



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

İMAM HATİP LİSELERİNDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DİN EĞİTİMİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MARDİN ÖRNEĞİ)

Abdurrahman Aşlamacıer

21763011

Mardin 2024

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

İMAM HATİP LİSELERİNDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DİN EĞİTİMİ VE DEĞERLER
EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MARDİN ÖRNEĞİ)

Abdurrahman AŞLAMACIER

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin BALA

Mardin 2024

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 21763011 numaralı Abdurrahman AŞLAMACI'ın hazırladığı “İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri (Mardin Örneği)” başlıklı çalışma,/..... /20..... tarihinde yapılan tez savunma sınavında **oybirliği/oyçokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Ünvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan		
Üye		
Üye		

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../ 20..... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... / 2024

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Abdurrahman Aşlamacier

Tarih (Gün/Ay/Yıl)

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İMAM HATİP LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİN EĞİTİMİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ (MARDİN ÖRNEĞİ)

Abdurrahman AŞLAMACIER

Bu çalışmada Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşleri üzerinden açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Modern eğitim anlayışları ile birlikte ayrı alanlar olarak nitelenen din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiye dair var olan algıların açığa çıkarılmasını hedeflenmiştir. Çalışma, alana dair bir tartışmayı gündeme taşıması yönüyle önem arz etmektedir. Araştırmada literatür tarama, görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Bu çerçevede Mardin il merkezinde görev yapan İHL öğretmenlerinden örneklem alınmıştır. Bu araştırmanın örnekleme, 2023-2024 arasında Mardin Artuklu ilçesinde faaliyet gösteren dört (4) İmam Hatip Lisesi ve bu liselerde bulunan on altı (16) öğretmenlerden oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında “amaçlı örnekleme” başvurulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin aldıkları eğitimin kapsam ve çeşitlilikleri bağlamında değerler eğitimi, dini eğitim ve din eğitiminden farkındalık düzeyinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dini eğitim, Ahlaki değerler, Değerler eğitimi, Din eğitimi.

ABSTRACT

MSC THESIS

THE OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN IMAM HATİP HIGH SCHOOLS ABOUT RELIGIOUS EDUCATION AND VALUES EDUCATION (MARDİN SAMPLE)

Abdurrahman AŞLAMACİER

This study aims to reveal the relationship between Religious Education and Values Education in Turkey through teachers' views. It is aimed to reveal the existing perceptions about the relationship between religious education and values education, which are characterized as separate fields with modern educational approaches. The study is important in terms of bringing a discussion about the field to the agenda. Literature review, interview and observation techniques were used in the study. In this framework, a sample of IHL teachers working in the city center of Mardin was taken. The sample of this research consists of four (4) Imam Hatip High Schools operating in Mardin Artuklu district between 2023-2024 and sixteen (16) teachers in these high schools. "Purposive sampling" was used to form the study group.

According to the results of the research, it was observed that the participant teachers had a high level of awareness of values education, religious education and religious education in the context of the scope and diversity of the education they received.

Keywords: Religious education, Moral values, Values education, Religious education.

ÖN SÖZ

Tarih boyunca insanoğlunun gündeminde evrenin yaratılışı, hayattaki amacı ve ölüm sonrası hayat gibi konular olmuştur. Din, genel bir ifadeyle, kutsal olan ibadet ve ahlaki kuralları kapsayan, manevi anlamda insanın aradığı sorulara cevap veren bir inanç sistemidir. Bu yönüyle din, bireye ve topluma manevi bir yol, hayat tarzı, dünya görüşü ve ahlaki değerler sunmaktadır. Dinlerin zaman içerisinde nasıl tarif edildiği, kültürel ve tarihsel bağlamda farklılaşabilmektedir. Bir gruba göre din hayatın merkezinde ve her anı şekillendiren bir şeyken, başka bir grup için az yer tutar veya hiçbir yer tutmaz.

Avrupa’da gerçekleşen Reform hareketleri, kilisenin kutsalını ve dilini günlük hayata taşıyarak kutsalın temsil gücü tartışmalı hale getirildi. Kiliseye olan eleştiriler, dine olan güvenin sarsılmasına ve dine ait tanımların fenomenolojik bir olgu alanına çekilmesine yol açmıştır. Aydınlanma sonrası modern dönemde, dinin gündelik hayata dair söyleminden vazgeçilerek daha seküler bir anlayış geliştirilmiştir. Bu durumla birlikte, dinin ortaya koyduğu değerlerin yerine evrensel ahlak anlayışını benimseyen değerler ikame edilmeye çalışılmıştır. Modern insanın gündemine dair soru(n)ları ve anlam boşluğunu, modern anlamda bir metafizik ve birey merkezli ahlak ilkeleri ile cevap aramaya çalışılmıştır. Bu bağlamda din eğitimi ile birlikte ahlak eğitimi ve değerler eğitimi gibi yeni eğitsel alanlar ihdas edilmiştir.

Bu süreç, başta Ortaçağ Avrupa’sında başlayarak 'dini eğitim' modelinin yerini aydınlanma ile birlikte 'din eğitimi' modeline bırakmıştır. Günümüz Türkiye’sinde bu süreç, Osmanlı’nın modernleşme sürecinde yayınladığı Tanzimat Fermanı ile başlamış ve modern eğitim anlayışının günümüze kadar şekillenişinde önemli bir rol oynamıştır. Osmanlı’nın farklı dini ve etnik grupların mevcudiyeti, süreç içerisinde din eğitimi modelini benimsemesi konusunda etkili olmuştur. Günümüzde de, Avrupa Birliği’ne giriş sürecindeki Kopenhag kriterleri ve İstanbul Sözleşmesi gibi etkenler, din eğitimi modelini şekillendirmektedir.

Cumhuriyetin kurulması ile 1924 Anayasası’nda yer alan laiklik ilkesi ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi düzenlemeler, halkın dini etkisini azaltmayı amaçlamıştır. Ancak 1946-1960 yılları arasında çok partili hayata geçiş ile birlikte bu durum tersine

çevrilmiştir. Bu geçiş, Türkiye’de din eğitimi alanında bazı önemli değişikliklerin şekillenmesinde rol oynamıştır. İmam Hatip Okullarının açılması ve din derslerinin müfredata girmesi, din eğitimine olan ilginin artmasına neden olmuştur. Ancak bu durum, laiklik ilkesi ile bir gerilim yaratmıştır.

2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurası, eğitimin kalitesini arttırmak ve çeşitli eğitim kademelerinde bulunan sorunlara çözüm bulmak üzere toplanmıştır. 'Din eğitimi' bağlamında müfredatın güncellenmesi ve 'ahlaki ve etik' değerlerin güçlendirilmesi önerilmiştir.

Bu araştırma, din eğitimine genel bir bakış, öğretmenlerin dini eğitim konusundaki aldıkları eğitimin kapsam ve çeşitlilikleri bağlamında din eğitiminden farkındalık düzeyi, öğretmenlerin kamusal eğitim sistemi içerisinde çoğulcu din eğitimi öğrenciye sunuşu ve bunun dönütü, din eğitimi ve değerler eğitimi ilişkisi gibi soruları ele almaktadır. Araştırmanın evreni, Mardin merkezde bulunan İmam Hatip Liselerindeki öğretmenlerin din eğitimi ve değerler eğitimine dair görüşlerini kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin din eğitimi ve değerler eğitimine dair farkındalık düzeylerini ve bu eğitimlerin öğrencilere nasıl sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, din eğitimi ve ahlak eğitimi arasındaki ilişki, öğretmenlerin formasyon eğitimlerinin güncellenmesi gerekliliği gibi konulara değinilmiştir.

Araştırma sürecinde, yoğun programına rağmen bana zaman ayıran, rehberlik eden, cesaretlendiren ve bana olan güvenini her daim hissettiren saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin Bala'ya derin şükranlarımı sunarım. Ayrıca, kıymetli görüşleri, eleştirileri ve önerileriyle araştırmama büyük katkılar sağlayan, her zorlu anımda desteğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Öz teşekkürlerimi sunarım. Özellikle Mahmut Yavuz'a, her daim yapıcı eleştirileri ve yol gösterici tavsiyeleri, samimi desteği ve bilgeliği, bu çalışmanın önemli bir parçası oldu. Bu süreç boyunca maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili aileme ve özellikle biricik babaanneme de minnettarım.

Abdurrahman AŞLAMACIER

MARDİN - 2024

KISALTMALAR

Age: Adı geçen eser

Agm: Adı geçen makale

Agt: Adı geçen tez

bkz: Bakınız

C: Cilt

ev: Çeviren

Ed: Editör

Haz: Hazırlayan

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

S: Sayı

s: Sayfa

TDK: Türkiye Dil Kurumu

vb: Ve benzeri

vd: Ve diğerleri

yy: Yüzyıl

www: world wide web

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problemi	1
2. Araştırmanın Amacı	4
3. Araştırmanın Varsayımları.....	5
4. Araştırmanın Önemi	6
5. İlgili Literatür	6
6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
BİRİNCİ BÖLÜM	7
RİTÜELLERDEN EVRENSEL NORMLARA: MODERN ÖNCESİ DÖNEMDE DİN VE AHLAKIN DÖNÜŞÜMÜ	7
1.1. Modern Dönem Öncesi Din ve Ahlak	7
1.2. Din Değer Ahlak Bütünlüğü	23
1.3. Dine İçkin Değerler Algısı.....	26
1.4. Modernite Sonrası Din Ahlak ve Değerler	27
1.5. Dinin İtibarsızlaştırılması	29
1.6. Modernite ve Ahlak.....	31
1.7 Modern Dönemde Değerin (Kavramının) Yeniden Üretimi	39
1.8. Toplumsal Bir Harç Olarak Değer	42
1.9. Değerlerin Tanım Çerçevesi	43
1.10. Din ve Değerlerin Ayırımı	46
1.11. Değerler Eğitimi ve Din Eğitimi	48
1.12. Değerler Eğitimin Serüveni	50

1.13. Din Eğitiminin İhdası	51
İKİNCİ BÖLÜM	58
YÖNTEM	58
2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	58
2.2. Veri Toplama İşlemleri	59
2.3. Geçerlik ve Güvenirlik	60
2.4. Verilerin Sınıflandırılması ve Analizi	61
2.5. Verilerin Yorumlanması ve Raporlaştırılması	62
Tablo 2: Araştırmanın Bulgularından Hareketle Oluşturulan Tema ve Kategoriler	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	58
BULGULAR VE YORUMLAR	58
3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri	58
3.2. Din Eğitime Genel Bakış	66
3.2.1. Din Eğitiminin Anlamı	66
3.2.2 Din Eğitiminin Kapsam ve Niteliği	69
3.3 Din Eğitimi- Dini Eğitim İlişkisi/Ayrımı	71
3.3.1 Din Eğitimi ve Dini Eğitim Arasındaki Kavramsal Ayrım	72
3.3.2 Din Eğitimi ve Dini Eğitimin Kaynakları	74
3.3.3 Din Eğitimi ve Dini Eğitiminin Prensipleri	76
3.4. Din Eğitimi- Değerler Eğitimi İlişkisi	79
3.4.1 Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Etkinlikleri	79
3.4.2 Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Arasındaki Kavramsal Ayrım	81
3.4.3 Değerler Eğitimi Anlayışı	82
3.4.4 Değerler Eğitiminin Kaynakları	85
3.4.5 Değerleri Eğitiminin Prensipleri	87
3.5. Ahlak Din İlişkisi	89
3.5.1 Ahlakın Kaynakları	90
3.5.2 Ahlak ve Din Arasındaki İlişki	91
3.5.3 Ahlaki Kararlar Almada Dinin Rolü	92
SONUÇ	95
KAYNAKÇA	97
ÖZGEÇMİŞ	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Geçerlilik ve Güvenirlilik	61
Tablo 2: Araştırmanın Bulgularından Hareketle Oluşturulan Tema ve Kategoriler	64
Tablo 3: Katılımcıların kişisel bilgileri	65



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın varsayımları, araştırmanın önemi, İlgili literatür ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Problemi

Tarih boyunca insanoğlunun gündeminde evrenin yaratılışı, hayattaki amacı ve ölüm sonrası hayat gibi bazı konular olmuştur. Din, genel bir ifadeyle kutsal olan, ibadet ve ahlaki kuralları kapsayan, manevi anlamda insanın aradığı sorulara cevap veren bir kavramdır. Bu yönüyle din, bireye ve topluma manevi bir yol, hayat tarzı, dünya görüşü ve ahlaki değerler sunabilir. Dinlerin zaman içerisinde nasıl tarif edildiği ise kültürel ve tarihsel bağlamda farklılık gösterebilmektedir. Bir gruba göre din, hayatın merkezinde yer alır ve her anı şekillendirirken, başka bir grup için dinin yeri çok az veya hiç yoktur.

Avrupa'da gerçekleşen Reform hareketleri ile birlikte kilisenin kutsalını, dilini gündelik hale çevirerek dine, kutsala olan güvenin zayıflaması neden oldu. Kiliseye olan eleştiriler dine olan güveninde sarsılmasına neden oldu. Bu sayede dine ve kutsala ait tanımlar fenomen bir olgu alanına çekildi. Çünkü kilisenin ortaya koyduğu din anlayışı, sadece din adamları tarafından anlaşılabilir ve din adamlarının dünyalık birçok gücün üstünde etkisi ve yetkisini elinde bulunduran ve bu durumu mistik bir anlatıyla güçlü tutan bir anlayışa sahipti. Aydınlanma sonrası modern dönemde, dinin gündelik hayata dair söyleminden vazgeçerek daha seküler bir anlayış, ideoloji geliştirildi. Bu durumla birlikte dinin ortaya koyduğu değerlerin yerine evrensel ahlak anlayışını benimseyen değerler ikame edilmeye çalışıldı. Modern insanın gündemine dair soru(n)ları ve anlam boşluğunu, modern anlamda bir metafizik ve bütün insanların kabul edeceği birey merkezli ahlak ilkeleri ile cevap aramaya çalışıldı. Bu bağlamda Din eğitimi ile birlikte ahlak eğitimi, değerler eğitimi gibi yeni eğitsel alanlar ihdas edildi.

Bu süreç başta ortaçağ Avrupa'sında başlayarak "dini eğitimi" alanında olan eğitim modelinin yerini aydınlanma ile birlikte "din eğitimi" modeline bırakmıştır. Günümüz Türkiye'sinde bu süreç Osmanlı'nın modernleşme sürecinde yayınladığı Tanzimat fermanıyla başlamış ve modern eğitim anlayışının günümüze kadar şekillenişinde önemli bir rol oynamıştır. Osmanlı'nın bulunduğu konum itibariyle farklı dini ve etnik grupların mevcudiyeti süreç içerisinde 'din eğitimi' modelini benimsemesi konusunda etkili olmuştur. Günümüzde geçmişte olduğu gibi farklı dini ve etnik grupların bulunması bunun yanında Avrupa Birliğine giriş sürecindeki Kopenhag kriterleri ve bunun uzantısı olan İstanbul sözleşmesi, insan haklarının evrensel bir düzlemde işlenmesi gerektiği, insan haklarına saygı ve azınlıkların haklarının korunması gibi bir dünya görüşünün inşa ettiği kanunlar sonucunda işe koşulan din eğitimi modeli olmuştur.

Cumhuriyetin kurulması ve hazırlanan 1924 anayasasında yer alan laiklik ilkesi bununla beraber Tevhid-i Tedrisat Kanunu, medreselerin kapatılması, din derslerin müfredattan çıkartılması gibi teorik ve pratik düzenlemeler halkın dini etkisini giderek zayıflatılması arasında gösterilebilir. 1946- 1960 yılları arasında çok partili hayata geçiş ile birlikte iktidara (CHP) muhalif (DP) bir parti ortaya çıktı. Bu geçiş Türkiye'de din eğitimi alanında bazı önemli değişikliklerin şekillenmesinde önemli bir rol oynadı. 1951 yılında İmam Hatip Okullarının açılması, din derslerinin müfredata girmesi, dini yayınlarının çoğalması ve Diyanet İşleri Başkanlığının toplum üzerindeki etkisi artmıştır. Toplumun din eğitimine olan ilgisi ve talebi karşılanmış oldu. Ancak bu durum Türkiye Cumhuriyeti anayasasında bulunan Laiklik ilkesine aykırı olarak değerlendirilmiş devletin din işlerinden ayrı tutulması istenmiştir. Bu bağlamda din eğitimi ve laiklik ilkesi arasında bir gerilim yaşatmıştır. Farklı dini gruplar, seküler, laik aileler tarafından müfredatta "dini eğitim" (islami)'in ağırlıklı oluşunu eleştirilmiştir. Bu durum seküler bakış açısına sahip bir eğitim sisteminde çoğulculuk, fırsat eşitliği gibi alanların belirmesine aracılık etmiştir.

Türkiye'de laiklik ilkesi ile dini eğitimin uzlaşması içinde olmuştur. 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası, eğitimin kalitesini artırmak ve çeşitli eğitim kademelerindeki sorunlara çözüm bulmak amacıyla toplanmıştır. Bu şurada, değer eğitimi başlığı altında seçmeli din derslerin okutulması öngörülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin, bu yeni yapıya uygun bir şekilde yetiştirilmesini hedefleyen ifadelere yer verilmiştir.

Milli Eğitim Şurası'nın aldığı kararlar çerçevesinde, din eğitimi verecek öğretmenlerin sadece İslami değerlere odaklanmak yerine, daha evrensel bir bakış açısına sahip olan değerler yaklaşımı sergilemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda, din eğitimi müfredatının, öğrencilerde toplumsal hoşgörü ve saygıyı artıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu kararlar, öğretmenlerin toplumsal çeşitlilik ve kapsayıcılığa duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretim programlarının küresel gelişmelere cevap verecek ve insanı merkeze alacak şekilde güncellenmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Din eğitimi ve dini eğitim kavramları arasındaki ayrım, bu çalışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Din eğitimi, genellikle dinin ahlaki ve etik değerlerinin öğretilmesi, toplumsal hoşgörü ve saygının artırılması gibi hedefleri içeren daha geniş ve kapsayıcı bir felsefeyi ve dünya görüşünü temsil eder. Bu bağlamda, din eğitimi, farklı dinlere ve inançlara sahip bireylerin barış içinde bir arada yaşamasını teşvik eder ve toplumsal uyumu güçlendirmeyi amaçlar. Esasında değerler eğitimi de hangi dünya görüşüne hizmet ettiği açısından değerlendirilmelidir. Değerler eğitimi, genellikle din eğitiminin bireysel ve insancıl felsefi temelleriyle örtüşen, evrensel ve etik değerlerin öğretilmesini amaçlar. Bu eğitim, öğrencilerin sadece belirli bir dini inancı değil, farklı inanç ve değer sistemlerini anlamalarını ve bu sistemlere saygı duymalarını amaçlar. Böylece, değerler eğitimi, din eğitiminin temsil ettiği geniş, kapsayıcı ve hümanist dünya görüşüne hizmet eder. Öte yandan, dini eğitim, belirli bir dini inancın öğretilmesine odaklanır ve genellikle o dinin dogmatik ve ritüelistik yönlerine vurgu yapar. Bu tür eğitim, belirli bir dini dünya görüşünü benimsetmeyi ve bu inanca dayalı bir yaşam biçimini öğretmeyi amaçlar. Ancak, değerler eğitiminin insan merkezli yapısı, ortaya konan değerlerin sınırlarının, insanların çıkarları ve yorumları doğrultusunda genişletilebileceği veya daraltılabileceği gerçeğini de göz önünde bulundurmalıdır. İnsanların belirlediği ve yönlendirdiği bu değerler, bazen bireylerin ve toplumların çıkarlarına hizmet edecek şekilde esnetilebilir veya yeniden yorumlanabilir. Bu nedenle, değerler eğitimi, insan merkezli olmasının doğurduğu bu esneklik ve yorumlanabilirlik özellikleriyle de değerlendirilmelidir.

Yukarıda kısaca özetlenen din eğitimi ve değerler eğitimi politikaları çerçevesinde, bu araştırmanın problem sorusu Türkiye'de istihdam edilen meslek dersi öğretmenlerinin din eğitimi ve değerler eğitimi kavramlarına ve bu kavramların

birbirleriyle ilişkisi noktasında nasıl bir algıya sahip olduğu sorusu çevresinde öğretmen görüşleri gözlemlenmiştir.

Değerler eğitimi, ahlak eğitimi, dini eğitim ve din eğitimi gibi kavramların arasındaki ayrım, öğretmenlerin bu konudaki farkındalık düzeylerini ve aldıkları eğitimin bu farkındalığa etkisini incelemek açısından kritiktir. Öğretmenlerin, din eğitiminin temsil ettiği kapsayıcı, evrensel ve birey merkezli dünya görüşü ile dini eğitimin inanç temelli dünya görüşü arasındaki farkı kavrayabilmeleri önemlidir.

Bu çerçevede araştırmanın şu alt problemleri belirlemektedir.

- Öğretmenlerin dini eğitim ve din eğitimi arasında bir farkı görmekte midir nasıl bir fark görmektedir?
- İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin din eğitimi ve değerler eğitimi kavramlarını nasıl tanımladıkları ve bu kavramlara yönelik algılarının nasıl olduğu?
- Değerler eğitiminin esnek ve yorumlanabilir yapısı, öğrencilerin değerler ve inançlar konusundaki tutumlarını nasıl şekillendirmektedir?
- Din eğitimin öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarına ve öğrencilerine aktardıkları değerler üzerine etkisi nedir?
- Öğretmenlerin dini eğitim ve din eğitimi kavramsallaştırmalarının, yaş ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenebilir mi?
- Öğretmenlerin ahlak eğitimi ve din eğitimi arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerinin nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, örneklem olarak belirlenen Mardin ili merkezinde bulunan İmam Hatip Liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerinin din eğitimi ve değerler eğitimi görüşleri fikirlerin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin bu iki eğitim türüne yönelik tutumları, bu tutumların eğitim pratiğine yansımaları ve öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki pedagojik yaklaşımları incelenerek, din ve değerler eğitimi arasındaki etkileşim ve örtüşme noktaları ortaya konulacaktır. Türkiye’de 18. ve 20. şurada vurgusu yapılan politikaların sahaya nasıl ve ne kadar

yansıdığına yönelik analizler veya bir takım çıkarsama alanları incelenmiştir. Böylelikle, Mardin ilinde yapılan bu araştırma ile elde edilen bulgular, Türkiye genelinde din eğitimi ve değerler eğitimi politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlaması araştırmanın ayrıca hedefidir.

3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmamızın problem ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada değerlendirmeye tabi tutulacak varsayımlar şunlardır:

- İmam Hatip Liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerine “din eğitimi” ve “dini eğitimi” kavramlarının nasıl tanımladıklarının üzerinde durularak, din eğitimi ve dini eğitimi farklı tanımlamaları beklenmektedir. Bu sayede verdikleri tanımlar çerçevesinde kişisel dini inançları, sosyokültürel arka planları ve eğitim tecrübelerinin bu tanımları nasıl yaptığını ortaya koyacaktır.

- İmam Hatip İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin din eğitimi ile dini eğitimin farkını yeterince kavrayamamaları durumunda, dini eğitimi daha geleneksel ve belirli bir inanca odaklanan, din eğitimi ise daha genel ve kapsayıcı bir yaklaşım olarak değerlendirmeleri zorlaşabilir. Bu durumda, kavramlar arasındaki ayrımı bilmedikleri için kavram karmaşası yaşamaları muhtemeldir.

- Katılımcıların aldıkları laik ve seküler eğitim neticesinde değerlerin, evrensel ahlaki kaidelere dayandığını tanımlayabilir ve bu tanımlamaların neticesinde toplumun temel ahlaki standartlara ulaşacağını vurgulayabilirler.

- Değerler eğitimin kaynağına dair olan görüşleri çerçevesinde din eğitimi ve değerler eğitimi arasında bir örtüşme ve birbirini tamamlama yönünde görüşler ifade edebilirler.

- Ahlakın kaynağına dair olan görüşlerinde, insani ve evrensel ahlak ilkeleri olduğu yönünde görüş bildirebilirler.

- Ahlak ile din arasındaki ilişki bağlamında dinin ahlaki değerlerin temel kaynağı olduğunu ve ahlaki kararlar almada yardımcı olduğunu söyleyebilirler.

- Okullarda değerler eğitimi kapsamında yaptıkları etkinliklerle din eğitimin ortaya koyduğu değerler ile örtüşüğünü söyleyebilirler.

- Din eğitimi ve değerler eğitimi gibi bir ayrımın çok zor olduğunu ve bunun İslami açıdan değerlendirildiğinde her iki kavramının da birbirini kapsadığı yönünde görüşler beyan edebilirler.

4. Araştırmanın Önemi

Tarih boyunca dinler, insanların ahlaki ve manevi rehberi olmuş, bireylere ve toplumlara anlam katmanlarına sahip değerler sunmuştur. Ancak, modern dönemde birlikte din merkezli ahlakın toplum üzerindeki etkisi zayıflamış, seküler ve materyalist yaklaşımlara sahip değerler bu durumun yerini almaya başlamıştır. Bu süreç, dinlerin sunduğu Tanrı merkezli ahlak ve değer, seküler aydınlanma ile bu ahlaki değerlerin anlam içeriklerinin bozulmasına ve zamanla bu bireylerin manevi boşluklar yaşamasına neden olmuştur.¹

Mevcut uygulamalardaki modern görüntü karşısında meslek dersi öğretmenlerinin düşünce ve tutumlarının incelenmesi, bu çalışmanın özgün yönünü ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin din eğitimi ve değerler eğitimi konusundaki görüşlerini, modern eğitimin etkileri ve değişen toplumsal dinamikler bağlamında analiz etmek çabasıyla önem kazanmaktadır. Bu yönüyle bu çalışma, modern eğitim anlayışları ile birlikte ayrı alanlar olarak nitelenen din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki ilişkiye dair var olan algıların açığa çıkarılmasını hedeflemesi bakımından, bu alana dair bir tartışmayı gündeme taşınması yönüyle önem arz etmektedir.

5. İlgili Literatür

Ülkemizde dini konularda yapılan çalışmalar içinde alan araştırmalarının geç başlamış olması ve sayıca sınırlı kalması dikkat çekicidir. Bu durum, dinin toplumsal bağlamına yönelik akademik ilginin geç oluştuğunu gösteren bir veri olarak değerlendirilebilir. Son yıllarda, değerler eğitimi ile ilgili tezlerin sayısında görülen artışa rağmen halen değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemediği, bu alandaki boşluğun bir an önce doldurulması gerektiği anlaşılmaktadır.² Aşağıda, bu kapsamda gerçekleştirilen bazı önemli alan araştırmalarının özetleri sunulmuştur. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Algısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kırşehir İli Örneği): Bu çalışma, Kırşehir ilinde görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi algısını farklı değişkenler açısından incelemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve mesleki deneyim gibi değişkenlere göre değerler eğitimine yönelik algılarının nasıl farklılaştığı analiz edilmiştir.

¹ Taha Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, çev. Muhammad Ateş (İstanbul: Pınar Yayınları, 2023), 92.

² Betül Kapkın vd., “Türkiye’de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 16/35 (05 Haziran 2018), 183-207.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Yüksek lisans tezi olup 2020 yılında yayınlanmıştır. Araştırmada, Elâzığ ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi ve açıklayıcı ardışık desen kullanılarak önce nicel, sonra nitel veriler toplanmıştır. 525 öğretmenden nicel, 30 öğretmenden nitel veri elde edilmiştir. "Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (DETÖ)" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. SPSS 22.0 ile analiz edilen bulgulara göre, cinsiyet dışındaki değişkenlere göre tutumlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Özel Liselerde Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi: 2019 yılına ait olan bu yüksek lisans tezin Kayseri'deki özel liselerde yürütülen değerler eğitimi faaliyetlerini amaç, muhteva, yöntem ve kullanılan araç-gereçler açısından incelemek ve varsa sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır. Görüşme tekniği kullanılarak, Kayseri'deki özel liselerin son sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş 32 öğrenci ve değerler eğitiminden sorumlu 13 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Araştırmada, değerler eğitiminin gerekliliği vurgulanmış ve anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem gibi yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Teknolojik ve görsel materyallerin kullanımıyla yapılan eğitimlerin, sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri öne çıkardığı görülmüştür. Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması ve geri bildirim verilmesinin faydalı olacağı öne sürülmüştür. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterliliğinin hedeflere ulaşmada önemli olduğu belirtilmiştir. Eğitim ortamının fiziki imkânları konusunda büyük eksiklikler olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Samsun Örneği: 2023 yılında yayınlanan yüksek lisans tezinde Samsun ilinde olan öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin değerler eğitiminin önemi, etkili yöntemleri ve bu alanda karşılaştıkları güçlükler hakkında bilgi sunmaktadır.

Bu çalışmalar, ülkemizde değerler eğitimi konusundaki akademik araştırmaların artış gösterdiğini ancak bu eğitimin yeterince özümsemediğini belirtmektedir. Değerler eğitimi alanındaki araştırmaların sayısının ve niteliğinin artırılması, bu konudaki boşluğun doldurulması açısından büyük önem taşımaktadır.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Nitel araştırmalarda yönteminde elde edilen bulguların genellenebilmesi imkânsıza yakın bir durumdur. Araştırmadaki katılımcıların fikirleri durağan değildir. Sürekli değişiklik gösterebileceğinden farklı mekân ve yerde aynı sonuçlara varılması güçtür. Ancak sonuçlardan yola çıkılarak sınırlı genellemeler yapmak mümkündür.³ Araştırmanın yapıldığı zaman, kendileri ile görüşülen İHL meslek dersleri öğretmenleri ve sorulara alınan cevaplarla sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın sınırları 2023-2024 yılları arasında Mardin merkezde alan dört farklı İHL ve kendileri ile görüşülen 16 meslek öğretmeni şeklinde ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen veriler ise katılımcılardan alınan cevaplar ve yapılan gözlemler ile sınırlıdır. Mülakat ve gözlem ile elde edilen analiz ve yorumlar Türkiye'nin başka illerinde varlık alanı bulan veya faaliyet gösteren İmam Hatip Liseleri için genellenemez.

³ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin, 2011), 90.

BİRİNCİ BÖLÜM

RİTÜELLERDEN EVRENSEL NORMLARA: MODERN ÖNCESİ DÖNEMDE DİN VE AHLAKIN DÖNÜŞÜMÜ

1.1. Modern Dönem Öncesi Din ve Ahlak

Geçmişten günümüze kavramların üzerinde anlaşmaya varmak veya bu kavramları netleştirmek, toplumdan topluma değişen ve her zaman önemli, ancak bir o kadar da zor bir mesele olmuştur. Kavramlara dair tanımlar bir dünya görüşüne, felsefi ve sosyo-politik alana ait izlenimler verebilmektedir. Bu nedenle kavramları ele alırken mümkün merteye kavramın mahiyetine ve anlaşılır olmasına dikkat etmek gerekir. “Modern” ne’dir, modern dönem, modern öncesi din, ahlak; ahlakın akılla mı yoksa sezgiyle mi şekillendiği, ahlakın doğuştan insanın fitratına yerleştirilen bir tür kod mu olduğu gibi hususlar ahlak felsefesinde tartışılmalıdır. İnsanın iyi ve kötü olanı anlamlandırma adına sorduğu soruların ekseriyeti de ahlak felsefesinin konuları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede din ve ahlak söz konusu olduğunda bu tartışmaların ilk örneklerine Antik Yunan medeniyetinde vücut bulan ahlak felsefesine dair eserlerde rastlamak mümkündür.⁴ Bu döneme ait din ve ahlak üzerine kavramların, sorgulamaların günümüze kaybolmadan aktarılmasında İslam dünyasının özellikle Emevi ve Abbasiler döneminde gerçekleştirilen tercüme ve kültür aktarımı faaliyetlerinin başat rol oynadığını ifade etmek gerekir.⁵ Bu çerçevede ele alacağımız kavramlar ve hususların izini ilk olarak Antik Yunan medeniyetinde yaşamış filozofların eserlerinde sürmek yerinde olacaktır.

Antik Yunana ait din ahlak; ahlakın kaynağı vb. gibi hususlara geçmeden önce başlığımıza yansıyan modern kavramı üzerinde de konuşmak gerekir. Modern kavramının ilk örneğine Latince’de karşılaşmaktayız. Kavramın, “şimdiye ait”, “biraz önce”, “güncel” anlamlarına gelen “modo”, “modernus” kelimelerinden türetildiği öne

⁴ Hümeýra Özturan, *Ethostan Ahlak Antik Yunan Ahlak Literatürünün İslam Dünyasına İntikali ve Alımlanışı* (İstanbul: Klasik Yayınları, 2021), 237.

⁵ Muhittin Macit, “Tercüme Hareketleri”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul, 12 Mart 2024), 40/498-504.(Erişim 12 Mart 2024)

sürülmektedir.⁶ Türkçe’de ise bu kavram “yeni”, “çağdaş”, “çağcıl” anlamında kullanılmıştır.⁷ Modern kavramı erken dönemden bu yana “eski ile olan bağlantıdan uzaklaşmak, yeni olan” ile aynı anlamda kullanılmıştır. Weber’e göre modernizm Doğu toplumlarının Batılı olmayı başarmasıdır.⁸ Modern denince akla ilk gelen bu tanım daha çok Batı’yla özdeşleşmiş, Batı’ya ait modernlik realizmidir. Buna göre modernlik realitesini şekillendiren akılcılık, demokrasi, insan hakları, laiklik gibi hususlar modern kavramının sözlük anlamına ait yeni, güncel, şimdije ait, dolayısıyla öncesiyle ilişkisi olmayan din ve ahlaktan soyutlanmış bir modernlik realitesi yerine, eski ile olan bağı koparmayan ve eski ile barışık, din ve ahlakla bütünleşik bir modernlik ruhu kurup medeniyetlere ait bir kavram olması gerektiği söylenmektedir.⁹ Her ne kadar bu doğru bir tespit ise de biz burada batının modern dönem öncesi serüvenini konuşacağız.

Tarihsel arka planda modernliğin yeniçağla birlikte bir kelebek etkisi yaratan İstanbul’un fethiyle başladığı bilinmektedir. Müslümanlar tarafından İstanbul’un fethinin sosyo-politik anlamda Avrupa’da büyük bir yankı oluşturdu. Aşılamayacak surların yıkılması Avrupa’daki feodal (derebeylik) sistemin zayıflamasına yol açarken, ticaret güzergâhının merkezinde olan İstanbul’un Müslümanların eline geçmesi Avrupa’yı Avrupa’nın yeni ticaret yolları arayışına itti. Kristof Kolomb’un İspanya’nın öncülüğünde 15. Yüzyılın sonlarına doğru Uzakdoğu’ya yeni ticaret yolları bulmak için yaptığı yolculukta kazara Amerika Kıtası’nı keşfetmesi, Avrupa’nın sömürge kolonileri kurup zenginleşmesi ile sonuçlandı. İstanbul’un fethiyle buradaki Hristiyan teologların ve sanatçıların Avrupa’ya göç ederek Antik Yunan ve Eski Roma ait yazma eserleri bunun yanında Eski Ahit ve Yeni Ahit’in Grekçe ve İbranice bölümlerini çevirmeleri kilise (din) geleneğine ve skolastik düşünceye karşı Almanya’da Reform, Floransa’da Rönesans hareketlerinin başlamasının nedenlerinden biridir.¹⁰ Ardından Endüstri devrimi (1760), Fransız devrimi (1789), Aydınlanma dönemi ve sonrasında kentleşmenin başlamasıyla modern dönemin Yakın Çağ merhalesi de başlamış olur.

Modernliğin fikri değişim serüveni aşağıda detaylandırılacak. Ancak burada özet

⁶ Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma, 1999), 598; Pelin Önder Erol, “Modernite Projesinin Kökenleri, Dinamikleri ve Sonu”, *Sosyoloji Dergisi* 33 (01 Mart 2016), 49-66.

⁷ TDK, “modern” (Erişim 9 Ağustos 2022)

⁸ Harun Kirilmaz - Fatma Ayparçası, “Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları”, *İnsan ve İnsan* 3/8 (01 Aralık 2016), 32-58.

⁹ Taha Abdurrahman, *Modernlik Ruhu*, çev. Mehmet Emin Maşalı- Münteha Maşalı (İstanbul: Pınar Yayınları, ts.), 25.

¹⁰ Alfred Weber, *Felsefe Tarihi*, çev. Halil Vehbi Eralp (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1998), 183.

babında ifade etmek gerekirse, modernitenin toplumsal bir inşa süreci içinde belki de göz ardı edemeyeceği tek şey insanların bir arada yaşamasını sağlayacak toplumsal harç olan değerlerdi. Modern düşüncenin öncüleri, ahlak ve değerler konusunda “dinin” -yani kilisenin- ortaya koyduğu değerlerin yerine toplumu bir arada tutacak değerler getirmeliydi. Bu değerleri inşa ederken değerlerin epistemolojisine kaynaklık edecek şey önemli bir problemdi. Bu bağlamda düşünürlerin sıklıkla sorduğu “bilginin kaynağının akıl mı yoksa deneyimle mi olması gerektiği yahut bunların bir sentezi mi, ya da bunların dışında sezgisel bir tür mü olduğu” soruları önemini hiç yitirmedi.¹¹

Modern dönemin çıkış noktası olarak feodal sistem ve özellikle kilise düşüncesi (muharref vahiy) karşıtlığı neticesinde iyiye ve doğruya, kötüye ve yanlışla, içtimai hayata şekillendiren değerlere dair mevcut çözümler tatmin ediciliğini yitirince, anlam arayışı Antik Yunan ve Eski Roma’da bulunan yazma eserler üzerinden tercüme faaliyetleriyle sürdürüldü. Yapılan bu tercüme öncülüğünde düşünsel anlamda kilisenin ortaya koyduğu bilgi anlayışının yerine akıllı ve mantığı merkezde alan bir bilgi modeli şekillenmeye başladı. Tercüme edilen bu yazma eserler arasında septik düşünceye sahip düşünürlerin eserlerinin yoğun bir şekilde tercümesi bilginin kaynağına dair şüpheci bir yaklaşım sergileyen fikirlerin yayılmasına sebebiyet verdi. Tercüme hareketleriyle birlikte erken modern dönemde ortaya çıkan iyinin ve kötünün bilgisine dair bilinmezliğin karşılık bulması dönemin öne çıkan bazı düşünürlerin kendi aralarında ayrışmasına neden olmuştur. Bu durum ise değerlerin ve ahlakın temelini şüphecilikle etkileneceği anlamına gelecekti.

Dönemin önde gelen düşünürleri olan Descartes, Spinoza ve Leibniz gibi filozoflar ahlakı derinden etkilemişlerdir. Bu düşünürler kuşkucu argümanlara karşı bilginin kaynağına dair yöntemlerden birinin dedüktif (tümdengelim) yani matematiği, mantığı temele alan yöntemle yahut ampirik (tümevarım, deneysel) yöntemle izah edilebileceği noktasında bazı önermeler sunmuşlardır.¹² Bu durum ahlakın da rasyonel temellere dayandırılması gerektiği fikrini güçlendirmiştir. Bu konuda dönemin öne çıkan filozofu Rene Descartes, "Cogito, ergo sum" (Düşünüyorum, öyleyse varım) ilkesiyle düşünme ve var olmak arasında bir bağlantı kurmak istemiştir.¹³ “Descartesçi

¹¹ Ahmet Cevizci, *Bilgi Felsefesi* (İstanbul: Say Yayınları, 2018), 68.

¹² Cevizci, *Bilgi Felsefesi*, 130.

¹³ Bertrand Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, çev. Muammer Sencer (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1973), 3 Cilt/130.

kuşkuculuk”, bilgiyi temellendirme noktasında kuşkucu bir yaklaşıma karşı şüphelenilmeyecek yegâne şeyin kendi varlığı olduğu çıkarımını yaparak temelde rasyonel akılın dedüktif temellerini ortaya atmıştır. Böylelikle ahlaki eylemlerin bireysel bilince yani rasyonel özneye dayandığını öne sürmüş, ahlakın evrensel ve nesnel kurallar ile temellendirilebileceği fikri savunulmuştur. Sonrasında gelen Baruch Spinoza; ahlak, varlık ve bilgi felsefesi alanında rasyonel felsefenin teorik ve pratik yönlerini ortaya koymuş, ahlakın evrensel doğasını vurgulayan bir sistem ortaya atmıştır. Leibniz ise modern akıma matematik, mantık ve metafizik alanında yeni açılımlar getirmiştir.

Diğer taraftan septik argümanlarla birlikte akılcılığa karşı zıtlaşarak ampirik, yani deneysel bir yöntemi benimseyen düşünürlerin başında ise John Locke, George Berkeley, David Hume gelmektedir.¹⁴ Locke’un en çok bilinen doktrini “Tabula Rasa” (Boş/Temiz Levha), Platon’un idealar kuramına karşı çıkararak, insan zihninin dünyaya herhangi bir ön yükleme olmadan geldiği savunur ve bu zihnin zamanla deneyimler yoluyla şekillendiğine inanır. George Berkeley ise “Esse est percipi” (Var olmak, algılanmaktır.)¹⁵ önermesiyle akılcılığa yaptığı eleştiri ile duyu deneyimini ön planda tutmuştur. Hume ise Locke ve Berkeley’e nispeten epistemolojik soruşturmalardan sonra deneyimle elde edeceğimiz bilginin anlamlandırılması konusunda insan zihninin sınırlı olduğu sonucuna vararak deneyimin çıkmaz bir yol olduğunu ve kuşkuculuğu kabul etmek gerektiğini savunmuştur.

Yukarıda verdiğimiz bilgiler ışığında *modern* kavramına veya modernleşme serüvenine dair bilgiler çeşitlilik gösterebilir. Ama yaygın kanaate göre, Batı uygarlığının kilise tarafından şekillenen dini algıya karşı Reform ve Rönesans hareketleriyle aslında, Hristiyanlığın temel prensiplerinin yeniden yorumlanarak Tanrı merkezli bilgi anlayışına karşı insanı özne olarak merkeze alan bir düşünce sistemi oluşturulmak istenmiştir. Bu bağlamda moderniteye dair Kilisenin-Hristiyanlığın tarihini bilmeden yeterince doğru varsayımlar geliştirmemiz mümkün değildir.¹⁶ Bu minvalde 16. yüzyılda, Tanrı merkezli bir din anlayışının yerini insan merkezli bir din anlayışının alması, vahiy merkezli bilgi anlayışının yerini rasyonel akılcılığın alması, bilimselliğin ise yerini pozitivism ve pragmatizme bırakması,¹⁷ modern dönemin karakterini gösteren özelliklerindedir. Batı

¹⁴ Cevizci, *Bilgi Felsefesi*, 151.

¹⁵ Önay Sözer, “Berkeley’de Varlık ve Algı Sorunu”, *Felsefe Arkivi* 17 (30 Temmuz 2013), 39-82.

¹⁶ Sabahattin Bala, *Cumhuriyet Türkiye’sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri* (Hiper Yayın, 2023), 31.

¹⁷ Bala, *Cumhuriyet Türkiye’sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri*, 33.

Modernizm'ine ait bu düşünsel değişme Tanrı merkezli bilgi anlayışının zayıflamasına, doğal olarak dine karşı profan anlayışın güçlenmesine sebebiyet vermiştir. Profan anlayışın güçlenmesinden önce premodern toplumun ekseriyetinin dini anlayışı Hristiyanlık idi. "Söz konusu Hristiyanlık, modern dönemde dini algının yeniden yorumlanması sürecinde kendinden ne kadar ödün vermiştir?" sorusu, "Avrupa'nın büyük bir çoğunluğu oluşturan mitoloji yerini alan Hristiyanlığın Avrupa'da yayılışında kendinden ne kadar ödün vermiştir?" sorusuna denk gelmektedir. Burada konuşacağımız modern öncesi din algısı kısmen Antikçağ Helen uygarlığı ve Hristiyanlık dinine ait birtakım kabullerden ibaret olacaktır.

Hristiyanlık öncesi Avrupa'ya baktığımızda dine dair pek çok mistik anlatı mevcuttur. Bu mistik anlatıların, insanların hayatı, ölümü, ruhu ve doğa olaylarını anlamlandırmaya çalışırken ürettiği efsaneler olduğuna inanılmaktadır.¹⁸ Bu anlatıların gerçeklik değeri yahut dine dair hakikatlerin zaman içinde muharrefleşmesi şu an konumuz dâhilinde değildir. Lakin Hristiyanlığın Avrupa'da bu denli yayılmış olmasının aktörlerinden birinin, çoklu tanrı anlayışının hem Roma'nın sosyopolitik bir hamle olarak Hristiyanlığın yayılmasına izin vermesi, hem de toplumun mitolojik anlatımlara dair inancının zayıflaması olduğunu söyleyebiliriz.

Kuzey Avrupa'da yaşayan Cermen kabilelerine ait İskandinav mitolojileri ile Helen medeniyetine ait Grek mitolojisi yaygın olan mitolojilerdendi. Helen medeniyetini üç ana dönemde ele almak, mitolojinin tarihi serüvenini anlama konusunda yardımcı olacaktır. İlki Helen dönemidir, M.Ö. 4. yüzyıla kadar olan dönemi kapsar. Bu dönem, İtalya'nın güneyinde yaşayan kavimlerin yaşam kültürü ile sınırlı olan dönemdir. Helenistik olarak adlandırılan ikinci dönem ise Roma'nın başta İtalya ve çevresindeki şehir devletlerini ele geçirmesiyle zaman içinde oluşan yeni kültürün adıdır. Roma'nın devlete, oradan imparatorluğa geçişiyle birlikte üçüncü dönem, yani Roma dönemi başlamış olur.¹⁹ Roma'nın doğuya, yani Anadolu, Mısır, İran'a olan seferleri ve fetihleri, Antik Yunan medeniyetinin kendine has mirasının, dininin ve yaşam kültürünün yayılmasına, dolayısıyla fikri olarak diğer medeniyetleri etkilenmesine aracılık etmiştir. Yunan felsefesine ait önemli filozoflar - Anaksagoras, Sokrat, Platon, Aristoteles, Epikuros, Pisagor, Arşimet- medeniyetin Helen dönemi felsefesini ve aklını temsil

¹⁸ Mircea Eliade, *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 1 Taş Devrinden Eleusis Mysterialarına*, çev. Ali Berktaş (Alfa Yayınları, 2018), 339.

¹⁹ Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 1 / Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2014), 1/2.

etmektedirler.²⁰ Bunun yanında Antik Yunan mitolojisine dair ilk epik eseri kaleme alan Homeros'un, İlyada ve Odysseia eserinde Truva savaşını, Yunan mitolojisinde geçen Olimpos tanrıları ve kahramanları ve onlara ait destanları konu edinmiş olması, keza Hesiodos'un²¹ tanrılarla olan didaktik şiirleri Antik Yunan medeniyetinin mistik efsanevi yönüne de vurgu yapmaktadır.²² Bu bağlamda pagan din algısında bir yandan çoklu tanrı ve çoklu hakikat anlayışı bulunurken, bir yandan da bu anlayışı sorgulayan ve akli gerekçelerle bu durumu tenkit eden bir felsefe geleneği vardı. Platon'un *Sokrates'in Savunması* adlı eserinde Sokrates'in İmparatorluğun tanrılara olan bağlılığını sorguladığı ve Atinalı gençlerin dini geleneklerini sorgulatarak kafalarını karıştırdığı gerekçesiyle açılan kamu davası sonucu baldıran otu içerek ölümüne mahkûm edilmiş olması, söz konusu iki farklı anlayışın tipik bir kavgası olarak düşünülebilir. İlerleyen süreçte Roma imparatorluğunun, başta Persler ile olan güç mücadelesi sonucu doğal sınırlarının sonuna gelmesi, sosyal ve politik çıkmazları ve bunu besleyen belirsizlikleri çoğaltmıştır. İşte bu sırada bu belirsizlikler içerisinde olan Roma toplumunun, duygusal ve manevi yönünü besleyecek ve umut verecek, aynı zamanda sosyopolitik açıdan toplumsal bir harç olacak Hristiyanlık dini, M.S. 313'te Milan fermanıyla koruma altına alınarak yayılması sağlanmıştır.²³ Bu gerçekliği yerinde tespit etmek için belki de Avrupa'nın Hristiyanlaşma sürecini analiz etmek gerekir.

Hristiyanlığın kutsal kaynaklarına göre İsa, Kudüs'teki bir mabette tanrıdan aldığı vahyi oradaki insanlara anlatmaya çalıştığı sırada, huzursuzluk çıkardığı gerekçesiyle Yahudi bir baş kâhin tarafından dönemin Roma valisine şikâyet edilmiş, ardından Roma valisi Pontus Pilate tarafından M.S. 30'da suçlu bulunarak çarmıha gerilip öldürülmüştür.²⁴ Hristiyanlığın tahrif edilmesini istemeyen ve havarilerden olan Petrus²⁵ ve sonradan Roma'ya gelen ve gelecekteki Hristiyanlığın mimarı olacak olan Pavlus'un da ölüm emri çok geçmeden Roma imparatoru Neron tarafından M.S. 64'te verilmiştir. Roma ile havariler ve Hristiyanlığı kabul edenler arasında sürekli bir çatışma söz konusu olmuştur. Bu çatışma Roma'nın Milan fermanıyla Hristiyanlığı resmi din olarak ilan etmesine kadar devam etmiştir. Milan fermanıyla arkasına siyasi ve askeri gücü alan

²⁰ Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 1 / Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi*, 1/2.

²¹ Mircea Eliade, *Mitlerin Özellikleri*, çev. Sema Rifat (İstanbul: Om Yayınevi, 2001), 11.

²² Ömer Mahir Alper, *Batı'da Din Çalışmaları* (İstanbul: Metropol Yayınları, 2002), 19.

²³ Şinasi Gündüz (ed.), *Yaşayan Dünya Dinleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2016), 90.

²⁴ Mahmut Aydın, "İsa'ya Ne Oldu? İsa'nın Tutuklanması, Yargılanması ve Çarmıha Gerilmesiyle İlgili İncil Rivayetlerinin Tarihsel Açıdan Değerlendirilmesi", *Milel ve Nihal* 1/2 (01 Haziran 2004), 41-93.

²⁵ *Kutsa Kitap: İncil* (İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi- Yeni Yaşam Yayınları, 2015), Matta.16. 18-19.

Kilise, örgütlenme ve kurumsallaşma sürecinde Roma'yı örnek almış ve Hristiyanlığın başındaki kişiye de arkaik bir isim olan ve Latince'de "en büyük rahip, yüksek rahip" anlamlarına gelen Pontifex Maximus unvanını vermiştir.²⁶ Bu da aslında Avrupa'nın kimliğinde olan Yunan kültürünün zamanla daha fazla dini bir renk almasının bir sonucudur. Böylece Hristiyanlığın içerisinde olan evrensel değerler, güzel ahlak ve sevgi vurguları Roma'dan kalan arkaik zihin dünyasına ait değerleriyle birleştirilerek insanların toplumsal olarak bir dinginliğe ulaşmasına aracılık etmiş ve Avrupa'yı hızlıca Hristiyanlaştırmıştır.²⁷ Bu tarihsel süreçte Hristiyanlık, Roma İmparatorluğu'nun siyasi ve dini yapısıyla kaynaşarak Avrupa'nın kimliğinde derin izler bırakırken, M.S. 375'te başlayan Kavimler Göçü ile pagan inançlara sahip toplulukların Avrupa'ya nüfuz etmesi, bu birleşimi daha karmaşık ve çok katmanlı hale getirdi.

M.S. 375'te başlayan Kavimler göçü, Avrupa'yı sadece sosyal olarak değil siyasi olarak da dağıtır. Göç ile birlikte pagan inanışa sahip kavimlerin (Hunlar, Cermenler, Vizigotlar, Ostrogotlar) nüfusu artmaya başlar. Bu kavimler Grekoromen toplulukları ile karışınca sahip oldukları kültür, ahlaki değer, yaşama ve ölüme dair bakış açıları mistik bir anlatı yumağı haline gelir. Her topluluğun kendine ait tanrısı, ahlaki değerleri ve bunlara dair hakikatleri vardır. Bu da aslında söz konusu hakikatlerin modern sonrası dönemde kurulan topluma dair bir fikir verir: Çoklu hakikat ve çok tanrıcılık. Diğer bir ifadeyle modern sonrası dönem esasında bu söz konusu Antik Yunan inanışlarına bir dönüş olarak yaşanır. Onlara göre birden fazla tanrı olması birinin diğerine üstün gelmesini yahut savaşmasını gerektirmez.²⁸

Pagan toplumlarında Tanrılar, insanlar için savaş verir. Mesela Prometheus insanlara yardım etmek için tanrılarla savaşıp ateşi tanrılardan çalarak insanlara getirmektedir. Ama bu perspektif Hristiyanlığın öğretileriyle karşılaşılıp hercu merc olunca artık Tanrılar onlar için savaşmayı bırakmış, onlar tanrılar için savaşmaya başlamıştı. Söz konusu savaşlar tam da tarihe 30 yıl savaşları²⁹ olarak geçmiştir. Bu dönemde yeni heretik dini hareketlerin ortaya çıkması kaçınılmaz bir hal alır. Buna karşın Kilisenin resmi kredo/inanç sistemini belirlemesi artık zorunludur. Roma'nın Doğu (İstanbul) ve Batı

²⁶ Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, 105.

²⁷ Ahmet Kesgin, "Modern Dünyanın Eğitimi: Erdemden Değere", *Toplumsal Bütünleşme Değerler ve Eğitimi 3. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bildiriler Kitabı)*, ed. Hasan Meydan (Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2018), 6.

²⁸ Jean- Jacques Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, çev. Vedat Günyol (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2013), 125.

²⁹ Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, 126.

(Roma) olmak üzere ikiye ayrılması konsüllerde alınacak ortak bir kararı zorlaştıracaktır. Bu karşılaşma sonucunda Hristiyanlık öğretileri iki farklı mezhepsel yoruma evrilmiştir. İstanbul yani Doğu Roma “doğru inanış anlamına gelen” Ortodoks adını alarak doğu kiliselerden oluşan bir mezhep kurarken, Batı Roma, “doğru inancın ve gerçek Hristiyanlığın evrensel temsilcisi” anlamına gelen Katolik adını alarak batı kiliselerini kendine bağlar. Böylece Katolik mezhebini meydana getirmiş olur.³⁰ Katolik mezhebinin merkezi Roma’daki Aziz Petrus Bazilikasıdır. Burası Petrus’un, İsa’nın baş havarisi sıfatıyla kurduğu kilisedir. Katolik mezhebinin dini lideri Papa’dır. Papalığın evrensellik iddiası Katolik kelimesinde yatan anlamdan kaynaklandığı gibi merkez konumdaki kilisenin kuruluş geçmişinde de yatmaktadır. Kilisenin Avrupa’daki feodal beyliklerin üzerindeki gücü dönem dönem artmış, Papa 3. Leon’un Frank kralı Charlmagne’ye taç giydirmesi örneğinde olduğu gibi, krallara taç giydirmeye kadar gitmiştir. Bu da aslında kilisenin, kendisini dünyevi otoritelerden daha üst bir konum olan ruhani otoritenin başında olduğunu ve aynı zamanda ruhani otoritede olan Papa’nın, dünyevi otoritede olan kralı atama ve azl etme yetkisini de elinde bulundurduğunu simgelemektedir. Ne var ki, Tanrı ile toplum arasında duran Papalığın reform hareketleri sonucu İbranice’den ve Latince’den yapılan kutsal metin çevirileri toplumun Hristiyanlık dinine ait farklı yorumlar ile karşılaşmasına olanak sağlamış Papalığın otokritik duruşu da hem bu çeviriler, hem de bilimsellik adı altında yapılan buluşlar neticesinde zayıflamıştır.

Yukarıda kısaca özetlemeye çalıştığımız Hristiyanlaşma sürecinin öncesi olan Antik Yunan döneminde, ahlak, erdem, değer ve etik alanında en çok söz söyleyen ve soru sorup cevap arayanlar filozoflar olmuştur. Bilindiği üzere klasik felsefenin çalışma alanını ekseriyetle ahlak ve estetik değerler oluşturur.³¹ Bu bağlamda filozofların ahlaka dair görüşlerini incelemek yerinde olacaktır. Her filozofun kendine has bir ahlak tanımı olmasıyla birlikte, ahlak kavramının net bir şekilde kullanılmadığı durumlara sık sık rastlanılır. Dönemin öne çıkan filozofları, ahlak kavramı yerine bazen *etik* (ethica), *erdem* ve *değer* gibi kavramları kullanmışlardır. Antik dünyadan günümüze, ahlaki kurallar, insan eylemlerinin belirli bir kurallar bütününe uygun şekilde insan hayatını sürdüren davranışlar olarak tanımlanır.

Antik Helenistik dönemin önde gelen ahlak filozofu Sokrates, bu tanımdan ziyade

³⁰ Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, 93.

³¹ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (İstanbul: Ötüken Neşriyat, 1998), 31.

ahlakın temel konusunu sorgular.³² Ona göre ahlakın temeli erdemdir.³³ Sokrat, erdemi üstünlük, fazilet, olması gereken, bir şeyin doğası olarak açıklar. Örneğin kuşun erdemi uçmaktır, balığın erdemi yüzmektir. Ali, Ayşe, Fatma'nın erdemi ise yoktur. Ama insanın doğası, erdemi vardır. Peki, insanın erdemi nedir diye sorduğumuzda bunun cevabını Sokrates şöyle verir; erdem, bilmektir. İnsanın bu erdemi, onu iyi ve doğru karar almaya yönlendirir. Bu da aslında ahlaklı bir hayatın temelini oluşturur. İnsan doğası gereği mutluluğu arzulamaktadır. İnsanı mutlu edecek şeyler de doğru ve iyi olan şeylerdir. Diğer kalanı ise kötüdür. İnsanın ereği mutlu olmaksızın, Sokrates'e göre insanı ancak bilgi mutlu edebilir.³⁴ Tabii bu bilgi salt bir bilmeden ibaret değildir. Bilakis eylemde olan bir bilgidir. İnsan bir şeyin kötü olduğunu bildiği halde bilerek ve isteyerek onu yapması insanın doğasına aykırıdır. Bu şekilde erdemlerin temelindeki neliğe bilgiyle ulaşılabilir. Sokrates'in sonuç olarak ulaştığı insanın erdemi bilgidir. Erdemsizlik ise bilgisizliktir. Nihayet Sofist filozofların izafi fikirlerine karşı Sokrates, kavram düzeyinde bilginin nesnel olduğunu savunur. Bu nesnel bilgilerin insanda da var olduğunu ve "doğurtma yoluyla" açığa çıkarabileceğini öne sürer. Bu itibarla erdemlerin de öğretilabileceğini savunur.³⁵

Sokrates'in öğrencilerinden olan Platon ise bu erdemlerin (adalet, dürüstlük, cesaret, güzellik ve değer vb.) kökeninin ne olduğunun peşine düşer. İdealist bir muhayyileye sahip olan Platon ahlaki eylemlerin ve erdemlerin temelini sosyokültür ve gelenekten tevarüs eden ve günümüze kadar gelen değişmez bilgi, yani idea olduğunu söyler.³⁶ Örneğin Platon, Homeros'un "İlyada ve Odysseus" isimli eserinde geçen savaşta bir askerinin cesur oluşunu, gelenekten gelen yazılı bir kaynağa yahut insanların zihnindeki cesaret idesine dayandırır. Platon, erdemlerin sağlam bir temele sahip olabilmesi için ontolojik bir açıklama getirmeye çalışmıştır. Bu erdemlerin bir ideası olabileceği ve bunun nesnel bir şekilde ifade edilebilirliği üzerinde durmasının nedeni, zaman içinde bozulma yaşamayacak bir idea anlayışı oluşturmaktır. Platon'a göre idealist bir tasarımın teşekkülü, insanın yaratılış olarak iki tabiatlı bir varlık olmasıyla uyumludur. Buna göre insan sadece bedenden ibaret değildir. Aynı zamanda ruhu da vardır. Platon

³² Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, 13.

³³ Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 2 Sokratesden Platon'a* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2006), 127.

³⁴ Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 2 Sokratesden Platon'a*, 129.

³⁵ Ufuk Bircan, "Platon'un Ahlak Anlayışında Ruh ve Erdem İlişkisi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 22/85 (27 Ocak 2023), 314-327.

³⁶ Ahmet Cevizci, *Eğitim felsefesi* (İstanbul: Say yayınları, 2011), 26.

bu ruhun akıl olduğunu savunur ve bilgiye ulaşma noktasında da akıl vazgeçilmeyecek bir numendir. Platon hayatının ilerleyen safhalarında, ideal olanın nesnel bir karşılığının olduğu fikriyle birlikte bu fikrin, ancak bilginin nesnel karşılığı olan matematik ile ortaya konulabileceğini söyleyecektir. Bütün insanların ortak bir ‘insan’ ideası, bütün iyilerin ‘iyi’ ideası varsa, bir dairenin ideası bir karenin ideası de olmak zorundadır. Dolayısıyla bilginin olması gereken nesnel bir karşılığı varsa o da geometrinin ve matematiğin ideasında yatar. Platon, bilginin nesnel karşılığının matematikte ve geometride olduğu fikrini o derece artmış olmalı ki kurduğu “Akademia” okulunun girişine “Ageometretos medeis eisito!/ Geometri bilmeyen giremez!” şeklinde bir yazı yazdıracaktır. Bu da Platon’un ahlaki olan bu değerleri nesnel, mutlak, evrensel ve matematiksel bir zemine oturtma fikrini ne kadar ciddiye aldığını gösterir. Platon “Devlet” isimli eserinde adaletin erdemi, insanın doğasını ve insan davranışlarını daha iyi açıklamak için, Sokrates ve öğrencisi olan Glaukon arasında geçen şu diyalogu aktarır: Sokrates, doğru ve eğri iki adama istediklerini yapma gücü verdiğimizde nasıl davranacaklarına ilişkin öğrencisine bir soru yöneltir. Ve ahlaki bir tartışmayı konu alan Lidyalı Gyges’in hikâyesini aktarır. Gyges, Efsaneye göre Lidya’da yaşayan ve kralın hizmetinde olan bir çobandır. Günün birinde Gyges, dağlarda çobanlık yaparken deprem olur ve yer yarılr. Yarığın içinde güzel ve parlak ama bir o kadar delik deşik olmuş tunçtan bir at görür. Eğilip bakınca içinde bir de ölü insan bedeni görür. Ölü bedeninin parmağındaki yüzük dikkatini çeker ve onu alıp yarıktan çıkar. Lidya’da, çobanlar her ayın sonunda krala hesap vermektedir. Kralın huzurunda Gyges gayri ihtiyari bir şekilde yüzüğün taşını avucunun içine çevirir ve görünmez olur. Yüzüğü tekrar çevirince ise bu kez görünür olduğunun farkına varır. Yüzüğün bu özelliğini fark eden Gyges, kralın eşinin aklına girerek kralı öldürür ve kralın yerine geçer...³⁷ Platon bu diyalogu aktardıktan sonra, insana istediğini yapma gücü verildiğinde bu ister eğri ister doğru insan olsun sorumluluklarını unutup Gyges gibi hareket edeceği fikrini savunur. Şu halde doğru ve iyi olanı kötü ve eğriden nasıl ayırt edeceğiz. Ahlak iyi ve doğru şeyler yapmaksızın eline sınırsız bir güç verilen insan ne kadar ahlaklı olabilecektir. Ahlakın ölçütü nedir? Platon buna şu cevabı verir: “Ahlakın ölçütü hak ve adalet olarak belirmiş ve kanun ile de garanti altına alınması gerekmiştir. Mutluluk temelli olan ahlak anlayışının kaynağı en iyi olana ulaşmaktır. Bu ise erdemli olmakla, doğruluktan yana tavır almakla ve adaletli davranmakla mümkündür.”³⁸ Bu çerçevede

³⁷ Plato vd., *Devlet* (Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2019), 44.

³⁸ Bircan, “Platon’un Ahlak Anlayışında Ruh ve Erdem İlişkisi”, 316.

Platon, ahlakın ve ahlaksızlığın, nesnel bir zemine taşımak adına hukuki yahut yasal düzenlemeler aracılığıyla belli standartlar altına alınmasını istemektedir. Bu sayede birey iyi ve mutlu olabilecektir. Bu durum Platon'da *ideal devlet* tasavvurunun gelişmesine sebep olur. İdeal devlet, ideal bir toplum ve ahlaki bireyler yetiştirmesine öncülük edecektir. Platon'un ideal devlet tasavvuru, zaman içerisinde sınırları genişleyen Roma İmparatorluğu'nun ahlakı ve erdemi iyi vatandaşlar yetiştirme amacına matuf olarak kullanılmasıyla birlikte politik bir araç haline gelecektir.³⁹

Platon'unun öğrencilerinden olan Aristoteles ise, hocası gibi ahlaki erdemlerin insanın mutlu ve iyi hayat yaşamasına yardımcı olması gerektiğini savunur. Bununla birlikte Aristo, insan sadece boş zamanın getirdiği bir mutlulukla değil, boş zamanın hakikatte erdemli ve mutlu bir insan olmanın önünü açacak eğitimin olmazsa olmazıdır.⁴⁰ Aristoteles'in ahlak anlayışına göre değerler, insanı erdemli bir hayat yaşamaya sevk etmelidir. Bu da eylemlerin *mutedil* olmasıyla birlikte olur. Mesela insan cimrilik ile cömertlik arasında bir yerde durduğunda mutlu olabilir. Dolayısıyla Aristotelesçi muhayyilede de düalist bir yaklaşım mevcuttur. İnsanın yaratılış itibarıyla iki tabiatlı oluşu anlayışı Platonda olduğu gibi burada da devam eder. Aristoteles, insanın madde ve formdan müteşekkil olduğunu, maddeden kastın beden, formdan kastın ise ruh olduğunu dile getirir. İnsanı diğer canlılardan ayıran şeyin akıl olduğunu, buna mukabil aklın ruh ile mündemiç bir numen olduğunu ekler. Bununla beraber erdemlerin/değerlerin nesnel olduğunu ve objektif bir düzlemde insandan azade bir şekilde olması gerektiğini söyler.⁴¹ Ona göre bilgiye ulaşma noktasında akıl önemli bir yerde durur. Yaşamın kendisi bizatihi bir düzenden müteşekkil ise bu dengeyi kavrama noktasında insani akıl gereklidir. Bu sayede insan düzenli ve dengeli bir hayat yaşayarak kendini gerçekleştirebilir. Böylece Aristoteles'e göre ahlak bilgiyle yakından alakalıdır. Dolayısıyla ahlaki değerlere ulaşma noktasında akıl olmazsa olmazdır. Bu temel önermeler, Aristoteles'in ahlak konusundaki temel görüşlerini özetlemektedir. Onun ahlak anlayışı, eylemleri ve karakteri bir bütün olarak ele alır ve insanın amacına ulaşmasını hedefler.

Yukarıda Helen döneminin önde gelen üç filozofunun ahlak ile ilgili düşüncelerine değindikten sonra, Helenistik dönemde ahlaka dair konuşan üç akım ile karşılaşmaktayız bunlar; “Epikuroşular, Stoacılar ve Septikler” dir. Bu üç okulun

³⁹ Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Helenistik Dönem Felsefesi: Epikuroşular, Stoacılar, Septikler* (Alfa Yayınları, 2023), 12.

⁴⁰ Cevizci, *Eğitim felsefesi*, 53.

⁴¹ Cevizci, *Eğitim felsefesi*, 47.

Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi Helen döneminin önde gelen filozofları gibi *ideal devlet* tasavvuru üzerinden şekillenen ahlaklı bir toplum düşüncesinden farklı olarak, kişinin kendi bireysel çabası ve sorunlarından yola çıkması fikri üzerinden ele alır. Bu değişimin nedeni, Roma İmparatorluğu'nun zaman içerisinde sınırlarının genişlemesiyle farklı kültürel etkilere maruz kalarak sosyopolitik olarak zayıflaması ve şehir devletlerinin ahlaki bir çöküşe doğru gitmesidir. Devletin politikalarındaki çürüme, dönemin filozoflarını, kendi iç dünyalarına yönelmeye ve ideal devlet üzerinden ideal toplum tasavvurları yerine bireysel eylemlerinin ahlaki boyutu üzerinden ideal toplum insanı fikrine itmiştir. Platonun *ideal devletini* kendisi için iyi vatandaşlar yetiştirmenin aracı haline gelmiş, bu durum ahlakın ve erdemin politik bir çerçeveye sürüklenmesine neden olmuştur. Dönemin bahsi geçen akımları ise bu duruma karşı bir duruş sergileyerek bireyin ahlakını politik bir kaygının 'mezesi' olmaktan kurtarmaya çalışmıştır.⁴²

Stoacılık, Roma'nın Hristiyanlığı resmi devlet dini olarak kabul etmesiyle başlayan ve Rönesans dönemine kadar uzanan bir etkiye sahiptir. Bu etki Batı felsefesinin gelişim sürecinde de gözlenebilir.⁴³ Rönesans kavramının yeniden doğuş anlamına gelir ve bu çerçevede "Antik düşünce ve kültürün yeniden canlandırılması veya yenilenmesi" anlaşılmıştır.⁴⁴ Stoa okulu üç dönemde incelenir⁴⁵ ve diğer okullara kıyasla daha fazla filozofa ev sahipliği yapmıştır. Stoacılar, ahlaka ulaşmada ideal devletin yanısıra bireyin eylemlerinden sorumlu olması gerektiği vurgulamışlardır. Ahlakı felsefenin temel ilkesi olarak değerlendirmişlerdir. Stoa okulunun geç dönem filozofları özellikle ahlak alanında yoğunlaşmışlardır. Helenistik dönemde pagan inançlarının ve Roma dininin farklı etnik gruplar tarafından gittikçe zayıflatılmasıyla⁴⁶ ortaya çıkan inanç boşluğunu, Stoa okulu akıl ve inanç birlikteliği ile aşmaya çalışmıştır. Bu durum, okulun insanları mobilize etmede önemli bir rol oynamasını sağlamıştır. Stoa okulunun önde gelen filozofları; Cicero, Seneca, Epiktetos ve Marcus Aurelius yer alır.⁴⁷

Cicero (M.Ö. 106-43), Roma İmparatorluğunda yaşayan önemli filozoflardandır. Roma siyasetinin yanı sıra ahlakı felsefenin temelini koymuştur. Ona göre doğruluk,

⁴² Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Helenistik Dönem Felsefesi*, 12.

⁴³ Donald L. Wasson, "Roma Felsefesi", *Dünya Tarihi Ansiklopedisi* (Erişim 16 Nisan 2024).

⁴⁴ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar* (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1972), 97.

⁴⁵ Ahmet Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Hellenistik Dönem Felsefesi Epikuroşular Stoacılar Septikler* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 208M.S.), 5/165.

⁴⁶ Mircea Eliade, *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 2 Gotama Budha'dan Hristiyanlığın Doğuşuna*, çev. Ali Berktaş (Alfa Yayınları, 2019), 3/164-165.

⁴⁷ Wasson, "Roma Felsefesi".

dürüstlük gibi erdemler insanın yaşamının temelidir.

Seneca (M.S. 4-65), Roma'nın önemli Stoa felsefesi savunucularındandır. Seneca, ahlak yoğun olarak felsefenin içinde tutmaktadır. Ruhsal dinginliği, toplumsal manada sorumluluğu ve ödev ahlakı üzerinde durur. Ona göre erdem “en yüksek iyidir”⁴⁸ İnsanı mutsuz edecek kaygılardan kurtulmak için mutlaka felsefe yapılması gerektiğini düşünür. Nitekim felsefe, insana iyi olmayı öğretecektir.⁴⁹

Roma döneminde yaşamış bir diğer önemli Stoa filozofu Epiktetus (M.S. 55-135), felsefenin ahlaki kısmıyla daha çok ilgilenmiştir. Ona göre felsefenin en önemli unsuru “yalan söylememektir”. Epiktetos, ahlakın ideal olanını resmederken; insan ruhunun başına gelecek acıları karşılamak için dirençli hale gelmesini mesele edinir. Bu görüşe göre insan ahlaki olgunluğa ulaşmak için hayatın gerçekleriyle karşılaşmalı ve başına gelen kötü durumlara karşı cesurca dik durmalıdır.⁵⁰

Stoacı filozoflardan Marcus Aurelius (M.S. 121-180) ise aynı zamanda Roma imparatorluğunda hüküm sürmüş bir imparatorudur. Tabiri caiz ise Platon'un eserlerinde bahsettiği filozof kraldır. Aurelius, Stoacı felsefenin prensiplerini imparatorluk yönetimine de uygular. Onun *Kendine Düşünceler* adlı eserinde de görüldüğü gibi, diğer Stoa filozofları gibi felsefesinin ana ilkesi ahlaktır. Epikürosçuların ahlak alanındaki kaideleri ise duygulara dayanmaktadır. Buna göre “iyi”nin kaynağı insanın haz veren şeyken kötülük ise acının var olması halidir. Epikürosçulara göre insan iyiyi hazza ulaşmak için yapar. Bu yaklaşım onları ahlaki hazcı yapar. Septiklerin ahlaki alanda kuşkuculuğu savunması ise ahlakın temel ilkelerini bilinemez hale getirir.⁵¹

Buraya kadar kısmen resmedilmeye çalışıldığı üzere, ahlaki içeriğe ulaşma noktasındaki yöntem ve düşünceler felsefe tarihi boyunca sayısız değişim yaşamıştır. Klasik dönemden modern zamana gelinceye dek ahlaki alandaki soru ve problemlerin cevapları, din ve filozofların dile getirdikleri cevaplar çerçevesinde şekillenmiştir.

Ahlakın insanları bilgili, iç dünyasında mutlu ve karakter olarak tutarlı bir konuma ulaştırması bakımından eğitimde de merkezî bir yerde durması gerektiği aşikâr hale gelmiş olsa gerek. İşte bu noktada eğitimin, eğitime otoritesinin yetki ve görevlerinin⁵²

⁴⁸ Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Hellenistik Dönem Felsefesi Epikürosçular Stoacılar Septikler*, 5/210.

⁴⁹ Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Hellenistik Dönem Felsefesi Epikürosçular Stoacılar Septikler*, 5/211.

⁵⁰ Arslan, *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Hellenistik Dönem Felsefesi Epikürosçular Stoacılar Septikler*, 5/215.

⁵¹ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 533.

⁵² Cevizci, *Eğitim felsefesi*, 282.

kimde olacağı ve hangi muhayyilelere sahip olduğu önemli bir tartışma konusudur. Helen dönem filozoflarına göre bu yükümlülük ideal olan devletteydi. Bu sayede devlete iyi ve makbul vatandaş yetiştirmek ideal olana ulaştırırdı. Helenistik döneme geldiğimizde ise bu sorumluluk eğitim okullarına (Epikurosçuluk, Stoacılık, Septikler) geçti. Roma dönemine geldiğimizde ise sorumluluğu kilise (din) ele aldı.

Hristiyanlık Roma döneminde imparatorluğun resmi dini haline geldikten sonra Roma kültürünün sahip olduğu ahlaki değerler ve erdemler Hristiyanlık öğretileriyle güçlü bir şekilde bağlanır. Hristiyanlıkta ahlak, mistik bir anlatıya ve “sır”a sahiptir.⁵³ Akıl ve mantıkla ulaşılabilecek bir şey değildir. Ancak Hristiyan inanç ve öğretilerine dayanmak suretiyle ahlaklı olunabilir. Ve bu öğretilerde ahlakın kaynağı tanrıdır. Tanrı/“baba” ancak insanın kalbinde sükûnet bulabilir. Böylece insan kalbini temiz tuttuğu ölçüde Tanrı/“baba”yı mutlu edebilir ve Tanrı gibi temiz olabilir.⁵⁴ Tanrı insan için en iyisini bilendir.⁵⁵ İsa Mesih inananlara sevgi, merhamet, şefkat gibi öğütler vermiştir. İnciller de bu erdemlerin örneklikleriyle doludur. Mesela İsa Mesih’in Korintliler’e olan mektubunda şu ifadeler geçer: “Sevgi sabırlıdır, sevgi şefkatlidir. Sevgi kıskanmaz, övünmez, böbürlenmez. Sevgi kaba davranmaz, kendi çıkarını aramaz, kolay kolay öfkelenmez, kötülüğün hesabını tutmaz. Sevgi haksızlığa sevinmez, gerçek olanla sevinir. Sevgi her şeye katlanır, her şeye inanır, her şeyi umut eder, her şeye dayanır.”⁵⁶ Aynı zamanda İsa Mesih’in “Dağ Vaazı”nda verdiği öğütler, Hristiyan kültürüne ve yaşamına doğruluk, merhamet, sevgi, yumuşak huyluluk ve barış gibi ahlaki değerler getirir. Luka 6/29-30 pasajlarında şu ifadeler yer almaktadır: “Bir yanağınıza vurana öbür yanağınızı da çevirin. Abanızı alandan mintanınızı da esirgemeyin. Sizden bir şey dileyen herkese verin, malınızı alandan onu geri istemeyin.” İsa Mesih, Havarilere kendilerini öldürmek için gelen Roma askerlerine bile kin ve nefret göstermemelerini öğütlemiştir.⁵⁷ Hristiyanlıkta özellikle sevgi için çaba sarf edenlerin mükâfatları, iyiliğin karşılığında verilen mükâfattan daha üst bir yere sahiptir.⁵⁸

⁵³ Hüsamettin Erdem, “Dini Ahlak ve İlahi Dinlerden Yahudilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık’taki Bazı Ahlaki Meselelere Mukayeseli Bir Yaklaşım”, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/3 (01 Nisan 1990), 233.

⁵⁴ Erdem, “Dini Ahlak ve İlahi Dinlerden Yahudilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık’taki Bazı Ahlaki Meselelere Mukayeseli Bir Yaklaşım”, 233.

⁵⁵ Erhan Ayhan, “Hristiyanlıkta Ahlak Anlayışı”, *Academia* (24 Nisan 2024).

⁵⁶ 1. Korintliler 13, “İncil/ Tevrat/ Zebur Kutsal Kitap” (25 Nisan 2024).

⁵⁷ Erdem, “Dini Ahlak ve İlahi Dinlerden Yahudilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık’taki Bazı Ahlaki Meselelere Mukayeseli Bir Yaklaşım”, 234.

⁵⁸ Ayhan, “Hristiyanlıkta Ahlak Anlayışı” (24 Nisan 2024).

Hristiyanlığın ahlaki ilkelerinin şekillenmesinde erken dönem yazılan eser ve İncillerin yanında bazı düşünürler de bu alana katkı sağlamışlardır. Aziz Pavlus'ın "Pavlus'un Mektupları", Aziz Augustinus'un "İtiraflar", Aziz Thomas Aquinas'ın "Summa Theologica Teolojiye Dair Savunma"⁵⁹ adlı eserleri ve önde gelen diğer Hristiyan teologların ele aldığı eserler, Hristiyanlığın ahlaki değerlerinin oluşumunda ve şekillenmesinde derin bir etki bırakmıştır. Bu eserler, döneminin ötesine uzanan bir etki bırakmış ve Hristiyan ahlakının evrensel bir değer sistemi olarak kabul edilmesine katkıda bulunmuştur. Günümüzde bile, bu ahlaki değerler, insanların özel hayatlarında, toplumsal ilişkilerinde ve küresel düzeyde etik sorunlara yaklaşımlarında önemli bir referans noktası olmaya devam etmektedir.

1.2. Din Değer Ahlak Bütünlüğü

Din kavramının etimolojik kökenleri araştırıldığında örf, adet, inanç ve sorumluluk borç gibi anlamlara geldiği görülmektedir.⁶⁰ Râgıb el-İsfahânî, din kelimesinin için "itaat ve 'ceza' anlamlarına geldiğini söylemiştir. Cevizci ise din kavramını, "İnsan varlığının yaşam ve tecrübelerinin üç temel boyutuyla ilgili sorulara (bunlar şunlardır; 1) İnsanın varoluşunun kaynağı, 2) İnsanın doğasının ve yazgısının kaynağı, 3) İnsanın değerler cetvelinin belirleyicisi ve gündelik yaşamdaki yol göstericisi) belirli özellikleri olan bir Tanrı kavramıyla yanıt getirmeye çalışan inanç sistemi." şeklinde tanımlar.⁶¹ Dinin, bir inanç sistemi olmasının yanında temel hedefi insanın erdemli bir yaşam sürmesini de temin etmektir.⁶²

Din, ister semavi bir inanç sistemi, ister ahlaki değerlere yönelik bir öğreti olsun, insanlık tarihi boyunca ihtiyaç duyulan bir toplumsal gerçeklik olmuştur.⁶³ İnsan yaratılış itibarıyla zayıf bir varlık olarak, karşılaştığı ölüm, savaş, hastalık, açlık gibi kötü olaylar karşısında kendisini koruyan yüce bir varlığa ihtiyaç duymuştur.⁶⁴ Bu ihtiyaç, insanın anlamlı bir yaşam arayışında, aşkın olan bir varlık tarafından şekillenen değerler çerçevesinde bir yaşam sürmeyi tercih etmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, din insan yaşamında merkezi bir öneme sahiptir. Korku ve endişelerinden dolayı sığınılacak yüce

⁵⁹ Kürşat Demirci, "Hristiyanlık", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 26 Nisan 2024).

⁶⁰ Nurullah Altaş, *Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022), 40.

⁶¹ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 240.

⁶² Asım Yapıcı, "Dindarlık, Ahlâkîlik ve Değerler: Sosyal Psikolojik Bir Çözümleme", (Erişim 03 Mayıs 2024).

⁶³ Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, 19.

⁶⁴ Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, 91.

bir merciye ihtiyaç duyan insan, aklına estiği her şeyi yapamayacağını da farkında olarak yaşadığı takdirde anlamlı bir yaşam sürmüş olacağı çıkarımını da yapmış, kendisi için ideal olan yaşamın, aşkın olan tanrı tarafından şekillenen değerler çerçevesinde olabileceğini düşünmüştür. Bu bağlamda din, insan yaşamında önemli bir yer tutar. Din-ahlak-değer üçlüsünün tarih boyunca sık sık birlikte olduğu gibi bu çalışmada da birlikte tahayyül edilmesi bu tasavvura dayanır.

Genel olarak, din algısı bireyin inandığı ahlaki değerlerle tutarlı bir yol izlemektedir.⁶⁵ Bu tutarlılık, dinin insanın davranışlarına rehberlik edilebilirliği gibi önemli bir rol oynamaktadır. İnsanın yaşadığı coğrafyanın sosyokültürel boyutu, edindiği tecrübeler dinin yorumlanmasında olduğu gibi ahlaki değerlerin yorumlanmasında da farklılıklara sebebiyet verir.⁶⁶ Ahlaki değerlerin toplumdan topluma değiştiğinin aynı zamanda tarihsel bir gerçeklik hususu da dikkate alındığında, “evrensel ahlaki ölçütler” görüşü de zafiyete uğrar. Bir yerde ahlaken müspet olarak görünen bir durum başka bir yerde menfi şekilde görülebilir. Zira durumun müspet görülmesi ile toplum tarafından onaylanması arasında göz ardı edilemez bir bağ vardır. Kültür burada müspet olan bir şeyi menfi, menfi olan bir durumu müspet görmesi de pek ala mümkündür. Sözelimi M.S. 180 yıllarında yaşayan felsefeci ve hukukçu Aulus Gellius’un aktardığına göre eski Mısırlıların hırsızlığı meşru ve cezai müeyyidesi olmayan bir durum olarak görmeleri yaşanmış bir insani tecrübedir.⁶⁷ Bütün dünyada erdemin çeşitli örneklerini yaydıkları söylenen Romalılar, bunları yaparken savaş halindeki yağmalamayı, gaspı ve hırsızlıkları meşru görmüşlerdir.⁶⁸ Asurlular zamanında kadınların kendini sunma adına sergiledikleri çıplaklık durumu bugün bazı toplumlar tarafından ahlak dışı olarak düşünülmektedir. İtalya’da bir ada olan Sardinya halkının geleneklerinde, belli bir yaşa gelen ebeveynlerin çocukları tarafından öldürülmeleri meşru görülmüştür.⁶⁹ Hâlbuki İslam dininin kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim’de ebeveynlerin konumu çok önemli yerdedir.⁷⁰ Her insan kendi coğrafyasından, kendi geleneğinden ve kendi inandığı dinden izler taşır. Yahudi inancına

⁶⁵ Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, 95.

⁶⁶ Başak İşildaklı, “İnsan haklarının evrenselliği ile kültürel rölativizmin paradoksu”, *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 1/1 (30 Aralık 2020), 17-29.

⁶⁷ John Locke, *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, çev. İsmail Çetin (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), 56.

⁶⁸ Locke, *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, 1999, 57.

⁶⁹ Locke, *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, 1999, 58.

⁷⁰ Zira senin Rabbin, başkasına değil yalnızca kendisine kulluk etmenizi emreder. Bir de ana babaya iyilik etmeyi... Eğer onlardan biri ya da ikisi senin yanındayken yaşlanırsa, sakın onlara “Öf!” bile deme ve onları azarlama! Aksine onlara gönül okşayıcı şeyler söyle. Nisa Süresi 23. ayet

göre Yahudiler tanrı tarafından seçilen özel bir ırktır.⁷¹ Ve diğer bütün insanlar kendilerine hizmetkâr olmaları için yaratılmıştır. Mevcut bu inanışın ahlaki değerlere yansması değerlendirildiğinde bu din aracılığıyla icat edilecek ahlaki ilkelerin evrenselliğini yitireceği aşikârdır. Bir başka örnekte, Hinduizm'deki ahlaki değerlerde tamamıyla bir züht hayatı, zihin ve kalp temizliği önerilmektedir. Buna göre aldatıcı olan dünya hayatının ileriki safhalarında insanın ortaya koyduğu hakikati görme çabasıyla beraber, nefsin elde ettiği nefis dinginliği onu, sözgelimi herhangi bir canlıya zarar vermeme gibi bir ahlaki tutuma sevk etmektedir.⁷² Örnekler çoğaltılabilir. Burada anlaşılması gereken, ahlaki ilkelerin toplumsal karakterinin bu ilkelerin evrensel olmasını imkânsız hale getireceğidir.

Ahlaki değerlerin Tanrı/din kaynaklı bir formu olması gerektiğini savunanlar gibi bu değerleri din dışı bir kaynak üzerinden tarif edenler de vardır. Bu çeşitlilik tarih boyunca var olagelmıştır ama net ayırım Reform hareketleriyle, skolastik dönemde ahlakın ve değerlerin kaynağı kabul edilen dinin yerini aydınlanma felsefesinin temel normu olan akıl ve hümanizme bırakmasıyla başlatılabilir. Bu dönemden itibaren, kabaca dinin ahlaki değerler üzerindeki etkisi olmadığı, aksine, ahlaki değerlerin sadece insanın toplumdaki yerini, psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında yardımcı olan, aynı zamanda toplumsal ekonomik düzeni sağlayan, tutarlı bir birliktelik ve dayanışmaya yardım eden bir araç olduğu görüşü⁷³ yaygınlık kazanır. Zaman içinde ahlaki değerlerin merkezi, “iyi” ve uyumlu vatandaş yetiştirme mottosu çevresinde şekillenir. Bu tecrübenin, modern Batı aklının Kilise ile olan çatışmasının bir yansıması olduğu pozitivist yazarlar tarafından dile getirilmektedir.⁷⁴ Pozitivist bakış açısına göre, insanın dünyaya geldiği andan itibaren var olan dinler, insanlık tecrübesinde mistik dönemi kapsar. İnsanlığın evrimi ile birlikte zorunlu olarak ortaya çıkan toplumsal evrim, dine olan eğilimin zaman içerisinde önemini yitirmesine sebebiyet verecektir. Aynı düşünme biçiminin bileşenlerinden aydınlanma düşüncesi, dine olan bakış açısının seküler bir sürece girmesine ön ayak olur. Bu dönemin insan aklına önem verdiği bilinen bir gerçektir. İnsana yüklenen sorumluluk, bireyin ahlak ve değerler üretimi konusunda bir çıkış noktası aramasını kaçınılmaz kılmıştır. Çıkış noktası din referanslı değil de kendi

⁷¹ Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, 227.

⁷² Gündüz, *Yaşayan Dünya Dinleri*, 287.

⁷³ Sigmund Freud, Karl Marx, Emile Durkheim gibi sosyolog ve düşünürlerin bu çerçevede fikirleri bulunmaktadır.

⁷⁴ Meredith B. McGuire - James V. Spickard, “MODERN DÜNYADA DİN’ Güncellenen 5. Anlatıya Atıfla”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (30 Mayıs 2017), 233-291.

kurduğu değerler evreninden ibaret bu kavrayış biçimi kendi içinde buhran ve bunalımlar üretmiştir.

İnsanın ahlaki değerleri net bir şekilde biçimlendirmesi yahut neden-sonuç çerçevesinde akli mülahazalarla bu değerleri oluşturması muhaldir.⁷⁵ Çünkü insanın yaratılışındaki sınırlılıklar, olması gereken değerleri aklen bulmasına izin vermez. İnsan akli, doğası itibarıyla çıkarımlarında önyargılı olmaya meyillidir. Mantıki hatalar yapabilir, karar vermede zorluklar yaşar. Yine insan yaratılış itibarıyla zayıftır. Kur'an'da, insanın kıskanç, haris, cimri, menfaatine düşkün, pragmatist, aceleci, zalim ve cahil şekilde yaratıldığı hatırlatılır.⁷⁶ İnsanoğlunun tabiatındaki bu durum, onun ideal ahlaki değerleri şekillendirecek yetkinliğe sahip olmasının önünde engel teşkil etmektedir.⁷⁷ İnsan akli, çıkarımlarında önyargılı olmaya meyillidir, mantıki hatalar yapabilir ve karar vermede zorluklar yaşayabilir. Dolayısıyla, ideal ahlaki değerlerin şekillendirilmesi için dinin rehberliğine ihtiyaç duyulur.

1.3. Dine İçkin Değerler Algısı

İnsan tarih boyunca kendi arasında dayanışmayı sağlayacak ortak bir takım ahlaki değerleri ihtiyaç duymuştur. Bu değerlere kaynaklık eden şeyin birden fazla etkenin olduğu bilinmektedir. Dinin, kültürün ve toplumsal anlamda toplumu değiştirecek olayların da ahlaki değerlerin şekillenmesinde etkilidir.⁷⁸ Örneğin, 18. yy sonları ve 19. Yüzyılların başlarında yoğun olarak işlenen ulusçuluk ideolojisi, toplumların ortak bir amaç etrafında toplamak için suni değerler oluşturulmuştur. Buna göre tek millet, dil, inanç ve bayrak toplumun motivasyonunu sağlamak ve sosyal bir aidiyet kazandırmak adına "ulusal" ahlaki değerler şekillendirilmiştir.⁷⁹ Bu bağlamda Yahudi milliyetçiliğini örnek gösterebiliriz. Dini referans ederek⁸⁰ milliyetçi bir devlet kurma çabası bu konuda örneklik teşkil eder.⁸¹ Bu çerçevede şekillendirilen ulusal değerlerin topluma üst bir

⁷⁵ "Vücut"dan vücut çıkmaz" Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, 47.

⁷⁶ Bu eksikler Kur'an-ı Kerim'de şöyle sıralanmıştır. İnsan yaratılış itibarıyla, zayıf (Rum süresi 54), kıskanç ve hasetçi (Nisa süresi 128), haris ve cimri (Mearic süresi 19-21), menfaatine düşkün, pragmatist (Rum süresi 36), aceleci (Embiya Süresi 37), zalim ve cahil (Ahzap süresi 72) şekilde yaratılmıştır.

⁷⁷ Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, 95.

⁷⁸ Abdullah Özbolat, "Değerleri Küreselleşme Sürecinden Değerlendirmek", *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (01 Aralık 2012), 155.

⁷⁹ Mizrap Polat, *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer: Konuya Değerler Sosyolojisi ve Değer Eğitimi Bağlamında Bir Yaklaşım* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017), 5.

⁸⁰ (Tevrat, Yasanın Tekrarı, 33/29). <https://www.kutsal-kitap.net/bible/tr/index.php?id=194&mc=1&sc=1>

⁸¹ Aykut Karakuş, "ULUS-DİN İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA YAHUDİ MİLLİYETÇİLİĞİNİN TEMELLERİ VE POLİTİK YANSIMALARI", *Anasay* 13 (31 Ağustos 2020), 125-148.

kimlik oluşturma adına kazandırılmış suni değerler olması, zaman içinde anlamını yitirmesinin önüne geçememiştir. Dolayısıyla insanın doğası itibariyle herkesin aynı noktada birleşeceği evrensel bir ahlaki değerler manzumesi vücuda getirmesi zordur.⁸² Bu ilkelerin bütün insanlık tarafından kabul edilebilecek (yani evrensel) birer ilkeye dönüşme gücüne sahip olabilmesi için, insanın kuvvetli ve zayıf yönlerini bilen bir yaratıcı tarafından belirlenmesi bir zarurettir. Bu noktadan hareketle buradaki amacımız, dinin ahlaki değerlerin kaynağı⁸³ olması noktasındaki bu zorunluluğa işaret eden bir önerme oluşturmaktır.

1.4. Modernite Sonrası Din Ahlak ve Değerler

Günümüz dünyasında modernite ve din arasındaki ilişki karmaşık ve bir o kadar da izaha ihtiyaç duyulan bir konudur. Premodern dönem diye tabir edilen ve rasyonel aklın zirve yaptığı 16 ve 17. yüzyıldaki Reform ve Rönesans devrimleri, bilimsel çalışmalara olan önemi ve ilgiyi arttırmıştır. 18- 19. Yüzyıllara gelindiğinde ise bilimsel çalışmaların yoğunluğu, endüstri devrimini, teknolojik gelişmeleri ve kentleşmeyi, dolayısıyla toplumsal olarak ciddi değişimleri beraberinde getirmiştir. Kilise öğretilerine olan bağlılığın zaman içerisinde yerini hümanizmin öğretilerine bırakması, yani tanrıya olan ilginin insana yönelmesi, kilisenin manevi anlamdaki vesayetini zayıflatmıştır. Bilim ve teknolojiyle birlikte ise akıl ön plana çıkmış, vahye olan bağlılık ve kilisenin sosyal hayata dair kültürel baskısı etkisini yitirmiştir. Bu bağlamda inanç ve dogmaya dair karşı çıkışlar ve sorgulamalar büyük oranda artmıştır.⁸⁴ Bu başlık altında, modernite ile dinin yaşadığı kırılmayı anlamaya çalışacağız. Bu bağlamda dinin modernite karşısındaki konumuna, dinin itibarsızlaşmasına ve son olarak modern dönemde değerlerin üretimi konularına değineceğiz.

Orta çağ Avrupa'sında Kilise'nin hem bir din kurumu hem de okul misyonu vardı. Okulun iâşesi kilise tarafından finanse ediliyordu. Bu durum, kilisenin okullarında verdiği eğitime dışarıdan bir müdahaleyi minimuma indiriyordu. Öğretilen müfredat, laikliği benimseyen bir sistemdi.⁸⁵ Rönesans ile başlayan döneme gelindiğinde ise, bu dönemde kurulan hümanist okullar, kilisenin rakipsiz ve imtiyazlı görünümünü ortadan kaldırdı,

⁸² Locke, *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, 1999, 54.

⁸³ Polat, *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer*, 92.

⁸⁴ İhsan Çapcıoğlu, "Din-Siyaset-Laiklik Ekseninde Türkiye'de Din Öğretimi", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 1 (01 Şubat 2009), 21-40.

⁸⁵ Weber, *Felsefe Tarihi*, 192.

fakat din ve ahlak bağlamında yine kilise okullarına mecburdu.⁸⁶ “Tanrının yeryüzündeki temsilcisi” unvanı hala kilisedeydi ve onun her dediği tanrının buyruğu gibi kabul ediliyordu. Kilise eğer para istiyorsa bu, tanrının istediği bir şeydi. Günahlarının affı karşılığında verilecek bir vergi varsa bu vergiyi vermemek mümkün değildi. Zira Tanrının istek ve fikirleri, insanlarınkinden üstündü. Kilisenin din ve maneviyat misyonunun, ekonomik ve siyasi bir güce dönüştüğünü gözlemleyen Alman keşiş Martin Luther (1483-1546) bu durumu kabullenmemiş, Aziz Agustinus (M.Ö. 354-430) ve Aziz Pavlus’un (M.S. 5-67) “sola fide” (sadece iman) söylemleriyle hareket ederek kilisenin “Araf ve Endüljans” öğretilerine karşı çıkmıştır.⁸⁷ Reform, hali hazırda mevcut olan dini düşüncenin varlığını benimseyerek, sadece belli alan ve anlayışta olan bir takım sorunları revize veya rehabilite ederek mevcut durumun (dinin) devam etmesi şeklinde yorumlanır.⁸⁸ Bu bağlamda Martin Luther’in yayınladığı 95 maddelik tez Katolik kilisesinin reforma konu edilmesiydi. Nitekim durum Martin Luther’in öğretileriyle şekillenen yeni bir mezhep kurulmasıyla sonuçlanmıştır. Onun tezi kısa süre içinde Kuzey ve Batı Avrupa’da (Almanya, İskoçya, İsviçre, Fransa) yayılmış ve Hristiyanlığın yeni bir yorumu, mezhebi (Protestanlık) konumuna yerleşmiştir. Luther’in tezi yayıldığı ülkelerde sadece yeni bir dini yorum olarak kalmamış, devletlerin siyasi ve politik bir tavır sergilemelerine de neden olmuştur.⁸⁹

Siyasi ve politik çerçevede Reform hareketi, Protestan ile Katolik mezhebine bağlı prenslikler arasında kültürel ve etnik farklılıklarından kaynaklı mezhep (otuz yıl) savaşları başlatmıştır. Katolik kilisesinin Avrupa’daki siyasi karmaşayı giderme adına prenslikleri birleştirerek doğuya yapılan seferlere göndermesi meyvesini vermemiştir. Aksine doğudan gelen Aristo fiziğine dair düşünceler, özgür düşünce ve natüralist anlamda eğilim, icat ve gelişmeler; barut, pusula ve teleskobun icadı bilimsel ve teknolojik alanda ilerlemeyi getirmiş bu gelişmeler neticesinde Kilise’nin mutlak hâkimiyeti egale edilmiştir.⁹⁰ Bu ve bunun gibi yeni gelişmeler ile birlikte Avrupa toplumu, bilginin kaynağını klasik mantığı esas alan perspektiften çıkartmış, bilmenin insanın elde ettiği somut doğrularla olabileceğini savunmuştur.⁹¹ Ortaçağın

⁸⁶ Weber, *Felsefe Tarihi*, 192.

⁸⁷ Ayşe Çil, “Martin Luther’in İman ve Vahiy Anlayışı”, *Eskiyeni* 25 (07 Temmuz 2012), 115-120.

⁸⁸ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 729.

⁸⁹ Murat Kaya, “PROTESTAN REFORMUNUN ALMANYA’DA ORTAYA ÇIKIŞ SÜRECİ”, *Anasay* 11 (29 Şubat 2020), 171-188.

⁹⁰ Weber, *Felsefe Tarihi*, 182.

⁹¹ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 737.

kozmozolojisinde yer alan bilme eylemi, maksat ve niçinin tanrı merkezli bir şekilde açıklama yoluna giderken, yukarıda saydığımız gelişmeler çerçevesinde oluşan yeni kozmoloji, insanın yalnız kendi edindiği terminolojiye dayalı ve kantitatif bir bilme eyleminden bahseder.⁹² Bu ve benzeri önemli gelişmeler sadece kiliseye değil, dine olan güvenin de zedelenmesine ve toplumda dine, ahlaka ve değerlere yönelik yeni kırılmalara neden olmuştur.

1.5. Dinin İtibarsızlaştırılması

Modern zamanda dinin itibarsızlaştırılması konusu sadece bir nedene bağlanamayacak kadar geniş ve kompleks bir konudur. İnsan zayıf olarak yaratılmıştır. Yaşamı boyunca karşılaştığı fiziki tehditler veya duygusal anlamda kendini aşan durumların üstesinden gelmek adına kendinden büyük bir güce sığınma eğiliminde olmuştur. Yine insan varoluşun kaynağı, doğasının kaynağı, ahlaki değerler konusunda nerede duracağı, sosyal hayatta bu saydıklarımız çerçevesinde nasıl bir hayat seçmesi gerektiği, ölümden sonraki hayat gibi metafizik konularda sürekli kafa yormuş ve tatmin edici cevapları ekseriyetle dinde bulmuştur. Ortaçağ dünyasında bu hayat felsefesi (Kilise, din) sorgulanmaz haldedir. Dönemin din adamları para karşılığı insanların günahlarını affetmekte, cennetten arsa, köşk tahsis etmektedir. Bu süreç, insanı psikolojik anlamda ikircikli bir seviyeye taşımıştır. Bu tecrübeyi hatırdaki tutmak kaydıyla dine dair sorgulamaları ve dinin süreç içinde itibarsızlaşmasını üç gelişme üzerinden özetleyebiliriz. İlk gelişme, Reform ve Rönesans hareketleri ile birlikte insanın düşünceye ve bilgiye dair yeni bir döneme girmesidir. Bu durum Katolik kilisesinin (dinin) sorgulanmasına neden olur. İkincisi, aydınlanma dönemine geçiş ile yaşanır. Aydınlanma dönemi ile birlikte Kiliseye olan sorgulamalar bir üst seviyeye taşınarak dine dair sorgulamalara dönüşür. Bu süreçte dine dair sorgulamalar ve saldırılar yoğunlaşır. Bu dönemde akıl, bilim ve felsefenin ön plana çıkması dogmatik anlayışın, dinin zayıflamasına yol açar. Üçüncü gelişme ise, 17. yüzyıl sonrasında yaşanan bilimsel devrimlerdir. Bu dönemde batı toplumu, coğrafi keşifler ile birlikte yeni toplumlar, farklı kültür ve geleneklerle tanış. Batı, bu tecrübeyle birlikte insan doğasına dair sorgulamaların farklı kültür ve geleneklerde de olduğunu görmüş olur. Bilimsel gelişmeler, insan ve evrene dair bazı kabulleri yanlış olduğunu da gösterir. Mesela, Kopernik devrimi, Galileo'nun keşifleri, Kepler yasası, Newton'un evrensel çekim yasası

⁹² Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 598.

gibi bilimsel keşifler bilgiye dair kaynağın deney, gözlem ve matematiksel analiz olduğu fikrini güçlendirir. Bu sayede dinin insana dair, doğal olana dair teokratik düşüncesi zayıflatmış olur. Bu saydığımız üç gelişme batıda dinin, zaman içerisinde itibarsızlaşmasına yol açmış ve kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda dine yeni bir rol biçilmiştir. Bu dönemleri biraz daha açmaya çalışalım.

15. Yüzyılda başlayan Reform ve Rönesans hareketleri, Katolik kilisesi aleyhindeki eleştirilere ve dine olan güvenin giderek azalmasına kapı aralamıştı. Bunun yanında Avrupa'daki bilimsel gelişmeler Katolik kilisesinin arkaik bilgi anlayışını sarsmaktaydı. Pusulanın kullanımı ile kilisenin dünya tanımının yanlış olduğu ortaya çıktı. Teleskobun kullanımı ile başka gezegenlerde de yaşam olabileceği ve dünya merkezli evren anlayışı yerine güneş merkezli bir evren anlayışı gündeme geldi. Matbaanın icadı kutsal metinlerin çoğaltılarak yayınlanmasına, bunun sonucunda farklı din eğitimi modellerinin ortaya çıkmasına sebebiyet verdi. Bu şekilde kilise okullarına alternatif okullar açıldı. Sanayi devrimi ve yoğun makineleşme ile birlikte köyden kente göç yoğunlaştı, oluşan bu nüfus yoğunluğu kentte sosyolojik değişimlere sahne oldu. Bu durum dini anlamda yeni sorunları da beraberinde getirdi. Örneğin, nüfus yoğunluğu olan kentlerde ibadethane alanlarının sınırlı kalması ve din adamlarına olan ihtiyacın artması, kentlerde oluşan heterojen toplumda din çeşitliliğinin artması ve bu alanda çatışmalara sebebiyet vermesi, kentlerde dini samimiyetin ve dindarlığın azalması gibi yeni meseleler ve tartışma alanları gündeme geldi.

Avrupa toplumu, coğrafi keşiflerin yoğunlaşması ile birlikte farklı kültür, düşünce ve dinlerle karşı karşıya kalmıştır.⁹³ Aydınlanma filozofları, bir yandan karşılaşılan yeni kültür ve inançlar, bir yandan mezhep savaşları karşısında dinin ne olduğuna yahut toplumsal konumuna dair yeni bir rol biçme ihtiyacı hissetmiştir. Bu esasen, tüm insanların doğasında bulunan, evrensel ve kuşatıcı olan (mesela evrensel ahlak, evrensel değerler), tabiat, tabii kavramlarının doğru kullanımını gerektiren (tabii din, tabii hukuk), doğru hakikat anlayışına sahip bir düşünce sistemi ihdas etme düşüncesidir.⁹⁴ Bu yeni dönemde din tanrı merkezli değil, insanın manevi ihtiyaçlarını karşılayacak, sosyal ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir düşünce sistemi de olabilirdi.

20. yüzyıla kadar uzanan modernleşme hareketi, kendi içindeki neden-sonuç

⁹³ Alper, *Batı'da Din Çalışmaları*, 13.

⁹⁴ Alper, *Batı'da Din Çalışmaları*, 13.

bağlamında olgunlaşan aydınlanma fikrinin mücessemleşmiş halidir. Aydınlanma, süreç içerisinde şekillenen akılcı ve mantıkçı düşüncenin uzantıları halinde sosyolojik değişim, makineleşme ve sanayi devrimini beraberinde getirmiştir. Ortaçağ felsefesinin feodal, çok ulusçu ve tanrı merkezli teolojik duruşu yavaş yavaş bir kenara bırakılmış, bireyci, ulusçu, özgürlükçü söylemi öne çıkan bir felsefe egemen hale gelmiştir.⁹⁵ Aydınlanma felsefesi bu süreçte lokomotif görevi görmüştür. Bireyin zihni ve bilincini aydınlatma iddiasındaki bu düşünce biçimi Avrupa'nın farklı ülkelerinde farklı etkiler ve açılımlar getirmiştir. Özellikle İngiltere, Almanya ve Fransa'da ortaya çıkan aydınlanma hareketleri dönemin önemli ekolleri arasında yer alır. Bu hareketler ilerleyen süreçte modern felsefenin önemli sacayaklarını oluşturacak fikirleri şekillendirecektir.⁹⁶ Rasyonalizm, emprizm, deizm, ateizm, hümanizm ve evrenselcilik bunlardandır.⁹⁷

İngiltere ve Almanya ekolüne mensup düşünürler, coğrafi keşiflerle birlikte sömürge ve koloni haline gelen ülkelerdeki ilkel kabile ve toplumlarda da din olgusuyla karşılaşır. Mesela Alman tarihçi Christopher Meiners, seyyahların günlüklerinde dini bir olgu olarak benimsemeyen hiçbir topluluk veya kabile ile karşılaşmadıklarını aktarır.⁹⁸ Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot gibi Fransa ekolüne sahip düşünürler ise İngiliz ve Alman ekolüne kıyasla dini insanlığın ilerlemesi karşısında daha büyük bir engel olarak görmüştür.⁹⁹ Bu düşünürler Tanrı'nın dünyaya müdahalesini yok saymış, insan aklının birçok soruya matematik ve mantıkla cevap bulabileceğini veya sağlam deney ve gözlemlerle sonuca ulaşabileceğini savunmuştur.¹⁰⁰ Kısacası Aydınlanma felsefesinin bilim, teknik ve doğacı düşüncesi, ortaçağ teolojik doğaüstü düşüncesini geride bırakarak yeni bir dönem olan bilimselleşme serüvenine girmiştir. Aydınlanma filozofları din merkezli bir anlayış yerine hümanist felsefeyi, deney ve gözleme dayalı matematiksel analizi modern bilimin olamazsa olmazı olarak kabul etmiştir.¹⁰¹

1.6. Modernite ve Ahlak

Modern kavramına yönelik tanımlamaların net bir çerçeve çizdiğini söylemek zordur. Modernliğin batı Avrupa'yla başlayan ve uzun bir serüveni kapsayan dönemi

⁹⁵ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 600.

⁹⁶ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 88.

⁹⁷ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 89.

⁹⁸ Alper, *Batı'da Din Çalışmaları*, 16.

⁹⁹ Alper, *Batı'da Din Çalışmaları*, 15.

¹⁰⁰ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 89.

¹⁰¹ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 601.

ifade ettiği söylenebilir. Genel kanı Reform ve Rönesans devrimleriyle başladığı, aydınlanma ve Fransız devrimleriyle global bir hal aldığı yönündedir. Sanayi ve Teknoloji devrimleri ile devam eden süreç bütün dünyayı etkilemiştir. Kavramsal düzlemde modern birçok filozof ve düşünür tarafından muhtelif şekillerde yorumlanmıştır. Gelenekle iliğiği kesmek, din, inanç ve kutsal ile olan bağı kesmek, akılcılık, demokrasi, laiklik bu yorumlar cümlesindedir. Alman filozof Jürgen Habermas postmodernliği eleştirerek modernizmin yanında yer alır ve modernliği “bitmemiş bir proje” sözleriyle tanımlar.¹⁰²

Her dönemde kendisini mutlu edecek şeyin izini süren insan, iyi ve doğru olanı yapmak, ahlaklı ve erdemli olmak ile mutluluk arasında bir bağ kurdu. Zaman içerisinde bu hasletlerin kendisini mutlu etmeye yetmediğini düşünmeye başladı. Zira aydınlanma felsefesiyle birlikte insanlık tarihi yeni bir döneme geçiş yapmıştı. Bu yeni dönemde insanın hayatını anlamlandıran ve mutlu olmasını sağlayan ilkeler, Tanrı ve ahlak merkezli bir anlayıştan insan ve evren merkezli bir dünya görüşüne geçiş yaptı. Bu anlayışın merkezinde olan modern bireyin mutlu olmasını sağlayacak ilkeler aydınlanma öncesi dönemde ahlaken iyi ve doğru olanı yapmaktan geçerken, modern döneme geldiğinde bu ilkeler, sanayi devriminin de etkisiyle hız, haz ve teknik üzerinden tarif edilmeye başlandı. Aydınlanma ve sanayileşmenin getirdiği bu durum, Modernizm akımıyla başlayan toplumsal düzeyde bir ahlaki çözülmeye işaret ediyordu. Modern dönemde ahlaki değerlerin insan yaşamına ne gibi değişiklikler getirdiği, bu çözülmelerin modern toplumda nasıl karşılandığı, günümüzde din ve değer kavramlarının nasıl anlaşıldığı, bu kavramların insanın kimliğinin oluşumunda nasıl bir rol oynadığı gibi hususları anlamaya çalışalım.

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı duyar. Toplumsal ilişkiler sık sık çatışma halinde yaşanır. Ortak bir dünya görüşünde buluşmak ihtimallerden sadece biridir. Dolayısıyla bu ihtiyaç duyma hali toplumun yaşamın bir gereğidir. Birlikte yaşam esnasında toplum genelinde kabul gören davranışlar her zaman doğru ya da ideal olanı tarif etmeyebilir. Bu konuda Sokrates, toplum tarafından bir sabite olarak kabul edilen insan davranış kalıpları üzerinde düşünmemizi ister.¹⁰³ Ona göre toplum bazen yanlış olan bir davranışı normalleştirebilir. Ancak bu, o

¹⁰² Mehmet Bayır, “Giddens ve Habermas: Modernite temelinde yapısal bir karşılaştırma”, *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* 7 (30 Haziran 2021), 52-65.

¹⁰³ Bircan, “Platon’un Ahlak Anlayışında Ruh ve Erdem İlişkisi”.

davranışın gerçekten doğru olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle, bir davranış ya da olay karşısında 'iyi olan nedir?' veya 'olması gereken nedir?' gibi sorular sorarak, evrensel ve değişmez ahlaki değerleri bulmak gerekir. Sokrates'e göre, insanlar arasında farklı kültürel çevrelerin ve muhayyilelerin etkisiyle görüşler farklılaşabilir, ancak bu durum ahlaki değerlerin özünde göreceli olduğu anlamına gelmez; çünkü ahlaki doğruluk, toplumsal çeşitlilikten değil, idealar dünyasından devşirilir.

Sanayi devrimi ile birlikte demografik değişim ve kültürel dönüşüm kapitalizmi meydana getirdi. Endüstrileşme, küreselleşme, bilimsel ve teknolojik ilerleme insan hayatına ait din merkezli “geleneksel” ahlak, değer ve erdem gibi soyut kavramlara farklı kimlikler kazandırdı. Yeni kimlikler kazanan kavramlar, insan yaşamını, kültürlerini, ahlaki değerleri ve sosyoekonomik yapıyı ölçüme konu etti ve bu durum evrensel manada makul ve makbul bireyler yetişmesine zemin hazırladı. Bu süreçte ölçülebilen maddi değerlerin geçici hazzardan ibaret olduğu düşünüldü. Mutluluğun geçici ve ölçülebilen değerler üzerinden şekillenmesi, değerleri tüketilebilir ve paylaşıldıkça azalan nesnelere dönüştürdü. Oysa ahlaki değerler mutlak ve paylaşıldıkça çoğalan nitelikte olmalıdır. İslam geleneğinde bu konuya örnek olarak “İlim paylaşıldıkça çoğalır” düşüncesi yer alır. Bu düşünce bağlamında, dinin ve kadim felsefenin ortaya koyduğu değerler, modern dünyada şekillenen maddi değerlere göre manevi bir huzur ve mutluluğu beraberinde getirir.

Sanayileşme ile birlikte gelen bu durum manevi bir ruha sahip ahlaki değerleri ve erdemleri, maddi ilişki ağına sahip metâya değer veren ve aynı zamanda ölçülebilen bir değerler sistemini oluşturmasına zemin hazırladı. Sonrasında gelen teknolojik ilerleme, bireyin yaşam tarzını geleneksel ahlaka ve değerlere yönelik tutumlarını derinden değiştirmiştir. İnternet, sosyal medya ve yapay zekâ, gizliliğe ve mahremiyete dair kavramları yeniden yorumlanmasına neden olmuştur. Bu düşünceler çerçevesinde modernliğin, İnsanın mutluluğu ve hayata dair anlamını, doğru değerleri tanınması ve toplumsal ilişkilerde itidal olma halini elinden almıştır. Ahlaki değerlere ve erdemlere dair kavramları modern kavramlardan arındırarak anlamak, insanların yaşamlarını daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı olacak ve sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Aksi halde doğru değerler üzerine inşa edilmemiş bir toplum ahlaki bir anlamda çürümeyle karşı karşıya kalacaktır.

Modern dönemle başlayan ahlaki değerlerin kaynağına ilişkin değişimi, erken modern filozofları arasında sıkça tartışılan bir konu haline almıştır. Filozofların, ahlakın

kaynağına dair soruşturmaları buna dair alternatif fikir akımları ve ideolojiler gelişmelerin önünü açmıştır. Burada modern dönemin bütün filozoflarını almaya gücümüz yetmeyecektir lakin modern döneme yön veren önemli birkaç filozofun ahlaka dair ahlakın kaynağına dair fikirlerine kısaca vermeye çalışacağız.

Modern dönemin Reform ve Rönesans ardından aydınlanma ile başladığı bilinen bir gerçektir. Bu dönemde adından sıkça söz ettiren filozof Descartes'tir. 1596 li yıllarda Fransa'da doğmuştur. Erken Modern dönemin babası olarak bilinir. Descartes'in bir ahlak filozofu olduğu pek bilinmemektedir. Bu yargıya büyükelçi Chanut'ye yazdığı mektupla varıyoruz. "...ahlak üzerine düşüncelerimi yazmaktan çekindiğim doğrudur, bu da iki sebeptendir; birincisi, kötülerin insana iftira atmak için kolayca bahane bulabilecekleri bundan daha elverişli bir saha yoktur; ikincisi, başkalarının âdet ve ahlâkını düzenlemeye karışmak hakkı, Hükümdarlarla onlardan yetki alan kimselerin işidir."¹⁰⁴ Bu konudaki çekinceleri Russel'da dile getirir, "Hollanda da bile Descartes, Roma kilisesi yönünden değil, Protestan yobazlar yönünden gelen sıkıcı saldırılara hedef olmuştu. Onun görüşlerinin tanrı-tanımsızlığa götürdüğü söyleniyordu ve Fransız büyükelçisiyle Orange prensi olmasaydı, Descartes mahkemeye sevk edilecekti"¹⁰⁵.

Descartes, felsefede sıklıkla bilgi felsefesinin konuşulmasının önünü açmıştır.¹⁰⁶ Ona göre felsefe bir ağaç gibidir. Kökleri metafiziğe karşılık gelirken, gövdesi fiziğe ve dalları da diğer bilimlerdir "bunlar tıp, mekanik ve ahlaktır."¹⁰⁷ Descartes, bir filozof olarak felsefe ile ahlakın yakından ilişkili olduğunu dile getirir öyle ki felsefenin başı da sonu da ahlaktır.¹⁰⁸ Descartes, kuşkuculuktan sıyrılmak için insanın varlığını tanrının bilgisine dayandırmaktadır. Böylece felsefenin metafizik ayağından fizik dünyaya geçebilecektir.¹⁰⁹ Öyle anlaşılıyor ki Descartes'in ahlaka ve bilgeliğe dair fikirleri eski stoacılarından ilhamlardır. Ahlakın asıl gayesi, "bilgeliğin verebildiği üstün iyidir."¹¹⁰ Descartes'e göre ahlak, yaşamın (eğreti, sonradan kazanılmış) ve bilgeliğin (temelli)

¹⁰⁴ Rene Descartes, *Ahlak Üzerine Mektuplar*, çev. Mehmet Karasan (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1989), 4-5.

¹⁰⁵ Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, 3 Cilt/126.

¹⁰⁶ Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, 3 Cilt/132.

¹⁰⁷ Emine Aydoğan, "Descartes'in Ahlak Anlayışı / Descartes's Ethics", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 55 (22 Ocak 2018), 101-115.

¹⁰⁸ Descartes, *Ahlak Üzerine Mektuplar*, 4.

¹⁰⁹ Aydoğan, "Descartes'in Ahlak Anlayışı / Descartes's Ethics".

¹¹⁰ Descartes, *Ahlak Üzerine Mektuplar*, 18.

ahlakı olarak ikiye ayrılır. İlki yani hayatın ahlakı eksiktir, bilgeliğin ahlakı ise tamdır.¹¹¹ Bu bağlamda ortaya koyduğu iki ahlak çeşidinin de akıl ile rasyonel düşünme yeteneğiyle bulunabileceğini ve ahlaki değerlerin aklın yardımıyla anlaşılabilir olduğunu vurgular.¹¹²

Erken modern döneme geldiğimizde ahlaka dair konuşan birçok düşünür ile karşılaşırız. Bunlardan biri Thomas Hobbes (1588-1679)'tur. Hobbes, Hristiyan teolojisinin eleştirisine başlanıp Rönesans ruhunun belirlediği bir dönemde dünyaya gelmiştir. Bu zaman diliminde din ve toplum arasındaki çatışmadan dolayı Hobbes'in ortaya koyduğu "toplumsal sözleşme" de tanrı merkezli bir dünya görüşü yerine insan merkezli bir dünya görüşü ortaya koyduğunu görüyoruz. Hobbes, din merkezli bir otoritenin gücünü sorgulayarak mutlak monarşiye sahip bir devlet anlayışını savunuyordu. Hobbes, dinin otoritesinde olan bir insan ve ahlak anlayışından çıkıp, insan ve toplum merkezli bir anlayışı vurgulamıştır.¹¹³ Dolayısıyla Hobbes burada insanın erdemlerinin kendi doğasında var olduğunu ve insanın toplumsal barışı sağlaması için topluma dolayısıyla otoriteye tabi olmasını söylemiştir. Thomas Hobbes, ahlaki zeminle ilgili Leviathan adlı eserinde insanın toplumdan takdir gördüğü ölçüde ahlaki erdemleri yerine getireceğinden söz eder. Söz gelimi çamurda gezmeyi ve kirlenmeyi seven birinin kirlendikten sonra temiz insanlar arasına gelip takdir görmesi mümkün değildir.¹¹⁴ Hobbes'teki bu değişim ve dönüşüm, aydınlanma dünyasının şekillenmesinde önemli bir rol oynayacaktı. Hobbes, Rönesans dönemindeki düşüncenin bireyselleşme eğilimini etkili bir şekilde destekleyerek, bu fikrin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Onun fikirleri, bireyin özgürlüğü ve güvenliği üzerindeki vurgusuyla, Rönesans döneminin bireysel haklar ve özgürlüklerin önemini anlama sürecine katkı sağlamıştır.¹¹⁵

John Locke (1632-1704), Modern çağda adından sıkça söz ettiren ve bu döneme dair fikirleriyle derin izler bırakan İngiliz aydınlanma döneminin önemli filozoflarından biridir. Locke, ahlak alanında konuşmadan önce insan doğasındaki bilgi alanına dair konuşur. Ona göre insan dünyaya geldiğinde onun zihni "tabula rasa" boş bir levhadan ibarettir. İnsan zamanla deney ve gözlemlerle edindiği tecrübeler ile birlikte bilgiye ulaşır. Bununla beraber eğer insan doğuştan bilgi anlamında donanımlı bir şekilde dünyaya gelseydi bu bütün insanların ortak bir bilgi ve dolayısıyla ortak bir ahlaki

¹¹¹ Descartes, *Ahlak Üzerine Mektuplar*, 18.

¹¹² Aydoğan, "Descartes'in Ahlak Anlayışı / Descartes's Ethics".

¹¹³ Thomas Hobbes, *Leviathan*, çev. Semih Lim (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993), 11.

¹¹⁴ Hobbes, *Leviathan*, 59.

¹¹⁵ Hobbes, *Leviathan*, 9.

melekeye sahip olmasını gerektirirdi. Ona göre insan, özgür ve eşit bir şekilde dünyaya gelir. Doğuştan sahip olduğu doğal hakların devlet tarafından belirlenen toplumsal sözleşme ile teminat altına alınması gerektiğini düşünür.

Locke, bilgi anlayışına uyumlu bir şekilde ahlaki değerlerin doğuştan olduğu konusunda net bir görüş olmadığını savunmaktadır.¹¹⁶ O, bunu destekleyen herhangi bir görüş bulanamayacağı üzerinde ısrar etmektedir. Her toplumun kendine ait ahlaki değerlerinin olduğu ve bunun üzerine biraz gözlem yapıp doğruluklarını sorguladığında ise her toplumun bu ahlaksal doğrulara farklı nedenler ve sonuçlar ortaya koyacaklarını söyler.¹¹⁷ Bu bağlamda her toplumun kendine ait ahlaki doğruları vardır. Nihayet insanların toplumsal düzeyde bir arada yaşayabilmeleri için bu doğrulara saygı göstermesi gerektiğini savunur.

Ahlak alanında dair konuşan diğer bir düşünür ise Baruch Spinoza (1632-1677)'dir. Geleneksel Yahudi dindar bir aileden gelmesine rağmen din ve dini kurumlardan uzaklaşmış, eski ahit eleştirileri yapmıştır. Bu tutumu yüzünden dini otoriteler tarafından aforoz edilmiştir. Bu olay Spinoza'nın fikirlerindeki bağımsız düşünce ve özgürlük vurgusunu güçlendirmiştir. Spinoza, ahlakla ilgili görüşlerinde, özellikle insan eylemlerinin sonuçlarında özgür ve rasyonel aklın rolüne odaklanmaktadır. Bu bağlamda evvela insana dair konuşmak gerektiğini söyler. Spinoza'ya göre insan, tanrı ve doğa arasında mutlak bir bağ olduğunu dile getirir. Bu bağ gereği ahlakın mutlak sabitelerinin olduğunu savunmaktadır. Ona göre ahlak mutlak olduğu sürece genel geçer bir ahlaktan söz edilebilirdi. Peki, insan, ahlakın mutlak oluşunu nasıl temellendirilebilirdi? Spinoza insanın yaratılış itibarıyla ruh ve bedenden oluştuğunu, zihin/ruh bir şekilde tanrıya beden ise doğaya bağlı olduğunu kabul eder.¹¹⁸ Şu halde bu görüşleri çerçevesinde göre insan bu bağlamda erdemi, mutluluğu değerleri nasıl ele alır, değerlendirir? Ona göre insan doğasına uygun eylemler ile mutluluğa ve erdeme ulaşabilir. Hatta söz konusu, “uyumlu eylemler” aklın ön gördüğü insan

¹¹⁶ Mustafa Cihan, “John Locke’un Ahlak Üzerine Düşünceleri”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (03 Aralık 2010), 99-114.

¹¹⁷ John Locke, *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, çev. İsmail Çetin (İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999), 56.

¹¹⁸ Mustafa Cihan, “Spinoza’nın İnsana Bakışı”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4/2 (17 Şubat 2010), 179.

doğasıdır. Diğer yandan erdemli bir hayat sadece eylemek değildir. Aynı zamanda aklın ortaya koyduğu doğruların yaşam boyu sürdürülebilir olmasıdır.¹¹⁹

Rönesans ve aydınlanma döneminde ahlaka dair konuşan diğer bir düşünür ise Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716)'dir. Ahlak, Leibniz'in kurguladığı sistemde merkezde yer almaktadır. Ona göre tanrı en mükemmel şekilde iyi olandır ve yaşamakta olduğumuz bu dünya yaşanılacaklar arasında en makul şekilde yaratmıştır. Bu yüzden insan tanrıya karşı sorumludur.¹²⁰ Yaşamı ve evreni mükemmel ve en iyi olarak görür. İnsan yaşamı boyunca mutlu olmanın peşinde koşar. Ona göre insanın mutlu olması ahlaki değerlere sahip olmasından geçer. Bu görüşlerini geniş bir çerçevede ele aldığı Teodise adlı eserinde “mutlak iyiyi” ve evrensel düzeyde bir “ahlakı” inşa etmiştir.¹²¹ İnsanın erdemli bir birey olabilmesi, onun doğru, dürüst, adil, cömert gibi ahlaki değerlerle hemhal olmasıyla ilgilidir.

Aydınlanmacı filozoflardan olan ve ahlak alanında modern dünyada adından sıkça söz ettirecek olan David Hume (1711-1776), antik dönem filozofları gibi ahlakın kaynağının ne olduğu üzerinde durmuştur.¹²² Erken yaşlarında kaleme aldığı “İnsan Yapısı Üzerine Deneme” eserinin üçüncü bölümünde ahlaka yer vermiştir.¹²³ Dönemin düşünürlerinden ilham alarak bilginin deney ve gözlemlerle elde edilebileceği kanısına sahip olan Hume, aynı şekilde ahlakın da akıl ile çözümlenebileceğini savunmuştur. Bu düşüncesi ahlakın evrensel bir boyutta incelenmesini gündeme taşımıştır. Ona göre akıl, davranışların iyi mi kötü mü, erdemli mi değil mi, övgüye layık mı değil mi sorularına cevap verebilir.¹²⁴ Ama sadece aklın ahlaki değerler üzerinde bir dahli yoktur. Nitekim antik dönem filozofları gibi Hume'da ahlaki kılıfsal yani pratik yönüyle ele almıştır. Bu bağlamda ahlak, duyguları ve tutkuları uyandırır veya engeller, eylem bir yargıya neden olabilir yahut tam tersi de söz konusu olabilir. Yargılarımız bir eyleme veya tutkuya, duyguya neden olabilir. İşte bu yüzden akıl tek başına iyiyi veya kötüyü bilemeyebilir.

¹¹⁹ H. Atilla Erdemli, *Spinoza'nın Ahlak Anlayışı* (İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Bölümü Felsefe Tarihi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 1985), 132-133.

¹²⁰ Kutsi Kahveci, “Tanrı-Ahlak İlişkisi Üzerine Bir Deneme (G.W.Leibniz Örneği)”, *Sosyal Bilimler Dergisi* 7/38 (Haziran 2007), 295-322.

¹²¹ Kahveci, “Tanrı-Ahlak İlişkisi Üzerine Bir Deneme (G.W.Leibniz Örneği)”.

¹²² Ferhat Akdemir, “David Hume'da Ahlak-Siyaset İlişkisi: Duygu Temelli Ahlakta Fayda Temelli Siyasete Geçiş”, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 30 (2020), 451-472.

¹²³ Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, 3 Cilt/265.

¹²⁴ David Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. Ergün Baylan (Ankara: Bilgesu Yayıncılık, 2009), 308.

Buna rağmen ahlaki değerlerin temelinde aklın önemli bir yeri olduğunu söylemiş ama duyguların ve tutkuların da etkisinin yadsınamayacağını vurgulamıştır.¹²⁵

Aydınlanma felsefesinin önde gelen bir diğer filozof Jean Jacques Rousseau (1712-1778)'dur. Russell onunla ilgili aktardıklarında kötü şartlar altında yaşamasından ötürü kendisi ve fikirlerinin küçümsendiğini ve dönemin önemli filozofları arasında yer almadığını söylemiştir.¹²⁶ Rousseau, ününü daha çok yazdığı denemeler ve Voltaire ile yaptığı kavgadan almıştır. En iyi çıkışını ise 1760'larda kaleme aldığı Emile ve Toplum Sözleşmesi adlı eserlerinde konu edindiği insan doğası ve toplum doğası gibi önermeler etkili olmuştur.¹²⁷ Ona göre insan hür doğar ve büyüdükçe toplumsal düzenin çarkına tabi olmak zorunda kalır.¹²⁸ Tanrı insanı yarattığında iyi olarak yaratır öyle ki yaratıcının elinden çıkan her şey iyidir. Lakin dünyada karşılaştığı olaylar ve fikirler ile birlikte fitratı bozular.¹²⁹ Toplumsal sözleşmeyi sorgulayan Rousseau, bu sözleşmenin insanların özgürlüklerini kısıtladığını, eşitsizliği artırdığını ve gerçek insanın özgürlüğüne engel olduğunu söyler. Rousseau, herkesin doğal olarak eşit haklara sahip olduğu bir doğal adaletten bahseder. Lakin mevcut toplumsal düzenin bu adaleti istismar ettiğini ve toplumsal eşitsizliği artırdığını düşünür. Ancak ona göre toplumsal düzen insanlığın özgürlüğünü ve konforunu koruyacak şekilde olmalıdır. Burada İngiltere ve Fransa gibi totaliter yönetim sistemlerine karşın ilk dönem Atina şehir devletlerinde olan demokrasiyi savunmuştur.

Rousseau göre, insan evvela insandır. Yaratıcının yarattığı insan iyidir. Fakat daha sonra dünyada karşılaştığı şeylerden ötürü bozular.¹³⁰ İnsanoğlunun temelinde iyilik ve masumiyet olduğuna inanır, ancak doğal olarak dünyaya gelen insan, sosyal bir varlık olduğundan toplumsal düzene uymak zorunda kalır. Bu ise insanın doğasını dejenere etmektedir. Bu bağlamda Rousseau, aydınlanmanın ortaya koyduğu hümanist eğitim felsefesini eleştirir. Ona göre dönemin eğitim anlayışı insanı ahlaki anlamda sarsmış ve bozmuştur.¹³¹ Bu nedenle insanın doğasındaki değerlere uygun, ahlaki değerlerin

¹²⁵ Hume, *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, 308.

¹²⁶ Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, 3 Cilt/303.

¹²⁷ Russell, *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*, 3 Cilt/310.

¹²⁸ İbrahim Arslanoğlu, *Eğitim Felsefesi* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 73.

¹²⁹ Jean Jacques Rousseau - Yaşar Avunç, *Emile* (İstanbul, 2017).

¹³⁰ Arslanoğlu, *Eğitim Felsefesi*, 75.

¹³¹ Arslanoğlu, *Eğitim Felsefesi*, 75.

değişmesi gerektiğini savunur.¹³² Emile adlı eserinde ele aldığı “insanın doğal eğitimi” anlayışına göre insan, ahlaki anlamda “dostluk, şefkat, acıma duygusu” gibi erdemlerle geliştirilmelidir.

Erken modern dönemde ahlak ile ilgili görüş bildiren düşünürlerin fikirleri, modern ahlaki düşüncenin derinlemesine etkilediği ve günümüzde hala tartışılan ve incelenen konuları belirleyen temel unsurları oluşturmuştur. Yukarıda kısaca değerlendirdiğimiz düşünürlerin bu fikirleri modern dönemde ahlak fikrinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır. Ahlaki ilkelerin, bireyin temel hakları olduğu, toplumsal düzeyde bir hak oluşu, ahlakın kaynağının bireyin kendisi olması, tanrı tarafından belirlenmesi gerektiği yahut insanın kendi deneyim ve gözlemiyle elde edebileceğini gibi ahlakın temel kaynaklarına ışık tutacak cevaplar aramışlardır. Bu fikirler günümüzde akademik alanda hala tartışılmakta ve hem ahlaki hem siyasi zeminde modern dönemi şekillendirmeye devam etmektedir.

1.7 Modern Dönemde Değerin (Kavramının) Yeniden Üretimi

Değer kavramı, “Os. Kıymet; Ing. value; Fr. valeur; Al. Wert”¹³³ şeklinde kullanılmıştır. Diğer yandan Türk Dil Kurumu, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehmet, kadir, kıymet; Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı; kıymet, paha, valör” değer şeklinde tanımlar getirmiştir. Değer mevzu bahis olduğunda kavrama, bireyin kendisi, kişiliği ve pratik olarak yapıp ettikleri konu edinilir. Bireyin nesne ile olan pratik ve teorik etkileşiminin yanında daha sonraları kavrama pek çok özellik ve anlam eklenmiştir.¹³⁴

Değer kavramının semantik yolculuğunu incelediğimizde özellikle sosyal bilimler alanında ün yapmış ve akademik sosyolojinin kurucuları arasında sayılan Florian Znaniecki (1882-1958) değeri, latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türeterek akademik literatüre kazandırdığını görmekteyiz.¹³⁵ Bu dönemle birlikte değer kavramı, felsefeciler tarafından önemli görülmüş, ayrıca yeniden incelenmesi, analizi ve tartışmaları yapılmıştır. Dönemin önde gelen filozofu, Nietzsche

¹³² Adnan Akan, “Rousseau’nun ‘Eleştirel’ Ahlak Düşüncesi”, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 21 (01 Mayıs 2016), 141-160.

¹³³ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 201.

¹³⁴ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 201.

¹³⁵ Nuri Bilgin, *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar* (İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1999), 115.

(1844-1900) değerleri ihdas edenin ve belirleyicisinin insan olduğunu dile getirmiştir.¹³⁶ Kant (1724-1804) ise, değerın özne tarafından ne anladığı ve ona ne anlam verdiği, elde ettiği tecrübe ile doğrudan ilgili olduğunu söylemiştir.¹³⁷ Bu bağlamda Kant değeri, kişisel ve öznel olarak kabul etmiştir. Türkiye'nin önde gelen felsefecilerinden olan İoanna Kuçuradi ise değer kavramını şöyle tanımlıyor; “değer, insana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşıır. Ayrıca değerler, insanın amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olur.”¹³⁸ Yukardaki örnek ve tanımlar bağlamında değer kavramına, farklı disiplinler tarafından da yer verildiğini görmekteyiz. Lakin değışmeyen şey değerlerin merkezine insanı yerleştiren nesnelleştirilmeye çalışılmasıdır. Modern öncesi toplumlarda sosyal hayatı ve eylemleri şekillendiren, insanlığı birleştiren ilkeler dine bağlı değerlerdi.¹³⁹ Bu değerlerin Tanrı merkezli oluşu dinin değerler sahasına bağlı olmasındandı. Modern döneme gelindiğinde ise bu değerlerin zaman içerisinde varlık anlayışından koparılarak din sahasının dışına çıkarıldı. Hukuka ait değerler, mantıksal değerler, estetik değerler vb. değerler Tanrı merkezli anlayıştan ayrılıp, hümanist ve akıl merkezli bir tutum halini aldı. Bilimsel muhayyilede değerin hiçbir nesnel gerçekliğe sahip olmadığı bilinmekteydi.¹⁴⁰ Aydınlanma ile birlikte değerin, insan merkezli bir kavram dünyasına sahip düşünürler tarafından yeniden yorumlanarak değeri, bir ölçüt olarak kullanılmasını, olan ile olması gereken arasında bir konuma yerleştirilerek, hijyenik bir kavram içeriği oluşturulmak istemişlerdir. Neticede bilimselliğin şiarında olan kavramsal yapı sökümcülük burada da kendini göstermektedir. Değerin nesnelleştirilmesi ya da formüle edilmesi, kavramı tabiri caiz ise bir ameliyathane masasına yatırarak, detaylı bir inceleme ve analize tabi tutulmak istenmesindedir. Nitekim değerlerin evrensel bir boyuta ve bilimsel bilginin işleyeceği bir kıvama gelebilmesi için metafizik inançlardan ve ontolojik olarak semantik bağlantılardan bağımsız olması gerekliydi.

Aydınlanma ile beraber din karşıtlığı gelişen söylem, varlığı merkeze alıp üretilen kavramların yerine Aydınlanmanın akı, özneyi, bireyi merkezine alan kavramlar ihdas etmeyi yahut kavramların içeriğini bu minvalde yeniden inşa edilerek gerekli kılmıştır.

¹³⁶ Ertan Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (01 Temmuz 2003), 217-240.

¹³⁷ Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”.

¹³⁸ Emine Kolaç - Ruhan Karadağ, “Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Değer’ Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları”, *İlköğretim Online* 11/3 (26 Haziran 2012), 762-777.

¹³⁹ Nurettin Topçu, *Ahlak* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2016), 91.

¹⁴⁰ Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”.

Ahlak kavramının modernleşme ile birlikte geçirdiği anlamsal değişimler, değer kavramının dolaylı yoldan yeniden inşasını gerekli kılmıştır. Nitekim geleneksel toplumlarda ahlak, semantik anlamlarından da anlaşıldığı üzere, ontolojik düzlemde Tanrı merkezli olarak içeriklendirilmiştir. Nitekim Aydınlanma felsefesi akli ve hümanizmi merkeze alırken, dini ve kutsal olanı –ki buna kavramlar da dâhildir- hayatın dışına itmiştir.¹⁴¹ Bu bağlamda değerın ihtiyaç ve eylemlere yönelik özneyi merkeze alan, olana veya olguya yönelik yüklediği anlamı da içeren bir kavram halini almıştır.¹⁴² Erken dönemde değer derken kıymet, “İng. Value; Fr. valeur” biçilen fiyat gibi anlamlara gelirken, aydınlanma ile beraber bireyin, bir nesneye değer biçme yahut nesneye biçilen değer halini almıştır. Bu konudaki doğruluk payı gibi göreceli bir anlam halini almıştır. Bu bağlamda değer söz konusu olduğunda mutlaka öznenin, bireyin dahilini gerekli kılan bir anlam ihdas edilmiştir.¹⁴³ Sonuç olarak kavramın bu serüveni bir değer yelpazesi oluşturmuştur. Mesela “ahlaki değerler, dini değerler, mantıksal değerler, estetik değerler” gibi... üretilen bu değer kavramları, ontolojik etkisi az, daha seküler ve insanı merkeze alan bir konuma yerleştirilmiştir. Bu da modern dönemde yeniden ihdas edilen değerın, haliyle laik ve seküler kaynaklardan, mesela bilimsel bilgi, insan hakları veya demokratik ilkeler gibi daha fazla etkilendiği anlamına gelir. Değerın bireyselliğe ve dünyevi delillere yaslanması, toplumsal değişimleri de beraberinde getirecektir. Ve artık değerın merkezinde olan insan kendine göre değerlerin sınırlarını değiştirip kendi menfaatleri doğrultusunda genişletecektir. Böylelikle değer “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür.”¹⁴⁴ Bu çerçevede değer, yeni bir anlam örüntüsü içerisine girerek; insanın sosyal bir varlık oluşunu, diğer insanlar ile ünsiyet kurma ihtiyacını, ortak bir muhayyilenin etrafında kenetlenmesini ve sosyalleşmesini gerekli görecektir. Toplumun neşet ettiği dünya görüşü, sosyokültürel alan ve benzer dinamikler, toplumun milli bir kimliğinin oluşmasında “ulusal değerler” pekiştireç olarak kullanılmıştır.¹⁴⁵

Sonuç olarak, Aydınlanma dönemi ile birlikte din karşıtlığı gelişmiş ve Tanrı merkezli kavramlar yerine akil, özne ve bireyi merkeze alan kavramlar ihdas edilmiştir.

¹⁴¹ Nurlybek Zhanykulov, “Modern Toplumda Din ve Ahlak”, *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji* 38 (30 Haziran 2022), 77-88.

¹⁴² Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 201.

¹⁴³ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 201.

¹⁴⁴ Selen Yumak, “Avrupa Birliği Temel Değerleri Ve Bu Değerlerin Birliğin Geleceği İçin Taşidiği Önem: Polonya Örneği Üzerinden Bir İnceleme”, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi* 16/2 (2017), 199-218.

¹⁴⁵ Polat, *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer*, 5.

Bu değişim, ahlak kavramının modernleşme ile birlikte geçirdiği anlamsal dönüşümlerle değer kavramının yeniden inşasını gerekli kılmıştır. Geleneksel toplumlarda ontolojik düzlemde Tanrı merkezli olarak içeriklendirilmiş olan ahlak, Aydınlanma felsefesiyle birlikte akıl ve hümanizm eksenine kayarak, dini ve kutsal olanı hayatın dışına itmiştir. Böylece, değer kavramı özne merkezli, eylemlere ve olgulara yönelik anlamlar yükleyen bir hale gelmiştir. Bu değişimle birlikte, değer kavramı bireyselliğe ve dünyevi delillere yaslanmış, seküler ve insan merkezli bir yapıya bürünmüştür. Modern dönemde yeniden ihdas edilen değer, bilimsel bilgi, insan hakları ve demokratik ilkeler gibi laik ve seküler kaynaklardan etkilenmiş; bu durum toplumsal değişimleri beraberinde getirmiştir. Değerin merkezinde insanın yer alması, bireyin kendi menfaatleri doğrultusunda değerlerin sınırlarını değiştirmesine ve genişletmesine yol açmıştır. Böylece, değer kavramı bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanmış ve toplumu sosyalleştiren, ortak bir muhayyile etrafında kenetleyen bir unsur haline gelmiştir. Toplumun milli kimliğinin oluşmasında ulusal değerler pekiştirci bir rol oynamış ve bu süreç, toplumsal dinamiklerle birlikte değerlendirildiğinde değer kavramının modern anlamda yeniden yorumlanmasını sağlamıştır.

1.8. Toplumsal Bir Harç Olarak Değer

Değerler aynı zamanda bireylerin bir araya gelerek şekillendirdiği ve bir arada yaşamayı sağlayan, aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarılabilen, ister somut ister soyut olsun öğrenilmiş sosyal bağlardır.¹⁴⁶ Toplumun sağlıklı işleyişinde önemli bir rol üstlenir. Bunun yanında insanın yaşadığı coğrafyada din, kültür, gelenek, örf ve âdet gibi sosyal olgular, değerlerin şekillenişinde hayati bir öneme sahiptir. Değere dair sosyal olguların toplumu şekillendirmesinde din, bireylerin inanç, ibadet gibi pratiklerini belirlemektedir. Kültür ise maddi, manevi ve sembolik enstrümanları kapsamaktadır. Bunlar; mimari, sanat, giyim, müzik, yemek gibi toplumsal üretimlerdir. Gelenek toplumun geçmişten beri süre gelen uygulama ve ritüellerini ifade ederken örf, davranışsal düzeyde bir sosyal olgudur.¹⁴⁷ Bu çerçevede değerler, coğrafyadan coğrafyaya, toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Değerler toplumun genel kabulüne dayanır; yani bir toplumdaki insanların ekseriyeti tarafından benimsenir ve kabul görür. Örneğin, doğru sözlülük, saygı, sevgi ve adalet gibi değerler çoğu toplum tarafından kabul görür ve

¹⁴⁶ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 536-537.

¹⁴⁷ Aliye Çınar, “Din, Ahlak ve Gelenek”, *Muhafazakar Düşünce Dergisi* 1/3 (15 Ocak 2005), 76.

yapılması teşvik edilir. Toplumun fertleri, bu değerleri özümseyerek, birlikte yaşama uyum sağlarlar. Ayrıca, değerlerin toplumda tekrarlanması kalıcılıklarını arttıracaktır. Bu bağlamda belirli bir değer sürekli olarak tekrar edilmesi değer yaşatılmasını ve pekişmesini sağlayacaktır. Örneğin, bir toplumda misafire ikram etme veya yolda kalmış olan birine yardım etmek gibi değerler sürekli olarak pratikte gösterilirse, bu değer toplumun kültürel dokusuna işler ve gelenek haline gelir.

Öğrenilmiş sosyal bağlar halindeki değerler, bir arada yaşamayı hem sağlıyor, hem de gerekli kılıyor, kuşaktan kuşağa aktarılıyor oluşuyla toplumun sağlıklı bir şekilde işleyişine önemli katkılar sunar. Din, kültür, gelenek, örf ve âdet gibi sosyal olgular, değerlerin şekillenmesinde hayati bir öneme sahiptir.¹⁴⁸ Din, bireylerin inanç ve ibadet gibi pratiklerini belirlerken, kültür maddi ve manevi sembollerle ifade edilir. Gelenek, toplumun geçmişten beri süregelen uygulamaları ve ritüellerini ifade ederken, örf davranışsal düzeyde bir sosyal olgudur.

Kuşkusuz değerler coğrafyadan coğrafyaya ve toplumdaki insanlardan topluma değişiklik gösterir. Bir toplumdaki insanların ekseriyeti tarafından benimsenen ve kabul gören değerler, toplumun genel kabulüne dayanır.¹⁴⁹ Doğru sözlülük, saygı, sevgi ve adalet gibi değerler çoğu toplumda teşvik edilir ve toplumun fertleri bu değerleri özümseyerek birlikte yaşama uyum sağlarlar. Değerlerin toplumda tekrarlanması, onların kalıcılığını artırır ve sürekli olarak tekrar edilen değerler, toplumun kültürel dokusuna işleyerek bir parçası haline gelir. Bu anlamda değerler, toplumun sağlıklı işleyişini devam ettiren ve toplumu bir arada tutan harç görevi görür.

1.9. Değerlerin Tanım Çerçevesi

Sosyal bilimlerde toplumsal davranışları ikame eden şeyler nesnel doğa kanunları değildir.¹⁵⁰ Nesnel doğa kanunları siyaset yasalarını, bilim yasalarını, iktisat alanındaki yasaları şekillendirir. Burada üretilen yasalar dünyanın dört bir tarafında ufak tefek nüanslar dışında kaide bozmayacak yasalardır. Lakin insan davranışları söz konusu olduğunda toplumsal davranışları şekillendiren amiller nesnel doğa kanunları değil, değerlerdir. Değerler, insanın karakterini geliştirecek aynı zamanda güzellik duygusunu

¹⁴⁸ Suat Cebeci, *Din eğitimi, bilimi ve Türkiye’de din eğitimi*. (Ankara : Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş., 2015), 43.

¹⁴⁹ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara : Pegem A Yayıncılık, 2002), 99.

¹⁵⁰ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 201.

ve ahlaken iyi olma şuurunu da vermelidir.¹⁵¹ Her dünya görüşü kendi değerlerini üretir ve bu değerler kendi içinde tutarlı ve mutlaka ilişkili olmaları gerekir.¹⁵²

Reform ve Rönesans'la birlikte kutsal olan din dili, Martin Luther öncülüğünde Latince'den gündelik Almanca diline çevrildi. Kutsal metinlerin gündelik dile çevrilmesi, din adamları dışında kalan halkın bu metinleri okuyup dini ve toplumsal değerleri sorgulamalarına olanak tanıdı. Bu durum bir sonraki dönemlerde dini değerlerin değerinin düşürülmesi ve yalanlanmasıyla sonuçlanacaktı. Örneğin Güneş tutulması olayı, Kilisenin ortaya koyduğu bilim anlayışına göre mükemmel doğal bir fenomendir. Bunun yanında kıyametin yaklaştığını simgelemektedir. Aydınlanma filozofu olarak bilinen Galileo Galilei ise bu durumu şöyle açıklar: Ay tıpkı diğer gezegenler gibi yüzeyi pürüzlü ve kayalarla doludur “yani mükemmel değildir”. Güneş tutulması, Ay'ın Güneş ile dünyanın arasına girerek kısa süre için gece yaşanması halidir “yani kıyametin alameti değildir”.¹⁵³ Aynı olayın bu iki farklı yorumu, iki dünya görüşünün muhayyile farkına örnektir. Kilise tarafından bilginin nesneliliğinin inanç konusu yapılması aydınlanma filozofları ile arasındaki gerilimi arttırmıştır. Neticede Kilisenin inanç temelli dini değerleri aydınlanma filozofları tarafından nesnel gerçekliklerle küçük düşürülmüştür.¹⁵⁴

Bu süreçte hayatın dışına itilen dini değerlerin oluşturduğu boşluk fark edilince, değerlerin yeniden üretilerek bu boşluğun doldurulması ihtiyacı gündeme gelir.¹⁵⁵ Bu kez değerlerin merkezinde din, yani kilise değil, birey ve toplum olacaktır. Değerler bu bağlamda ahlak, değerler felsefesi, din felsefesi, ekonomi ve toplum davranışları gibi alanlarda semantik olarak farklı anlamlar kazanır. Modern felsefenin olgu ve değer arasındaki ayrımı önemli ölçüde ön plana çıkar. Olgu ile değer arasındaki zıtlık, bireyin değere yüklediği öznel yorumlarla şekillenir.¹⁵⁶ Olgu, fiziksel ve toplumsal olayların deney ve gözlem yoluyla incelenerek objektif ve nesnel yargılara ulaşılmasıdır. Değerler ise bu saydığımız alanların bir ahlaki değer olarak incelenmesidir.¹⁵⁷ Bu ayrım, bilimsel bilginin nesneliliği ve ahlaki değerlerin bireysel, toplumsal ve öznel oluşunu betimlemektedir. Modern dönemde birey ve toplum merkezli ahlaki değerlerin ön plana

¹⁵¹ “ResearchGate”, *Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı* (05 Ocak 2019).

¹⁵² Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, 77.

¹⁵³ Cemal Yıldırım, *Bilim Tarihi* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2016), 147.

¹⁵⁴ Özensel, “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, 218.

¹⁵⁵ Abdurrahman, *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*, 92.

¹⁵⁶ Ahmet Arslan, *Felsefeye Giriş* (Ankara: Serbest Akademi, 2020), 117.

¹⁵⁷ Arslan, *Felsefeye Giriş*, 31.

çıkması, olgu ve değer arasındaki ayrımın daha da derinlemesine incelenmesinin gerekli kılmasıdır.

Günümüzde değerler, pragmatik değerler, asli değerler, yaratıcı değerler, nesnelci değerler, öznelci değerler, göreceli değerler, mübadele değeri, kullanım değeri gibi değer kullanım alanları oluştu.¹⁵⁸ Öte yandan hazcı değerler, ahlaki değerler, yaratıcı değerler, mantıki değerler, teorik, ekonomik, sosyal, siyasi, dini ve estetik değerler gibi anlam alanlarına ayrıldı.¹⁵⁹ Örneğin doğal bir afet olan depremin olay örüntüsü bize bu değerler çerçevesini izah etmeye yardımcı olacaktır. Teorik değer düzleminde yankıları şu şekilde olabilir; depremle ilgili bilimsel çalışmaların gelişmesiyle yerkabuğunun davranışlarının değerlendirip incelenmesi ve önceden tahmin edilmesi teorik değerlere örnek gösterilebilir. Ekonomik değerler çerçevesinde depremde yıkılan binaların ve iş yerlerin devletin ekonomisini olumsuz etkileyerek, ekonominin değer kaybetmesine yol açması ekonomik değerlere örnektir. Sosyal değer bağlamında insanlar arasındaki isar, yardımlaşma, merhamet ve iyilik yapma refleksini güçlendirebilir. Siyasi değerler çerçevesinde ise hükümet politikaları yeniden gözden geçirilerek deprem yönetmeliğine uygun kararlar alınabilir. Depremin insan üzerindeki ağır yaralarını dini ve manevi anlamda onaracak kurumlar yöendirilebilir. Estetik değerleri merkeze alarak, yeni yerleşim yerlerinin daha güvenli ve dayanıklı olması sanat alanında ilham kaynağı sağlayacaktır. Bu çerçevedeki olay örüntüsü değerlerin teorik, ekonomik, sosyal, siyasal, dini ve estetik boyutlarını gösterir. Değerlerin anlam örüntüsü dünya görüşüyle tutarlı ve mutlaka ilişkili olmalıdır. Örneğin estetik değerlere sahip bireyin, ekonomik değerlere sahip bir iş adamının vergi kaçırmak suretiyle yaptığı binanın altında can veren masum insanlar söz konusu olduğunda bu değerlerin içsel tutarlılığı sorgulanabilir. Çünkü modern birey gün sonunda cömertlik, sağduyu, sorumluluk duygusu, iyilik veya adil olmak gibi değerler ile değil kendi çıkarlarını gözetmektedir. Sonuç olarak değerlerin anlam çerçevesi içinde bulunan değer alanları birbiriyle bir uyum içinde olmalıdır. Toplumsal ahlaki değerlerin ayrıştırarak bölünmesi değerler arasındaki çelişkileri derinleştirecek ve ciddi sorunlara yol açacaktır.

¹⁵⁸ Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, 202.

¹⁵⁹ Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, 84.

1.10. Din ve Değerlerin Ayırımı

Modernite, siyasi ekonomik ve kültürel alanlarda insanın hayatını kolaylaştıracak pek çok yenilik getirmesinin yanında toplumsal olarak manevi anlamda bir değer erozyonuna da neden olmuştur.¹⁶⁰ Bunun temel nedeni Modernitenin, değerleri pozitivist epistemoloji anlayışıyla, insanı merkeze alarak temellendirmesi, moderniteye hizmet eden bir değerler manzumesi ortaya çıkarmasındandır.¹⁶¹ Dönem boyunca bilgi edinme ve değerlendirme yöntemlerindeki nicel ve nitel açıdan köklü bir değişim geçirmiştir. Bilgi artık daha sistematik, ölçülebilir ve tekrarlanabilir bir nitelik kazanmıştır. Bu süreçte, insan tanımı yapılırken bilginin nesnelliği ve evrenselliği vurgulanmış, bilimsel yöntemlerle elde edilen bilginin kesin ve güvenilirliği kabul görmüştür. Ancak, insan bunların dışında vicdan, merhamet ve manevi boyuta sahiptir. Sadece bilişsel ve mekanik bir insan vurgusu¹⁶² insanın manevi yönünü görmezden gelmektedir.

Ünlü filozof Descartes ortaya koyduğu fikirler bağlamında insan-doğa ilişkisinde yeni bir dönem başlatmış eğitim ve düşünce alanında yeni kapılar açmıştır.¹⁶³ Bilginin hakikati konusunda mutlak monarşik bir yapıyı benimsemiştir. Kendi döneminde yaşadığı bunalımdan kurtulma adına üç sanattan¹⁶⁴ yola çıkarak dört prensipten bahsetmektedir. Bu bağlamda Gazali'nin *Munkızu mine'd- Dalal* (Bunalımdan Kurtulma Yolları) adlı eserindeki konuya benzetilir.¹⁶⁵ Descartes bunalımdan kurtulmak için insan aklının ve mantık, matematik, geometri gibi ilimleri kullanarak kurtulabileceğini düşünürken Gazali bunu Allah'ın ihsanı ile kurtulabileceğini söyler. Modern dönemin bir çıktısı olarak, değerler işgali Descartes'in dediği gibi yalnızca akıl ile aşılmasının mümkün olmadığı ortaya çıkmıştır. Kilise, tarih boyunca sahip olduğu mutlak değişmez bilgi anlayışı, modern döneme gelindiğinde bilimsel bilginin mutlak oluşu şeklinde (bilginin mutlak oluşu) devam etmiş ve bilimsel bilginin tartışmasız ve mutlak otoritesi tanınmıştır. Bu aradaki ayırım bilginin elde edinmedeki kaynağı arasında olmuştur. Modern zamanda bilimsel bilginin kutsallığı, dinin otoriter ve mutlak bilgisi kadar benzerdir. Kilise'nin vahiy temelli bilgisinin ortaya koyduğu değer, kendi içinde tutarlı ve insan hayatını biçimlendiren ve mutlu olmasını sağlayacak organik bilgi kodlarına

¹⁶⁰ M. Esat Altıntaş, "Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (01 Aralık 2012), 32.

¹⁶¹ Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2020), 33.

¹⁶² Seyfi Kenan, "Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9/1 (2009), 270.

¹⁶³ Kenan, "Modern Eğitimde Kaybolan Nokta", 267.

¹⁶⁴ Rene Descartes, *Metot Üzerine Konuşma*, çev. K. Sahir Sel (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1984), 21.

¹⁶⁵ Kenan, "Modern Eğitimde Kaybolan Nokta", 267.

sahiptir. Lakin Aydınlanma Çağı ile başlayan ve Fransız İhtilali ile hız kazanan süreç, reform öncesi dünya görüşüne ait düşünce yapısını, inanç sistemlerini ve değerleri kökten reddederek yeni bir toplum inşa etme gayretine yönelmiştir.¹⁶⁶ Aydınlanma düşüncesi, akıl ve bilimi merkeze alarak, bireyin özgürlüğünü ve eşitliğini savunmuştur. Bu bağlamda, kilisenin ve mutlak monarşilerin otoritelerine karşı çıkmış, böylelikle seküler bir toplum yapısının temelleri atılmıştır.

Ortaçağ dünyasında ahlak ve erdemlerin din merkezli bir şekilde değerlendirildiği toplum yapısı bulunmaktaydı. Ancak, modern insan, bu değerlerin yerine sekülerizm, demokrasi, hümanizm ve bilimsel düşünceyi besleyen değerleri koyarak, bu değerlerin din merkezli ahlaktan daha üstün olduğunu savunmuştur. Sekülerizm, devlet ve din işlerinin birbirinden ayrılmasını öngörerek, bireylerin dini inançlarına dayalı olmayan bir yaşam sürmelerini teşvik etmiştir. Demokrasi, bireylerin eşit haklara sahip olduğu ve kendi kaderlerini belirleyebildikleri özgür bir yönetim biçimini savunmuş, hümanizm ise insanı özgür kılan ve kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebileceği bir anlayışı benimsemiştir. Bu süreçlerin etkisiyle her alanda özgür olarak yetişen bireyin, tanrı tarafından şekillendirilen ve özgürlüğünü sınırlandıran ahlaki değerler ile bezenmiş bir hayatı yaşamayı red ederek modernizm ile zuhur eden Agnostizme ve deizme yönelmektedir. Böylelikle geçmişe dair inanç ve değerlerin reddi, bir dizi sosyal ve kültürel kırılmalara ve krizlere yol açmıştır. Bu durum, bireyler arasında yabancılaşma, varoluşsal bunalım, toplumsal dayanışma ve aidiyet duygusunun zayıflaması vb. problemlerin ortaya çıkışı sonucunu doğurmuştur.¹⁶⁷

Modern insan akıl ve bilimi yücelterek, tüm problemlerin çözümünün bu iki unsurda yattığına inanmıştır. Bilimsel devrimler, teknolojik ilerlemeler ve felsefi tartışmalar, insanın evrene ve kendisine bakışını değiştirmiştir. Artık bilgi, sadece kilise veya dini otoriteler tarafından değil, bilim insanları ve düşünürler tarafından da üretilip doğrulanabilir hale gelmiştir. Bu durum, toplumun farklı kesimlerinde yeni bir bilgi üretim ve paylaşım dinamiği oluşturmuştur.

Ancak, bu dönüşüm beraberinde çeşitli etik ve moral sorunları da getirmiştir. Modern toplum, geleneksel ahlaki değerlerin yerine yenilerini koyarken, bu yeni değerlerin de zaman zaman tartışmalı ve sorunlu olduğu görülmüştür. Seküler ahlakın,

¹⁶⁶ Ayşe Şalli, "Modernlik, Gelenek Ve Din İlişkisi: Bir Modernleşme Kurami Eleştirisi", *Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/4 (14 Aralık 2017), 55-82.

¹⁶⁷ Mustafa Aydın, "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (01 Temmuz 2003), 129.

din merkezli ahlak kadar etkili olup olamayacağı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır.¹⁶⁸ Bu bağlamda, modern insanın üstünlük iddiası, hem bilim ve teknolojiadaki başarılarla hem de bu başarıların getirdiği toplumsal sorunlarla sürekli olarak sınanma halinde olmuştur.

Sonuç olarak, modernite, bilginin niceliksel ve mekanik boyutu ile toplumun dini ve ahlaki yapısını derinden etkilemiştir. Niceliksel olan bilgi anlayışı, keyfiyet ve mahiyet alanında tanımlamalar yapmaktan kaçınır. İnsana dair ‘iyi, kötü’, ‘değer’, ‘hakikat’, ‘güzel’ gibi insanın varoluşsal boyutunu diğer hayvan ve canlılardan ayıran farklılığı görmezden gelir. İnsanı tıpkı diğer canlılar gibi maddi ve mekanik görerek somut bir alana çeker.¹⁶⁹ Böylelikle Aydınlanma ve sonrası süreç, bireyin özgürlüğü ve akılcılığı merkezine alan yeni mekanik değerler ve mahiyet ve ahlaki değerlerden uzak inanç sistemleri inşa etmiş, bu yeni değerler ile toplumun farklı kesimlerinde çeşitli kırılmalara ve krizlere yol açmıştır. Bu dönemin en önemli kazanımlarından biri, bilginin nesnelliği ve evrenselliği olurken, en büyük tartışmalarından biri ise ahlak ve değerler konusundaki farklı yaklaşımlar olmuştur.

1.11. Değerler Eğitimi ve Din Eğitimi

Eğitimin erdemli bireyler yetiştirme misyonu, yüzyıllar boyunca küresel değişimler ve entelektüel ilerlemelerle şekillenmiş, ancak ana hedefi daima sabit kalmıştır.¹⁷⁰ Bu çerçevede, eğitimin rolü yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda bireylerin ahlaki değerleri ve prensipleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Eğitim sistemleri, bireylerin karakter gelişimine ve toplum içinde sorumluluk sahibi, empati kurabilen, adaletli ve saygılı bireyler olarak yetişmelerine odaklanmalıdır. Dolayısıyla, eğitim süreçleri, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal ve ahlaki gelişimlerine de eşit derecede önem vermelidir.

Sokrates, eğitimi tarif ederken muhataba bilgi ve erdem kazandırma faaliyeti olarak tanımlar.¹⁷¹ Comenius (1592-1670), “burda önemli olan eğitim ve öğretim değil, öğrenciye/muhataba ahlak ve faziletleri aktarmak ve hayatı boyunca bunları yaşamına aktarmaktır.”¹⁷² şeklinde bir aktarımla erdemlerin kazandırılması konusunda bilgi ve

¹⁶⁸ Şalli, “Modernlik, Gelenek Ve Din İliş”.

¹⁶⁹ Kenan, “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta”, 274.

¹⁷⁰ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 137.

¹⁷¹ Altıntaş, “Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları”, 32.

¹⁷² Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 139.

eğitim ayrılmaz bir bütün olduğunu zikreder. Eğitimciler ve politika yapıcılar, müfredat ve pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirerek, ahlaki değerlerin ve etik bilincin eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelmesini sağlamalıdır. Eğitimin bu kapsamlı yaklaşımı, bireylerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal ve ahlaki açıdan da donanımlı olmalarını sağlayarak, daha sağlıklı ve uyumlu toplumların inşasına katkıda bulunacaktır.

Din, sosyokültürel bir çerçevede günümüz bilimleri tarafından bir olgu olarak izah edilmektedir. Fakat modern dönemdeki bilimsel yöntem ‘din eğitimi’ni farklı bir alanda kalmaya itmektedir. Zira ‘din eğitimi’ne baktığımızda sadece bir alandaki dini değerleri ve yaşam tarzını benimseyen bir konumda değildir.¹⁷³ Bilakis “din eğitimi” faaliyeti daha evrensel ve çok amaçlı olmakla birlikte ‘dini’ bir tavır takınmayacağı belirtilmiştir.¹⁷⁴ Tanzimat öncesi eğitimin genel karakteri olan din, tanzimatla birlikte eğitimin bir konusu haline getirilmiştir.¹⁷⁵ Bu çerçevede literatürdeki ‘din eğitimi’nden mülhem ‘değerler eğitimi’ insanlara evrensel değerleri öğretir ve bu değerler, modern bireylerin günlük yaşamlarına rehberlik eder. Din ve değerler eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki gelişimlerini destekleyerek, onların topluma daha faydalı ve evrensel ahlaki değerlerle donanmış bireyler olarak katılmalarını sağlar. Dinin eğitim çatısı altına entegre edilmesi, bireylerin evrensel değerler çerçevesinde zihinsel ve duygusal, aynı zamanda etik olarak da gelişmelerini sağlayacaktır. Eğitimde ‘din’in değerlerle bütünleşik bir şekilde yer alması, bireylerin ahlaklı ve evrensel değerlere bağlı birer birey olarak yetişmelerini hedefler. Bu bağlamda ‘din eğitimi’ ve ‘değerler eğitimi’, birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki eğitim alanıdır. Din eğitimi, bireylerin inançlara dair eylemleri yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı olurken, değerler eğitimi bu inançların pratikte nasıl uygulanacağını öğretir. ‘Din’i bilgiler, bireylere hayatın anlamı, amaçları ve manevi tatmin konularında rehberlik eder. Aynı zamanda hoşgörü, yardımlaşma ve adalet gibi evrensel değerleri öğretir. Bu değerler, bireylerin toplumsal ilişkilerinde daha uyumlu ve saygılı olmalarını sağlar.

Değerler eğitimi ise, bireylerin etik ve ahlaki prensipleri ‘din eğitim’i çerçevesinde anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur. Dürüstlük, saygı, sorumluluk ve empati gibi evrensel değerler içselleştirmelerini hedefler. Değerler eğitimi,

¹⁷³ İrfan Başkurt, “Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açıları”, *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* 6 (17 Nisan 2012), 71.

¹⁷⁴ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Ankara: Gün Yayıncılık, 2001), 67.

¹⁷⁵ M. Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kimlik Yayınları: Kayseri, 2017), 107.

bireylerin toplumsal yaşamlarında daha bilinçli ve duyarlı bireyler olmalarını sağlar ve karar alma süreçlerinde etik değerlere bağlı kalmalarına yardımcı olur.

Din eğitimi ve değerler eğitimi, birbiriyle bütünleşik bir yapı oluşturur. Din eğitimi, manevi ve etik değerlerin kaynağını sunarken, değerler eğitimi bu değerlerin pratiğe dökülmesini sağlar. Her iki eğitim türü de bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur ve toplumsal barışın sağlanmasında önemli bir rol oynar.¹⁷⁶ Din eğitimi, bireylere manevi bir perspektif kazandırırken, değerler eğitimi bu perspektifin günlük yaşamda nasıl uygulanacağını öğretir.

Din eğitimi ve değerler eğitimi, bireylerin ahlaki ve manevi gelişimlerini destekleyen ve birbirini tamamlayan önemli eğitim alanlarıdır. Bu eğitim türleri, bireylerin toplumsal yaşamlarında daha bilinçli, duyarlı ve etik bireyler olmalarına yardımcı olur. Din ve değerlerin bütünleşik olarak ele alınması, bireylerin hem manevi hem de etik gelişimlerini destekler ve toplumsal barışın ve uyumun sağlanmasına katkıda bulunur.

1.12. Değerler Eğitimin Serüveni

Tarih boyunca eğitimciler, eğitimin en temel gayesinin ne olması gerektiği ile ilgili tartışmışlardır. Bunun neticesinde eğitimin üç sacayağının olduğu kanaati yoğunluk kazanmış ve eğitimin insanın zihinsel ve fikriyatına dair gelişmesini sağlamak, duygusal anlamda nefsi melekelerini müspet manada güçlendirmek ve son olarak bunları sağlıklı bir bedenle yapmak eğitimin bu üç sacayağının ortaya çıkaracağı insan profili ise ahlaki bir insan olmalıdır.¹⁷⁷ Antik Yunan'da, filozoflar ahlaki erdemlerin öğretilmesi üzerine yoğunlaşmış, Orta Çağ'da ise 'dini' eğitim aracılığıyla değerler aktarılmıştır. Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde, birey merkezli eğitim anlayışları gelişmiş ve ahlaki eğitimde akıl ve mantık ön plana çıkarılmış böylelikle din eğitimin bir alt dalı olarak yerini almıştır.

19. ve 20. yüzyıllarda, endüstrileşme ve şehirleşmenin etkisiyle insandan bireye olan dönüşüm özelinde toplumların temel kodları değişmiş ve haliyle bireylerin değerler eğitimi konusundaki bakış açıları farklılaşmıştır. Bu dönemde değerler eğitimi daha sistematik, mekanik ve kurumsal şekle evrilmiştir.¹⁷⁸ Daha önce erdemlerin ve ahlaki

¹⁷⁶ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 138.

¹⁷⁷ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 138.

¹⁷⁸ Kenan, "Modern Eğitimde Kaybolan Nokta", 276.

değerlerin merkezinde dini bir perspektif varken artık yeni modern okullar ve sivil zemindeki kuruluşlar genç nesillere ahlaki değerleri öğretmek için çeşitli programlar geliştirmiştir. Türkiye’de ise değerler eğitimi, Tanzimat Dönemi’nden itibaren eğitim sistemine girmiş, Cumhuriyet Dönemi’nde daha da önem kazanmıştır.

Değerler eğitiminin ortaya koyduğu perspektif bireylerin kişisel gelişiminde ve toplumsal uyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Değerler eğitimi bireylerin bir arada daha sağlıklı yaşamaları adına doğru ve yanlış arasındaki farkı öğretirken varlığa karşı sorumlu insanın ortaya koyduğu değerlerden farklı bir perspektifle değerler benimsetmiştir. Değerler eğitimi, bireylerin kendilerine ve çevrelerine karşı duyarlı, adil ve ahlaki davranışlar sergilemelerine yardımcı olur. Ayrıca, sisteme karşı duyarlı makbul vatandaş profili ve toplumsal barış ve uyumun sağlanmasında da önemli bir etkisi vardır.

Değerler eğitimi, çeşitli yöntemler ve uygulamalarla gerçekleştirilmektedir. Okullarda, müfredat içerisinde ahlaki ve etik konulara yer verilmekte, klüp çalışmaları, drama, hikâye anlatımı, tartışma, rol yapma ve pano hazırlama gibi yöntemlerle değerler öğretilmektedir¹⁷⁹. Ebeveynler, çocuklarına hayatlarında model olarak değerler eğitimine katkıda bulunmaktadır.¹⁸⁰ Ayrıca, medya ve sivil toplum kuruluşları da kampanyalar ve projeler aracılığıyla değerler eğitiminin yaygınlaştırılmasına yardımcı olmaktadır.

Değerler eğitimi, bireylerin ve toplumların sağlıklı ve uyumlu bir şekilde gelişmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Tarihsel süreç içinde evrilen bu eğitim, günümüzde daha da önem kazanmış ve farklı alanlarda uygulanmaya devam etmektedir. Bireylerin ahlaki ve etik değerleri benimsemesi, hem kendi hayatlarında hem de toplumsal ilişkilerinde olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle, değerler eğitimi sürecinin sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir

1.13. Din Eğitimin İhdası

Batı dünyasında din eğitiminin içeriği ve kim tarafından verileceği konusu teorik ve pratik zeminde tartışılmaktadır.¹⁸¹ Din eğitiminin dini bir grup ya da cemaat tarafından verilmesi, dini eğitim konusuyken, eğitsel manada olan din eğitiminde insani vurgu ön plandadır. Batı dünyasında, din eğitiminin kültürel değerlere öncelik veren bir anlayışı besleyen dini eğitim modeli mi yoksa eğitimciler tarafından verilen ve eğitsel yönü ağır

¹⁷⁹ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 228-231.

¹⁸⁰ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 206.

¹⁸¹ J. Mark Halstead, “Din Eğitimi”, çev. Abdulkadir Çekin, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2/3 (01 Eylül 2013), 136-150.

basan bir model mi olması gerektiği sıklıkla tartışılmaktadır. Bu durum din eğitiminin niteliği ile yakından ilgilidir.¹⁸² Din eğitiminin niteliği, din eğitiminin tanımıyla daha anlamlı hale gelecektir.

Din eğitiminin niteliğine dair konuyu açıklığa kavuşturmak, din eğitiminin kendi terminolojisini oluşturmaktan geçmektedir. Bu da kendi coğrafyanın sosyo-kültürel durumunu gözden geçirerek ve buna uygun bir terminoloji geliştirmekten geçmektedir. Modern dönemin beraberinde getirdiği seküler yapı, kavramları kendi potasında eriterek yeniden şekillendirmiştir. Kavramlar bir zihin dünyasının ürünüdür. Modern bilimin ürettiği kavramlar Türkiye'nin sosyal ve toplumsal dokusuna uymadığı aşikârdır. Lakin din eğitime dair üretilecek olan kavramlar Türkiye'deki toplumsal doku dikkate alınarak ve kendi kültürü ile yoğrularak tanımlanmalıdır. Günümüzde dünya görüşünün ve sosyokültürel çevrenin gitgide aynileştiği çağda din eğitimcileri arasında dinin eğitim boyutuna dair niteliklerin teorik zeminde kendi dönem ve kültürünü önceleyen farklılıkların dikkate alınmadığı gözlemlenmektedir. Oysa İbn Haldun'a göre, bir toplumun ılıman kuşak bölgelerinde yaşamasından tutun da sert iklime sahip kuşakta yaşaması, şehirde yahut kırsalda yaşaması, yemek yeme çeşitlerine kadar birçok alanda toplumu şekillendiren etmenler vardır. Dolayısıyla kültürü kültür yapan etkenlerden biri de dindir. Toplumumuzda din olgusu bütün bir satha yayılmış gibidir. Edebiyattan musikiye, mimariden siyasete kadar dinin derin izler bıraktığını görmek mümkündür. Din eğitimi, bir dünya görüşü ortaya koyduğu gerçeğini göz önüne alacak olursak, bu dünya görüşünü besleyecek birçok alanla irtibatlı olmalı ve aynı zamanda tutarlı bir sosyokültürel kimliğin de bu teorik zemine kaynaklık etmesi gerekmektedir.

Din eğitimi, Avrupa'nın sekülerleştiği aydınlanma döneminde, dinin etkisinin giderek zayıflatılması ile eğitim, dini eğitim perspektifinden çıkıp daha seküler bir anlayış olan din eğitimi perspektifine dâhil olmuştur.¹⁸³ Başta dini eğitim alanında olmak üzere hayatın her alanında yaşanan bu sekülerizasyonun Türkiye'de yer bulması 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile olacaktır, ama bunun öncesinde Osmanlı'da 2. Mahmut'un Tanzimat Fermanı ile ortaya çıkacaktır.¹⁸⁴ 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabul edilmesi, dini eğitimin yerini din eğitimi modeline geçişi hızlandıracaktı.¹⁸⁵ Bu kanunla birlikte bütün eğitim modellerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması, dini anlamda

¹⁸² Halstead, "Din Eğitimi".

¹⁸³ Bala, *Cumhuriyet Türkiye'sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri*, 13.

¹⁸⁴ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 15.

¹⁸⁵ Bala, *Cumhuriyet Türkiye'sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri*, 14.

din adına hizmet eden imam, müezzin, hatip ve vaiz gibi şahısların Diyanet İşleri Bakanlığına değil de Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması, bu sekularizasyon sürecinin somut örneklerindedir. Daha sonraki dönemlerde (1947-1949) halkın ihtiyaçları ve bulunduğu coğrafyanın sosyokültürel yapısı göz önünde bulundurularak bu hatadan dönülmüş ve tekrar Diyanet İşleri Bakanlığına verilmesine karar verilmiştir.¹⁸⁶

Geçmişten günümüze baktığımızda, dinin ‘eğitim’ ve ‘öğretim’ kavramlarının farklılaşması, Türkiye özelinde Tanzimat Fermanı ile birlikte, batıda ise Aydınlanma dönemi sonrası ve özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda kendini göstermektedir. Kilisenin ortaya koyduğu dogmatik dini eğitimin önüne geçmek, laiklik ilkesi, din ve vicdan özgürlüğü çerçevesinde diğer dinlere de aynı uzaklıkta olmak gibi evrensel olma adına dini eğitim modelinin anlam çerçevesi genişletilmiş ve din eğitimi kavramı literatüre kazandırılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte uygulanan dini eğitim dersleri ve bu dersleri veren kurumlar, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif Vekâlet’ine bağlanarak tek çatı altında birleştirilmiştir. Dini eğitim kavramının eğitime ram ederek daha seküler bir anlam sahasına çekilmesi, sadece teorikte kalmamış pratikte de Cumhuriyet Türkiye’sinde Edebiyat Fakültesine bağlı “İslam Tedkikleri Enstitüsü” ile din eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Böylelikle din, eğitimin merkez odağı olmaktan çıkmış, eğitimin bir konusu haline gelmiştir. Artık dinle ilgili bilgilere de ‘öğretim’ kapsamında yer verilmiştir. Dini eğitim, tüm dünyada dinin, eğitim alanındaki kaynakları konusunda temel başvurulacak kaynak olarak görülmektedir. Din eğitimi ile ayrımı, laiklik ilkesi çerçevesinde kilisenin eğitim kurumlarından çekilmeye zorlanması ve bunun sonucunda devletin resmi eğitim kurumlarında öğrencilerin dini eğitimi aksamaması ile müfredata eklenen derslerle karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat’a kadar gelen din eğitimi ve öğretimine ‘dini eğitim’, Tanzimat’tan günümüze kadar olan din eğitimi ve öğretimine ise ‘din eğitimi’ denilmektedir.¹⁸⁷ Saffet Bilhan’ın ‘Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi’ kitabında yer alan ifadeye göre ise ‘din eğitimi’ ve ‘dini eğitim’ kavramları birbirinden farklı olup din eğitimi daha genel kurallarla dini tanımlarken, dini eğitimde dinin kuralları doğrultusunda bir hayat tarzı ve muhayyile gündeme getirilir. Bu iki kavram arasındaki farklılık tartışmaya açık bir meseledir.

¹⁸⁶ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 16.

¹⁸⁷ Muhammed Muhdi Gündüz, “Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi”, *Ağrı İslami İlimler Dergisi* 7 (31 Aralık 2020), 170.

Eğitim sistemleri, insanların ihtiyaçlarına karşılık vermesi ve bunu yaparken yaşadığı coğrafyanın kimlik kodlarını göz önünde bulundurarak her geçen yüzyılda kendini geliştiren ve aynı zamanda kültürel değerlerine önem veren bir sistem olmalıdır. Eğitim, geçmişi, bugünü ve geleceği analiz ederek, geçmişten dersler çıkararak geleceğe dair bilgiler edinebilecek bireyler yetiştirmek ister. Toplum, gelecek nesilleri fikri ve sosyal yaşantıları, manevi doyumlarını sağlamak ve kendisiyle barışık, tutarlı bireyler yetiştirmek adına eğitimi vazgeçilmez bir esas olarak görür. Ancak bu durum sadece bilgiden ibaret değildir. Bunun yanında bireyin manevi yönünü geliştirmek için din gereklidir. Bu bağlamda en genel çerçeve de din, insanın kendi zayıflığının farkına vararak bu düzenin yaratıcısı olan tanrıyı ve kutsalı arama çabası etrafında şekillenen ve tanrının da bu konuda kendini insanoğluna tanıtan birtakım vahiyler manzumesi şeklinde tanımlanabilir. Yaratıcının, yaratılan insanı en iyi şekilde bileceği göz önünde bulundurulduğunda, dinin insana dair en iyiyi söyleyebileceği, sosyal yaşamdan eğitime kadar pek çok konuda konuşması mümkündür. İnsan ilişkilerine dair tutum ve davranışlar olsun ve eğitime dair fikirleri olsun, süreç içinde şekillenerek bir kültür ve gelenek havzası oluşturur.

Günümüzden tarihin gerisine baktığımızda, bu topraklarda din alanında eğitim ve öğretim kesintisiz devam etmiştir. Bizans'ta patrikler ve manastırlar, Anadolu Selçuklularda Nizamiye medreseleri, Osmanlı Devleti'nde medrese ve mektep gibi din eğitimi veren kurumlar olmuştur. Her devletin bir sonu geldiği gibi bu kurumlar da kapatılmak durumunda kalmıştır.

Cumhuriyet Türkiye'sine gelindiğinde, TBMM'nin ilanı ile devam eden bir dizi kanun neticesinde din eğitimi kurumları (formel ve informel), Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tek çatı altında toplanmıştır. Bu kanunun ilk üç maddesi baz alınarak bütün medrese ve mektepler Maarif Vekaletine bağlanmıştır.¹⁸⁸ TBMM, Tevhid-i Tedrisat Kanununun verdiği izin çerçevesinde Maarif Vekâleti'ne dini konularda uzman kişiler yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi ve İmam Hatip Liseleri açma yetkisi vermiştir. 1924 yılında İstanbul Üniversitesi'nde (Darülfünun) İlahiyat Fakültesi kurulmuş, ancak 1933 yılında üniversite reformu sırasında bu fakülte kapatılmıştır. 1927-1930 yılları arasında toplamda 33 İmam Hatip Mektebi açılmış, ancak öğrenci azlığı gerekeşiyle kapatılmıştır. Eğitim alanında yapılan inkılaplar ve Cumhuriyet Türkiye'sinin laiklik

¹⁸⁸ Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998).

ilkeli, din eğitimi kurumları arasında sağlıklı bir ilişki ve güven kurulamadığından, Türkiye genelinde eğitim ve oğretim yapılan okullarda din eğitimi verilmesi engellenmiŐ ve bu konudaki içeriğe sahip dersler müfredattan kaldırılarak konu askıya alınmıştır.¹⁸⁹

1947 yılında Türkiye’de tek partili hayattan çok partili hayata geçişle birlikte din eğitimi ve oğretimi yeniden gündeme gelmiştir.¹⁹⁰ İktidarda olan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)’nin 1948’de BaŐbakan Hasan Saka’nın teklifi üzerine kurulan komisyonda, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İmam Hatip Okullarının açılması ođnerilmiŐse de, kurs olarak açılması ve bu kursun 10 aylık bir eğitim vermesi kararlaŐtırılmıŐtır. Müfredatın geniŐliđi ve süre göz önünde bulundurulduğunda bu pek mümkün görünmemektedir.¹⁹¹ Yoğun ısrarlar neticesinde 1949 yılında yapılan Bakanlar Kurulu toplantısında, Ankara niversitesine bağlı bir İlahiyat Fakültesi kurulma kararı alınmıştır. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1949 yılında açılarak Türkiye’de modern anlamda dini yükseköğretime önemli bir katkı sağlamıştır. Bu gelişmeleri takiben, 1959 yılında İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü ve 1963 yılında Konya Yüksek İslam Enstitüsü kurulmuştur. 1971 yılında İzmir Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Bu enstitüler, dini yükseköğretim alanında önemli merkezler haline gelmiştir.¹⁹² 1982 yılında, 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından ıkarılan YK Kanunu ile bu enstitüler ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür. Bu dnŐm ile birlikte, İstanbul, Konya ve İzmir’deki enstitüler sırasıyla Marmara Üniversitesi, Selçuk niversitesi ve Dokuz Eylül niversitesi bünyesinde İlahiyat Fakülteleri olarak yeniden yapılandırılmıŐtır.

1950’lerde iktidar partisinin değişmesi ve halkın yoğun isteği ile din eğitimi ve oğretimine dair yeni açılımlar başlamıştır. 1950 yılında yapılan Mdrlr Komisyonu ile ilk etapta 4 yıllık açılan İmam Hatip ortaokulları, 1954-1955 yıllarında 3 yıllık lise kısmı eklenerek toplamda 7 yıllık bir eğitim programı haline getirilmiştir.¹⁹³ 27 Mayıs 1960 ihtilaline kadar toplamda 29 İmam Hatip Okulu açılmış, bu sayı 1965’te Adalet Partisi’nin döneminde 72’ye ulaşmıştır.¹⁹⁴ 1971-1972 yıllarına gelindiğinde ise askeri muhtıra okulların programına müdahale ederek, din derslerini müfredattan çıkarmıŐ, ortaokulu kapatmıŐ ve 4 yıllık lise Őeklini almıştır. Böylelikle ‘İmam Hatip Lisesi’ halini almıştır. 1973’te yapılan seçimler ile iktidarı paylaŐan Cumhuriyet Halk Partisi ve Milli

¹⁸⁹ Cebeci, *Din eğitimi, bilimi ve Türkiye’de din eğitimi.*, 129.

¹⁹⁰ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 117.

¹⁹¹ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 184-189.

¹⁹² Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 265.

¹⁹³ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 192.

¹⁹⁴ cal, ‘‘Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Oğretimi’’.

Selamet Partisi döneminde 29 İmam Hatip Lisesi açılmıştır. 1979-1980 yıllarına gelindiğinde Süleyman Demirel'in başkanlığında oluşturulan koalisyon döneminde 272 okul daha açılmış olup 1980 ihtilalinde bu sayı 374'e ulaşmıştır.¹⁹⁵ 12 Eylül ihtilali sonrasında hükümet İmam Hatip Lisesi açılmasını durdurmuştur. 2000'li yıllara gelindiğinde İmam Hatip Liselerinin sayısı 464'e ulaşmıştır. 1982 Anayasası'nın 24. maddesi gereği, örgün eğitim kurumlarında din derslerine seçmeli olarak yer verilmiştir. Bu şekilde din dersleri, 1982 Anayasası'nın teminatıyla günümüze kadar hukuki durumunu korumuştur.

Bu tarihi süreç, Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminin geçirdiği aşamalar ve değişen politikaların etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Cumhuriyet dönemi boyunca din eğitimi, laiklik ilkesiyle dengelenmeye çalışılmış, ancak halkın dini eğitim talepleri ve sosyokültürel yapının gereklilikleri doğrultusunda sürekli olarak yeniden şekillendirilmiştir. Bu çerçevede, günümüzde din eğitimi, hukuki ve toplumsal dinamiklerle desteklenmiş, modern eğitimin bir parçası olarak yerini almıştır.

Sonuç olarak, Din eğitimi modern dönemde eğitimin bir konusu haline gelmiş ve hukuki çerçevede yerini korumuştur. Batı dünyasında ise din eğitimi, sekülerleşme süreciyle birlikte farklı bir yol izlemiş ve dini eğitimden ayrılmıştır. Türkiye'de din eğitimi geçmişten günümüze sürekli değişim göstermiştir. Bu süreçte, din eğitimi ve öğretimi kavramları farklılaşmış ve siyaset kurumunun ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Eğitim, sadece bilgi aktarımından ibaret olmayıp, bireyin manevi gelişimini de içermelidir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin, sosyokültürel kimlik kodlarını ve dinin manevi boyutunu dikkate alarak tasarlanması gerekmektedir.

¹⁹⁵ Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi".

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Modern çağın başlangıcından 21. yüzyıla kadar bilimsel bilginin nesnelliği düşüncesi veri elde etme konusunda nicel araştırmaların sayısını ve nüfuzunu artırmıştır. Nicel araştırmalar uzun bir süre bilimsel bilgi üretiminin kral tahtında yerini korumuştur.¹⁹⁶ Günümüzde ise post yapısalcı anlayış çerçevesinde bu durumun değiştiğine tanıklık ediyoruz. Bilimselliğin nesnel dünya görüşü görece güç yitirdi, araştırmacının kendine özgü yorum ve açıklamalar getirmesine izin veren bilim anlayışı sosyal bilimlerde kendine yer bulmaya başladı. Nicel verilere alternatif olarak nitel veriler, sosyal bilimlerde daha popüler hale geldi.¹⁹⁷ Bu durum Türkiye’de özellikle son yıllarda nitel araştırmalara olan yönelişi hızlandırmıştır. Bilimsel gelişmelerin “tekil doğrulardan” ziyade “çoklu doğrulara” yönelik bir anlayışı benimseyerek bireylerin bilgi üretimine daha geniş bir katılım sağlamasıyla ortaya çıkan yeni bir sürecin sonucudur. Nitel araştırmaların içinde anlam kazandığı kavrayış biçiminde, araştırmacı olay ve olguları anlama konusunda kendine özgü bir renge sahiptir. Araştırmada bu yaklaşım tercih edilmiş, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.¹⁹⁸ Araştırmanın verileri görüşme tekniğiyle elde edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmamızın evreni Mardin ilinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin tümüdür. Bu öğretmenler, araştırmanın konusu olan “dİN eğitimi” ve “değerler eğitimi” ile ilgili görüşlerin incelenmesi için hedef alınan kitledir.

Nitel araştırmada çalışılacak olan alanın yakından incelenmesi ve ilk elden bilgilerin toplanması önemlidir. Bu çerçevede araştırmamız için Bilimsel Araştırma ve

¹⁹⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 23-24.

¹⁹⁷ Hilal Çelik vd., “Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8/1 (30 Ocak 2020), 379-406.

¹⁹⁸ Ali Baltacı, “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (24 Aralık 2019), 368-388.

Yayın Etiği Kurulundan araştırmamız için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın evrenini temsil eden İmam Hatip Liseleri içinden, 2023-2024 yılları arasında olan Mardin ili içinde bulunan dört (4) İmam Hatim Lisesinde görev yapan on altı (16) ğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Konu üzerinde yoğunlaşmak ve farklılıkları görebilmek için maksimum çeşitlilik alan yöntemi dikkate alınmıştır.¹⁹⁹

2.2. Veri Toplama İşlemleri

Nitel araştırmalarda veriler, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle toplanabilir. Bunun nedeni elde edilen verilerin geçerliliğini ve ulaşılacak sonuçların sağlıklı bir şekilde işlenilmesidir.²⁰⁰

Araştırmamızda veri toplama sürecinde evvela literatür tarama işe koşulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın birinci bölümü değerlerin ilk örneklerini antik Yunan medeniyetinde, erdemlerden başlayarak modern dünyadaki değerlere kadar değerlerin değişim süreçleri incelenmeye alışılıştır. Bu bağlamda konuyla ilgili makaleler, müstakil eserler, dergi, tebliğ ve bildiri gibi yazılı eserler ve video kaynakları taranmıştır.

Sosyal bilimler alanındaki birçok araştırmanın veri toplama aracı görüşme yöntemidir. Bireylerin deneyim ve tutumlarının, duygu ve inançlarına ilişki bilgi toplamada en etkili yöntem görüşme yöntemidir.²⁰¹ Bu bağlamda araştırmamızda kullanılan ikinci yöntem ise görüşme yöntemidir. Bu çerçevede sağlıklı sonuçlar almak için seçtiğimiz yöntem gereği, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Burada katılımcı ile derinlemesine açık uçlu, esnek, dolaylı ve varsayıma dayalı sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu, farklı katılımcılardan aynı alana dair bilgilerin alınmasını amaçlar.²⁰²

Görüşme formu için hazırlanan sorularda 4 farklı kategoride toplam 22 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların araştırmamıza uygun olup olmadığını, araştırma problemine uygun bilgiler toplamak noktasında elverişliliğini ve geerliliğini²⁰³ arttırmaya yönelik uzman görüşü alınmıştır. Ardından pilot görüşme gerçekleştirilmiş, sorular üzerinde eksik ve yanlış anlaşılmaya yer verecek ifadeler kaldırılmış ve görüşme

¹⁹⁹ Ali Baltacı, “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnekleme Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (Haziran 2018), 231-274.

²⁰⁰ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 89.

²⁰¹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 119.

²⁰² Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 122.

²⁰³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 256.

formu revize edilmiştir. Bu sayede görüşme soruları 13'e düşürülmüş ve araştırmamızın konusu hakkında anlamlı ve önemli bilgiler elde etmeye yönelik olması sağlanmıştır.

Derinlemesine yapılan görüşmeler sırasında uzatılmış ve samimi bir sohbet havasında daha sağlıklı veriler alınmaya çalışılmıştır. Diğer yandan görüşmelerde katılımcılara ait tutum, davranışlar ve kanaatler de veriye dönüştürülmüştür.

2.3.Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biridir. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik bu bakımdan araştırmanın en yaygın olarak kullanılan iki ölçütüdür.²⁰⁴ Nicel araştırmada olduğu gibi nitel araştırmalarda da sonuçların güvenirlik ve geçerliliği söz konusudur. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan yöntem ve testler yoktur. Ancak bu kavramlar farklı ifade edilmektedir. Araştırmanın sonuçlar yoluyla gerçeğin doğru temsili nicel araştırmalarda 'iç geçerlik' ve 'dış geçerlik' ile ifade edilirken nitel araştırmalarda 'inandırıcılık', 'anlatbilirlik ve transfer edebilirlik' ile ifade edilir.²⁰⁵ Bu durum 'inandırıcılık' ilkesinde uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemlerden müteşekkil iken 'anlat bilirlik ve transfer edebilirlik' ilkesinde ise ayrıntılı betimlere ve amaçlı örnekleme gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bununla birlikte Nicel araştırmalarda tutarlığı sağlamada 'iç güvenirlik', nesnel olarak yansız olma konusunda 'dış güvenirlik' söz konusu iken, nitel araştırmada sonuçlarının doğruluğunu konu edinirken nicel araştırmada kullanılan 'iç geçerlik' yerine nitel araştırmalarda 'tutarlık', 'dış güvenirlik' yerine ise 'teyit edilebilirlik' konu edinir.²⁰⁶

Araştırmamızda araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili adına katılımcılarla etkileşim içinde olduk. Bu sürede katılımcılardan elde edilen veriler ses kaydı, yazışma ve notlar alınarak sağlandı. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış kişilerden yardım alındı. Görüşme esnasında elde edilen verilerin teyidi için son olarak katılımcılardan konuyla ilgili fikirlerini toparlaması talep edildi. Bütün bu süreçler, aşağıda yer alan Tablo 1 'te sunulmuştur.

²⁰⁴ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255.

²⁰⁵ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255.

²⁰⁶ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 255.

Geçerlilik	İnandırıcılık	<ul style="list-style-type: none"> • Uzman görüşünün alınması • Görüşme sonrası katılımcıların cevaplarının teyidinin yapılarak yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi • Katılımcı görüşlerine bulgular kısmında aynen yer verilmesi
	Aktarılabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Yöntem kısmının ayrıntılı bir şekilde detaylandırılarak bu yöntemi tercih etme sebebinin belirtilmesi • Katılımcıların, araştırmanın amacına uygun olan kişilerden seçilmesi (amaçlı örnekleme) • Çalışma sürecinde araştırmacıların görevlerinin betimlenmesi
Güvenirlilik	Tutarlık	<ul style="list-style-type: none"> • Bulguların katılımcılardan alındığı gibi yansıtılması (tutarlık incelemesi) • Katılımcı kayıtlarının araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde okunarak kodlanması ve temaların ortak bir şekilde belirlenmesi
	Teyit Edilebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Elde edilen bulguların sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması • Bulgular ve sonuç kısmının uygunluğunun her iki araştırmacı tarafından tartışılması

Tablo 1: Geçerlilik ve Güvenirlilik

2.4.Verilerin Sınıflandırılması ve Analizi

Nitel araştırmada verilerin sınıflandırılması ve analizinde en önemli konu ham halde bulunan verilerin hacmini azaltarak özüne ilişkin veriyi en iyi şekilde tanımlamak ve probleme cevap olan anlaşılır veriler elde etmektir.²⁰⁷ Bu bağlamda nitel araştırmalarda veri analizi “veri azaltımı”, “veri gösterimi” ve “sonuç çıkarma/doğrulama” şeklinde 3

²⁰⁷ Çelik vd., “Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri”.

aşamada ele alınır.²⁰⁸ Elde edilen verilerden somut çıktılar almak, soyut bilgiler arasında mekik dokuyarak tümevarım veya tündengelimsel anlamda akıl yürütmeler ile sonuca ulaşılmaya çalışılır. Bununla beraber her nitel araştırma, kendine özgü farklı özellikler bulundurur ve veri analizinde yeni birtakım yaklaşımlar sunar.²⁰⁹

Araştırmamızda ses kayıtları ve not alarak elde edilen verilerin rapor haline getirilmesi ve deşifre edilmesi konusunda Whisper AI adlı yapay zekâ tabanlı Google Colaboratory²¹⁰ uygulaması kullanılmıştır. Ses kayıtları uygulama ile deşifre edilip yazıya aktarıldıktan sonra elde edilen metnin doğruluğunu test etmek için tekrar ses kaydı dinlenerek hatalar düzeltilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler tümü yazıya geçirildikten sonra genel bir okuma yapılarak temel çerçeve anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu esnada öne çıkan hususlar, konular ve kavramlar not alınarak bunlardan bazı temalar oluşturulmuştur. Metinlerin ikinci okumasında ise öne çıkan temalar dikkate alınarak detaylı söylem analizleri yapılmış ve böylece veriler sınıflandırılmıştır.

Verilerin kodlanması konusunda transkriptler dikkatlice okunarak her bir ifade veya cümle anlamlı kodlara ayrıldı. Örneğin, "Din Eğitimin Anlamı", "Din Eğitiminin Kapsam ve Niteliği" gibi kodlar oluşturuldu. Açık kodlama aşamasında belirtilen kodlar arasında ilişkiler kurularak daha büyük temalar ve kategoriler oluşturuldu. "Ahlakın Kaynakları, Ahlak ve Din Arasındaki İlişki, Ahlaki Kararlar ve Dinin Rolü Kavramların İslam'daki Yeri" gibi kodlar Ahlak ve din ilişkisi teması altında toplanmıştır.

Analiz aşamasında, belirlenen kodlar ve kategoriler arasından ana temalar belli başlıklarla tanımlanmıştır. Örneğin, "Din Eğitime Genel Bakış", "Din Eğitimi- Dini Eğitim İlişkisi/Ayrımı", "Din Eğitimi- Değerler Eğitimi İlişkisi" ve "Ahlak-Din İlişkisi" gibi ana temalar oluşturulmuştur.

2.5.Verilerin Yorumlanması ve Raporlaştırılması

Araştırma sürecinde görüşme ve mülakatta da elde edilen verilerin yorumlanmasında "betimsel analiz yöntemi" kullanılmıştır. Katılımcılara ait cevap ve

²⁰⁸ Murat Özdemir, "Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/1 (01 Mart 2010), 323-343.

²⁰⁹ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 221.

²¹⁰ Ömer Coşkun, "Yapay Zeka ile Ücretsiz Altyazı Oluşturma ve YouTube'da Düzenleme Rehberi - Whisper AI", *YouTube*, (26.08.2023), 00:00:00-07:39:00

ifadeler çift tırnak (“”) içerisinde verilmiştir. Elde edilen sonuçlar ve yorumlar veri kaynağı olan katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Bulguların yorumlanması aşamasında, sınıflandırılmış veriler yorumlandı. Örneğin, din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki ilişki analiz edildi. Güvenirlilik ve geçerliliği sağlamak için ‘üçgenleme yöntemi’yle farklı veri kaynakları ve yöntemler kullanılarak bulguların doğruluğu kontrol edildi. Ayrıca, öğretmenlerin, verilerin ve yorumların doğruluğunu kontrol etmesi sağlanarak katılımcı doğrulaması yapıldı.

Son olarak, bulgular anlaşılır bir şekilde raporlanıp bu süreçte tablo, grafik veya kavramsal şemalar gibi görsel araçlar kullanılarak veriler kısmen görselleştirildi. Bu süreçler, öğretmen görüşlerinin sistematik ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliliğini artırmıştır.

Bu bağlamda çalışmamızda benzer görüşlere sahip katılımcıların tamamının görüşlerine yer verilmemiştir. Bunun nedeni metnin yekûn olarak yer kaplamasını önlemektir. Benzer cevaplar içerisinde çok somut ve açık olan cevaplar tercih edilmiş, aynı kanaate sahip katılımcılar parantez (()) içinde verilmiştir.

Sonuç olarak araştırma sürecinde elde edilen veriler, Jhon W. Creswell tarafından önerilen araştırma desenine uygun şekilde yapılmıştır. Creswell’in, araştırmanın geçerliğini arttırmak için iç ve dış geçerlilik konusunda yaptığı ayırım uygulanmıştır. İç geçerlik çerçevesinde sorulardan sağlıklı veri elde etmek adına uzman görüşlerin alınması sağlanmış olup, görüşme sonrası elde edilen verilerin teyidi yapılarak yanlış anlaşılmayı en aza indirgenmiş olup, bulgular kısmında katılımcıların ifadelerine aynen yer verilmiştir. Aynı şekilde dış geçerlikleri çerçevesinde, yöntem kısmında bu yöntemin neden tercih edildiği konusu ayrıntılandırılmıştır. Katılımcıların, araştırmanın amacına uygun öğretmenlerden seçilmesine dikkat edilmiştir.

Güvenirlilik konusunda elde edilen verilerin katılımcılardan alındığı gibi yansıtılmasına dikkat edilmiş, katılımcılardan alınan ses kayıtları ses deşifre programı Google Colaboratory tarafından kodlanıp elde edilen bulguları ortak temalar altında toplanmıştır. Bu şekilde Creswell’in İç güvenirliliği sağlamak için önerdiği adımlar uygulanmıştır. Dış güvenirliliğe gelindiğinde, elde edilen bulgular ilgili bölümde ele alınmıştır.

Araştırmamız çerçevesinde elde edilen verilere uygun olarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Aşağıda verilen tabloda 4 tema ve 13 kategoriye yer verilmiştir.

	Temalar	Kategoriler
1.	Din Eğitime Genel Bakış	<ul style="list-style-type: none"> • Din Eğitiminin Anlamı • Din Eğitiminin Kapsam ve Niteliği
2.	Din Eğitimi- Dini Eğitim İlişkisi/ Ayrımı	<ul style="list-style-type: none"> • Din Eğitimi ve Dini Eğitim Arasındaki Kavramsal Ayrım • Din Eğitimi ve Dini Eğitimin Kaynakları • Din eğitimi ve Dini Eğitimin Prensipleri
3.	Din Eğitimi- Değerler Eğitimi İlişkisi	<ul style="list-style-type: none"> • Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Etkinlikleri • Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Arasındaki Kavramsal Ayrımı • Değerler Eğitimi Anlayışı • Değerler Eğitimin Kaynakları • Değerleri Eğitimin Prensipleri
4.	Ahlak Din İlişkisi	<ul style="list-style-type: none"> • Ahlakın Kaynakları • Ahlak ve Din Arasındaki İlişki • Ahlaki Kararlar ve Dinin Rolü Kavramların İslam'daki Yeri

Tablo 2: Araştırmanın Bulgularından Hareketle Oluşturulan Tema ve Kategoriler

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde din eğitimi ve değerler eğitimine dair öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ve bu verilerin analizlerinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemleri ile ilişkili katılımcılardan elde edilen bulgular, temalar ve kategoriler şeklinde sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Araştırmanın çalışma grubu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme sağlamak amacıyla farklı öğrenim tecrübesine sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna bağlı olarak Mardin merkez ilçesinde bulunan 4 adet İmam Hatip Lisesinden toplamda 16 öğretmen çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmada kişisel verilerin korunması amacıyla, öğretmenlerin isimleri harf ve rakamla kodlanmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Katılımcılar	Katılımcıların Branşları	Cinsiyet	Yaş	Meslekteki Deneyim Süresi	Öğrenim Durumu	Doktora ve Yüksek Lisans Alanı
K-1	Mesleki Dersi	Kadın	35	5	Lisans	
K-2	Mesleki Dersi	Erkek	43	18	Tezli Yüksek Lisans	Tefsir
K-3	Mesleki Dersi	Kadın	32	7	Lisans	
K-4	Mesleki Dersi	Erkek	43	15	Tezli Yüksek Lisans	Din Psikolojisi
K-5	Mesleki Dersi	Erkek	45	15	Lisans	
K-6	Mesleki Dersi	Kadın	26	2	Lisans	
K-7	Mesleki Dersi	Erkek	24	2	Tezli Yüksek Lisans	Tasavvuf
K-8	Mesleki Dersi	Kadın	26	2	Tezli Yüksek Lisans	Kelam
K-9	Meslek Dersi	Erkek	55	16	Doktora yapıyor	Tefsir
K-10	Mesleki Dersi	Kadın	44	21	Lisans	

K-11	Mesleki Dersi	Erkek	32	9	Doktora yapıyor	Kur'an-ı Kerim
K-12	Mesleki Dersi	Kadın	29	5	Tezli Yüksek Lisans	Din Felsefesi
K-13	Mesleki Dersi	Erkek	26	2	Lisans	
K-14	Mesleki Dersi	Kadın	32	8	Lisans	
K-15	Mesleki Dersi	Erkek	44	10	Lisans	
K-16	Mesleki Dersi	Erkek	51	28	Lisans	

Tablo 3: Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Tablo 3’de yer alan verilere göre; katılımcılardan 7’si kadın olup, 9’u erkektir. Bunun yanında 4’ü 20-29 yaş aralığında, 4’ü 30-39 yaş aralığında, 5’i 40-49 yaş aralığında ve diğer 3’ü 50 yaşın üzerinde bir yaşa sahiptir. Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında, 8’i lisans mezunu olup, 6’sı yüksek lisans, 2’si ise doktora yapmaktadır. Katılımcıların Doktora ve Yüksek lisans alanlarına dair bilgiler tabloda verilmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübe süreleri ise geniş bir aralığa dağılmış durumdadır. Buna göre 0-5 yıl arası tecrübeye sahip olan öğretmenlerden 5’i ile en yüksek orana sahiptir. Bunu 6-10 ile 11-15 yılları arasında mesleki tecrübeye sahip olanlar 4 kişi ile 2. sırada yer almaktadır. 16 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olanlar ise 3 oranında olup 3. sırada yer bulmaktadır.

3.2.Din Eğitimine Genel Bakış

“Din Eğitimine Genel Bakış” temasına dair kategoriler 2 ye ayrılmıştır. Bunlar “Din Eğitiminin Anlamı”, “Din eğitiminin Kapsam ve Niteliği” şeklindedir.

3.2.1. Din Eğitiminin Anlamı

Türkiye’de ve Batı’da din eğitimi ve öğretimi kavramlarının tarihsel süreç içinde nasıl farklılaştığı birinci bölümde detaylı bir şekilde tartışmıştık. Osmanlı’da Tanzimat Fermanı ile Batı’da ise Aydınlanma dönemi sonrası eğitim alanında farklılaşma belirginleşmiştir. Kilisenin dogmatik “dini” eğitimine karşı laiklik ilkesi ve din özgürlüğü

çerçevesinde “din eğitimi” modeli uygulanmış ve literatüre girmiştir. Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile tedrisat tek çatı altında birleştirilmiş, seküler bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Din, eğitimin merkezi olmaktan çıkıp bir ders konusu haline gelmiştir. Dini eğitim, tüm dünyada dinin eğitim alanındaki kaynaklarına temel başvuru kaynağı olarak görülmesini ifade eder. Bu bağlamda ‘Din eğitimi’ ve ‘dini eğitim’ kavramları birbirinden farklıdır; ‘din eğitimi’ bahis eğitimin merkezde ve dinin eğitimdeki diğer dersler gibi bir ders kabul edilmekte, ‘dini eğitim’de ise merkezde dinin olduğu ve diğer derslerin dinin anlaşılması için yardımcı²¹¹ bir araç olarak görülmektedir.

Katılımcıların çoğu ‘din eğitimi’ kavramını, insanın yaratılışında olan bir yaratıcıya inanma ihtiyacını besleyen dini eğitim olarak anlamaktadır. Özellikle Yüksek lisans (K-2, K-4, K-7, K-8, K-12) ve doktora (K-9, K-11) düzeyindeki görüşmeciler, din eğitiminin dini eğitime nazaran daha kapsayıcı olduğunu düşünmektedirler. Lisans düzeyindeki katılımcıların bir kısmı (K-1, K-3, K-5, K-10, K-14) ise din eğitimi kavramında dini eğitimi, özelde İslam dinini anladıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan bazıları din eğitimi kavramından dinin bilgi, duygu ve davranış bütünlüğünü anlamaktadırlar.

Örneğin K-3 din eğitimi kavramından ne anladığını dile getirirken şu ifadelere yer vermiştir:

“Şimdi öğrenci bazlı cevaplayayım. Öğrenci üzerinden. Öğrencinin dini davranışlarını geliştirmeye yönelik ya da dini davranışları benimsemesi üzerinde bir din kavramı, din eğitimi kavramı olduğunu düşünüyorum. Din davranışlarını özümsemesini anlıyorum.”

Katılımcı, verdiği cevapta dinin davranış boyutuna vurgu yapmaktadır. Katılımcının davranışçı eğitim anlayışının öğretmende bir zihinsel şema haline gelmesi ihtimalini hatıra getirmektedir Katılımcılar arasında bu görüşü benimseyen başka katılımcılar da vardır. (K-1, K-4, K-16, K-5)

“Din eğitimi” kavramının “dini eğitim” kavramına nazaran daha kapsayıcı olduğunu dile getiren katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Din eğitimi, yani dinin eğitimi. Bu iki uçlu bir ifadedir. Hem dini birine öğrenmek ve öğretmek ve birini din ilkeleri, dini ilkeler doğrultusunda eğitmek. Aslında

²¹¹ Gündüz, “Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi”, 169.

burada da muhtemelen hedeflenen amaç budur. Din, dini ilkeler ve kurallar üzerinde birini eğitip ona dini bir yaşam ortamı sağlamak anlamında olsa gerek. Yani böyle anlıyorum.” (K-9,)

Burada, ifadesine yer vererek din eğitimin hem teorik hem pratik uygulamayı içeren iki yönlü bir eğitim süreci olduğu düşüncesi öne çıkıyor. Benzer şekilde

“Normalde din eğitimi daha biraz objektif geldi bana. Dinler arasında ayırım yapmaksızın. Bütün dinlere eşit mesafede yaklaşarak dini anlatmak gibi bir şey. Dini eğitim dersin belli bir dini, örneğin İslam'ı kurallarıyla, nizamiyle açıklamak.” (K-11)

Katılımcılar çoğunluğu bu din eğitimi kavramından bir ‘din’i genel kuralları ile tanıtmak ibadet ve taatlerini anlatmak şeklinde anlamışlardır. (K-2, K-4, K-5, K-6, K-7, K-12, K-13, K-15, K-16)

K-8, Türkiye özelinde genel algı ve pratiğin “din eğitimi” anlayışını yansıtmadığını, aksine din eğitiminden ‘dini eğitim’, özelde İslam dininin anlaşıldığını dile getirmektedir. Bu bağlamda K-8 şu ifadelerle yer vermiştir:

“Ya aşağıdaki sorularda da vardı dini eğitim ve din eğitimi ayırımından bahsediliyordu. Aslında ayırım yaparak daha iyi anlatabileceğimi düşünüyorum. Üniversitedeyken din eğitimi dersini alırken de eğitim-öğretim kavramının farkında değildik eğitim dediğimizde, ayrı ayrı değerlendirmem gerekirse, hem öğretmek, öğretim ayrı eğitim ayrı, eğitimin içine hem teorik hem pratik kısım giriyor. Din eğitimi dediğimizde de öyle. Yani din eğitimi denince sadece İslam eğitimi aklıma gelmiyor. Zaten bildiğim kadarıyla da öyle değildir. Din eğitimi dediğimizde bütün dinler içine giriyor. Ama uygulamada bu böyle değil.”

Katılımcılar arasında bu görüşü benimseyen diğer bir katılımcı da K-10’dur.

Yukarıda katılımcıların din eğitimi kavramından ne anladıklarına dair görüşleri vermeye çalıştık. Öğretmenlerin, din eğitimi kavramının genel olarak tüm dinleri kapsayan ve dinin bu bağlamda bir cins isim olarak anlaşıldığını²¹², ancak pratik zeminde uygulamanın dini eğitim olduğunu ve özelde İslam dini odaklı olduğunu vurgulamaktadırlar. Bir kısım öğretmenler ise din eğitiminin insanın doğasında olan inanma ihtiyacından neşet ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin dinin davranışsal boyutuna daha fazla vurgu yaptıkları da görülmüştür. Doktora düzeyindeki katılımcıların

²¹² Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 91.

ise din eğitiminin bireyin ahlaki ve insani gelişimine katkıda bulunması gerektiğini, sadece dini bilgilerden ibaret olmadığını görüşündedir. Bu yaklaşımlar, din eğitiminin hem teorik hem de pratik boyutlarını dikkate alarak bireyin bütüncül gelişimini hedeflemesi gerektiğini göstermektedir.²¹³

3.2.2 Din Eğitiminin Kapsam ve Niteliği

Birinci bölümde bahsedildiği üzere tarih boyunca bu topraklarda din eğitimi kesintisiz olarak sürdürülmüştür. Bizans döneminde patrikler ve manastırlar, Anadolu Selçukluları döneminde Nizamiye medreseleri, Osmanlı Devleti'nde ise medreseler ve mektepler bu eğitimi sağlamıştır. Ancak zamanla bu kurumlar çeşitli sebeplerle kapanmak zorunda kalmıştır.

Cumhuriyet döneminde, TBMM'nin ilanı ile din eğitimi kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tek çatı altında toplanmış, tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır. Bu kapsamda, Darülfünun 'da bir İlahiyat Fakültesi ve İmam Hatip Liseleri açma yetkisi verilmiş ve İstanbul Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Ancak, üniversite reformu sırasında bu fakülte kapatılmıştır.²¹⁴ Benzer şekilde açılan İmam Hatip Mektepleri de öğrenci azlığı nedeniyle kapanmıştır. Laiklik ilkesi ile din eğitimi arasında sağlıklı bir ilişki kurulamamış ve din eğitimi müfredattan çıkarılmıştır.

Çok partili hayata geçişle birlikte din eğitimi yeniden gündeme gelmiştir. Yapılan düzenlemelerle Ankara Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi açılmış, ardından İstanbul, Konya ve İzmir'de Yüksek İslam Enstitüleri kurulmuştur. 1980'li yıllarda bu enstitüler ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür.

1950'lerde iktidar değişikliğiyle din eğitimi konusunda yeni gelişmeler yaşanmış ve İmam Hatip Okulları açılmıştır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda bu okulların sayısı artmış, ancak askeri müdahalelerle okulların programlarına müdahale edilmiştir. 1980 sonrası dönemde İmam Hatip Liseleri'nin sayısı artmış, ancak bazı dönemlerde okulların açılması durdurulmuştur.

²¹³ Ömer Demir, "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/1 (01 Haziran 2015), 76.

²¹⁴ Altaş, *Din Eğitimi*, 12.

1982 Anayasası ile din ve ahlak eğitimi devletin gözetimi altına alınmış ve din dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Bu düzenleme, din derslerinin hukuki durumunu günümüze kadar korumasını sağlamıştır.

Görüşmecilerin tamamına yakını bu konuyla ilgili görüşlerini bildirmekte imtina etmiştir. Ancak K-9, konuyla ilgili şu ifadeleri zikretmiştir:

“Türkiye’de din eğitimi dendiğinde kurumsal akademik bir metin olduğundan kurumsal olan kastediliyor. Bundan da kastedilen iki kurum. Söz konusu temelde imam hatip ve ilahiyat var bir de Kur’an kursları ve medreseler var. Bunlara formel ve informel diyelim. Türkiye’deki resmi dini eğitim veren kurumlar tamamen devletin, Diyanet ile eşgüdümlü hazırlanan müfredatlar doğrultusunda bu mekânlarda, okullarda icra edilmektedir. Bu şekilde öğrenciye dindarlığı aşlamış ya da din konusunda bilgi sahibi yapmış oluyorlar. Bu toplum karakterinde İslam dini konusunda bir hassasiyeti var. Cumhuriyet kurulduktan sonra iktidarın ortaya koyduğu uygulamalar toplum tarafından kabul görmedi benimsenmedi. Tarihte bunu görüyoruz. Ezanın, ibadetin hatta Kur’an’ın Türkçeleşmeye çalışılması, İmam Hatiplerin kapatılması, İlahiyatların kapatılması vs. toplumun üzerine giydirilmek istenen laiklik ilkelerine bağlı din eğitimi benimsenmedi. Bugün İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin ortaya koyduğu dindarlık ile 90’lı yıllarda ortaya koyduğu dindarlık profili maalesef aynı değil. Müfredatta bir değişiklik en azından benim bildiği yok ama şunu söyleyeyim o dönemlerde bu okullarda (İlahiyat ve İmam Hatip Liseleri) din eğitimi alan bir öğrenci namaz kılmazlık edemezdi mesela. Birileri yaptırım mı uyguluyordu? Devlet yaptırım mı uyguluyordu? Hayır, hiçbir zaman devletin böyle bir yaptırımı bu konuda olmadı elbette. Fakat bilfiil icracı da dâhil olmak üzere toplumsal kınamaya maruz kalırdı bu öğrenci. Bu yüzden o namazı kılmak zorundaydı. Öyle ya da böyle namazı kılmak zorundaydı, içten ya da değil. Fakat bir şekilde o namazla iç içeydi. Namaz dediysem diğer bütün dini uygulamalar da dâhil olmak üzere. Ama bugün öyle değildir. Bugün sanalitenin yaygınlaşmasıyla sosyal medyanın, internetin, falan filan dijitalizm, hatta yuvarlayalım yaygınlaşmasıyla sadece din eğitimi konusunda değil, başka alanlarda da belki insanların üzerinde taşımaları gereken eğitsel içeriklerin söz konusu olduğu yerlerde de, daha seküler alanlarda da bu çok artık mümkün olmayabiliyor. Dolayısıyla din eğitimi öğrencisi kendi üzerinde taşımak yerine sadece bir bilgi olarak yedeğinde taşımak, matematik bilgisi gibi, fizik, kimya bilgisi gibi yedeğinde taşımak ve yerinde kullanmak, sertifikasını almak ve sonra da onu bir kenara atmak gibi dışarıda tutma eğilimi çok yaygın bir eğitimidir. Bugün İmam-Hatip öğrencileri ve hayat

öğrencileri üzerinde gördüğümüz kadarıyla böyle bir durum söz konusu. Böyle bir soyutlama durumu söz konusudur. Yani kendini soyutlayarak sadece bilgiyi sağlayabileceği sertifikası ona yönelik bir. İhtiyaca binaen din eğitimi ile ilişki içerisinde öğrenci. Görebildiğim kadarıyla”

Katılımcının bu ifadeleri çerçevesinde Türkiye’de din eğitimi denildiğinde iki ana formel kurum çıkmaktadır. İlahiyat ve İmam Hatip Liseleri bu iki kurumun devlet ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile eşgüdümlü olarak ortak bir müfredat doğrultusunda hareket ettiklerini dile getirmektedir. Bu durum 1948 yılında İmam Hatip kursları için 10 aylık eğitimin Diyanet İşleri Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunun tetkikiyle Milli Eğitim Bakanlığına gönderilmesine işaret etmektedir. K-9, din eğitimi konusunda Türkiye’nin politikalarının zaman zaman değiştiğini dile getiriyor. Toplumun İslam dini üzerindeki hassasiyetleri bağlamında uygulanan politikalar tarihsel seyir içinde değişiklik göstermiştir. Katılımcının, günümüzdeki İlahiyat ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerin dindarlık profilindeki değişime işaret etmektedir. Öğrenciler üzerinde dini bilginin herhangi bir dersin bilgisi gibi yüzeysel ve araçsal olarak gördüklerini ifade ediyor. K-9, Özellikle zaman içerisinde eğitimdeki sekülerleşmenin Dijitalleşme ve sosyal medyanın etkisiyle dini bilgiyi pratikten uzak soyut bir alana çekildiğine dikkat çekiyor.

Katılımcını konuyla ilgili verdiği cevaptan hareketle Türkiye'deki din eğitimi politikalarının toplumun dini hassasiyetleriyle dönem dönem çatıştığı, bu sebeple din eğitimi uygulamalarında tarih boyunca çeşitli değişikliklerin yaşandığı görülüyor.²¹⁵ Dijitalleşme, modern sosyal medya araçlarının, öğrencilerinin dini bilgiye bakışını ve bu bilgiyi içselleştirme biçimlerini önemli ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır. Din eğitimi gören öğrencilerin, dini bilgiyi sertifika almak ve belirli bir amaca hizmet etmek için araçsal bir bilgi olarak gördükleri, bu bilgiyi hayatlarına yansıtma daha az motive oldukları sonucuna varılmaktadır.

3.3 Din Eğitimi- Dini Eğitim İlişkisi/Ayrımı

“Din Eğitimi- Dini Eğitim İlişkisi/ Ayrımı” temasına dair kategoriler 3’e ayrılmıştır. Bunlar “Din Eğitimi ve Dini Eğitim Arasındaki Kavramsal Ayrım”, “Din Eğitimi ve Dini Eğitimin Kaynakları”, “Din eğitimi ve Dini Eğitimin Prensipleri” şeklindedir.

²¹⁵ Mustafa Köylü, “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyet Sorunu”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları* (İstanbul: Dem Yayınları, 2018), 16.

3.3.1 Din Eğitimi ve Dini Eğitim Arasındaki Kavramsal Ayrım

Çalışmanın birinci bölümünde ele alındığı üzere Din eğitimi disiplininde “dini eğitim” ve “din eğitimi” hatta “din öğretimi” kavramları etrafında önemli bir tartışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır.²¹⁶

Bu başlık altında görüşmecilerden “*Dini eğitim ile din eğitimi ayırımından ne anlıyorsunuz? Bunlar arasında ne gibi fark ve benzerlikler vardır? Sizce ülkemizde dini eğitim mi yoksa din eğitimi mi yapılmalıdır?*” sorularına cevap vermelerini istedik. Görüşmecilerin ‘dini eğitim’ ve ‘din eğitimi’ kavramlarını birbirleri yerine kullandıkları gözlemlendi. Örneğin K-7, “...Sizce ülkemizde dini eğitim mi yoksa din eğitimi mi yapılmalıdır...?” sorusuna cevap verirken şunları söylüyor:

“Ya tabi ki din eğitimi yani çünkü sonuçta Müslüman bir ülke (de yaşıyoruz). Yani insanlar (dinin) uygulamasını çok yapmıyorlar, yapmasalar (bile), sosyal düşüncede en azından örf geleneklere sirayet etmiş şekilde bir İslam inancı var. Bu da okullarda çocuklara din eğitimi verilmesine daha çok teşvik edilmesi gerekir, din eğitimi en azından.”

K-7’nin ifadelerinden din eğitimi kavramının kapsam ve mahiyetini dini eğitim ile karıştırdığı anlaşılıyor. “*sonuçta Müslüman bir ülkede yaşıyoruz tabi ki din eğitimi yapılmalı*” bir ön kabul üzerinden genelleme yoluna giderek din eğitimin zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Ancak ‘dini eğitim’ ve ‘din eğitim’ arasındaki farklılığa dair bir kavram karışıklığının yanında katılımcının şu ifadesi bir sonuç değil neden cümlesidir.

Görüşmecilerin çoğunluğu din eğitimi tanımını yaparken bir dinin hükümlerinden değil, dinlerden bahseden bir çerçeve çizmektedir. (K-4, K-5, K-6, K-12, K-16) Özellikle K-16, bu anlayışı şu ifadelerle dile getirmektedir:

“...Ders içeriği olarak bakılırsa, din eğitimiyle dini eğitimin... Sadece bizim derslerimizden has olmak üzere söylüyorum. İkisi beraber yapılıyor. Yani bazı dinlere karşı din eğitimi veriyoruz. Hani özellikle imam hatip meslek derslerinde hani şu dinler tarihi vesaire de onların da içeriğinden ufak da olsa, diğer dinlerin de içeriğinden ufak da olsa bahsediyoruz. Ama kendi dinimizle alakalı bir dini eğitim veriyoruz yani. Ama tam bir dini eğitimi eğitim sistemimiz gereği, laik bir ülke olmamızdan dolayı...”

²¹⁶ Gündüz, “Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi”, 157.

Din eğitimin ve dini eğitimin beraber verildiğine vurgu yapan bu ifadelerde, dinler tarihi dersi çerçevesinde din eğitimin verildiğini diğer mesleki derslerin ise (İslam) dini eğitime örneklik teşkil edecek dersler olduğu şeklinde bir yorum ortaya çıkıyor.

Bunun yanında K-4 din eğitimi kavramıyla ilgili şu ifadeler yer vermektedir: *“Türkiye’de daha çok dini eğitim yapılıyor. Yani din eğitiminde olay biraz daha sekülerleşmeye, laikliğe gidiyor. Yani sorudan yola çıkarak din eğitimi bir de dini eğitim var. Din eğitimi, hani biraz daha rasyonalist bir din anlayışını vermekte, hani seküler, laik bir din anlayışını öğrencilere verirken daha çok kullanılan bir ifadedir. Ancak dini eğitim ise dinin, hani bir dinin temel olarak kaynak alındığı, dini değerlerin, vecibelerin aşılandığı şeydir. O yüzden biz genelde okullarda şu anda yaptığımız dini bir eğitimidir. Din eğitimi değildir.”*

Aynı şekilde K-9’da konuyla ilgili şunları dile getirmektedir:

“...Evet burası aslında dini eğitim içselleştirilmesi gerekir. Yani dini eğitim veriyorsanız, eğitimi verdiğiniz öğrencinin, muhatabın o eğitimi kendi üzerinde taşıması. Yani. Net bir ifadeyle dindar olması beklenir. Dini eğitimden beklenen şey budur. ...Dini eğitimde öğrencinin içeriği içselleştirmesi ve dindarlık olması beklenir. Din eğitiminde ise böyle bir şey beklenmez. Aynen az önce söylediğim gibi sertifikasyon merkezli ve bilgiyi dışarıda tutma ihtimali de din eğitiminde mevcuttur. Fakat din eğitiminde aynı zamanda içselleştirmesi gibi bir içerik de söz konusu değildir mutlaka. İlle sadece dışarıda tutma gibi bir beklenti yok. Yani dindar ulaşmasında da bir sakınca yoktur ama dayatma asla yoktur din eğitiminde. Fakat dini eğitimde turnak içinde kullanıyorum. Dayatma vardır. Dayatma kelimesini burada makul görmüyorum bu arada. Çünkü din eğitiminin, dini eğitimin doğası bu zaten. Bu yüzden doğası bu iken, doğallığın olduğu bir yerde dayatma kavramı makul değildir. O yüzden o ifadeyi çok çekinceli bir şekilde kullanıyorum. Evet, turnak içinde kullanıyorum... Bunu Türkiye’de formal kurumlarda yani resmi kurumlarda din eğitimi yapılıyor. Fakat üreticilerin müfredata bağlı resmi yöneticilerin kendilerinin bizzat dindar olmalarından kaynaklı inisiyatif kullanarak dini eğitim uyguladıklarını, bir kısmının dini eğitim uyguladıklarını biliyorum. Biliyorum, varsayıyorum değil yani. Oradan da çıkarak daha bir genellemeye giderek bir varsayımda da bulunabiliriz. Çünkü bizzat kendileri dindarlar ve yani dini eğitimden gelmişlerdir bir şekilde. Örneğin yine imam hatip bir şeyler de söyleyim. İlahiyatlardaki eğitim dönemlerinde 1990'lara tekabül ettiği için mesela eğitim dönemleri ve o dönemlerde de din eğitimiyle dini eğitim neredeyse özdeş olduğu için bu önemli bir

ayrıntı, özdeş olduğu için. O dönemlerde bunlar dindar kimseler olarak çıkıp geldiler. Dolayısıyla da bunlardan dini eğitim uygulama refleksi mevcuttur ve beklenir. O yüzden. Din eğitimi ve dini eğitimin kesiştiği böyle bir alan vardır. O dönem dönemseldir bu. Aslında din eğitimi kavramı bu yönüyle dönemseldir midir? 2000 sonrası din eğitimi. Az önce başta izah ettiğim şekilde. Kişinin içselleştirmesi, dışarıda bırakmayı hoş gören bir eğitim biçimidir din eğitimi. Yani 2000 sonrası gelen din öğreticileri tutumlarından da bunu net olarak anlayabiliyorsunuz şu anda. 15 yıllık ortalama olarak diyelim 15 20 yıllık öğretmenler ile 10 yıl yıllık geçmişleri olan, din eğitimi geçmişleri olan öğretmenlerin tutumlarını imam hatiplerde gözlemleyebilirsiniz. Bu tutumlarını dindarlık konusunda ya da dini empoze etme ve yaşanılır kılma, öğrenci üzerinden öğrenci içselleştirmesi beklentisi bu iki öğretmen gurubu arasında bir farklılık gösteriyor.”

K-9'un ifadelerinden dini eğitiminin amacının muhatabı dindarlaştırmak, dini formları içselleştirilmesini sağlamak, din eğitiminin amacının ise daha çok bilgi ve belge elde etmesini sağlamak olduğu kanaati aşikârdır. Görüşmeci, Türkiye'nin resmi kurumlarında din eğitimi verildiğini, ancak bazı yöneticilerin kişisel inançları nedeniyle dini eğitimi uyguladıkları görüşünde. K-4, K-6, K-11, K-12, K-15 katılımcılar bu görüşe paralel ifadeler vermişlerdir.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda din eğitimi ile dini eğitimin doğasındaki farklılıklar vurgulanmaktadır. Öğretmenler tarafından, din eğitimi, daha çok laik ve seküler bir yaklaşım olarak sergilediği, öğrenciye dair öğretilen dini bilginin hayata yansımaları veya dindar olması beklenmediği bilginin aktarılmasının ön planda olduğu vurgulanmaktadır.

3.3.2 Din Eğitimi ve Dini Eğitimin Kaynakları

Dinin toplumun üzerindeki şekillendirici gücü, aydınlanma felsefesi ve bilimselleşme serüveni ile yeni bir sürece girdi.²¹⁷ Böylelikle Kilisenin eğitim kurumları insanların ihtiyaçlarına karşılık vermesi adına modernleşme sürecinde bir takım ıslah çalışmalarına tabi tutulmuş yahut rasyonel bilimi ve insanı merkezine alan Kilisenin eğitim kurumlarına alternatif okullar açılmıştır.

Dini eğitim modelini benimseyen Kilise, süreç içinde din eğitimi modelini önemseyen modern eğitim kurumlarına mağlup olarak toplum üzerindeki nüfuzunu

²¹⁷ Alper, *Batı'da Din Çalışmaları*, 60.

yitirmiştir. İncil ve vahyin kaynaklık ettiği bilginin zaman içinde sekülerleşen toplumun sorunlarına cevap verememesi dinin arkaikleşmesine neden oldu. Dini ilimlerin ve bilimlerin yerine din eğitimi adında yeni bir disiplin müteşekkili bilimselleşme serüveninde rasyonel bilimin parametreleri arasında şekillendi. Din eğitiminin kime, nasıl, ne düzeyde ve ne amaçla yapılması gerektiğine dair deneyerek yeni fikirler ortaya koymak yeni olan din eğitimi disiplinin başlıkları arasındaydı.²¹⁸ Bu metotlar bilimsel eğitim modelini bir araya getiren komponentlerdi.²¹⁹

Katılımcılar din eğitimi ve dini eğitim kavramlarının kaynağına dair farklı görüşlerde bulunmuşlardır:

“...Din eğitimi, hani biraz daha rasyonalist bir din anlayışını vermekte, hani seküler, laik bir din anlayışını öğrencilere verirken daha çok kullanılan bir ifade edilir. Ancak dini eğitim ise dinin, hani bir dinin temel olarak kaynak alındığı, dini değerlerin, vecibelerin aşılandığı şeydir...” (K-4)

İfadelerden katılımcının din eğitimini daha seküler bir muhayyileye ve rasyonel kavrayış biçimine dayandırdığı anlaşılıyor. K-4'ün din eğitimi ve dini eğitimin kaynağına dair ifadelerini pekiştiren. K-6'ya göre dini eğitimin kaynağının kutsal kitap ve vahiy din eğitiminin kaynağın ise “daha objektif ve kapsayıcı”dır. Katılımcılar (K-5, K-9, K-10, K-11, K-12, K-15) dini eğitimin referanslarının daha çok dinin kutsal metinleri ve vahiy olduğunu dile getirmişlerdir.

(K-4, K-6), dini eğitimin daha geleneksel bir yapıya sahip olduğu, din eğitiminin ise bilimsel ve rasyonel temeller üzerine inşa edilen, modern toplumun içinde yaşadığı sorunlara cevap arayan bir karaktere sahip olduğu görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenler, “din eğitimi” ve “dini eğitim” arasındaki farklara ve kaynaklarına dair görüşlerine yer verilen bu bölümde, öğretmenlerin genel olarak “din eğitimi” ile literatürle örtüşecek şekilde daha seküler ve “objektif” bir bilgi aktarımını ve ilgili kaynakları kastederken, “dini eğitim” kavramının onların dünyasında da daha çok belirli bir dinin öğretilmesi ve içselleştirilmesi ve dinin kaynaklarının kullanılması gibi bir anlayış içinde oldukları görülmüştür.

²¹⁸ Cebeci, *Din eğitimi, bilimi ve Türkiye’de din eğitimi.*, 26.

²¹⁹ Beyza Bilgin - Mualla Selçuk, *Din Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri)* (Ankara: Gün Yayıncılık, 1999), 29.

3.3.3 Din Eğitimi ve Dini Eğitiminin Prensipleri

Modern dönemde kurulan okullar program ve müfredat bakımında klasik dini eğitim veren kurumlardan farklı olmuştur. Modern eğitimin kapsam ve niteliği bakımından daha genel olması dini eğitimi içinde barındırabileceği düşünülmüştür. Fakat klasik eğitim kurumların eğitim metodu dini referanslı olduğundan modern eğitimin içinde dini eğitimin verilmesi genel eğitimin kapsam ve amaçlarını gerçekleştirmeye engel olabileceği düşüncesi hâkimdi.²²⁰ Bu bakımdan dini eğitimin kapsam ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda genel modern eğitimin içinde yer almaması gerektiği savunuluyordu.

Türkiye Cumhuriyet'in kuruluş temelleri ulusal ve modernleşme sürecinde batılılaşma adımlarını takip etmiştir. Bu durum yeni modern ve ulusçu devletin yeni insan anlayışı ve muasır medeniyetler seviyesine çıkacak politikalara ihtiyacı vardı.²²¹ Devletin ortaya koyduğu sınırlar ve tanımlar çerçevesinde modern ve seküler bir çizgide ilerliyor toplumunda bu yönde modernleşmeye itti. Bu evvela eğitimden başladı. Sonrasında gelen inkılaplar süreci hızlandırdı. O yıllarda mektep medrese tartışmalarına ve genel modern eğitim ile medreselerin temsil ettiği dini eğitim tartışmalarının önüne geçme adına ilk etapta Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkarılması ile dini eğitim kurumlarının açılması devlet eliyle gerçekleşebileceği netleşmiş oldu. Sonraki süreçlerde açılan “din eğitim” okulları ve fakülteleri Türkiye Cumhuriyet'in seküler ve modern bakış açısı, din eğitim veren kurumlarının kısa süre içinde kapatılmasına neden olmuştur. İmam Hatip okullarının ve İlahiyat fakültelerinin kapatılması bu alanda oluşan boşluğun eğitim fakülteleri tarafından verilip verilmeyeceği tartışmalarını doğurmuştur. Süreç içinde iktidarın değişmesiyle toplumun dini anlamdaki ihtiyaçlarını karşılayacak kurumların açılmasının önü genişledi. Din eğitim veren kurumların Milli Eğitim bakanlığına bağlı olması ve program ve müfredatın Diyanet İşleri bakanlığı tarafından belirlenmesine rağmen açılacak olan kurumun okul değil 10 aylık bir kurs olması gerektiği vurgulanmıştır.²²² Bu durum söz konusu din eğitimin genel eğitim kurumlarının amaç ve kapsamın önünde bir engel olduğu düşüncesi hala devam ediyordu. Toplumun çoğunluğunun Müslüman oluşu ve bu yönde ihtiyaçların ve isteklerin aratmasının yanında devletin değişmez kuruluş felsefesi

²²⁰ Şükrü Keyifli, “Eğitim ve Din Eğitimi”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 118-119.

²²¹ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 239.

²²² Mustafa Öcal, “İmam-Hatip Liselerinde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar, 2020), 234.

toplumun ihtiyaçlarına da cevap verme adına daha önce hiçbir İslam devletinde olmayan ‘Din Eğitimi Bilim’ini ihdas etti.²²³ Artık dini eğitim değil din eğitimi biliminden söz edilecekti.²²⁴ Bu Şekilde bir isimlendirilmenin dini eğitimin kapsam ve amaçlarını göz ardı edilmesine ve dini eğitimi yeniden yorumlayarak kavrama yeni sınırlar çizilmesini önünü açacaktı.

Türkiye tarihinde gerçekleşen din eğitimi politikaları dönem dönem farklılaşmıştır. Siyasi iktidarın, bürokratların, aydınların ve hatta medyanın din eğitimi politikaları ve buna yönelik uygulamaları Din Eğitimi Bilim’inin gelişim seyrinin belirlenmesinde etkili olmuştur.²²⁵

Din eğitimi faaliyetlerinin genel eğitim bilimleri ile bağdaştırılmaya çalışılması ilk olarak 1953 yılında Ankara Üniversitesi ilahiyat fakültesinde orta öğrenimde din dersi öğretmeni yetiştirmek adına olmuştur. Her ne kadar ilahiyat fakültesinde resmi olarak bu ders var olsa da dersin uzman bir öğretim elemanı dahi yoktu.²²⁶ Uzun bir süre Din Psikolojisi ve Pedagoji dersi olarak, sonrasında Genel Psikoloji ve Terbiye Felsefesi olarak okutulmuştur. Zaman içerisinde öğretim üyelerince ‘Din Pedagojisi ’ne dönüştürülmüştür. 1979-1980 yıllarına gelindiğinde dersin ismi ‘Din Eğitimi’ olmuştur.²²⁷ Bu süreç gözlemlendiğinde aslında din eğitimi ile ilgili endişenin devam ettiği görülmektedir. Çünkü teorik anlamda din eğitimi denildiğinde toplum tarafından dini eğitim yani İslam dini anlaşılıyordu. Haliyle Orta Öğretim için yetiştirilen din dersi öğretmenlerinin okullarda ve pratikte İslam dini anlatıyordu. Bu durum günümüzde de devam etmektedir.

Katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplarda “din eğitimi”nin objektif, seküler, genel ve yüzeysel bir din bilgisi aktarımı, bütün dinleri kapsayan ve bilimsel yöntemler kullanılabilen bir bilim dalı olarak ifade edildiği gözlemlenmiştir. Şöyle ki K-6 bu çerçevede Şu ifadeleri kullanmıştır:

“Dini eğitim, merkezde bir dinin olması ve o dinin esaslarının öğretilmesi(dir). Din eğitimi de tüm dinlerin objektif bir Şekilde işlenmesi anlatılması esaslarının (esasına dayanır).”

²²³ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 197.

²²⁴ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 37.

²²⁵ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

²²⁶ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 220.

²²⁷ Bilgin - Selçuk, *Din Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri)*, 21.

Din eğitiminin merkeze aldığı bir dinden çok bütün dinlere eşit mesafede duran bir yerde durduğu vurgulanarak din eğitimi biliminin objektif olma prensibine vurgu yapılmıştır.

Bunun yanında K-4, “Türkiye’de daha çok dini bir eğitim yapılıyor. Yani din eğitiminde olay biraz daha sekülerleşmeye laikliğe gidiyor.” Şeklindeki ifadeleri ile toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda tabanın dini eğitim istediği yönde bir çıkarımda bulunmaktadır. Din eğitiminin ise daha seküler bir fikir dünyasına sahip olduğunu düşünüyor. Genel bir din bilgisi aktarımı konusuna vurgu yapan K-5, “Din eğitimi kavramından bir dinin genel anlamda ne olduğunu insanlara anlatmak diye anlıyorum.” Şeklindeki ifadesiyle din eğitiminin, dinin ne olduğunu ve insanlar üzerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda din eğitiminin ahlaki değerler ve evrensel prensiplerin aktarımına odaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir.

K-15, “Din eğitimi genel bir din bilgisi içerir. Tüm dinlerin bilgisini içerir belki de.” Bu ifadelerle din eğitimi ile ilgili bütün dinlerin bilgisini verdiğinden ve dolaylı olarak farklı dinlere dair bilgi sahibi olmayı teşvik içerdiğinden söz etmektedir. Bu bağlamda K-15, din eğitiminin dini eğitime nazaran daha genel olduğunu dile getirmiş olmaktadır.

Katılımcıların geneli din eğitiminin bilimsel eğitim modellerini ve rasyonel bilimle entegre edilmiş yöntemleri kullandığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar “din eğitimi”nin çağdaş eğitim-öğretim metodlarını kullanması bakımından deneyerek ve gözlemleyerek bilgi aktarımı yapmayı önemseydiğini dile getirmişlerdir.

Dini eğitimin temel prensiplerine dair katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir: K-9, “Dini eğitimde öğrencinin içeriği içselleştirmesi ve dindar olması beklenir.” dini eğitim, muhatabın inandığı dinin öğretilerini içselleştirmesini bekler. K-3, “Dini eğitimde ise daha çok aşılama ya da işte uygulayarak öğretme olduğunu düşünüyorum.” Dini eğitim muhatabın dinin pratiklerini ve uygulamalarını uygulayarak öğrenmesine odaklanmaktadır. K-4, “Dini eğitim ise dinin hani bir dinin temel olarak kaynak alındığı dini değerlerin vecibelerin aşılandığı şeydir.” dini eğitim dinin değerlerinin aşılmasını amaçlar. K-9, “Dini eğitim veriyorsanız, eğitimi verdiğiniz öğrencinin, muhatabın o eğitimi kendi üzerinde taşıması. Yani net bir ifadeyle dindar olması beklenir.” dini eğitim muhatabın dindarlaşmasını bekler.

Sonuç olarak öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşler doğrultusunda din eğitimi ve dini eğitim arasındaki temel prensipler, amaç ve yaklaşımlar açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlere göre, din eğitimi kavramı denince, daha objektif, seküler, bütün dinlerden söz eden²²⁸ ve bilimsel yöntemlere dayanan bir bilgi aktarımını olduklarını dile getirmektedirler. Öğretmenler dini eğitim belli bir dinin uygulamalı öğretimi, o dinin değerlerin aşılması ve dindarlık beklentisi üzerine kurulu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu iki eğitim modelin arasındaki nüanslar dini eğitim modelinin genel eğitim modelini engelleyeceği ve tıpkı batı dünyasının modernleşme sürecinde kilisenin muasır medeniyetler olma önünde durduğu gibi dini eğitimin bu durumu engelleyeceği konusundaki kanaatlere dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda din eğitimi ve dini eğitime dair bir ayrımın farkındalıkları olduğu gözlenmektedir. Özellikle bu konuda yüksek lisan ve doktora yapan öğretmen adayların kavramlar arasındaki farkındalığa daha hâkim olduğu gözlenmiştir. Lisans düzeyindeki katılımcıların ise bazen din eğitimi tanımlarken inanılan dinin eğitimi ya da din öğretimi²²⁹ kastederek tanımlar yapmışlardır.²³⁰

3.4. Din Eğitimi- Değerler Eğitimi İlişkisi

Din Eğitimi- Değerler Eğitimi İlişkisi temasına dair kategoriler 5'e ayrılmıştır. Bunlar "Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Etkinlikleri", "Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Arasındaki Kavramsal Ayrımı", "Değerler Eğitimi Anlayışı", "Değerler Eğitimin Kaynakları", "Değerleri Eğitimin Prensipleri" şeklindedir.

3.4.1 Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Etkinlikleri

Modernizmin etkileri ile gündelik hayatta yer verilen birçok değerın yitip gittiği gözlenmektedir. Modernizmin yozlaştırıcı etkilerinden uzaklaşmak ve her açıdan daha iyi fertler yetiştirmek adına 2003 'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerleri ön plana çıkartacak sistematik bir şekilde vermeye başlamıştır.²³¹ 18 Eğitim Şurası ile birlikte değerler eğitimi alanında birçok okul ve eğitime bu yönde görevler vurgulanarak öğretmenlerin yeterlilikleri geliştirilmesi yönünde çaba sarf etmeleri istenmiştir. Bu çerçevede okullarda

²²⁸ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 93.

²²⁹ Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 85.

²³⁰ Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 7; Keyifli, "Eğitim ve Din Eğitimi", 118.

²³¹ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 215.

bu konuyla ilgili maddi manevi değerleri gclendirilmesi konusunda etkinlikler yapılması istenmiştir.²³²

Katılımcılar din eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler konusunda din eğitiminin daha çok ‘dini’ pratikler ve uygulamalar üzerinde yoğunlaştığını, değerler eğitimi etkinliklerinde ise ahlaki ilkelerin günlük hayata yansıyan değerlerin teşvik edildiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda, din eğitimi ile değerler eğitiminin teorik olarak birbirini tamamlayan nitelikte olabileceğinden söz edilebilir.

Katılımcıların bir kısmı din eğitimi etkinliklerinde özellikle İşlam medeniyetine ilişkin etkinlikler ve hadislerden, Kur’an’dan alıntılar yapıp pano hazırladıklarından söz etmektedirler (K-1, K-4, K-9, K-10, K-11, K-14). Değerler eğitimi konusunda ise uygulamanın kalıcılığı arttırdığından bahsedilmektedir. Bu bağlamda K-1, “*mesela yardımlaşma konusunu o gün derste o değeri verip işte bugün bunu yapacağız. Öğretmenlerimize, arkadaşlarımıza, birbirimize yardım edeceğiz gibi mesela böyle bir çalışma yapmıştım. Uygulamalı olarak yani.*” ifadelerini kullanmıştır. (K-2, K-3, K-5, K-8, K-9, K-10, K-12) de değerler eğitimine dair farklı etkinliklerden bahsedilmiştir. Kısaca bahsederek, iyilik hareketi (K-1, K-3), bayramlaşma (K-3), ağaç dikme (K-3), merhamet (K-7, K-15), adabı muaşeret(K-7), mahremiyet(K-15), huzurevi ve ocuk evlerine ziyaret (K-12), p toplama etkinliği (K-12), tiyatro temsil yoluyla değerlerin ğretimi (K-13), video görselleri ile değerlerin anlatılması (K-14) gibi farklı etkinliklerden bahsedilmiştir.

Öğretmenler, din eğitimi ve değerler eğitimi içeriklerine ait çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar.²³³ öğretmenlerin ifadelerinden hareketle din eğitimi etkinlikleri genellikle dini ibadet ve uygulamaların yanında dini bilgilerin öğretimine odaklanırken, değerler eğitimi etkinlikleri ahlaki değerlerin günlük yaşama yansıtılması ve evrensel değerlerin teşvik edilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu etkinlikler, rencilerin hem dini hem de ahlaki değerlerin gelişimine yardımcı olmak amacıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda, din eğitimi ve değerler eğitimi etkinlikleri birbirini tamamlayıcı nitelikte olabilir ve her iki eğitim türü de rencilerin ahlaki ve dini gelişimine katkı sağladığı gözlemlenmektedir.

²³² Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 216.

²³³ Kübra Boydak, *ğretmen ve ğrenci Görüşlerine Göre zel Liselerde Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Kayseri rneği)* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lsans Tezi, 2019), 167.

3.4.2 Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi Arasındaki Kavramsal Ayırım

Din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki kavramsal ayırımı ele alırken, dinin insan hayatına dair sunduğu ahlaki ilkeleri göz ardı etmemek gerekir. Din eğitimi ve değerler eğitimi arasındaki kavramsal ayırma gitmeden önce bu kavramsallaşmanın temelinde olan kavramların çıkış noktasındaki kaynağının ne olduğunu öğrenmek gerekir. Bu çerçevede katılımcılara *“Değerler eğitiminin kaynağı sizce nedir? Din eğitimi ve Değerler eğitimi birbirini kapsar mı?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu değerler eğitimin kaynağının din kaynaklı olduğunu vurgularken (K-2, K-7, K-10, K-13, K-14, K-15) bir kısmı insan merkezli (K-6, K-11, K-16) diğer bir kısmı ise (K-3, K-8, K-12) karma kaynaklardan söz etmişlerdir. Katılımcıların ekseriyeti din ve inanç ekseninin değerler eğitiminin en temelinde yer aldığından söz eder. K-2’ye göre: *“Değerler eğitimi genelde dini referanslara bağlanır. Kur'an, hadisler ve dinin ilkeleri temel kaynaklardır.”* Bunun yanında K-7, *“Değerler eğitiminin kaynağı Kur'an'dır ve din eğitimi bu değerlerin şemsiyesi altında bulunur.”* K-13 *“Ahlakın temeli dindir. Dinsiz bir ahlak eğitimi düşünülemez. İyi ve kötü arasındaki fark, dinin gönderdiği kitaplarla belirlenir.”* Bunu yanında katılımcılardan K-10, K-14, K-15 benzer ifadeler kullandıklarına rastlanmaktadır.

Değerlerin merkezinde din olduğunu düşünen katılımcılar, değerler eğitiminin temel kaynağının Kur'an'ı Kerim, hadisler ve İslam kültür ve geleneği olduğunu savunmaktadırlar. Bu katılımcılar, ahlaki değerlerin kalıcı ve evrensel olmasının ancak dini referanslarla mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar. İnsanın yaratılışı ve ahlaki gelişiminin ilahi bir kılavuza dayanması gerektiğini ifade ederler. Bu nedenle katılımcılara göre değerler eğitimi dinden ayrılmaz ve bütünlük bir yapıdadır.

Katılımcıların bir kısmı değerler eğitimin insan merkezli ve evrensel değerleri kabul eden bir yapıda olduğunu vurgulamaktadırlar.

“Değerler eğitiminin kaynağı çeşitli olabilir. Akli, tecrübeyi ve toplumsal akli içerebilir. Din de önemli bir kaynak olabilir ama diğer kaynaklarla birlikte değerlendirilir.” (K-6)

Benzer ifadeleri K-11, K-16’da ifade etmiştir. K-6’a göre değerler eğitimine dair kaynağın akıl, deneyim ve tecrübe, kolektif yani toplumsal akıl gibi referansları kullanılabilir. K-6, dini bu konuda belirleyici değil, kaynaklardan biri olarak kabul edilmiştir. Katılımcılara göre ahlaki değerlerin insan ve toplum merkezli dinamiklere

dayalı şekillenişinden söz edilebilir. İfadelerden yola çıkarak modern ve seküler muhayyilenin değerler eğitiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Hem dini hem insani değerlerin varlığının mümkün olduğunu savunanlar arasında K-3, K-8 ve K-12 bulunur. Bu çerçevede K-12, “*Toplumsal ve ahlaki değerler, dinin ilkeleriyle harmanlanır. Dinî değerler ile toplumsal ahlaki değerler arasında bazen çatışma olabilir ama hoşgörü temelinde bir araya getirilir.*” ifadelerini kullanır. Benzer ifadeleri K-3 ve K-8 de kullanır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, değerler eğitiminin kaynağı olarak dini referansları (Kur'an, hadisler, İslam'ın ilkeleri) vurgulamaktadır. Bu, ahlaki değerlerin kalıcı ve evrensel olabilmesi için dini temellere dayandırılması gerektiği görüşünü desteklemektedir. Genel olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu, değerler eğitiminin temel kaynağı olarak dini referansları savunmaktadır. Bununla birlikte, katılımcılardan bir kısım bir grup seküler, insan merkezli ve bu iki yaklaşımı mecz eden yaklaşımları benimsemektedir. Bu durum, değerler eğitiminin kaynakları konusunda çeşitlilik olduğunu, fakat dini kaynakların daha baskın bir görüş olduğunu ortaya koyduğu görülmüştür.

3.4.3 Değerler Eğitimi Anlayışı

Psikologlar, insanın eğitimi ve öğretimine dair görüşleri gelişme ve olgunlaşma süreci ile ilgili olduğunu ifade ederler. İnsan geliştiği ve olgunlaştığı zaman içerisinde öğrendiği bilgiler çevreden edindiği bilgiler ile pekişir. Bu edindiği bilgi bir etki tepkiden doğan mekanik bir bilgi hali değildir. İnsanın öğrenme sürecinde yaşadığı sosyal çevre ve kültürün harmanlanması ile ortaya çıkan değer alanına dair bir öğrenmedir.²³⁴ Değerler eğitiminin sosyal çevreden, kültürden ve aynı zamanda dinden ayrılmaz bir halde olduğu kanaati katılımcılar arasında yoğun olarak ifade edilmiştir. Lakin bu ilişkiyi tanımlarken farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar arasında (K-2 ve K-6) din temelli bir değerler eğitimi modelini benimsediklerini dile getirmişlerdir. Dinin değerler eğitiminin temel kaynağı olduğunu vurgulamışlardır.

²³⁴ Necmettin Tozlu - Cem Topsakal, “Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi”, *Değerler ve Eğitimi*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Dem Yayınları, 2013), 177-202.

“Değerler, dinin bir parçası olarak görülür ve genellikle dini referanslarla desteklenir. Din ve değerler eğitimi, birbirinden ayrılmaz bir şekilde iç içedir. Ahlakın evrensel ilkeleri vardır ve bu ilkeler din tarafından pekiştirilir. Okullarda değerler eğitimi, dini eğitimle bağlantılı olarak uygulanır.” (K-2)

Aynı şekilde:

“Değerlerin kaynağı olarak din, daha sonra tecrübe ve akıl kabul edilir. Din en önde gelen kaynak olarak görülür, ardından tecrübe ve akıl gelir. Toplumun kolektif aklı ve tecrübesi de değerlerin kaynağı olarak kabul edilir. Değerler eğitimi ve din eğitimi, birbirini kapsayan ve pekiştiren alanlar olarak değerlendirilir.” (K-6)

Katılımcılardan K-4 ve K-9 ise yukarıda bahsettiğimiz katılımcıların görüşlerini desteklemekte seküler bir değer eğitiminin toplumsal ve bireysel gelişimi sağlayarak modern bir perspektif olduğunu dile getirirler. Bu bağlamda K-4 şu ifadelerle yer vermiştir: *“Seküler değer sistemlerinin dinle bağlantılı olmadığı ve kendi menfaatlerine göre şekillendiği görüşü hâkimdir. İlahi kaynaklı değerlerin evrensel ve kalıcı olduğu, seküler değerlerin ise geçici ve menfaat odaklı olduğu savunulur”* Aynı şekilde K-9, *“Değerler eğitimi, din eğitiminin bir yansıması olarak ahlaki değerlere dayanır. Müfredatın resmi çerçevesinde değerler eğitimi, din eğitimi ile bütünleşik olarak ele alınır. Değerler eğitiminin kaynağı, insanın vicdanı ve dini öğretiler olarak kabul edilir. Şimdi değerler eğitimi, evrensel değerler eğitimi bize insanın akıllı olmasını öğütler, insanın makul olmasını öğütler ve İçkinin içilmemesi için ise de bunu. Özel zamanlarda ve yerlerde yapılmasını Batı toplumları için söylüyorum. Öğütler içkiye ilişkin, Batı toplumlarında içkiye ilişkin bir sınır ve daralma. Dar alan var yani çarşının orta yerinde. Batı toplumların hiçbir yerinde, çarşının orta yerinde içki içemez, Londra meydanında içki içemez. Bu doğru değil. Batı değerleri açısından bu doğru değil. İslam toplumlarında ise içki İslam'dan ötürü haramdır, içilmez. İçkinin her iki toplumdaki ortak yansıması da. Kamu düzenini sağlamak amacıyla kamusal ahlakı korumaktır. Burada görüyorsunuz her şey çok iç içe. Hristiyanlıkta da aslında iç içe. Yani içki içmek neden sadece kamusal düzenin? Yozlaştırılması mıdır? Yoksa oralarda bir yerlerde bir dine bir atıf, bir ilmek atma var mı? Girmeyeceğim. Sanayi sonrası toplum için buna girmeyeceğim. Ona girmek anlamlı değil. Fakat Müslüman toplumlarda hala ilgilidir bu. Yani toplumun düzenini. Bozucudur diye içki içilmezlik değil. İslam haram kıldığı için içki içilmemelidir ve bu ahlaki bir tutumdur. İslam toplumlarında bu bir değer meselesidir, ahlak meselesidir. Ahlak ve değer aynı anlamda anlıyorum ahlaki bir sorundur ve bu ahlaki sorunun ilk ve*

son kaynağı İslam'dır. Dolayısıyla evet, din ve ahlak değer birbirinin yerine hala İslam toplumlarında kullanılıyor ama Batı toplumlarında tabii ki kullanılmıyor. Orada seküler ahlak diye bir şey inşa edilmiş. İslam toplumlarında da şu anda seküler ahlak, İslam ahlakının yerine yerleştirmek için Batılı mühendisler, Batıcı sosyal mühendisler tarafından, İslam dünyasındaki sosyologlar ve psikologlar tarafından bunlar Batıcı sosyal mühendisler, bunlar tarafından bunlar yerleştiriliyor, İslam'ın yerine seküler ahlak yerleştiriliyor ve büyük oranda da şu anda yüzde 60 70'ler civarında da tuttu sayılır. Artık yeni nesil jenerasyonda bu tuttu sayılır. Batının büyük bir marifeti, Batılıların, oryantalistlerin bir marifeti olarak bunu saymak lazım.” Benzer ifadeler K-7’de rastlanmaktadır.

K-11, “Öncelikle Avrupa'dan gidelim. Rönesans, reform, aydınlanma dediğiniz doğrudur. Zaten Rönesans dine parantez içinde Hristiyanlığa karşı. Orada din maksat Hristiyanlıktır. Rahip ve rahibe kültürüne karşı her şeyin en iyisini biz biliriz, biz anlarız kutsal kitabı vesairesini diyen o kafaya karşı bir isyandır Rönesans ve reform. Ama bizim dinimize İslam kültüründe bu yok. Yani dini din adamına sor, öğren o bizde yok. Bu kenarda dursun. Ondan sonra dediğiniz gibi zaten şey oldu bir sekülerizm sürecine girdik pozitivizm artı sekülerizm. Ancak o süreci biraz şöyle gözden geçirdiğimizde insanların artık o süreçten sonra yani din kimlik ve din aradan çıkarılınca daha da bozulduklarına şahit olduk. Ya agnostik olduk ya nihilist oldular. Satanist olanlar da var da o pek. Bizim memleketimizde çok yok. Yani insanlar bir şöyle nasıl derim kendilerini bir boşluğun içinde buldular. Tek başına din olmadan bir değerler sistemi inşa etmeye çalıştılar ama dinden çok bağımsız bir değerler sistemi çökmeye mahkûmdur.” Benzer ifadeler K-1, K-13, K-14, K-15, K-16’da rastlanmaktadır.

Değerler eğitimi anlayışının bu yönde evrensel değerlere vurgu yapan bir anlayışa sahip olmasını önemseyen dini referansları ise ikinci plana iten katılımcılar da bulunmaktadır. K-3, “Değerler eğitimi evrensel prensipler üzerinden yürütülür, ancak dini boyut sonrasında ele alınır. Doğrudan dini kavramlarla başlamak yerine, önce evrensel doğru davranışlar öğretilir ve sonrasında dini referanslarla pekiştirilir.” Bu bağlamda K-1 de benzer ifadeler kullanmıştır.

Katılımcıların ekseriyetinin ortaya koyduğu kanaatler doğrultusunda değerler eğitimi anlayışının din referanslı olması gerektiğini sonucu çıkmaktadır. Ancak, katılımcılar arasında değerler eğitiminin kaynağı ve uygulanış şekli konusunda farklılıklar bulunmaktadır. Bazı katılımcılar değerler eğitiminin din temelli olması

gerektiğini savunurken, bazı katılımcılar seküler bir yaklaşımdan yana olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda günümüzdeki değerler eğitimi anlayışının daha seküler bir yöne doğru akması dinin toplumdaki rolünün git gide zayıflamasına ve din, ahlak ve değer arasındaki ayrımına açılmasına neden olmuştur. Bu durum, postmodern dönemde din eğitimi ve değerler anlayışındaki farklılıklarla da ilişkilendirilebilir.

3.4.4 Değerler Eğitiminin Kaynakları

Katılımcıların değerler eğitiminin kaynakları ile ilgili verdiği bilgiler ışığında değerler eğitiminin kaynağına ilişkin çeşitli perspektifler sunulmaktadır. Bazı katılımcılar, değerler eğitiminin temel kaynağının din olduğunu vurgularken, diğerleri evrensel değerler ile din eğitimi arasında paralellikler kurmaktadır. Bazı katılımcılar ise değerlerin kaynağının kişinin inançları ve bakış açısına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Bunun yanında katılımcıların ekseriyeti değerler hakkında farkındalık oluşturmayı amaçlayan önemli kaynaklar olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

K-11, “Din ile değerler eğitimi ayırmak lazım mı? Yani bunun net bir cevabını vermem. Filozoflar tartışmıyor. Ama nihayetinde ben insanların geneline göre konuşacağım. Çünkü herkes kendisini gerçekleştirmiş birey değil. İnsanların geneline hitap ettiğimiz için din olmasa muhtemelen istediğimiz ahlaki profilde insanları yetiştiremeyiz. Bir yere kadar gidilir. Ama dinsiz olmaz. Öyle diyeyim. Ahlakın (değerlerin) kaynağı veya itici gücü dindir.”

K-11’in ifadeleri bağlamında dinin değerlerin temel kaynağı olduğunu ve din olmadan istenilen ahlaki profilde insanları yetiştirmenin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Dinsiz bir değerler sisteminin eksik kalacağını ifade etmektedir. Ayrıca, dini değerlerin insanların genel ahlaki tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını belirtilmektedir.

K-12 ise benzer görüşte ifadelerle birlikte şunu dile getirmiştir: “*Şimdi öncelikle ben şunu ifade edeyim ki insanlıktan günümüze kadar insanın var olduğu dönemden günümüze kadar dinler hep var olmuştur. Buna bir isim konulmamıştır belki belirli ama insanda hep fitri bir inanış yönelimi olduğu için insan hayatında bu kaçınılmazdır. Dinlerin genel yapısına baktığımız zaman din eşittir ahlak üzerine temeline kurulmuş olan bir sistemdir. Bu ister Hristiyanlık ister Yahudilik mecusilik olsun hiç fark etmez. Benim burada parmak basmak istediğim olay şu biz öncelikle öğrencilerimizin temel ahlak sistemini öğretmemiz lazım. Bu sadece sözlü olarak değil. Çocuklar çünkü bizi*

örnek alıyor. Bizim giyim tarzımız jest mimiklerimiz ses tonumuz takılarımız her şeyimiz. Bununla beraber bizim takındığımız tutum ve davranış ve biz bir din eğitimcisi olarak bunu bizim takındığımız tavır dinle bağdaştırıyorlar. Çünkü biz onlara göre dinin bir temsilcisiyiz. Hal böyleyken okullarda hani daha çok çocuklara ya da gençlere İslam dini bizden nasıl bir insan istiyor? Nasıl bir insan modeli ortaya çıkarıyor? Hangi kaynaklara başvuruyoruz? Kur'an-ı Kerim'deki çünkü ilk inen ayetlere baktığımız zaman ibadet değil ahlak ayetleri inmiştir.”

K-12 ye göre, dinlerin tarih boyunca var olduğunu ve dinlerin temelini ahlak üzerine kurulu olduğunu ifade etmektedir. Değerler eğitiminin kaynağının ahlak olduğunu vurgulamakta ve çocuklara temel ahlak sistemini öğretmenin önemini belirtmektedir. Ayrıca, din eğitimcilerinin tutum ve davranışlarının çocuklar için bir rol model teşkil ettiğini ve bu nedenle ahlaki değerlerin öğretiminde örnek olmanın önemini vurgulamaktadır.

Değerler eğitiminin kaynağına ilişkin K-11 ve K-12'nin görüşlerine karşın K-1, “Değerler eğitimi, tüm insanlığın kabul ettiği ortak duygular ve faydalardır.” İfadelere yer verir ve değerlerin evrenselliğine vurgu yaparak tüm dinlerin üzerinde geçerli ortak ilkelerin içeriğini dile getirmektedir.

K-10, “Biz değerler dediğimizde dini referans olarak alıyoruz ama her zaman öyle olmayabilir. Yani bugün mesela mevcut hükümet açısından söylediğimde değerler eğitimi dediğimiz zaman evet dini referans alan bir değerler eğitimi vardır. Ama diyelim ki seküler bir hükümet gelmiş olsa dini referans almayacaktır. Başka değerleri referans alacaktır. Ve alınacak olan bu değerler belki inanan bir insan olarak benim değerime tamamen aykırı bir şey de olmuş olabilir. O yüzden değerler eğitimi ile dini değerler dediğimiz şey birbirinden farklı olabilir. Yani çoğu zaman örtüşse de ayrıştığı noktalar da vardır. Bu kişinin nereden baktığıyla alakalı diye düşünüyorum. Ya da işte neye inandığıyla alakalı diye düşünüyorum. Yani seküler biriyle dindar birinin değerler eğitiminden anladığı şey aynı olmayabilir.”

K-10 dile getirdiği ifadeler ile değerlerin kaynağının kişinin inançları ve bakış açısına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Seküler bir bakış açısına sahip olan biriyle dindar birinin değerler eğitiminden anladığı şeylerin farklı olabileceğini belirtmektedir. Değerler eğitiminin, hükümetin referans aldığı değerlere göre de değişebileceğini ifade etmektedir.

Katılımcıların genel görüşleri, değerler eğitiminin kaynağının büyük ölçüde din olması gerektiğini savunmaktadır. Bu perspektif, dini değerlerin ahlaki tutumları şekillendirmede ve bireylerin ahlaki gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, değerler eğitimi, dini temellere dayalı olarak yapılandırıldığında daha etkili ve kapsamlı bir ahlaki eğitim sağlanabileceği fikri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, değerler eğitimi, bireylerin hem dini hem de ahlaki değerleri içselleştirerek daha bütünsel bir ahlaki yapıya sahip olmalarına katkı sağlamaktadır

3.4.5 Değerleri Eğitiminin Prensipleri

Katılımcılara göre, değerler eğitimi, çağdaş eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan ve öğrencilere dini ahlaki değerleri, evrensel, milli ve manevi değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bir kısım katılımcıların ifadelerine göre değerler eğitimi, öğrencilerin sadece akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal ve ahlaki değerleri içselleştirerek iyi birer birey olmalarını hedefler. Katılımcılar özelinde değerler eğitiminin temel prensipleri arasında saygı, ahlak, adab-ı muaşeret, doğayı ve hayvanları sevmeye, doğru sözlülük, güvenilirlik, yardımlaşma, dayanışma, adalet ve eşitlik gibi kavramlar yer almaktadır.

K-1'e göre *“Tüm insanlığın kabul ettiği ortak duygular, ortak faydalardır değerler eğitimi benim için. Vahiy merkezli olmasa da insan olmak fitri anlamda bence o kadar ayrılmıyor. Çünkü kimse ihanete uğramayı istemez. Hırsızlık yapılmasından kimse hoşlanmaz. Vahiy merkezli olmasa da sadakat herkesin hoşuna gider.”*

Bu bağlamda K-3, *“Değerler eğitimi evrensel doğru davranışlar üzerinden yürütülmeli ve sonrasında dini referanslarla pekiştirilmelidir.”* K-10, *“Değerler eğitimi, seküler ve dini referanslarla farklılık gösterir. Dini referanslara dayanan değerler eğitimi, dini değerlerle örtüşürken, seküler değerler eğitimi farklı değerlere dayanabilir .”* K-4 benzer görüşleri dile getirmişlerdir.

Katılımcıların değerler eğitimin prensipleri arasında evrensel boyutun olduğunu, bu bağlamda insanların birbirine saygı göstermesini, güvenilir olmasını ve adil davranması gibi temel ahlaki ilkeleri içerdiğinden söz etmektedir. İhanet, hırsızlık ve sadakatsizlik gibi olumsuz davranışlar, dinlerden bağımsız olarak tüm toplumlar tarafından reddedilirken, sadakat ve dürüstlük gibi olumlu davranışlar evrensel olarak kabul görür. Değerler eğitiminin yalnızca dini temellere dayanmadığını, aynı zamanda insan doğasının ve evrensel ahlaki değerlerin de bu eğitimin temelinde yer aldığını

göstermektedir. K-1'in görüşleri, değerler eğitiminin herkes için geçerli ve kabul edilebilir olduğunu, bu nedenle tüm eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutması gerektiğini savunur. Değerler eğitiminin bu evrensel yaklaşımı, toplumlar arası barış ve uyumun sağlanmasının yanında kritik bir rol de oynar ve bireylerin ahlaki gelişimlerine dair sekülerleşmeyi hızlandırmaktadır.

K-2, *“Bu değerler eğitimi aslında sanki kavram olarak din eğitimi dendiği zaman insanların biraz daha çekinceleri olmasın da değerler dendiği zaman biraz daha yumuşatılarak bazı bilgilerin verilmeye çalışılması olarak mı düşünülmüş onu bilmiyorum ama genel manada bütün insanların sadece Müslümanın ya da Hristiyan'ın, Yahudi'nin değil de bütün insanların kabul ettiği ortak değerler var işte doğru sözlü olmak, güvenilir olmak, ahlaklı olmak, yalan söylememek gibi değerlerin. Toplumda yavaş yavaş kaybolması üstüne muhtemelen karar vericilerin ortaya koyduğu bir iradedir. Bu değerlerin, hiç kimsenin karşı çıkamayacağı yani dini anlamda bir görüşü, inancı olmayan insanların bile karşı çıkamayacağı Evrensel ilkeler olduğu için bu şekilde bir isimlendirme yapılmış olabilir. Bu özellikle 2000'li yıllardan sonra da çok yaygınlaşmaya başladı okullarda. Çeşitli etkinlikler yapılıyordu bu değerleri hatırlatmak babında. İmam hatip olması dolayısıyla burada daha fazla üzerinde duruluyor. Kulüp olsun, çalışmalar olsun vs. yapına. Zaten derslerin genel içeriği bu ilkelerin insanlara, öğrencilere benzetilmesi noktasında daha fazla gayreti yok.”*

K-2'nin ifadelerinden yola çıkarak din adına ortaya konan değerlerin bütün insanlar tarafından kabul edilen değerler olduğu yönünde kanaate sahiptir. Bu durum modern dönemde ortaya konan dini eğitimin alternatifi bir yol izleyen din eğitimi modeli ile uyum sağlayan aynı zamanda Tanrı merkezli bir değerler eğitimi prensipleri yerine daha evrensel ve insan merkezli bir değerler eğitimi perspektifi sunduğuna varılabilmektedir.

Bir kısım katılımcılar ise değerler eğitiminin toplumsal barış ve huzuru sağlamak için kritik olduğunu ve bunun empati, paylaşma ve dayanışma gibi temel değerler üzerine inşa edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu değerler, bireylerin ve toplumun genel refahını artıran ve toplumsal uyumu sağlayan önemli unsurlardır. Mesela K-6, *“Değerlerin kaynağı olarak din, tecrübe ve akıl kabul edilmeli; toplumun kolektif akli ve tecrübesi de değerlerin kaynağı olmalıdır.”* K-14, *“Değerler eğitimi, toplumsal barış ve huzurun sağlanması için önemli olup, empati, paylaşma ve dayanışma gibi değerler üzerine inşa edilmelidir.”* K-13, *“Değerler eğitimi, bireylerin topluma faydalı bireyler*

olarak yetişmesini hedefler. Bu eğitimde dürüstlük, adalet ve sorumluluk bilinci ön planda tutulmalıdır.” gibi ifadeler yer verirler.

K-11, “...(Batı medeniyeti) Tek başına din olmadan bir değerler sistemi inşa etmeye çalıştı ama dinden bağımsız bir değerler sistemi çökmeye mahkûmdur. En son günümüze gelebiliriz. Hani kendilerini insanlığın en ilerisinde gören batı medeniyetin demokrasisi vesairesi insan hakları bir yerlerde şu an katliam oluyor ve ses çıkarmıyor. Ama mesela kendilerinden birileri zulme uğrayınca ses çıkarıyorlar. Buradan anladık ki insanın hesap verebileceği bir üst kimlik yoksa bu şuurla bir insana bu şuuru kazandıran bir değerler sistemi yoksa üst kimlik tanrıyı kastediyorum bu arada insan inşa ettiği değeriyle bir şekilde oynayabilir. Kendisine göre yorumlayabilir. Dolayısıyla insan kaynaklı değerler esnetilmeye değiştirilmeye, çarpıtılmaya müsaittirler. Onun için ben diyorum din olması lazım. Dini otorite olması lazım. Otoriteden kastım sadece tanrıdır bu arada. Asla şahısları kastetmiyorum. Her türlü din olmalı diyorum. Dini daha doğru yorumlamak daha doğru anlamak lazım. Ama tanrısız bir değerler sistemi yani günümüzün medeniyetlerin haline bakın anlarsınız...” K-9, K-16, K-15 benzer görüşleri savunmuşlardır.

Değerler eğitimini prensipleri üzerine yapılan görüşmelerin analizinde, katılımcıların konuyu çeşitli perspektiflerden ele alındığı gözlemlenmiştir. Değerler eğitimi prensiplerinin evrenselliğe, insaniliğe ve toplumun barış ve huzur içinde yaşamasına dikkat çeken yönlerinin olduğunu bunu yanında din temelli değerlerin gerekliliğini de vurgulamaktadırlar. Değerler sisteminin sağlam ve değişmez olabilmesi için dini bir otoriteye ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Batı medeniyetinin din olmadan inşa etmeye çalıştığı değerler sisteminin çifte standartlar ve çıkar çatışmaları yüzünden çökmeye mahkûm olduğu iddia edilmektedir. İnsanların hesap verebileceği bir üst kimliğin (tanrı) yokluğunda, insan kaynaklı değerler esnetilmeye ve çarpıtılmaya açık hale gelmektedir. Bu nedenle, sağlam bir değerler sistemi için dini otoritenin varlığı ve dini değerlerin doğru yorumlanması gerektiği savunulmaktadır.

3.5. Ahlak Din İlişkisi

Ahlak Din İlişkisi temasına dair kategoriler 3'e ayrılmıştır. Bunlar “Ahlakın Kaynakları”, “Ahlak Din Arasındaki İlişki”, “Ahlaki Kararlar Almada Dinin Rolü”, şeklindedir.

3.5.1 Ahlakın Kaynakları

Katılımcılara göre ahlakın kaynağına dair üç farklı görüş bulunmaktadır. Bunlar evrensel ilkeler, kültürel enstrümanlar ve dindir. Ahlakın din ile sıkı bir ilişki içinde olduğunu belirten 11 katılımcı (K-1, K-4, K-5, K-7, K-8, K-9, K-11, K-13, K-15, K-16), ahlakın evrensel ilkelerin etkili olduğunu belirten 3 katılımcı (K-3, K-6, K-13), ahlakın kaynağının kültürel ve bireysel olduğunu savunan 2 katılımcı (K-8, K-14, K-10) bulunmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların ahlakın kaynağına dair görüşlerini incelemek, bize bu tartışmanın genişliğini ve derinliğini daha iyi anlama imkânı sunar.

Birçok katılımcı ahlakın temellerini din ile açıklar ve ahlaki değerlerin ilahi kaynaklı olduğunu savunur. Bu bağlamda K-1, *“Hulki işte yaratılış. O mimaride bakıyorum. Allah'ın insanın özüne koyduğu huydur benim için. İçerisine koyduğu iyilik ve kötülük duygusudur.”* K-1'in bu ifadesi ahlakın doğrudan insanın yaratılışıyla ilişkili olduğunu Allah'ın genetik formuna yerleştirdiği bir imza olduğunu belirtir.

K-13, *“Ben ahlakın temelini din olduğunu düşünüyorum. En dinsizim diyen dine mesafeliyim diyen insanın dahi yetiştiği ortamda bulunan değerlerin geçmişte gelen ilahi dinlerden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”* K-13, Ahlakın temelini din olarak görmektedir, geçmişteki ilahi dinlerin bugünkü ahlakın kaynağı olduğunu belirtir. Benzer görüşlere ver veren diğer bir katılımcı ise de K-11, *“Ahlakın kaynağı dindir. Din olmadan ahlaki profilde insanları yetiştiremeyiz.”* K-11, Ahlakın kaynağının din olduğunu ve din olmadan ahlakın tam anlamıyla öğretilmeyeceğini savunur. Buna benzer ifadeleri K-4, K-5, K-7, K-8, K-9, K-11, K-13' te dile getirmiştir.

Evrensel ahlak anlayışını savunan ve evrensel ahlak ilkelerin ahlakın kaynağına ilişkin etkisi olduğunu belirten 3 katılımcı bulunmaktadır. Bu çerçevede K-3, *“Şimdi benim konuşmama göre evrensel ama ben düşünceme göre şu an ahlakın kaynağı dindir. Tabi evrensel yasalar da etkili ama tabi direkt dindir yani ahlakın kaynağı. Ahlak dinin içindedir. Yani dinin içinde bir bölümdür diye düşünüyorum”* K-3, ahlakın kaynağının din olduğunu belirtse de, evrensel yasaların da etkili olduğunu ifade etmektedir. K-6 ve K-13 benzer ifadeleri kullanmaktadır.

Ahlakın kültürel ve bireysel olduğunu savunan 3 (K-8, K-10, K-14) katılımcı bulunmaktadır. Görüşleri, ahlakın temelinin bireysel inançlar, vicdan ve kültürel olduğunu ifade etmektedir.

K-10, “*Ahlakın kaynağı kişiden kişiye değişebilir. Benim için ahlakın kaynağı inancımdır.*” K-10, ahlakın kaynağının bireysel ve kültürel olduğunu belirtir. Bununla birlikte ahlakın bireysel farklılıklar gösterebileceğini ifade eder. Bu çerçevede K-14 ve K-8 ahlakın kaynağının kültürel olduğunu ve kişisel vicdan ile şekillendiğini belirtir.

Bu bulgular ışığında katılımcıların ahlakın kaynağına dair ortaya koydukları görüşler aslında ahlakın kaynağının din perspektifinden olması gerektiğidir. Diğer yandan katılımcılar bir kısmı ahlakın kaynağı konusunda net bir görüş beyan edemedikleri ve bu konuda bir kafa karışıklığı olduğu görülmektedir. Ancak Katılımcıların çoğunluğu ahlaki değerlerin Allah tarafından belirlenmiş olup insanın yaratılışında ve fitratında yer almaktadır. Bu bağlam ahlakın din ve yaratılışla sıkı bir ilişki içinde olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

3.5.2 Ahlak ve Din Arasındaki İlişki

Katılımcıların tamamı din ve ahlak arasında sıkı bir ilişki olduğunu dile getirmişlerdir. Din olmadan ahlaki değerlerin sürdürülebilir olmadığını açık ve net bir şekilde ifade etmektedirler.

K-5, “...ahlakın kaynağının din olduğunu düşünüyorum. Din, Allah'ın insanı yaratırken ona üflediği ruhla ahlaki değerlerin kaynağıdır. Ahlak ve din birbirine bağlıdır; ahlak bozulduğunda bunun sebebi dini hassasiyetlerin kaybolmasıdır. Din, ahlaki değerleri öğretir ve bu değerlerin uygulanmasını sağlar. Din eğitimi, ahlaki değerlerin bir parçası olarak insanlara doğru davranışları öğretir ve bu nedenle ahlak ve din birbirinden ayrılmaz diyebilirim...” K-5, ahlakın kaynağının din olduğunu vurgularken, dinin ahlaki değerleri belirlediğini ve ahlaki bozulmanın, dini hassasiyetlerin kaybolmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dini değerlerin ikinci plana itilmesi, ahlaki değerlerin de göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu da toplumda ahlaki bozulmalara yol açmaktadır.

K-9, “Ahlak, temelde insanın kendini bilmesini öğretir. İslam, insanın yaratılışından getirdiği fitri ilkelerle ahlakı tanımlar ve bu ilkelere göre insanı eğitir. İslam'da ahlak, dinin vazgeçilmez bir parçasıdır; çünkü ahlak ve din birbirinden ayrı düşünülemez. Ahlaklı bir insan, İslami ilkeleri ve değerleri üzerinde taşıyan insandır. Din, insanın hem bu dünyada hem de ahirette huzurlu olmasını sağlamak için ahlaki ilkeleri öğretir ve bu ilkelerin uygulanmasını teşvik eder. İslam, ahlaklı bir toplumu hedefler ve ahlakın temeli İslam'dır' diyebilirim...” K-9, ahlakın kaynağının Kur'an ve sünnet olduğunu, fitratı bozulmamış bir insanın, hangi dinden olursa olsun, ahlaki değerlere sahip olabileceğini savunmuştur. En mükemmel ahlaka ise

Kur'an ve sünnet yoluyla ulaşılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, ahlak ve dinin birbirinden ayrılmaz olduğunu dile getirmiştir

K-16, “Ahlak ile din, et ve tırnak gibidir, kesinlikle birbirinden ayrılmaz. Ahlakın kaynağı dindir ve din, ahlaki değerlerin temelini oluşturur. Dini devre dışı bırakarak seküler anlamda bir ahlak teorisi üretmek mümkün olabilir, ancak bu tür bir ahlak taban bulamaz ve başarısızlığa mahkûmdur. Din, ahlaki ilkeleri hayata geçirir ve bu nedenle ahlaklı bir toplumun temeli, dini değerlerle şekillenir. Din ve ahlak, birbirini tamamlayan ve destekleyen unsurlardır. İslam, hayatın her alanında ahlaki prensipler getirmiştir ve bu prensipler, dinin öğretileriyle iç içe geçmiştir' diyebilirim.” K-16, ahlakın kaynağının din olduğunu ve dinin ahlaki değerleri belirlediğini ifade etmiştir. Din ve ahlakın ‘et ve tırnak’ gibi birbirinden ayrılmaz olduğunu belirtmiştir. Batıda ahlakı dinden arındırma çabalarının başarısızlığa mahkûm olduğunu ve din eksenli ahlakın evrensel değerler yaratmada etkili olduğunu savunmuştur. Ayrıca, Hz. Peygamber'in hayatını örnek göstererek din ve ahlakın bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Benzer ifadeler K-1, K-2, K-3, K-4, K-6, K-7, K-8, K-10, K-11, K-12, K-13, K-14, K-15'te yer vermiştir.

Öğretmenlerin tamamı ahlakın temel kaynağının din olduğunu ve din olmadan ahlaki değerlerin sürdürülebilir olmadığını açık ve net bir şekilde ifade etmektedirler. Bu görüşler ahlak ve din arasındaki ilişkinin ne kadar derin ve ayrılmaz olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5.3 Ahlaki Kararlar Almada Dinin Rolü

Ahlak, insanlık tarihi boyunca din, felsefe ve teolojik tartışmaların merkezinde yer almış bir konudur.²³⁵ Ahlaki tartışmaların dinin önemli bir yerini oluşturması bakımından ahlaki değerlerin kaynağını ve uygulamalarını anlamak büyük önem taşır. Katılımcıların ifadelerine dayanarak, ahlakın temelde dine dayalı olduğu ve dinin ahlaki değerlerin belirlenmesinde merkezi bir rol oynadığı görüşü öne çıkmaktadır. İslam dünyasında ahlak ve dinin iç içe geçtiği, ahlaki ilkelerin dinin öğretileriyle şekillendiği ve sürdürüldüğü görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri, dinin ahlaki kararlar alma sürecindeki etkisini ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların tamamı bu konuda aynı fikirdedir.

K-4, “Ahlakın kaynağı dindir ve ahlak ile din birbirinden ayrı düşünülemez. Ahlaki ilkelerin sergilenmesinde dinin rolü çok etkilidir. Din eğitimi, ahlaki değerleri aktarmada ve bu

²³⁵ Kaymakcan - Meydan, *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, 76.

değerlerin benimsenmesinde önemli bir rol oynar.” K-4, dinin ahlaki değerlerin belirlenmesi ve uygulanmasındaki rolünü vurgular. Din eğitiminin ahlaki değerlerin aktarılmasındaki önemini belirtir, bu da dinin ahlaki kararlar üzerindeki etkisini açıkça gösterir.

K-6, “Ahlakın kaynağı dindir. Din, insanın hayatının her aşamasında ve anında olan kapsayıcı bir şeydir. Dolayısıyla ahlaki değerler ve ilkeler de dinin bir parçasıdır.” K-6, dinin ahlaki değerlerin belirlenmesinde ve uygulanmasında merkezi bir rol oynadığını belirtir. Din, hayatın her aşamasında rehberlik eder ve ahlaki kararların alınmasında etkili olur.

K-9, “Ahlakın kaynağının Kur'an ve sünnet olduğunu düşünüyorum. Ahlak ve din, Müslümanlar için birbirinden ayrı düşünülemez.” K-9, ahlaki kararların Kur'an ve sünnet temelinde alındığını ve dinin ahlaki değerlerin belirlenmesindeki rolünü vurgular. Ahlak ve dinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini belirtir.

K-10, “Ahlakın kaynağının inancım olduğunu düşünüyorum. Ahlakın temelini oluşturan değerler, sahip olunan inançlara göre şekillenir. İnanan bir insan için ahlaki değerlerin temeli dinle ilişkilidir.” K-10, ahlaki değerlerin sahip olunan inançlarla şekillendiğini belirtir. Dinin ahlaki değerlerin belirlenmesindeki merkezi rolünü vurgular.

Sonuç olarak Öğretmenlerin ifadelerine göre, ahlak ve din arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Ahlakın temel kaynağının din olduğunu savunan öğretmenler, dinin ahlaki değerlerin belirlenmesinde ve korunmasında merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Din, insanın hayatının her aşamasında rehberlik eden bir unsur olarak kabul edilmekte, ahlaki ilkelerin öğretilmesi ve uygulanması sürecinde kritik bir yer tutmaktadır. Kur'an ve sünnetin ahlakın temelini oluşturduğunu belirten öğretmenler, dini hassasiyetlerin azalmasıyla ahlaki bozulmaların ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Ahlaki kararlar alma sürecinde dinin rehberliği, bireyin doğru ve erdemli bir yaşam sürmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, ahlak ve din birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görülmekte ve dinin öğretileri, ahlaki olgunluğa ulaşmada belirleyici kabul edilmektedir. Öğretmenler, evrensel ahlaki değerlerin ancak dini temeller üzerine inşa edilebileceğini savunmakta ve dinsiz bir ahlak anlayışının yetersiz kalacağını dile getirmektedirler. Bu görüşler, ahlakın dinle şekillendiğini ve dinin ahlaki değerlerin sürdürülebilirliği açısından vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Din eğitimi ve dini eğitim kavramları arasındaki ilişki bu çalışmanın önemli bir yekününü oluşturmuştur. Bunu yanında değerler eğitimi, ahlak değer, din değer ve ahlak kavramların kaynaklarına dair ilişki ve bu ilişkinin ne anlama geldiği gibi konular incelenmiştir. Dinler, insanların ahlaki ve manevi rehberi olmuştur. Bireylere ve toplumlara dünya hayatında mutlu ve huzurlu yaşamayı sağlayacak değerler sunmuşlardır. Ancak, modern dönemle birlikte dinin merkezde olduğu bir dünya hayatından bireyin, bilimsel tecrübenin ve aklın merkezinde olan bir hayata geçilmiştir. Seküler ve materyalist dünya görüşüne sahip değerler, dinin ortaya koyduğu ahlaki ve manevi değerlerin yerini almaya başladı. Haliyle bu durum dinin, toplum ve bireyin üzerindeki etkisi zayıflatmıştır. Dinin sunduğu tanrı merkezli ahlak ve değer, seküler aydınlanma ile bu ahlaki değerlerin anlam içeriklerinin bozulmasına ve zamanla bu bireylerin manevi boşluklar yaşamasına neden olmuştur. Bu bağlamda din eğitimi, dinin cins isim olarak ele alınmasından mütevellit ortaya koyduğu eğitimin, hümanist, modern ve evrensel etik değerleri önemseyen bütün inanç sistemlerine ve dinlere eşit mesafede insancıl yaklaşım sergilediği görülmektedir. Öte yandan, dini eğitim kavramı, belirli bir dini inancın öğretilmesine odaklanır ve genellikle o dinin kurallarına vurgu yapar. Bu tür eğitim, belirli bir dini dünya görüşünü benimsetmeyi ve bu inanca dayalı bir yaşam biçimini öğretmeyi amaçlar. Bu bağlamda din-değer, din-ahlak, din-değer-ahlak gibi kavramsallaştırmaların merkezinde hangi kavramların olduğu önem arz etmektedir. Hümanizmin yönlendirdiği değerler, bir üst yaratıcıya karşı duyulan sorumluluktan uzaktır. Dolayısıyla değerler bireylerin ve toplumların çıkarlarına hizmet edecek şekilde esnetilebilir ve pekâlâ yeniden yorumlanabilir. Bir düşünceyi ifade ederken dili ve buna bağlı kavramları kullanmaktayız. Dili bu manada araç olarak kullandığımızda ifade ettiğimiz kavramların dünya görüşümüzü veya muhayyilemizi ne kadar ifade ettiği önem arz etmektedir. İnsan merkezli bir dünya görüşüne sahip kavramların alt katmanlarında bu düşünceye hizmet ettiği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada, İHL’inde görev yapan öğretmenlerin din, ahlak ve değer kavramları ve bu kavramlar üzerinden doğan hususlar öğretmen görüşleri üzerinden incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ahlak ve din arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, ahlakın ve

değerlerin temelinde dini referansların önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu görüşler, değerler eğitimi ve ahlak eğitiminin din eğitimi ile iç içe geçmiş bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, değerler eğitiminin evrensel ahlaki değerlerin ancak dini temeller üzerine inşa edilebileceğini savunmakta ve dinsiz bir ahlak anlayışının yetersiz kalacağını dile getirmekte ve bu ilişkinin kurulması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Ahlakın kaynağı olarak din, tecrübe, akıl ve toplumun kolektif aklı belirtilmiştir. Bu kaynaklar, ahlaki değerlerin evrensel ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Özellikle dinin, ahlaki değerlerin temelini oluşturduğu ve bu değerleri pekiştirdiği sıkça vurgulanmıştır.

Ahlak ve din arasındaki ilişki, katılımcıların çoğu tarafından iç içe geçmiş olarak değerlendirilmiştir. Din, ahlaki değerlerin temelini oluşturmakta ve bu değerlerin evrensel olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar arasında ilahi kaynaklı değerlerin evrensel ve kalıcı olduğu, seküler değerlerin ise geçici ve menfaat odaklı olduğu görüşü hâkimdir. Katılımcılar, dinin ahlaki değerleri pekiştiren ve yönlendiren bir rol oynadığını belirtmiştir.

Ahlaki kararlar almada dinin rolü, katılımcılar tarafından önemli bir etken olarak değerlendirilmiştir. Din, ahlaki kararların temelini oluşturmakta ve bu kararları yönlendirmektedir. Dini referanslara dayanan ahlaki kararlar, evrensel ahlaki değerlerle örtüşmekte ve bu değerlerin evrensel olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar, dinin ahlaki kararların alınmasında belirleyici ve yönlendirici bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, değerler eğitimi, ahlakın kaynağı, ahlak ve din arasındaki ilişki ve ahlaki kararlar almada dinin rolü konularında dinin merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Ahlaki değerlerin evrensel ve kalıcı olması için dini referanslarla pekiştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, din, değerler ve ahlakın iç içe geçmiş bir şekilde ele alınması gerektiğini ve dinin ahlaki değerlerin temelini oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Abdurrahman, Taha. *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*. çev. Muhammad Ateş. İstanbul: Pınar Yayınları, 2023.

Abdurrahman, Taha. *Modernlik Ruhu*. çev. Mehmet Emin Maşalı - Münteha Maşalı. İstanbul: Pınar Yayınları, 1. Baskı., 2022.

Akan, Adnan. "Rousseau'nun 'Eleştirel' Ahlak Düşüncesi". *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 21 (01 Mayıs 2016), 141-160.

Akdemir, Ferhat. "David Hume'da Ahlak-Siyaset İlişkisi: Duygu Temelli Ahlaktan Fayda Temelli Siyasete Geçiş". *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* 30 (2020), 451-472.

Alper, Ömer Mahir. *Batı'da Din Çalışmaları*. İstanbul: Metropol Yayınları, 1. Baskı., 2002.

Altaş, Nurullah. *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, 2022.

Altıntaş, M. Esat. "Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (01 Aralık 2012), 31-52.

Arslan, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Ankara: Serbest Akademi, 29. Baskı., 2020.

Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi 1 / Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 6. Basım, 2014.

Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi 2 Sokratesden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 1. Baskı., 2006.

Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Helenistik Dönem Felsefesi: Epikuroşçular, Stoacılar, Septikler*. Alfa Yayınları, 2023.

Arslan, Ahmet. *İlkçağ Felsefe Tarihi 4 / Hellenistik Dönem Felsefesi Epikuroşçular Stoacılar Septikler*. 4 Cilt. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 1. Baskı., 208M.S.

Arslanoğlu, İbrahim. *Eğitim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.

Aydın, M. Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kimlik YAYınları: Kayseri, 1. Basım, 2017.

Aydın, Mustafa. "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (01 Temmuz 2003), 121-144.

Aydın, Mahmut. "İsa'ya Ne Oldu? İsa'nın Tutuklanması, Yargılanması ve Çarmıha Gerilmesiyle İlgili İncil Rivayetlerinin Tarihsel Açından Değerlendirilmesi". *Milel ve Nihal* 1/2 (01 Haziran 2004), 41-93.

Aydoğan, Emine. "Descartes'in Ahlak Anlayışı / Descartes's Ethics". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 55 (22 Ocak 2018), 101-115.

Ayhan, Erhan. "Hıristiyanlıkta Ahlak Anlayışı". *Academia*. 24 Nisan 2024. Erişim 25 Nisan 2024.
https://www.academia.edu/29609448/H%C4%B1ristiyanl%C4%B1kta_Ahlak_Anlay%C4%B1%C5%9F%C4%B1

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Baskı., 2014.

Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1972.

Bala, Sabahattin. *Cumhuriyet Türkiye'sinin Değişen Din Politikaları ve Seçmeli Din Dersleri*. Hiper Yayın, 2023.

Baltacı, Ali. "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (24 Aralık 2019), 368-388.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

Baltacı, Ali. "Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme". *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (Haziran 2018), 231-274.

Başkurt, İrfan. "Din ve Ahlak Eğitiminde Yeni Arayışlar ve Bakış Açılımları". *Journal of Istanbul University Faculty of Theology* 6 (17 Nisan 2012), 69-100.

Bayır, Mehmet. "Giddens ve Habermas: Modernite temelinde yapısal bir karşılaştırma". *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi* 7 (30 Haziran 2021), 52-65.

Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.

Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla. *Din Öğretimi (Özel Öğretim Yöntemleri)*. Ankara: Gün Yayıncılık, 1999.

Bilgin, Nuri. *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1999.

Bircan, Ufuk. "Platon'un Ahlak Anlayışında Ruh ve Erdem İlişkisi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 22/85 (27 Ocak 2023), 314-327. <https://doi.org/10.17755/esosder.1205347>

Boydak, Kübra. *Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Özel Liselerde Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Cebeci, Suat. *Din eğitimi, bilimi ve Türkiye'de din eğitimi*. Ankara : Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş., 3. Basım, 2015.
<http://ktp2.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=35996&tarama=Din+e%C4%9Fitimi>

Cevizci, Ahmet. *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 4. Baskı., 2018.

Cevizci, Ahmet. *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say yayinlari, 2011.

Cevizci, Ahmet. *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma, 3. Basım, 1999.

Cihan, Mustafa. "John Locke'un Ahlak Üzerine Düşünceleri". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (03 Aralık 2010), 99-114.

Cihan, Mustafa. "Spinoza'nın İnsana Bakışı". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4/2 (17 Şubat 2010), 177-190.

Çapcıoğlu, İhsan. "Din-Siyaset-Laiklik Ekseninde Türkiye'de Din Öğretimi". *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi* 1 (01 Şubat 2009), 21-40.

Çelik, Hilal vd. "Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8/1 (30 Ocak 2020), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>

Çınar, Aliye. "Din, Ahlak ve Gelenek". *Muhafazakar Düşünce Dergisi* 1/3 (15 Ocak 2005), 73-88.

Çil, Ayşe. "Martin Luther'in İman ve Vahiy Anlayışı". *Eskiyeni* 25 (07 Temmuz 2012), 115-120.

Demir, Ömer. "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/1 (01 Haziran 2015), 74-98.

Demirci, Kürşat. "Hiristiyanlık". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 26 Nisan 2024. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hiristiyanlik>

Descartes, Rene. *Ahlak Üzerine Mektuplar*. çev. Mehmet Karasan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2. Baskı., 1989.

Descartes, Rene. *Metot Üzerine Konuşma*. çev. K. Sahir Sel. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1. Baskı., 1984.

Eliade, Mircea. *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 1 Taş Devrinden Eleusis Mysterialarına*. çev. Ali Berktaş. Alfa Yayınları, 2. Baskı., 2018.

Eliade, Mircea. *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 2 Gotama Budha'dan Hiristiyanlığın Doğuşuna*. çev. Ali Berktaş. 2. cilt Cilt. Alfa Yayınları, 2. Baskı., 2019.

Eliade, Mircea. *Mitlerin Özellikleri*. çev. Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınevi, 2. Baskı., 2001.

Erdem, Hüsamettin. "Dini Ahlak ve İlahi Dinlerden Yahudilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık'taki Bazı Ahlaki Meselelere Mukayeseli Bir Yaklaşım". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/3 (01 Nisan 1990), 225-254.

Erdemli, H. Atilla. *Spinoza'nın Ahlak Anlayışı*. İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Bölümü Felsefe Tarihi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 1985.

Erol, Pelin Önder. "MODERNİTE PROJESİNİN KÖKENLERİ, DİNAMİKLERİ VE SONU". *Sosyoloji Dergisi* 33 (01 Mart 2016), 49-66.

Gündüz, Muhammed Muhdi. "Üç Gerilim Ekseninde Din Eğitiminin Neliği Problemi". *Ağrı İslami İlimler Dergisi* 7 (31 Aralık 2020), 155-181.

Gündüz, Şinasi (ed.). *Yaşayan Dünya Dinleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 4. baskı., 2016.

Güngör, Erol. *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2. Baskı., 1998.

Halstead, J. Mark. “Din Eğitimi”. çev. Abdulkadir Çekin. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 2/3 (01 Eylül 2013), 136-150.

Hobbes, Thomas. *Leviathan*. çev. Semih Lim. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1. Baskı., 1993.

Hume, David. *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*. çev. Ergün Baylan. Ankara: Bilgesu Yayıncılık, 1. Baskı., 2009.

Işıldaklı, Başak. “İnsan haklarının evrenselliği ile kültürel rölativizmin paradoksu”. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 1/1 (30 Aralık 2020), 17-29.

Kahveci, Kutsi. “Tanrı-Ahlak İlişkisi Üzerine Bir Deneme (G.W.Leibniz Örneği)”. *Sosyal Bilimler Dergisi* 7/38 (Haziran 2007), 295-322.

Kapkın, Betül vd. “Türkiye’de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 16/35 (05 Haziran 2018), 183-207.

Karakuş, Aykut. “ULUS-DİN İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA YAHUDİ MİLLİYETÇİLİĞİNİN TEMELLERİ VE POLİTİK YANSIMALARI”. *Anasay* 13 (31 Ağustos 2020), 125-148. <https://doi.org/10.33404/anasay.741281>

Kaya, Murat. “PROTESTAN REFORMUNUN ALMANYA’DA ORTAYA ÇIKIŞ SÜRECİ”. *Anasay* 11 (29 Şubat 2020), 171-188. <https://doi.org/10.33404/anasay.671267>

Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Baskı., 2020.

Kenan, Seyfi. “Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9/1 (2009), 259-295.

Kesgin, Ahmet. “Modern Dünyanın Eğitimi: Erdemden Değere”. *Toplumsal Bütünleşme Değerler ve Eğitimi 3. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bildiriler Kitabı)*. ed. Hasan Meydan. 3-20. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı., 2018. https://www.academia.edu/37777754/Modern_D%C3%BCnyan%C4%B1n_E%C4%9Fitimi_Erdemden_De%C4%9Fere

Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 31-54.

Kirilmaz, Harun - Ayparçası, Fatma. “Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları”. *İnsan ve İnsan* 3/8 (01 Aralık 2016), 32-58. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.280014>

Kolaç, Emine - Karadağ, Ruhan. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Değer’ Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları”. *İlköğretim Online* 11/3 (26 Haziran 2012), 762-777.

Köylü, Mustafa. “Türkiye’de Din Eğitiminin Meşruiyet Sorunu”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. 15-47. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.

Locke, John. *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*. çev. İsmail Çetin. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.

Locke, John. *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*. çev. İsmail Çetin. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1. Baskı., 1999.

Macit, Muhittin. “Tercüme Hareketleri”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 40/498-504. İstanbul, 12 Mart 2024.

Mcguire, Meredith B. - Spickard, James V. “MODERN DÜNYADA DİN’ Güncellenen 5. Anlatıya Atıfla”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/1 (30 Mayıs 2017), 233-291.

Öcal, Mustafa. “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998).

Öcal, Mustafa. “İmam-Hatip Liselerinde Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 224-267. İstanbul: Ensar, 2020.

Özbolet, Abdullah. “Değerleri Küreselleşme Sürecinden Değerlendirmek”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/24 (01 Aralık 2012), 147-167.

Özdemir, Murat. “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/1 (01 Mart 2010), 323-343.

Özensel, Ertan. “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1/3 (01 Temmuz 2003), 217-240.

Özturan, Hümeýra. *Ethostan Ahlakı Antik Yunan Ahlakı Literatürünün İslam Dünyasına İntikali ve Alımlanışı*. İstanbul: Klasik Yayınları, 2. Baskı., 2021.

Plato vd. *Devlet*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 38. Baskı., 2019.

Polat, Mizrap. *Toplumsal Yaşam Bilinci Olarak Değer: Konuya Değerler Sosyolojisi ve Değer Eğitimi Bağlamında Bir Yaklaşım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, 2017.

Rousseau, Jean- Jacques. *Toplum Sözleşmesi*. çev. Vedat Günyol. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 10. Baskı., 2013.

Rousseau, Jean Jacques - Avunç, Yaşar. *Emile*. İstanbul, 8. Baskı., 2017.

Russell, Bertrand. *Batı Felsefesi Tarihi 3 (Modern Çağ - Yeni Çağ)*. çev. Muammer Sencer. 3. Cilt Cilt. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1973.

Sözer, Önay. “Berkeley’de Varlık ve Algı Sorunu”. *Felsefe Arkivi* 17 (30 Temmuz 2013), 39-82.

Şalli, Ayşe. “Modernlik, Gelenek Ve Din İlişkisi: Bir Modernleşme Kurami Eleştirisi”. *Kırıkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2/4 (14 Aralık 2017), 55-82.

Topçu, Nurettin. *Ahlak*. İstanbul: Dergah Yayınları, 7. Baskı., 2016.

Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002. <http://ktp2.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=35997&tarama=Din+e%C4%9Fitimi>

Tozlu, Necmettin - Topsakal, Cem. “Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi”. *Değerler ve Eğitimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 177-202. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı., 2013.

Wasson, Donald L. “Roma Felsefesi”. *Dünya Tarihi Ansiklopedisi*. Erişim 16 Nisan 2024. <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-18113/roma--felsefesi/>

Weber, Alfred. *Felsefe Tarihi*. çev. Halil Vehbi Eralp. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 5. Baskı., 1998.

Yapıcı, Asım. “Dindarlık, Ahlâkîlik ve Değerler: Sosyal Psikolojik Bir Çözümleme”. *sabite*. Erişim 03 Mayıs 2024. <https://www.sabite.org/dindarlik-ahlakilik-ve-degerler-sosyal-psikolojik-bir-cozumleme>

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 8. baskı, Tıpkı basım., 2011.

Yumak, Selen. “Avrupa Birliği Temel Değerleri Ve Bu Değerlerin Birliğin Geleceği İçin Taşidiği Önem: Polonya Örneği Üzerinden Bir İnceleme”. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi* 16/2 (2017), 199-218.

Zhanykulov, Nurlybek. “Modern Toplumda Din ve Ahlak”. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji* 38 (30 Haziran 2022), 77-88.

İncil/ Tevrat/ Zebur Kutsal Kitap. “1. Korintliler 13”. 25 Nisan 2024. Erişim 25 Nisan 2024. <https://incil.info/kitap/1.+Korintliler/13>

Kutsa Kitap: İncil. İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi- Yeni Yaşam Yayınları, 2015.

Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. “ResearchGate”. 05 Ocak 2019. Erişim 18 Ağustos 2024. https://www.researchgate.net/publication/330169093_Degerler_egitiminin_tanimi_onemi_ve_kapsami

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Abdurrahman Aşlamacier
Orcid Numarası	0000-0001-7251-1668
Ulusal Tez Referans Numarası	10487871
Lise	Mardin Anadolu İmam Hatip Lisesi
Lisans	Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri
Akademik Çalışmalar	İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi'nin İmkanı
İletişim	asur-abdurrahman@hotmail.com