafından hazırlanan 2005 Dünya Uyuşturucu Raporunda, uyuşturucu kullananların sayısının her yıl yüzde sekiz oranında arttığı ifade edilmektedir. Bu artışın büyük oranda esrar tüketiminden kaynaklandığı, sentetik uyuşturucu kullanımında azalma olmakla birlikte, 300 milyar dolardan fazla hacme sahip olan dünya uyuşturucu ticaretinin birçok ülkenin ekonomisinden daha geniş olduğu belirtilmektedir.<sup>17</sup>

### 2.3.2. Alkol

Alkol tüketimi tüm yaş gruplarında olmasına karşın, 18-25 yaş aralığında daha yaygın gözlenir. ABD'de 12-17 yaş grubundaki çocukların %39,3'ünün, 18-25 yaş grubundaki genç yetişkinlerin ise %77,7'sinin alkol kullandığı bildirilmektedir. Yine yapılan araştırmalarda ABD'de liseli gençlerin %90'ının içki içtiği, yüzde 10'unun da ölçüyü kaçırarak içtiği saptanmıştır. Türkiye ise, Avrupa bölgesinde alkol ve madde kullanımının en az, buna karşın geçen 10 yılda kişi başına tüketilen alkol miktarının en fazla arttığı ülke olarak bildirilmektedir. Ayrıca erkeklerin kızlara oranla daha fazla alkol tükettiği gözlenmektedir.<sup>18</sup>

Alkole tanışma yaşı, eskiye göre, düşmekte, ergenlikle birlikte gençler bir araya gelince bira ve daha sert içkileri sigara eşliğinde tüketmektedirler. Televizyon reklamlarının da etkisiyle sigara ve içki erişkin olmanın simgesi haline gelmiştir. Televizyon dizilerinde kişiler bir araya gelince, "içer misiniz?" diye değil, "ne içersiniz?" diye sormaktadırlar.<sup>19</sup>

Alkol ve diğer tüm zararlı maddelerin kullanımıyla mücadele etmek için herkese görev düşmektedir. Şüphesiz ki ailelerin bu konuda çok dikkatli olmaları gerekmektedir. Nitekim aile içerisinde sevgi, şefkat ve huzur bulamayan çocukların sokaklarda daha uzun zaman geçirmeleri, onların zararlı maddelerle tanışma olasılığını yükseltmektedir. Diğer taraftan medya, basın yayın organları ve tabii ki devlete bu konuda önemli görevler düşmektedir. Anayasamızın 58. Maddesinde "Devlet gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklarından ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır." denilmektedir.

### 2.3.2. Sigara

Sigara dünyada ve ülkemizde önemli bir halk sağlığı sorunudur ve yüksek oranda nikotin içerdiği için bağımlılık yapma potansiyeline sahiptir. Sigara, nargile, pipo içme veya dumanının solunması zamanla kişide psikolojik ve fiziksel bağımlılık oluşturur. Tütün

<sup>16</sup> Yeşilay, "2019 Dünya Uyuşturucu Raporu Açıklandı", erişim: 11 Aralık 2017, <http://www.yesilay.org.tr/tr/haberler/detay/2016-dunya-uyusturucu-raporu-aciklandi>.

<sup>17</sup> TBMM, "Madde Kullanımı ve Bağımlılığı", erişim: 11 Aralık 2017, [https://www.tbmm.gov.tr/docs/madde\\_kullanimi\\_ve\\_bagimlilik.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/docs/madde_kullanimi_ve_bagimlilik.pdf).

<sup>18</sup> TAF Preventive Medicine Bulletin, 5/2 (2006): 100.

<sup>19</sup> Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, 292.





ürünlerinde 4000'den fazla kimyasal madde bulunmaktadır. Esas bağımlılık yapan madde nikotindir.<sup>20</sup>

Sigara kullanmaya başlamada ve sigara bağımlılığının oluşmasında psikolojik nedenlerin önemli bir rolü vardır. Sigara, genellikle ergenlik döneminde kullanılmaya başlanmaktadır. Bu dönemde sigaraya başlamayı etkileyen nedenler arasında merak, özentî, akran baskısı, sosyal kabul görme, bağımlı kişilik özelliği, stresle baş etmede yetersizlik, özgüven eksikliği, hayır diyememe, çeşitli kişilik bozuklukları ve ruhsal sorunların etkili olduğu bildirilmektedir.<sup>21</sup> Ayrıca, çocuk ve ergenler sigara içmeyi yetişkinlere has davranışlardan birisi olarak gördüklerinden yetişkinlik simgesi olan sigarayı kullanarak ne kadar büyüdükleri konusunda çevrelerine bir gösteri yaparlar.<sup>22</sup> Sigara, bulaşıcı olmayan hastalıkların ve önlenebilir ölümlerin başlıca nedenidir. Dünyada bütün kullanımına bağlı olarak her altı saniyede bir kişi hayatını kaybetmektedir. Bu da her yıl yaklaşık 4,9 milyon insanın sigara nedeniyle öldüğü anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmalarda, sigaraya bağlı ölümlerin artarak, 2030 yılında 8,4 milyona ulaşacağı öngörülmektedir. Ülkemizde de sigaraya bağlı hastalıklar nedeniyle her yıl 110 bin kişi hayatını kaybetmektedir. Sigara en yaygın tütün kullanım şekli olsa da diğer tütün kullanım şekillerinin de öldürücü olduğu bilinmektedir. Tütün kullanımının gelişmiş ülkelerde azalma, geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde artma eğiliminde olduğu bildirilmektedir. 2030 yılında, tütüne bağlı ölümlerin %80'inin gelişmekte olan ülkelere olacağı öngörülmektedir.<sup>23</sup>

#### 2.4. Depresyon, Kaygı ve Cinayet

Ergenlik dönemi bir geçiş dönemi ve kimlik arayışı dönemi olmasından ötürü psikolojik sorunlar da bu dönemde görülme sıklığını artırmaktadır. Depresyon ergenlik döneminin en önemli ruh sağlığı sorunudur. Depresyonun yaşam boyu görülme sıklığı çocukluk döneminde %3'ten az olduğu halde ergenlik döneminde bu oran %14'e ulaşmaktadır. Ergenlik dönemi depresyonu ülkemiz gençleri arasında da yaygındır.

Depresyonun yanı sıra kaygı bozukluklarının da ergenlikte yaygın olarak görüldüğünü çeşitli araştırmalar ortaya koymaktadır. Araştırmalar, özellikle günümüzde kaygı bozukluklarının geçmişe göre bir hayli arttığı, 1980'lerden itibaren çocuklardaki kaygı düzeyinin geçmişe oranla daha yüksek çıktığını, bir anlamda bir kaygı çağına girdiğimizi vurgulamaktadır. Günümüzde gençlerin kaygı duyduğu problemlerin en başında sağlık, kişilik, aile ve ev, sosyal hayat, kız-erkek arkadaşlığı, din ve ahlak, okul meslek ve gelecek gibi konular gelmektedir.

<sup>20</sup> Yeşilay, "Sigara ve Tütün Bağımlılığı", erişim: 12 Aralık 2017, <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/sigara-ve-tutun-bagimliliği>.

<sup>21</sup> Songül Kamışlı vd, "Sigara ve Ruh Sağlığı", Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları, Şubat, 2008: 7.

<sup>22</sup> Kulaksızoğlu, *Ergenlik Psikolojisi*, 212

<sup>23</sup> Mathers CD, Loncar D. Projections of global mortality and burden of disease from 2002 to 2030. PloS Med, 2006;3(11): e442.'den ve World Health Organization. WorldHealth Report 2002. Geneva; 2002.[http://www.who.int/whr/2002/en/whr02\\_en.pdf](http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf), Erişim Tarihi: 07.09.2011'den aktaran; Sinem Doğanaya, "Türkiye'de Toplumda Sigara İçme Sıklığı Nasıl Değişiyor?", *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10/2 (2012): 94.



Depresyon ve kaygı tedavi edilmediğinde ya da erken müdahale edilmediğinde bireyi intihara kadar götürebilmektedir. İntihar, ölme niyeti ve amacıyla, sonucunun ölüme yol açacağına inanılan bir yöntemle, hayata son vermeye karar verilmesi ve bu kararın uygulamaya geçirilmesidir<sup>24</sup>.

TÜİK'in 2015 verilerine göre ölümlerle sonuçlanan intihar sayısı 2014 yılında 3 bin 169 iken 2015 yılında %1,3 artarak 3 bin 211 kişi oldu. İntihar edenlerin %72,7'sini erkekler, %27,3'ünü ise kadınlar oluşturdu. İntihar eden kişiler yaş grubuna göre incelendiğinde, 2015 yılında intihar edenlerin %34,3'ünü 15-29 yaş grubundakiler oluşturdu. İntihar eden kişiler cinsiyete göre incelendiğinde, intihar eden kadınlarda en yüksek oran %18 ile 15-19 yaş grubunda bulunurken, erkeklerde ise bu oranın en yüksek %12,8 ile 20-24 yaş grubunda olduğu görüldü. İntihar eden erkeklerin %33,3'ünün, kadınların ise %46'sının 30 yaşından küçük olduğu görüldü.<sup>25</sup> Yine Dünya Sağlık Örgütü (2009) verilerine göre her 40 saniyede bir kişi intihar etmekte, yılda ise ortalama 1 milyon insan intihar sebebiyle ölmektedir.<sup>26</sup>

TÜİK verileri incelendiğinde intihar edenlerin %34,3 gibi, küçümsenmeyecek, bir rakamını, 15-29 yaş grubu arası oluşturmaktadır. Nitekim bu veriler içerisinde intihar girişimi yer almamakta, yalnızca ölümlerle sonuçlanan intiharlar yer almaktadır. İntiharların gençlik çağında yüksek oluşu bu çağda ortaya çıkan bedensel, ruhsal, toplumsal birtakım sebeplerin yanında, birçok ruhsal hastalığın gençlik çağında başlamasıyla da açıklanabilir. İntihar riskinin en yüksek olduğu ruhsal hastalıkların başında “depresyon” gelmektedir. Ölümle sonuçlanan intihar girişimlerinin % 65'ine depresyon tanısı konulmuştur.<sup>27</sup>

### 3. Psiko-Sosyal Sorunlar Karşısında Din Eğitimi

Öğrencileri ahlaklı ve faziletli bireyler olarak yetiştirmek anaokulundan başlayarak tüm eğitim kademelerindeki derslerden elde edilmek istenen bir sonuçtur. Fakat bu konuda en önemli katkıyı yapacak derslerden birisi hiç kuşkusuz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir. Anayasamızın 24. Maddesinde “din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır” ibaresi yer almaktadır. Ülkemizde Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri örgün öğretim kurumlarında ilkökul 4. sınıftan itibaren ortaokul ve lisenin her kademesinde<sup>28</sup> haftada 2 saat olarak yer almaktadır. O halde burada sorulması gereken temel sorulardan birisi şudur: Gençlerde görülen bu ahlaki ve psikolojik problemler karşısında genel de eğitimin özelde ise din

<sup>24</sup> Zuhal Ağlıkaya, “İntihar ve Din: İntihar Girişiminde Bulunanlar Üzerine Empirik Bir Araştırma”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/4 (2010): 175.

<sup>25</sup> Türkiye İstatistik Kurumu, “İntihar İstatistikleri 2015”, erişim: 11 Aralık 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21516>.

<sup>26</sup> İhsan Yeğenoğlu, *İntiharn Anlamı, İntihar ve İntihara Yönelik Tutumlar*, (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, 2015), 1.

<sup>27</sup> Halil Apaydın vd., “İntihar Girişiminde Bulunan Bireylerde Bazı Değişkenlerle İntihar Girişimi İlişkisi”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3/6 (2016): 24.

<sup>28</sup> Kademeli geçişin öngörüldüğü karara göre, 2017-2018 öğretim yılından itibaren, ortaöğretimde 1 saat olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi haftada 2 saate çıkarıldı.



eğitiminin rolü ve yeri nedir? Türkiye’de İlkokul 4. sınıftan itibaren lise son sınıfa kadar zorunlu olarak yer verilen DKAB derslerinde yukarıda sayılan sorunların çözümüne katkı sağlayacak değerlere gerektiğince yer verilmekte midir?

Değerler	Kazanım
İnsan Hakları	İslam dininin can, nesil, akıl, mal ve din emniyetiyle ilgili ortaya koyduğu ilke ve hedefleri analiz eder. (8. Sınıf)
Sevgi, Saygı, Sabır, Hoşgörü, Merhamet	-İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. (4. sınıf) -Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar. (7. sınıf) -Hz. Muhammed’in (s.a.v.) merhametli ve affedici oluşunu davranışlarında yansıtmaya özen gösterir.(8. sınıf)
Aile	İslam dininin aile kurumuna verdiği önemi fark eder. (10. sınıf)
Zararlı Alışkanlıklar	-İslam dininin yasakladığı zararlı alışkanlıklara ayet ve hadislerden örnekler verir.(6.sınıf) -Zararlı alışkanlıkların başlama sebeplerini sorgular.(6. sınıf) -Zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını tartışır. (6. sınıf) -Zararlı alışkanlıklardan kaçınmaya istekli olur. (6. sınıf) Gıda maddeleri ve bağımlılık konusundaki dini ve ahlaki ilkeleri açıklar. (12. sınıf)
Güven/sığınma/iç huzur	-İnsanın Allah ile irtibat yollarını fark eder. (10.sınıf) -Allah inancının insan hayatındaki yeri ve önemini yorumlar.(10.sınıf)
Hayatın Anlamı	-İslam’da ibadetlerin yapılış amacını ve önemini fark eder.(9.sınıf) -Hayatı anlamlandırmada ahiret inancının önemini fark eder. (11. Sınıf)

**Şiddet ve Cinayet Sorunu:** Bireyin şiddet ve cinayet gibi problemlerle baş edebilmesi için sevgi, saygı, sabır, hoşgörü, merhamet ve insan hakları gibi değerlere sahip olması beklenir. Dkab öğretim programında 4, 7, ve 8. Sınıf düzeylerinde söz konusu kazanımlara rastlanmaktadır.

**Cinsellik Sorunu:** Cinsellik problemi günümüzde özellikle gençler arasında son derece normalleşmekte ve buna bağlı olarak da aile bağları zayıflamaktadır. Bu problem karşısında Dkab öğretim programında doğrudan cinselliği konu edinen ya da semavi dinlerin gayri meşru ilişkileri yasaklayan emirlerini içeren kazanımlara rastlanmamaktadır. Ancak aile kurumunun önemini konu edinen ve İslam dininin aileye verdiği önemi belirten bir kazanıma 10. sınıf düzeyinde yer verilmiştir.

**Zararlı Alışkanlıklar:** Zararlı alışkanlıklar konusu Dkab öğretim programında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Hatta ortaokul 6. sınıf düzeyinde müstakil bir ünite olarak yer almaktadır. Lise düzeyinde ise 12. Sınıf düzeyinde bir kazanım olarak yer almaktadır.



Zararlı alışkanlıklar ve madde bağımlılığının gençleri tehdit eden en önemli ve en yaygın problemlerin arasında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda lise düzeyinde de daha fazla yer verilmesi beklenir.

**Depresyon ve Kaygı:** Ergenlik döneminde görülme sıklığı diğer dönemlere göre daha yüksek olan psikolojik rahatsızlıklar gencin yaşam kalitesini düşürmekte hatta ileri düzeyde intihara kadar sürükleyebilmektedir. Özellikle depresyon ve kaygı gibi psikolojik rahatsızlıklara maruz kalan gencin bu durumdan kurtulabilmesi için güven, sığınma, iç huzur gibi duygulara sahip olması ve hayatını anlamlandırabilmiş olması beklenir. Bu noktada Dkab öğretim programında ortaokul düzeyinde bir kazanıma rastlanmazken lise düzeyinde 9, 10 ve 11. sınıflarda kazanımlar yer almaktadır.

### Sonuç

Özellikle ilköğretim yıllarının, kişiliğin ve bireyselliğin oluşmaya başladığı dönem olması nedeniyle, bu dönemde yetişen neslin kişiliklerini oluşturacak olan ahlaki değerlerin eğitimine öncelik tanınmalıdır. Amacı, bütün eğitim etkinliklerini tamamlamak ve yüceltmek olan ahlak eğitimi, tüm okulun görevidir; tüm görevlilerin sorumluluğu ve etkisi altındadır. Bu konuda, tüm derslerin ve okul birimlerinin ortaklaşa çabası önemlidir. Ancak, amaç ve konuları dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarına göre şekillenen din öğretiminin, ahlak eğitimiye katkısı diğerlerine göre daha somuttur. DKAB dersi, öğrencilerin ahlaki davranışlarında oldukça etkili bir yere sahiptir.<sup>29</sup>

### Kaynakça

- Ağılkaya, Zuhal. “İntihar ve Din: İntihar Girişiminde Bulunanlar Üzerine Empirik Bir Araştırma”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/4, 2010: 173-202.
- Apaydın, Halil vd. “İntihar Girişiminde Bulunan Bireylerde Bazı Değişkenlerle İntihar Girişimi İlişkisi”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/6, 2016: 7-46.
- Baran, Aylin Görgün. “Genç Ve Gençlik: Sosyolojik Bakış”. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 1/1, 2013: 6-25.
- Battal, Emine. “Uluslararası Din ve Şiddet Sempozyumu İzlenimleri”. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, 2015, ss. 163-192.
- Doğanaya, Sinem. “Türkiye’de Toplumda Sigara İçme Sıklığı Nasıl Değişiyor?”. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi* 10 (2), 2012: 93-115.
- Evcili, Funda vd. “Evlilik Öncesi Cinsel Deneyim: Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Görüş ve Tutumları”. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi* 2 (4), 2013: 486-498.
- Gündüz, Şinasi. *Yaşayan Dünya Dinleri*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007: 307-381.
- Gürol, Defne Tamar. “Madde Bağımlılığı Açısından Riskli Adolesanlar”. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*. Adolesan Sağlığı II. Sempozyum Dizisi No. 63: 65-68.
- Haskan, Özlem & Yıldırım, İbrahim. “Şiddet Eğilimi Ölçeği’nin Geliştirilmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37/163, 2012: 165-177.

<sup>29</sup> Bkz. Kaya, İlköğretim DKAB Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, ss. 30-40.



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018  
2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

- Kamışlı, Songül vd. *Sigara ve Ruh Sağlığı*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları, Şubat, 2008.
- Kaya, Mevlüt. “İlköğretim DKAB Programlarındaki Ahlaki Konuların Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”. *Ondokuzmayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2007: 23-50.
- Kulaksızoğlu, Adnan. *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2013.
- Önder, Mustafa. “Din Eğitiminde Başarı İçin Dikkate Alınması Gereken Bir Unsur Olarak İnsan Onuru”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 13/29, 2015: 511- 534.
- Özerkmen, Necmettin. “Toplumsal Bir Olgu Olarak Şiddet”. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı:28, 2012: 1-19.
- TAF Preventive Medicine Bulletin. 5/2, 2006: 94-104,
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları, 2011.
- Yeğenoğlu, İhsan. “İntiharın Anlamı, İntihar ve İntihara Yönelik Tutumlar”. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2015).
- İnternet Kaynakları**
- <http://www.tapdk.gov.tr/tr/anasayfa/idari-yaptirimlar/2016-yili-4250-sayili-kanunda-ongorulen-idari-para-cezalari.aspx>.
- <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24648>.
- <https://www.cnnturk.com/2010/yasam/diger/01/07/turkiyede.cinsel.deneyim.yasi.dusuyor/558446.0/index.html>.
- [https://www.tbmm.gov.tr/docs/madde\\_kullanimi\\_ve\\_bagimliliği.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/docs/madde_kullanimi_ve_bagimliliği.pdf).
- <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/sigara-ve-tutun-bagimliliği>.
- <http://www.hurriyet.com.tr/iste-dunyanin-cinayet-raporu-27751785>.



## KATILIMCILAR / PARTICIPANTS

<b>Soyadı/ Surname</b>	<b>Adı / Name</b>	<b>Unvan / Title</b>	<b>Kurum / Institution</b>	<b>Ülke / Country</b>
Acuner	H. Yusuf	Doç. Dr.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Rize, Türkiye
Ahmed	Zobayer		Department of Economics & Banking, International Islamic University	Chittagong, Bangladesh
Ahmed	Akeel	Prof.	Govt. Degree College	Pakistan
Akın	Abdullah	Dr. Öğr. Üyesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Çanakkale, Türkiye
Akkuş	Ümmügülsüm	Öğretmen	Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu	Konya, Türkiye
Aktaş	Hamza	Dr. Öğr. Üyesi	Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Gümüşhane, Türkiye
Algur	Hüseyin	Dr. Öğr. Üyesi	Giresun Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Giresun, Türkiye
Altaş	Nurullah	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Altıntaş	Emre	Öğretmen	Esenşehir Şehit Yılmaz Ercan İlkokulu	İstanbul, Türkiye
Andersen	Christian		University of Vienna	Vienna
Arıcan	Sümeyra	Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Ankara, Türkiye
Arıcı	İsmail	Doç. Dr.	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Erzurum, Türkiye
Aşlamacı	İbrahim	Dr. Öğr. Üyesi	İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Malatya, Türkiye
Aybey	Salih	Dr. Öğr. Üyesi	Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Zonguldak, Türkiye
Aydın	Yusuf	Arş. Gör.	Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Muş, Türkiye
Bala	Sabahattin		Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Diyarbakır, Türkiye
Baltacı	Ali	Dr. Öğr. Üyesi	Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Muş, Türkiye
Başkonak	Mustafa	Dr. Öğr. Üyesi	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Karaman, Türkiye
Baudjelal	Safir Kassim		University of Mascara	Algeria
Bilecik	Sümeyra	Dr. Öğr. Üyesi	Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Konya, Türkiye
Büyük	Celal	Doç. Dr.	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Erzurum, Türkiye
Chebaiki	Djemaï	Prof.	Emir Abdul Qader University of Islamic Sciences	Algeria
Çanakçı	Ahmet Ali	Dr. Öğr. Üyesi	Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Balıkesir, Türkiye





Çetin	Mustafa	Arş. Gör.	Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Artvin, Türkiye
Çetinel	Hasan	Öğr. Gör. Dr.	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Nevşehir, Türkiye
Çınar	Fatih	Doç. Dr.	Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Isparta, Türkiye
Çoban	Yasemin	Öğretmen	Bursa Anadolu Kız Lisesi	Bursa, Türkiye
Çorbacı	Osman Kamil		İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Deveci Özturhan	Fatma		Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Dursun	Şule	Assist. Prof.	University of Vienna	Vienna
Dür	Tunahan	Dr.	Viyana 16. Bölge Teknik Lisesi	Viyana
Erhun	Halil	Öğr. Gör.	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	İzmir, Türkiye
Fuad	Abdur Rahman		Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Furat	Ayşe Zişan	Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Goa	David J.	Prof.	Kings University & Saint Stephen's College, University of Alberta,	Edmonton, Canada
Göksu	Mehmet Zeki	Dr. Öğr. Üyesi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Erzincan, Türkiye
Göküş	Şeref	Dr. Öğr. Üyesi	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Antalya, Türkiye
Gözütok	Şakir	Prof. Dr.	Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Van, Türkiye
Gümüş	Süleyman	Arş. Gör.	İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Güneş	Adem	Dr. Öğr. Üyesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Rize, Türkiye
Gürer	Banu	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Hendek	Abdurrahman	Öğr. Gör. Dr.	Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Esentepe	Sakarya, Türkiye
İleri	Sevim		Fevzipaşa Ortaokulu	Türkiye
İnan Kılıç	Ayşe	Dr. Öğr. Üyesi	Sinop Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Sinop, Türkiye
İpek	Fatih	Arş. Gör.	Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Kalfa	Nazlı Tutku	Öğretmen	Mustafa Kemal Anadolu Lisesi,	İzmir, Türkiye
Kandemir	Sibel	Öğretmen	Mehmet Akdoğan Ortaokulu	Konya, Türkiye
Kaya	Umut	Dr. Öğr. Üyesi	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Keyifli	Şükrü	Doç. Dr.	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İzmir, Türkiye
Kiriş	Hacı Mustafa	Dr. Öğr. Üyesi	Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Sivas, Türkiye
Kocaman	Kasım	Dr. Öğr. Üyesi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi	Kütahya, Türkiye



Koç	Ahmet	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Maulida	Renika Cahya		Public Health, Universitas Airlangga, Surabaya	East Java, Indonesia
Medeni	Elif		University College KPH	Krems, Vienna
Meydan	Hasan	Doç. Dr.	Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Zonguldak, Türkiye
Nazıroğlu	Bayramali	Doç. Dr.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Rize, Türkiye
Okumuşlar	Muhiddin	Prof. Dr.	Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Özdemir	Ömer	Arş. Gör.	Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Şanlıurfa, Türkiye
Özkan	Fatih	Arş. Gör.	Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Diyarbakır, Türkiye
Peşkersoy	Kübra		Onsekiz Mart Çanakkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Çanakkale, Türkiye
Rakib	Abdullah Muhammad Zaved		Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	İstanbul, Türkiye
Reidegeld	Abdurrahman	Dr.	Islamic Institute of Kph Vienna	Krems, Austria
Sarı	Fadime	Öğretmen	Zahide Zehra Garring Ortaokulu	Kırşehir, Türkiye
Sarwar	Ghulam	Assist. Prof.	Government Jinnah Islamia College	Sialkot, Pakistan
Sayan	Yunus Emre	Öğretmen	Sarayönü Anadolu İmam Hatip Lisesi	Konya, Türkiye
Sevinç	İrfan	Dr. Öğr. Üyesi	Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Çorum, Türkiye
Sobi	Elif	Arş. Gör.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Samsun, Türkiye
Şentürk	Mehmet Akif		The University of Warwick	Britain
Şimşek	Eyüp	Doç. Dr.	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Erzurum, Türkiye
Taşkın	Osman	Arş. Gör. Dr.	Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Artvin, Türkiye
Tavukçuoğlu	Mustafa	Prof. Dr.	Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Tekin	Cevdet	Öğretmen	H Tipi Cezaevi	Bursa, Türkiye
Tekin	İshak	Arş. Gör. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Eskişehir, Türkiye
Thoriq	Moh. Sadam	Prof.	Islamic Education, Institut Agama Islam Negeri, Jember	East Java, Indonesia
Tosun	Aybıçe	Dr. Öğr. Üyesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Eskişehir, Türkiye
Turan	Emine Zehra	Dr. Öğr. Üyesi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Nevşehir, Türkiye
Turanalp	Muhammed Fatih	Dr. Öğr. Üyesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Konya, Türkiye
Turanalp	Sümeyra	Öğretmen	Vali Necati Çetinkaya Ortaokulu	Konya, Türkiye



2. ULUSLARARASI  
DİN EĞİTİMİ KONGRESİ  
9-11 Kasım 2018

2nd INTERNATIONAL CONGRESS  
ON RELIGIOUS EDUCATION  
9-11 NOVEMBER 2018

Uddin	Nur		Masters & Honors on Islamic Studies, University of Dhaka	Bangladesh
Vural Yılmaz	Ayşe	Öğretmen	Havza Makbule Yusuf Ölçer YBO	Samsun, Türkiye
Yılmaz	Mücahit	Öğretmen	Yavuz Selim Ortaokulu	İstanbul, Türkiye
Yılmaz	Nazif	Din Öğretimi Genel Müdürü	Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Türkiye