

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**KUR'ÂN'DA GEÇEN ZİHİNSEL SÜREÇLERE İLİŞKİN TEMEL
KAVRAMLARIN DİN EĞİTİMİNİN BİLİŞSEL HEDEFLERİ
AÇISINDAN ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR

Hazırlayan
Sadık TEKİNGÜR

MALATYA-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI DİN EĞİTİMİ

**KUR'ÂN'DA GEÇEN ZİHİNSEL SÜREÇLERE İLİŞKİN TEMEL
KAVRAMLARIN DİN EĞİTİMİNİN BİLİŞSEL HEDEFLERİ
AÇISINDAN ANALİZİ**

DOKTORA TEZİ

SADIK TEKİNGÜR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Recep UÇAR

MALATYA-2022

ONUR SÖZÜ

“Kur’an’da Geçen Zihinsel Süreçlere İlişkin Temel Kavramların Din Eğitimin Bilişsel hedefleri Açısından Analizi” başlıklı bu çalışma, Doç. Dr. Recep UÇAR danışmanlığında hazırlanmıştır. Çalışmadaki bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun hazırlandığını, şahsıma ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına atıfta bulunulduğunu tasdik ederim.

Sadık TEKİNGÜR

Malatya-2022

ÖNSÖZ

Düşünme, insanın ontolojik ve epistemolojik bir gerçeği, insanın varlık sahasında varlığı bilme ve anlama, kendini ifade etme, varlıkla mahiyet düzleminde yatay bir ilişki kurup buradan dikey bir ilişki ile Allah'ı tanıma ve onun yeryüzüne koyduğu düzeni anlama/anlamlandırma çabasıdır. Düşünme, Kur'ân epistemolojisinde üzerinde ısrarla durulan ve teşvik edilen bir husus olarak öne çıkmaktadır. Düşünme olgusu, Kur'ân'da farklı düşünme süreçleriyle ifade edilmekte ve insanın Allah-âlem-insan ile bağ kurmasının aracı şeklinde belirtilmektedir. Bu yönüyle Kur'ânî düşünme süreçleri, salt bilgi düzeyinde olmayıp rasyonel temelli imana davet etme işlevlerine matuftur.

Giriş, iki bölüm ve sonuç-öneriler kısmından oluşan tezin giriş bölümünde araştırmanın problemi, konusu, amaç ve önemi, sınırlılıkları, yöntemi ve ilgili çalışmaları hakkında bilgiler verilmiş, araştırmanın genel bir çerçevesi çizilmiştir. Araştırmanın birinci bölümü, zihinsel/bilişsel gelişimle ilgili temel kavramlara, gelişim dönemi ve temel özelliklerine, din eğitiminde bilişsel hedeflere, bilişsel/zihinsel öğrenme kuramlarıyla aklî düşünme süreçlerine ve bilişsel gelişimi engelleyen problemlere ayrılmıştır. Bu bölümde düşünmenin zihinsel/bilişsel portresi çıkarılmış ve bu bölüm, Kur'ânî bilişsel kavramlara hazırlık şeklinde ele alınmıştır. Sonraki bölümde ise Kur'ân'ın bilişsel/zihinsel kavramları, din eğitiminin bilişsel hedefleri ve aklî düşünme süreçleriyle benzerlik/farklılık, ilişkilendirme temelinde ele alınmıştır. Sonuç-öneriler kısmında ise din eğitimine bakan yönü referans alınarak örgün ve yaygın din eğitiminde bu Kur'ânî bilişsel süreçlerin kullanılabileceği yerlere temas edilmiştir.

Tezin hazırlanması aşamasında önemli desteklerde bulunan, tenkitleriyle çalışmamı yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Recep UÇAR'a, değerli vakitlerini ayırıp rehberlik eden Prof. Dr. Yusuf BATAR, Prof. Dr. Abdurrahman KASAPOĞLU, Prof. Dr. Cemil ORUÇ, Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI ve emeği geçen diğer hocalarıma teşekkür ederim.

Sadık TEKİNGÜR

ÖZET

Düşünme, insanı diğer canlılardan ayıran bir hüviyete sahiptir. Düşünme, ilk insandan beri var olan bir olgu olmakla birlikte Kur'ân da bunu işlevsel olarak kullanmış, düşünme ve türevlerini Kur'ân epistemolojisinde fonksiyonel olarak teşvik etmiştir. Kur'ân'ın varlıklar üzerinde bu denli düşünmeye davet etmesi, düşünme ediminin işlevsel olmasına yöneliktir. Kur'ân'da akli kullanmaya davet eden, düşünmeye çağırان, olay ve olgular arasında nedensellik kurmayı isteyen ve varlıkların ontolojik gerçekliğine epistemolojik yaklaşımla ve imana davet eden bir amaçla çağırان ayetler, düşünmenin fonksiyonel olmasına dönüktür.

Kur'ân'da düşünme ve türevleri, insanın düşünme neticesinde âlemden Allah'a götüren veya kavli ve fiilî olarak imana çağırان din eğitiminin nihaî bilişsel hedeflerini ifade etmektedir. Mikro düzeyde insanın düşünme edimiyle varlık ve varlığın mahiyetini bireysel anlamda anlama, anlamlandırma, ilişkilendirme, bağ kurma, sebep-sonuç ilişkisi kurma vb. gibi süreçleri mündemiç olmakla birlikte; makro düzeyde ise insanın yaratılış amacına uygun zihinsel farkındalığı yakalamak, Kur'ân'ın bu bilişsel süreçleri şuurlu olmaya ve imana davet, hayatın anlam ve amacını idrak edip toplumsal anlamda bilinçli olmayı sağlamaktır.

Çalışmanın birinci bölümünde zihinsel/bilişsel terminoloji ve genel özellikler tanıtılmış, yer yer din eğitimiyle ilişkisi kurulmuş, akli düşünme süreçleri ve öğrenme kuramları din eğitimi perspektifiyle değerlendirilmiştir. İkinci bölümde Kur'ân'ın zihinsel/bilişsel süreçleri olan *teakkul*, *tefekkür*, *tedebbür*, *tezekkür*, *tefakkuh* kavramları, sözlük ve terim anlamlarıyla tahlil edilmiş, din eğitimiyle ilişkisi belirtilmiş, din eğitiminin bilişsel hedefleri bağlamında değerlendirilmiş ve akli düşünme süreçleriyle benzerlik/farklılıkları ifade edilmiştir. Din eğitimi perspektifiyle Kur'ân'ın maksatları ve gerçekleştirmek istediği zihinsel dönüşüm, ilgili düşünme süreçleriyle belirtilmiştir. Kur'ân'da düşünmenin nesnesi olan varlıklara temas edilerek bilişsel hedeflere götüren bir seyir izlenmiştir. Sonuç-öneriler kısmında ise din eğitiminde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bu düşünme süreçlerinin nasıl kullanılabileceği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Teakkul, Tefekkür, Tedebbür, Tezekkür, Tefakkuh, Bilişsel gelişim, Kur'ânî ve Akli düşünme süreçleri.

ABSTRACT

Thinking is a feature that distinguishes humans from other living things. Being existed since the first human being, the phenomenon of thinking is issued by Qur'an and it has been functionally promoted in the epistemology of the Qur'an. Qur'an's invitation people to think so much about the creatures is aimed at making the act of thinking functional. The verses in the Qur'an that invite people to use the mind, call to think, want to establish causality between events and facts, and which aim to invite to faith with an epistemological approach to the ontological reality of beings, are intended for thinking to be functional.

Thinking and its derivatives in the Qur'an is to express the ultimate cognitive goals of religious education, which leads people to God from the world as a result of thinking or calls them to faith verbally and behaviorally. These are processes such as understanding (taakkul), making sense of, associating, linking, establishing a cause-effect relationship with the human act of thinking at the micro level. At the macro level the aim of the act of thinking is to catch the mental awareness in accordance with the nature of the human being and to invite people to be conscious and believe in the Qur'an, to realize the meaning and purpose of life and to be socially conscious.

In the first chapter of the study, mental-cognitive terminology and general features are introduced, the relation of mental-cognitive terminology with religious education is provided and thinking processes and learning theories are evaluated in terms of religious education. In the second chapter, the mental-cognitive processes of the Qur'an such as understanding (taakkul), contemplation, considering are analyzed with dictionary and term meanings, their relationship with religious education is stated, they are evaluated in the context of the cognitive goals of religious education and their similarities and differences with thinking processes are expressed. The purposes and the mental change desired by the Qur'an are indicated by the relevant thinking processes in terms of religious education. In this study, a path leading to cognitive goals is followed by referring to the entities that are the object of thinking in the Qur'an. In the conclusion-recommendations section, it is suggested how these thinking processes can be used in formal and non-formal education institutions in religious education.

Keywords: Religious Education, Taakkul, Tafakkur, Tadabbur, Tazakkur, Tafakkuh, Cognitive development, Mental thinking processes about Qur'an.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
1. Çalışmanın Problemi	1
2. Çalışmanın Konusu.....	1
3. Çalışmanın Amacı ve Önemi.....	2
4. Çalışmanın Sınırlılıkları	3
5. Çalışmanın Yöntemi.....	4
6. İlgili Çalışmalar	6
6.1. Din Eğitiminde ve Eğitim Bilimlerinde Yapılan Çalışmalar	6
6.2. Tefsir ve Diğer Alanlarda Yapılan Çalışmalar	9

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ZİHİNSEL/BİLİŞSEL GELİŞİM KAVRAMLARI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ

1.1. Zihinsel/Bilişsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar	12
1.1.1. Gelişim (Development).....	12
1.1.2. Dinî Gelişim (Religious Development).....	14

1.1.3. Zihinsel/Bilişsel Gelişim (mental cognitive development).....	18
1.1.3.1. Şemalar (Schemes).....	20
1.1.3.2. Özümleme (Assimilation).....	21
1.1.3.3. Uyma (Accommodation).....	21
1.1.3.4. Dengeleme (Eguilibrium).....	22
1.1.3.5. Deneyim (Experience).....	23
1.1.3.6. Olgunlaşma (Maturation).....	24
1.2. Zihinsel/Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri.....	24
1.2.1. Duyusal-Motor Dönemi (Sensory-Motor Stage) (0-2 Yaş).....	25
1.2.2. İşlem Öncesi Dönem (Intuitive or Preoperational Stage) (2-7 Yaş).....	26
1.2.3. Somut İşlemsel Dönem (Concrete Operational Stage) (7-11 Yaş).....	29
1.2.4. Soyut İşlemsel Dönem (Formal Operational Stage) (11-Sonrası).....	31
1.3. Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler.....	35
1.3.1. Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler.....	35
1.3.2. Bilişsel Gelişim Taksonomisi Işığında Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler.....	36
1.3.2.1. Bilgi Basamağı (Information).....	41
1.3.2.2. Kavrama Basamağı (Comprehension).....	44
1.3.2.3. Uygulama Basamağı (Application).....	47
1.3.2.4. Analiz Basamağı (Analysis).....	49
1.3.2.5. Sentez Basamağı (Synthesis).....	52
1.3.2.6. Değerlendirme Basamağı (Evaluation).....	54
1.4. Din Eğitiminde Bilişsel Öğrenme Kuramları ve Bilişsel Düşünme Süreçleri.....	57
1.4.1. Bilişsel/Zihinsel Öğrenme Kuramları.....	57
1.4.1.1. Gestalt Öğrenme Kuramı.....	57

1.4.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	61
1.4.1.3. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı.....	65
1.4.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı.....	69
1.4.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	73
1.4.2. Bilişsel/Zihinsel Düşünme Süreçleri	85
1.4.2.1. Tümevarımsal Düşünme	86
1.4.2.2. Tümdengelimsel Düşünme	89
1.4.2.3. Temsil/Analoji Yoluyla Düşünme.....	91
1.4.2.4. Eleştirel Düşünme	94
1.4.2.5. Yaratıcı (Üretken) Düşünme.....	100
1.4.2.6. Yansıtıcı (Derin) Düşünme.....	103
1.5. Din Eğitiminde Bilişsel Gelişimi Engelleyen Problemler	107
1.5.1. Öğrenenle İlgili Problemler	107
1.5.2. Öğretenle İlgili Problemler	114
1.5.3. İletişim Becerileriyle İlgili Problemler	117
1.5.4. Küfür ve Gerçeği Örtme/Gizleme Problemi	121
1.5.5. Diğer Problemler	123

İKİNCİ BÖLÜM

KUR'ÂN'DA ZİHİNSEL/BİLİŞSEL SÜREÇLERİ İFADE EDEN KAVRAMLAR

2.1. Teakkul.....	130
2.1.1. Aklın Kavramsal Çerçevesi	130
2.1.1.1. Aklın Sözlük Anlamı.....	130
2.1.1.2. Aklın Terim Anlamı.....	136
2.2. Kur'ân'a Göre Aklın İşlevleri.....	151

2.2.1. Aklın Çelişkileri ve Şüpheleri Giderme İşlevi.....	151
2.2.2. Aklın Yoğunlaşma, Düşünme, Emir ve Yasakları İdrak Etme İşlevi... 155	
2.2.3. Aklın Doğru Bilginin Ölçütü Olma İşlevi.....	156
2.2.4. Aklın Varlıklar Âlemine İbret Nazârıyla Bakmayı Sağlama İşlevi.....	157
2.2.5. Aklın Hatırlatma, Bağ Kurma ve Temsil İşlevi.....	158
2.2.6. Aklın Eleştirel Düşünmeyi Sağlama İşlevi	160
2.2.7. Aklın Tarihî Olgulara Rasyonel Şekilde Yaklaşmayı Sağlama İşlevi ..	162
2.3. Tefekkür.....	164
2.3.1. Tefekkürün Kavramsal Çerçevesi	164
2.3.1.1. Tefekkürün Sözlük Anlamı.....	164
2.3.1.2. Tefekkürün Terim Anlamı.....	168
2.3.2. Kur'ân'a Göre Tefekkürün İşlevleri	177
2.3.2.1. Davranışların Ahlâki İlkelerini Belirlemede Tefekkür	177
2.3.2.2. Varlıkların Mahiyetini ve Gayesini Düşünmede Tefekkür.....	178
2.3.2.3. İnanç Konusundaki Çelişkileri Gidermede Tefekkür	182
2.3.2.4. Tarihî ve Edebî Anlatımlarda Tefekkür.....	184
2.4. Tedebbür.....	186
2.4.1. Tedebbürün Kavramsal Çerçevesi	186
2.4.1.1. Tedebbürün Sözlük Anlamı.....	187
2.4.1.2. Tedebbürün Terim Anlamı.....	188
2.4.2. Kur'ân'a Göre Tedebbürün İşlevleri	194
2.4.2.1. İbret Almayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür.....	196
2.4.2.2. Öğüt Almayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür.....	200
2.4.2.3. Çelişkilerden Kurtulmayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür.....	201
2.5. Tezekkür	203

2.5.1. Tezekkürün Kavramsal Çerçevesi.....	203
2.5.1.1. Tezekkürün Sözlük Anlamı	203
2.5.1.2. Tezekkürün Terim Anlamı	207
2.5.2. Kur'ân'a Göre Tezekkürün İşlevleri.....	213
2.5.2.1. Hatırlama ve Zihinde Canlı Tutma Amacıyla Tezekkür	213
2.5.2.2. Zihinsel ve Duygusal Dinamizmi Sürdürme Amacıyla Tezekkür ..	216
2.5.2.3. Öğüt ve Nasihat Verme Amacıyla Tezekkür.....	218
2.5.2.4. Karşıt İki Durumun Farkını İdrak Etme Amacıyla Tezekkür	221
2.6. Tefakkuh	224
2.6.1. Tefakkuhun Kavramsal Çerçevesi.....	224
2.6.1.1. Tefakkuhun Sözlük Anlamı	224
2.6.1.2. Tefakkuhun Terim Anlamı	227
2.6.2. Kur'ân'a Göre Tefakkuhun İşlevleri.....	231
2.6.2.1. Gâfil Olmama, Sözü Tam Anlama ve İdrak Etmeyi Sağlama İşlevi	231
2.6.2.2. Somut Delillerden İşin Hakikatini Kavramayı Sağlama İşlevi	232
2.6.2.3. İnce Anlayış ve Derin Kavrayışı Sağlama İşlevi	234
SONUÇ	240
ÖNERİLER.....	243
KAYNAKÇA.....	246

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekiller	Sayfa No
Şekil 1.1. Bloom Taksonomisi Alanları	40
Şekil 2.1. Akıl Kavramı Sözlük Anlamları Şeması	133
Şekil 2.2. Taakkul Kavramının Üst Düzey Bilişsel Hedefler Şeması	149
Şekil 2.3. Taakkul Kavramının Kur'ân'da Kullanım İşlevleri Şeması.....	164
Şekil 2.4. Tefekkür Kavramının Kur'ân'da Kullanım İşlevleri Şeması	186
Şekil 2.5. Tezekkür Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması.....	224

TABLolar DİZİNİ

Tablolar	Sayfa No
Tablo 1.1. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı tablosu	34
Tablo 2.1. Tedebbür Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması.....	203
Tablo 2.2. Tefakkuh Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması.....	236
Tablo 2.3. Kur'anî Bilişsel Süreçlerin Temel Özellikleri Tablosu	238
Tablo 2.4. Kur'anî Bilişsel Süreçlerin Hedefleri Tablosu.....	239



KISALTMALAR LİSTESİ

A.g.e.	: Adı geçen eser
bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
DİA	: Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
Ed.	: Editör
EKEV	: Erzurum Kültür Eğitim Vakfı
Haz.	: Hazırlayan
Hz.	: Hazreti
H.	: Hicrî
m.	: Miladi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÜİFV	: Marmara Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Vakfı
Neşr.	: Neşriyât/Neşreden
ö.	: Ölümü
(r.a)	: Radiyallahu anhu
(s.a.v)	: Sallallâhu aleyhi ve sellem
s.	: Sayfa
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
Terc.	: Tercüme Eden
TİDEF	: Türkiye İlahiyât Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu
Thk.	: Tahkik eden
trs.	: Tarihsiz
UGEAD	: Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
yy.	: Yayın yeri yok

GİRİŞ

1. Çalışmanın Problemi

“Kur’ân’da Geçen Zihinsel Süreçlere İlişkin Temel Kavramların Din Eğitiminin Bilişsel Hedefleri Açısından Analizi” olan bu çalışmanın temel problemi, Kur’ân’da geçen bazı bilişsel süreçlerin modern eğitimdeki zihinsel süreçlerle uyuşup uyuşmaması sorunudur. Bu zihinsel süreçlerin modern eğitim kavramlarıyla benzerlik ve farklılıkları kurulabilir mi? Kur’ânî düşünme süreçlerinin birbirleri yerine kullanımları olanaklı olmakla birlikte aralarında farklılıklar var mıdır? Çalışmanın temel alt problemleri şunlardır:

1. Bilişsel öğrenme kuramlarının Kur’ân’la ve din eğitimiyle irtibatı kurulabilir mi?
2. Kur’ân’da zihinsel süreçlerle ilgili temel kavramlar nelerdir ve bu temel kavramlar aynı anlama mı gelmektedir?
3. Kur’ân’daki zihinsel süreçlerle ilgili bu temel kavramların kendi aralarında ne tür ilişkileri vardır? Teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh kavramlarının birbirleriyle zihinsel hedef birliktelikleri kurulabilir mi?
4. Kur’ân’daki zihinsel süreçlerle ilgili bu temel kavramların modern eğitim kavramlarıyla benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
5. Eğitimle ilgili bilişsel/zihinsel süreçlerin Kur’ân’da örnekleri var mıdır? Eğitimde bilişsel hedefler ile Kur’ân’ın zihinsel hedefleri arasında ortak noktalar var mıdır?

2. Çalışmanın Konusu

Din eğitiminin bilişsel yönü ön plana alınarak bu çalışma hazırlanmıştır. Kur’ân ve eğitim perspektifinden zihinsel/bilişsel kavramlara odaklanılmış ve konusu din eğitimi çalışması olduğu için Kur’ân’ın terbiyevî yönüne değinilmiştir. Bu çalışmada Kur’an’ın eğitsel yönüne temas eden süreçleri konu edinilmiştir.

Eğitimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları vardır. Bu çalışmada Kur’ân ve eğitimin bilişsel boyutu ele alınmıştır. Duyuşsal ve psikomotor alanlara değinilmemiş,

çalışmanın kapsamı sadece Kur'ân ve eğitimle ilgili bilişsel süreçler ve bu süreçleri ifade eden kavramların din eğitiminin ulaşmak istediği bilişsel amaçlara yöneliktir. Eğitimde tümevarımsal, tümdengelimsel, analogik, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme süreçlerine temas edilmiştir. Ayrıca Kur'ân'da zihinsel kavramlar çok olmakla birlikte bütün kavramlara değinilmemiş, bunlardan sadece diğerlerine göre daha çok öne çıkan teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh kavramları ele alınmıştır.

3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

İnsan, düşünen bir varlıktır. Düşünme edimi, kendisini mantıksal akıl yürütme süreçleriyle ifade imkânı bulmaktadır. Bireyin bir dini benimsemesinde düşünme ve düşünme süreçleri önem ifade etmektedir. Böylece Kur'ân'ın ve eğitimin düşünme ve zihinsel süreçlere bakışı önem arz etmektedir. Kur'ân ve eğitimdeki zihinsel süreçler ile ilgili kavramların mahiyeti ve din eğitimi ile ilişkisi bu meyanda araştırılmaya değer bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Din ve eğitim gibi önemi büyük iki alanın üzerine inşa olacağı sacayaklarının sağlam temellere oturması gerekir. Özellikle bu iki alanın bilişsel/zihinsel boyutu, lokomotif görevi ifa etmekte ve kendisinden sonra gelen boyutlara da ön ayak olmaktadır. Bundan dolayı zihinsel ve bilişsel boyutu araştırmak önem arz etmekte ve bu konunun araştırılmasına zemin hazırlamaktadır. Bu çalışmadaki amaç, Kur'ân ve eğitimdeki düşünme süreçleri ile ilgili kavramların mahiyetini araştırmak, Kur'ân'ın ve eğitimin düşünme ve zihinsel süreçleri ifade eden kavramlarını tanıtmak, bu kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Ayrıca bu zihinsel süreçlerin din eğitimiyle irtibatını kurmaya çalışmak ve din eğitiminin bilişsel hedeflerinin ne olduğunu ortaya koymaktır. Ayrıca bilişsel/zihinsel öğrenme kuramlarına temas etmek ve bu kuramları Kur'ân perspektifiyle yeniden ele almaktır. Araştırmada İslâm dininin üzerinde ısrarla durduğu düşünme ve aklını kullanma olgusunu Kur'ân'da ele alındığı şekliyle tahlil etmek, düşünme neticesinde Kur'an'ı daha iyi anlayabilmeyi ifade etmek, dini aklî/rasyonel ve bilişsel düzeyde bilmenin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktır. Duyuşsal ve psikomotor alanları harekete geçiren bilişsel süreçlerin zihinsel hedeflere götüren süreçlerini irdelemektir.

Kur'ân ve eğitim açısından düşünme edimini, bilişsel süreçlerin din eğitimi açısından nasıl anlaşıldığını, düşünme ile ilgili temel Kur'ânî ve eğitim kavramlarının

bilişsel alandaki karşılığını göstermeye çalışmak, Kur'ân'da geçen düşünmeyle ilgili kavramların eğitim bilimlerindeki düşünme süreçleriyle benzerlik, farklılık ve ilişkiselliğini ortaya koyarak sonuca ulaşmak bu çalışmada amaçlanmaktadır. Ayrıca Kur'ânî zihinsel/bilişsel süreçleri eğitim alanıyla ilişkilendirmek, eğitimle ilgili bilişsel/zihinsel kavramları, Kur'ân perspektifiyle değerlendirmek ve bilişsel/zihinsel öğrenme kuramlarını din eğitimi bakış açısıyla harmanlayarak Kur'ân'la irtibatını ortaya koymaya çalışmak temel hedeflerdendir.

Din eğitiminin hedef kitlesinin dini duygu boyutuyla birlikte rasyonel bir temele oturtmasına yardımcı olmak, yaşanan dinin davranış ve duygu boyutuyla birlikte bilişsel bir boyutunun olduğunu ve böylece dinin üzerine inşa olduğu köklerin aklî ve Kur'ânî bakış açısıyla şekillenmesini sağlamaktır. Bundan dolayı da bilişsel hedeflere götüren zihinsel süreçleri Kur'ân ve din eğitimi bağlamında değerlendirmektir. Kur'ân ve eğitimin düşünme ile ilgili temel kavramlarının anlaşılmasına yardımcı olmak, düşünme ve süreçleri ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sunmak, birbirleri yerine kullanılabilen bu kavramların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Din eğitimi ile ilgili bilişsel Kur'ânî kavramları eğitimde işlemek, modern eğitim bilimi ile ilgili bilişsel süreçlerin Kur'ân'la münasebetini kurmaya çalışmak temel amaçlardandır. Ayrıca bu konunun henüz yeterince çalışılmamış olması da bu konunun araştırılmasını ve sonra gelecek çalışmalara ön ayak olmasını sağlayan faktörlerden biridir.

4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Literatür tarama yönteminin içerik analizi tekniğiyle hazırlanan bu çalışmada konu, deneysel-analitik ve alan/saha çalışması şeklinde ele alınmamış, temel düzeyde teorik olarak çalışılmış ve araştırmada ulaşılan sınırlılıklar aşağıda ifade edilmiştir:

1. Bu çalışmada ifade edilen zihinsel süreçler, Kur'ân ve eğitimdeki ana/temel zihinsel süreçlerdir. Tüm zihinsel süreçler ele alınmamıştır.
2. Araştırmanın örnekleme, Kur'ân'daki temel zihinsel süreçlerden teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür, tefakkuh süreçleri ile eğitimdeki tümevarımsal, tümdengelimsel, temsil/analoji, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme kavramlarının din eğitiminin bilişsel hedefleri bağlamında araştırılması ile sınırlıdır.

3. Araştırma, zihinsel süreçlerle ilgili âyetlerin ve dil bilginlerinin bu âyetlerde geçen kavramlara verdikleri en temel manalarla sınırlıdır. Bu kavramların farklı anlamlardaki kullanımları olmakla birlikte en temel ortak manalara odaklanılmıştır.

4. Araştırmada kullanılan bilişsel öğrenme kuramları; Gestalt, bilgiyi işleme, beyin temelli, çoklu zekâ ve yapılandırmacı öğrenme kuramları günümüz eğitiminde fonksiyonelliğini koruyan kuramlardır. Bu kuramlarla çalışma sınırlandırılmıştır.

5. Din eğitiminin ulaşmak istediği hedefler çok olmakla birlikte bu hedeflerin zihinsel/bilişsel alana taalluk eden kısımlarına değinilmiştir. Bilişsel hedeflerin dışındaki duyuşsal ve psikomotor hedeflere değinilmemiştir.

6. Bu çalışmada gelişim dönemleri, Piaget'in bilişsel alandaki dörtlü tasnifidir ve bilişsel hedefler de Bloom'un taksonomisindeki bilişsel hedef basamakları ile sınırlıdır. Çünkü gelişim dönemleri ve bilişsel hedefler alanında otoritelerin sıklıkla referansta bulunduğu kişiler, Piaget ve Bloom'dur. Bu çalışma, müstakil bir gelişim ve öğrenme psikolojisi çalışması olmadığından otoritelerin kabul ettiği ortak şahsiyetlere yer verilmiştir.

5. Çalışmanın Yöntemi

Araştırma, literatür tarama yönteminin içerik analizi tekniğiyle¹ elde edilen bulgularının yorumlanmasıyla hazırlanmıştır. Araştırma, alan/saha çalışması olmadığından ve pratik yönü araştırma konusu yapılmadığından sadece teorik boyutu çalışılmıştır. Araştırmada kaynak tarama yöntemiyle veriler toplanmış ve bu verilerin karşılaştırma, benzerlik veya ilişkilendirme ile ilgileri kurulmuş ve sonucunda da yorumlama yapılmıştır.

Bir araştırmanın en önemli aşamalarından olan literatür taraması, mevcut kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplanmasını belirtmektedir.² Gözlemden ziyade çözümlene

¹Karagöz, Yalçın, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, (3. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2021, s. 929.

²Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (23. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara 2012, s. 183.

tekniki olan içerik analizi, mevcut verileri özet şeklinde standardize eden, karşılaştıran veya benzerlik ve farklılıklara vurgu yapan bir tekniktir.³

Günümüzde ortaya çıkan bilimsel gelişmeler, küreselleşmenin getirdiği farklılıklar, ortaya çıkan problemlerin çok yönlü olması, araştırılacak konuların çok boyutlu değerlendirilmeye açık olması interdisipliner (disiplinlerarası) çalışmalarını zorunlu kılmıştır. Bu anlamda bu çalışmanın eğitsel, psikolojik, pedagojik ve Kur'ânî yönü değerlendirildiğinde disiplinlerarası olduğu görülmektedir. Araştırma, farklı disiplinlerden gelen verilere ortaklık teşkil edecek bir hüviyete sahip olduğundan disiplinlerarası (interdisipliner) veya birden çok disiplinle ilgili olduğundan çok disiplinli (multidisipliner) bir nitelik arz etmektedir. İnterdisipliner yaklaşım, iki veya daha fazla akademik disiplinin bir araya gelmek suretiyle bir konu veya problem hakkında ifade ettikleri çözümlerin birleştirilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda birbiri içine girmiş farklı disiplinlerin ortak oldukları konu veya problem hakkında ilgili disiplinlerin sonuçlarının bütününe yansıtacak şekilde verilmesi esastır. Bu yöntem, günümüzde sosyal ve içtimai eksenli problemlerin çözümünde ve bu konularla ilgili birbirleriyle kesişen ilişkilerin belirlenmesinde doğru sonuçlar vermektedir. Bu yönüyle bilginin tek bir disiplinin tekelinde kalması önlenmiş ve farklı disiplinlerden haberdar akademisyenlerin de yetişmesine olanak sağlanmış olmaktadır.

Araştırmanın hem din eğitimi hem de tefsir yönü olması münasebetiyle interdisipliner bir yaklaşımla ele alınması gerektiği ifade edilebilir. Zira birden fazla akademik disiplini; eğitim/din eğitimi, psikoloji/gelişim ve öğrenme psikolojisi ile tefsir biliminin verilerini kullandığından interdisipliner bir karakter arz etmektedir. Bu çalışmada, Kur'ân'daki zihinsel süreçlere ilişkin kavramların içerik analizleri yapıldığından tefsir ilmini, öğrenmenin doğası ve mahiyetini araştırdığından dolayı eğitim/din eğitimi, öğrenmenin bilişsel boyutunu, kuram, yaklaşımları araştırdığından psikoloji/öğrenme ve gelişim psikolojisini ilgilendirmektedir.

Din eğitimi biliminin diğer bilim veya disiplinler arasındaki konumu bilim çevrelerince günümüze tartışılmaktadır. Din eğitimi bilimini Hâkimiyet modeli (Dominanz modell) olarak görüp kendisini ilgilendiren konularda hâkim olan bilim kabul

³Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11. Baskı), Seçkin Yay., Ankara 2018, s. 242.

edenler, diğ er bilimleri yardımcı bilimler olarak kabul etmektedirler. Birlikte ve yan yana var olma modeline (Konvergenz modell) göre ise bir konu veya problemin çözümü için farklı disiplinler kendi alanını ilgilendiren konularda bilgisini ifade eder ve ortaya farklı disiplinlerce birbirini takviye eden ve birinin diğ erinin eksikliğini gideren bir bilgi ortaya çıkar.⁴ Bu çalışma, din eğ itiminin hâkimiyet/dominanz modeli olan bir çalışma olmakla birlikte diğ er bilim dallarından örneğ in psikoloji, pedagoji ve tefsir bilim dallarından istifade eden konvergenz/birlikte yan yana var olma modeline uygun bir hüviyete sahiptir.

Kur'ân'da zihinsel süreçlerle ilgili kavramlar öncelikle kavramsal düzeyde ve etimolojik temel anlamları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu kavramların din eğ itiminde ve modern eğ itim bilimlerindeki karş ılıkları gösterilmeye çalışılmış tır. Fakat konuyla ilgili müstakil bir çalışmanın yapılmamış olması, kavramların modern eğ itim bilimleriyle karşılaştırılmasında güçlüklerle karşılaşıldığını ifade etmek gerekir. Bu kavramların günümüzün modern eğ itim kavramlarıyla birebir uyuşmadıkları, ortak yönleri ve farklılıklarının olduğu görülmektedir. Buna rağmen kısmî düzeyde ilgileri kurulmaya çalışılmış ve bu minval üzere araştırma şekillendirilmiştir.

Merkezde din eğ itimi olmakla birlikte Kur'ân âyetlerinin nasıl anlaşıldığı, Kur'ân'da geçen zihinsel/biliş sel süreçlerle ilgili âyetlerin müfessirlerce nasıl yorumlandığı bu çalışmanın yaklaşımını ifade etmektedir. Âyetlerin yorumunda konulu tefsir yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmada âyet ve sûre adları, metin içinde ve iki parantez arasında gösterilmiştir. Kavram haritaları, ilgili biliş sel sürecin sonuna bırakılmak suretiyle mevcut bilginin somutlaştırılmasına özen verilmiştir. Kur'ânî biliş sel süreçler, genel bir şekilde son kısımda verilmiş, araştırmada Diyanet İşleri Başkanlığ ının meali referans alınmış olup ilgili âyetlerin mealleri bu kaynaktan sağlanmıştır.

6. İlgili Çalışmalar

6.1. Din Eğ itiminde ve Eğ itim Bilimlerinde Yapılan Çalışmalar

Düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun felsefe biliminde olduğu, akıl ve vahiy ile ilgili çalışmaların ise hem din hem de felsefe ekseninde (din felsefesi) yapıldığı, Kur'ânî zihinsel süreçlerle ilgili çalışmaların tefsir ilmi ekseninde yapıldığı ve linguistik/literal çalışmaların ise belâğ at ve Arap dilinde olduğu ifade edilebilir. Kur'ânî

⁴Tosun, Cemal, *Din Eğ itimi Bilimine Giriş*, (7. Baskı), Pegem Akademi, Ankara 2012, s. 45-46.

zihinsel süreçlerin din eğitimi bağlamında çalışılması ile ilgili tam ve müstakil bir eserin olmadığı, buna yakın çalışmaların olduğu, kiminin tefsir yönünün kiminin de etimolojik/dilsel yönünün tercih edildiği belirtilebilir. Eğitimde bilişsel süreçlerle ilgili çalışmaların olduğu; fakat eğitsel hedefler bağlamında Kur'ânî söyleme dayanan zihinsel süreçlerle ilgili tam ve müstakil bir çalışmanın olmadığı söylenebilir. Buna rağmen aşığıya alınan çalışmaların konuyla ilgili oldukları ifade edilebilir.

Batar'ın "Kur'ân'da Eğitim Kavramları"⁵ adlı eseri, normatif/teolojik perspektifle şekillenen geleneksel yöntem ile kutsal metinleri yeniden yorumlamayı gaye edinen ve gelenek ile güncel arasında denge kurmayı ifade eden hermenötik/yorumbilim yöntemin sınırlılıklarını ifade etmektedir. Sonrasında günümüzün öğrenciyi merkeze alan deneysel ve analitik yöntemlerin olumlu yanlarının yanı sıra kutsal metni ve geleneği dışlama riski taşıdığından dolayı her üç yaklaşımdan birinin yeterli olmadığını söyleyerek her üç yöntemin iç içe geçerek oluşturulan diyalektik yöntemle eserini meydana getirdiğini ifade etmektedir. Batar, bu çalışmada Kur'ânî eğitim kavramlarının modern eğitim kavramlarıyla benzerliğine/farklılığına temas etmektedir. Hem eğitim hem de teoloji yönü ağır bastığı intibainı uyandıran bu eser; Kur'ân'da eğitim, öğretim, öğrenme gibi kavramlara, bunlarla ilgili yöntem, tekniklere ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara ait kavramların tahliline ve öğrenme engelleri ile ilgili hususlara din eğitimi perspektifiyle bakmıştır.

Fersahoğlu'nun "Kur'ân'da Zihin Eğitimi"⁶ adlı çalışması, zihnin eğitilmesi ile ilgili bazı kavramlara temas etmekte; modern eğitim sisteminin yoğunlaştığı öğrenme, hafıza, zekâ, öğrenme ilke ve stratejileri gibi konulara değinmektedir. Kur'ân'ın insan zihnini eğitirken kullandığı başlıca metotlara değinmekte, sonrasında ise Kur'ân'ın bilgi edinme yollarını ifade etmekte, ayrıca Kur'ân'da zihin eğitiminin ilkeleri ile çalışmasını sonlandırmaktadır. Bu çalışmada duygu ve davranış boyutları kısaca ele alınmış, çalışmanın ağırlık merkezini ise bilgi boyutu oluşturmuştur. Çalışmada giriş bölümünde insanın yaratılmasının nihâi gayesinin Allah'a kulluk olduğu ifade edilmiştir. Birinci bölümde zihin eğitimi ile ilgili kavramlara, ikinci bölümde Kur'ân'ın yöntemi üzerinde

⁵Batar, Yusuf, *Kur'ân'da Eğitim Kavramları*, (1. Baskı), İlâhiyât Yayınları, Ankara 2014.

⁶Fersahoğlu, Yaşar, *Kur'ân'da Zihin Eğitimi*, (3. Baskı), Çamlıca Yay., İstanbul 2015.

durulmuş, üçüncü bölümde Kur'ân'ın insan zihnini eğitirken kabul ettiği ilkelere, sonuç kısmında ise Kur'ân eğitiminden geçen bir insanın portresine değinilmiştir.

Karasu tarafından kaleme alınan ‘‘Din Eğitiminde İşlevsel Akıl’’⁷ adlı eser, akıl yürütme metotları ve düşünme becerilerini ifade etmede önemli bir kaynaktır. Ayrıca Kur'ân'da aklın işlevsel kullanımıyla ilgili temel kavramları değerlendiren Karasu, din eğitiminde akli işlevsel kılma ile ilgili strateji, yöntem ve tekniklere temas ederek çalışmasını tamamlamıştır. Bu kaynak, Kur'ân'ın akil ile ilgili işlevsel konumuna temas eden ve bu konuyu din eğitimi penceresinden irdeleyen bir çalışmadır. Kur'ân'a konulu tefsir bağlamında yaklaşan kaynakların genelde tefsir yönü ağır basmakla birlikte bu eser, din eğitimi yönü merkeze alınmak suretiyle yapılmış bir çalışmadır.

Müftüoğlu'nun ‘‘Din Eğitimi Açısından Kur'ân'da Doğru Düşünme’’⁸ adlı doktora tezi, din eğitimi alanında yapılmış bir çalışmadır. Müftüoğlu, birinci bölümde düşünme ve düşünce kavramlarına değinmekte, ikinci bölümde ise Kur'ân'da düşünme çeşitleri ve alanlarına değinmekte, üçüncü bölümde de din eğitimi ve Kur'ân'da doğru düşünme kısmına yer vermekte ve sonuç ve öneriler kısmı ile çalışmasını sonlandırmaktadır. Bu çalışmada Müftüoğlu, ikinci bölümde Kur'ân'da düşünme çeşitleri ve alanlarına temas etmektedir. Bu bölümde Kur'ân'daki zihinsel süreçlerle ilgili kavramlar önce linguistik/literal veya harfi/lafzi kavram düzeyinde tahlil edilmekte, bu zihinsel süreçler âyetler bağlamında ve örnekliliğinde işlenmekte, tefsir ve Kur'ânî bakış açısı egemen kılınarak ifade edilmektedir.

Köylü ve Oruç, ‘‘Çocukluk Dönemi Din Eğitimi’’⁹ adlı çalışmalarıyla teoloji, psikoloji ve pedagojiyi harmanlayarak çocukluk dönemi din eğitimi ele almışlardır. Birinci bölümde çocuğun biyolojik, bilişsel, dilsel, psiko-sosyal ve ahlâki gelişim dönemleri ile genel özellikleri verilmiş; ikinci bölümde çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri verilmiş; son bölümde ise aile, okul ve medyada çocukluk dönemi din eğitimi teolojik, psikolojik ve pedagojik bakış açısıyla çalışma şekillendirilmiştir. Bu çalışma, üç bilim dalının alanını resmetmekte, ülkemizde ilâhiyât sahasında fazla bilimsel çalışma

⁷Karasu, Teceli, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2020.

⁸Müftüoğlu, Mehmet, *Din Eğitimi Açısından Kur'ân'da Doğru Düşünme*, (doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul 2015.

⁹Köylü, Mustafa, Oruç, Cemil, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2017. Ayrıca bkz. Köylü, Mustafa, (Ed.) vd., *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2010.

yapılmayan çocuk teolojisi konusunda farklı alanların bakış açısıyla bakabilmeyi salık vermektedir. Din eğitimi alanında çocukluk dönemi ile ilgili ülkemizde bilimsel ve akademik çalışmaların eksikliği, bu çalışmanın değerini göstermesi açısından önemlidir.

Aydın, “Din Öğretiminde Yöntemler”¹⁰ adlı eseriyle öğrenme ve öğretme süreçlerine değinmekte, öğretme yolları ve düşünme süreçlerine, yaklaşımlara, yöntem ve tekniklere, materyal kullanımına temas etmektedir. Araştırmamızı ilgilendiren kısmı ise öğretme yolları ve düşünme süreçleridir. Aydın, bu çalışmasında düşünme süreçlerini kavramsal düzeyde tanımlamakta, eğitimle ilgisini kurmakta konuyla ilgili örnekler vererek çalışmasını tamamlamaktadır.

“Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim”¹¹ adlı çalışmayı yapan Yeşilyaprak, gelişim dönemlerine değinmekte; öğrenmenin doğasını ifade etmekte; yaklaşımlara, kuramlara ve modellere temas ederek eğitim ile psikoloji biliminin verilerini kullanmaktadır. Çalışmamızı ilgilendiren yönü ise bilişsel gelişim ve özellikleri, öğrenmenin doğası, öğrenmenin biyolojik temelleri, bilişsel kuram ve modellerdir. Ayrıca Selçuk’un “Eğitim Psikolojisi”¹² adlı eseri ile Yıldırım’ın “Eğitim Psikolojisi”¹³ adlı çalışmaları yukarıdaki çalışmayla benzer özellikler taşıdığından buraya alınmamış fakat kaynakça kısmında bu çalışmalara yer verilmiştir. “Öğrenme ve Öğretme”¹⁴ adlı çalışma da bu anlamda zikredilmeye değer olarak görülmektedir. Söz konusu çalışmada düşünme edimine değinilmiş, çalışma zihinsel/bilişsel öğrenme kuram ve yaklaşımları ile düşünme çeşitleri ekseninde şekillenmiştir. Öğrenme ve öğretmenin merkeze alındığı bu çalışmada son dönemlerdeki yaklaşım ve kuramlara değinilmiş ve düşünme edimi farklı bir perspektiften değerlendirilmiştir.

6.2. Tefsir ve Diğer Alanlarda Yapılan Çalışmalar

Bayraklı’nın “Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur’ân Tefsiri”¹⁵ adlı çalışması, Kur’ân âyetlerinin eğitsel boyutu referans alınarak yapılan bir çalışmadır. Bayraklı, metod olarak tefsirinde muhkem ve müteşâbih âyetleri dikkate aldığını, âyeti âyetle tefsir etme

¹⁰Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, (12. Basım), Nobel Yay., Ankara 2018.

¹¹Yeşilyaprak, Binnur vd., (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.

¹²Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, (21. Baskı), Nobel Yay., İstanbul 2014.

¹³Yıldırım, İbrahim vd., (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.

¹⁴Özden, Yüksel, *Öğrenme Öğretme*, (12. Basım), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014.

¹⁵Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur’ân Tefsiri*, (3. Basım), Bayraklı Yay., İstanbul 2008.

metodunu kullandığını, kimyasal bir metotla âyetlerde tekrar gibi görünen hususların farklı yerlerde başka anlamlar taşıdığını söylemektedir. Tefsirinde sebep-sonuç ilişkisi metodu, tümdengelim ve tümevarım metodu, semantik metodunu kullandığını ve Kur'ân'da nâsîh-mensuh olmadığı fikrinden hareket ettiğini ifade ederek tefsiri kaleme aldığını belirtmektedir. Felsefe, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji gibi ilimlerin Kur'ân tefsirinin anlaşılmasına hizmet ettiğini ifade ederek bu ilimlerle çalışmasını şekillendirdiğini beyan etmektedir. Ayrıca modern ilimlerle birlikte âyetlerin eğitsel, psikolojik ve sosyolojik yönünü nazara vermesi, Kur'ân tefsirine güncel bir perspektiften bakılmasına sebep olmaktadır.

Yazır'ın "Hak Dini Kur'ân Dili"¹⁶ adlı tefsiri, modern dönemin önemli tefsirlerinden biridir. Lafız eksenli tefsirler yerine manayı esas alan bir yaklaşımla kaleme alınan bu eser; âyetler arasındaki münasebeti, nüzûl sebeplerini ifade eden, gereken yerlerde gerektiği kadar kelime ve terkiplerin dilsel izahlarına önem veren bir çalışmadır. Âyetlerin bilimsel bir şekilde kendi döneminde mevcut olan fennî ilimler ile tefsir edilmesini ihtiva eden bu çalışma, Kur'ân'a farklı bir perspektifle bakılmasını öngörmektedir. Ayrıca psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitimsel açıdan âyetlerin izahlarını görmek, tefsire sosyal bilim hüviyeti de katmıştır.

"Tefsîr-i Kebîr (Mefâtihu'l-Gayb)¹⁷ adlı çalışma, tefsir âlimlerinden Râzî tarafından yazılan bir tefsirdir. Eserine de tefsirlerin büyüğü denilmektedir. Naklî, aklî ve tabiat ilimlerinin verilerinden esinlenerek hazırlanan bu çalışma, felsefe ve çeşitli ilimlerle de desteklenmiştir. Bu çalışma, kelam ve felsefe yolunu takip etmekle birlikte Kur'ânî hikmetle yapılmış bir çalışmadır. Bu tefsirde felsefe ve tabiatçılara kelam ve felsefenin yoluyla cevaplar verilmiştir. Bu çalışma; sahih naklin sahih akılla çatışamayacağına, zira ikisinin de aynı kaynaktan çıktığına, ikisi arasında hakiki bir zıtlığın olmayacağına dair müfessirin tefsirine uygulamalı olarak yansıttığı bir çalışmadır. Rivayet ve dirayet yönü birlikte olan bu tefsir çalışması, bu tez ile ilgili ilimleri ihtiva eden bir hüviyete sahiptir.

¹⁶Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur'ân Dili*, Azim Dağıtım Yay., (1. Baskı), İstanbul 1992.

¹⁷Râzî, Fahrudin Muhammed b. Ömer b. Hüseyin b. Hasan b. Ali et-Temîmi, *et-Tefsîru'l-Kebîr (Mefâtihu'l-Gayb)*, (1. Baskı), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1990.

“İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl” adlı çalışmayı yapan Altıntaş,¹⁸ bu çalışmayı kelim ilmi ve İslam düşüncesi ekseninde tamamlamıştır. Bu çalışmada birinci bölümde Kur’ân’da aklın kavramsal çerçevesine değinilmiş, aklın anlam alanına giren kavramlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Özellikle aklın konumuzu ilgilendiren kısmı, işlevsel akılla ilgili kavramlar olan teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh bölümleri ayrı ayrı değerlendirilmiş; kelim ve İslam düşüncesi ekseninde aklın fiil edimi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışma, kelim üzerine yapılan bir çalışma olmakla birlikte Kur’ânî perspektife göre düşünmeyle ilgili bir bakış kazandırması açısından önemlidir.

¹⁸Altıntaş, Ramazan, *İslâm Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Pınar Yay., İstanbul 2003.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ZİHİNSEL/BİLİŞSEL GELİŞİM KAVRAMLARI VE TEMEL

ÖZELLİKLERİ

Din eğitimi ve öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, birtakım bilimlerin ortak paydasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla din/teoloji, psikoloji/eğitim psikolojisi ve pedagoji/eğitim bilimi birbirleriyle ilintilidir. Bu üç alanın da bilişsel/zihinsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara taalluk ettikleri yönleri vardır. Gelişimin bir bütün olduğu ve bu alanların birbirinden net sınırlarla ayrılmayacağını, her bir alanın kendine mahsus yönlerinin olduğunu ifade etmek gerekir. Bundan dolayı öğrenme-öğretme, kavrama-bilme, analiz ve sentez yapma, düşünme, üretme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, problemleri akıl süzgecinden geçirerek çözme gibi zihinsel faaliyetler bilişsel gelişimle ilişkilidir ve eğitim-öğretimde büyük bir öneme sahiptir.

1.1. Zihinsel/Bilişsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

1.1.1. Gelişim (Development)

Gelişim; “birbiriyle etkileşim halinde bulunan süreçlere bağlı olarak bireyde döllemeden ölüme kadar olan ve zaman içinde ortaya çıkan sürekli ve düzenli değişimler”¹⁹ şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyde biyolojik, zihinsel, ahlâki, dilsel ve psiko-sosyal gelişimin sayıltıları olarak büyüme, olgunlaşma ve öğrenme birbirleriyle ilişki içerisindedir. Bir alandaki gelişim, diğer alanları etkilediği gibi ondan da etkilenebilir bir özellik sergilemektedir. Özellikle bilişsel alandaki gelişimin dil gelişimi ile doğrudan bağlantılı olması, fiziksel gelişimle birlikte psiko-sosyal alandaki gelişimin dil ve ahlâk gelişimini etkilediği söylenen hususu teyid etmektedir.

¹⁹Yılmaz, M. Taki, “Bireyin Gelişmesi”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim, Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010, s. 20; Köylü, Mustafa, Oruç, Cemil, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2017, s. 1-2. Yukarıdaki gelişim alanlarının temelleri kabul edilen fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal alanlara değinilmiştir. Diğer gelişim alanları olan ahlâki ve dilsel gelişim ise bu üç alanla irtibatı olduğundan değinilmemiş ve genel bir değerlendirmede bulunulmuştur. Ayrıca gelişim alanlarının birbirleriyle etkileşimi için bkz. Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, (21. Baskı), Nobel Yay., İstanbul 2014, s. 21; davranışlarımızın nörobiyolojik temelleri, duyum ve algı süreçleri ile ilgili bkz. Arkonaç, Sibel, *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*, (4. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2005, s. 27-112; Ülgen, Gülten, *Eğitim Psikolojisi*, (3. Baskı), Alkım Yay., İstanbul 1997, s. 20-21.

Bebek, ilk olarak fiziksel gelişim göstermekte, bu gelişim diğer gelişim alanlarından daha hızlı olmakta ve bebeğin ilk yılında daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bebek daha yeni hayata atıldığında refleksleri dışında herhangi istemli bir davranış gösteremezken yaklaşık bir yaşında motor becerilerinden yürümeyi öğrenir.²⁰ Bireyin biyolojik gelişimi diğer gelişim alanlarıyla paralellik göstermekte, bedensel alanda meydana gelen bir aksaklık diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir.

Gelişim tanımlamalarında gelişimin süreç içerisinde meydana geldiği, sürekli ve nizâmî değişimler sergilediği, hayatın tüm evrelerini kapsadığı, farklı alanlar ile bütünsellik gösterdiği söylenebilir. Gelişimin ilkeleri vardır. Bunlar: “Gelişimin kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünü olduğu, sürekli ve belli aşamalarda gerçekleştiği, hızının her dönemde aynı olmadığı, nöbetleşe devam ettiği, baştan ayağa, içten dışa doğru bir seyir izlediği, genelden özele doğru olduğu, gelişimin bir bütün olduğu, bireysel farklılıkların var olduğu ve kritik dönemlere sahip olduğu”²¹ ifade edilebilir.

Büyüme, kişide meydana gelen hacim ve ağırlık artışını belirtmekte bundan dolayı da olgunlaşma kavramıyla karıştırılmaktadır. Olgunlaşma kavramıyla farklılık arz eden büyüme, hacim ve kütleli bir artışı ifade etmektedir. Bununla birlikte olgunlaşma ile büyüme, birbirini takip eden iki gelişim kavramıdır.²² Gelişimi etkileyen etkenler; öğrenme, yaşantı, olgunlaşma kavramları bir örnekle şöyle ifade edilebilir: “Öğrenme; bir çocuğun basketbol topunu nasıl tutacağını, bu oyunun kurallarını, topa nasıl daha iyi hâkim olabileceğini vs. öğrenmesi; yaşantı, arkadaşlarıyla bildiklerini tecrübe etmesi, çeşitli kurslara gitmesi; olgunlaşma ise genetik programlanmaya bağlı olarak çocuğun daha güçlü ve büyük bir vücuda sahip olmasıdır.”²³

²⁰Erden, Münire, Akman, Yasemin, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, (24. Baskı), Arkadaş Yay., Ankara 2018, s. 44-55.

²¹Yılmaz, 2010, s. 22; Aydın, Betül, “Gelişimin Doğası”, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (Ed. Binnur, Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 38-41; Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 3-5; gelişimin kalıtım ve çevreyle ilişkisi bağlamında bkz. Selçuk, 2008, s. 16-18; gelişimin temel ilkeleri için bkz. Ülgen, 1997, s. 22-23; Aydın, Ayhan, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (14. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2016, s. 5-6; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 38-39.

²²Selçuk, 2014, s. 15-16; fiziksel gelişim için bkz. Aydın, 2016, s. 19-32.

²³Selçuk, 2014, s. 16.

1.1.2. Dinî Gelişim (Religious Development)

Dinî gelişimde büyüme ve olgunlaşma kavramları, din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde fitrat âyeti²⁴ ve hadisi²⁵ ile Tanrı geni veya Tanrı'yı arama geninin²⁶ dinî gelişimin hem dinsel hem de biyolojik altyapısını şekillendirdiği ifade edilebilir. Fıtrî ve biyolojik olarak insanda potansiyel olarak var olan cevherin gelişimle gün yüzüne çıktığı, büyüme ve olgunlaşmayla paralel olarak anlaşılıp benimsendiği, bilişsel gelişimin biyolojik alanla irtibatı olduğu, bunun da din alanı ile ilişkisinin olduğu söylenebilir. Tanrı'yı psikolojik bir varsayım olarak gören anlayışların aksine biyolojik-nöro-teolojik bir gerçekliğinin olduğunu belirtmek gerekir.²⁷ Bu husus, dinî gelişimin biyolojik ve nöro-teolojik beyin fonksiyonlarıyla ilgili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Çocuklarda dinî inanç gelişimini ifade etmeye çalışan pek çok çalışma olmakla birlikte bunların teolojik, psikolojik ve biyolojik alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan biri de psiko-analitik yaklaşımdır. Bu kuramda Freud, dinin kaynağı olarak çocuğun zihin dünyasında yüceltilmiş bir baba imajının olduğunu ifade etmektedir.²⁸ Tanrı'yı yüceltilmiş bir baba imajıyla betimlemeye çalışan Freud'a çeşitli itirazlar yapılmakla birlikte en güçlü itiraz noktasının baba imajının Hristiyan teolojisindeki baba-oğul ve kutsal ruh anlayışındaki teslis inancının yansıması olduğu ve diğer dinlerin teolojik Tanrı kavramını yansıtmadığı yönündedir. Böyle bir Tanrı tasavvurunun antropomorfizme götüreceği hâlbuki İslâm'da Tevhid ilkesi gereği böyle bir imajın mümkün olmadığı ifade edilebilir.

Kur'ân, insanı bir bütün olarak değerlendirmekle birlikte gelişim dönemlerine uygun bir şekilde ele almaktadır. “Kur'ân'a göre gelişim çağları; anne karnında olan

²⁴“Hakk'a yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir. Allah'ın insanları üzerinde yarattığı fitrata (insanların yaratılıştan getirdiği tevhide yönelme özelliği) sınıksız tutun. Allah'ın yaratmasında hiçbir değiştirme yoktur. İşte bu dosdoğru dindir. Fakat insanların çoğu bilmezler. (Rûm, 30/30.)

²⁵“Dünyaya gelen her insan fitrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar.” Müslim, Kader, 22-25.

²⁶Tanrı geni veya Tanrı'yı arama geni, insan beyninde Tanrı deneyimini gerçekleştiren bir alan bulunduğu ileri süren Hamer, bu alanı ‘Tanrı alanı’ olarak isimlendirir. Binden fazla kişinin DNA yapılarını inceleyen Hamer, aşkın ve manevi alanla ilgili bir genin bulunduğunu iddia eder. Ona göre insanda birden fazla gen, din ve maneviyatla ilgilidir. Dolayısıyla insanın maneviyatla ilgili oluşu genetik bir durumdur. Hamer, Dean, *The God Gene*, Anchor Books, New York 2005, s. (?)’den aktaran Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 44.

²⁷Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 44.

²⁸Freud, Sigmund, “Some Reflections on Schoolboy Psychology”, *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Hogarth Press and Institute for Psychoanalysis, London 1914, s. 243.

hayat, bebeklik, çocukluk, gençlik, olgunluk, orta yaşlılık ve ihtiyarlık gibi evrelerdir.”²⁹ Kur’ân, bireyi sadece bir yönüyle ele almamakta; onu biyolojik, zihinsel ve psikolojik boyutlarıyla beraber ele almaktadır. Kur’ân, gelişime uygun bir şekilde bireyi sorumlu tutmakta ve zihinsel gelişimle sorumluluk yüklemektedir. Dinî deneyim geçirebilmek için belli bir aklî gelişim gösterilmesi ve eğitsel açıdan olgunluk düzeyine ulaşılması gerekir.

Dinî deneyim konusunda Harms’ın 1944’te gerçekleştirdiği bir çalışmaya göre ergenler üç eğilim göstermişlerdir. “İlk gruptakilerin, dogmatik düşünce şekli oldukça baskın çıkmış ve bunlar dinî düşüncelerini mevcut dinî kalıplarla ifade etmiştir. İkinci gruptakiler, daha özgün ve yaratıcı bir dinî düşünce şekli ortaya koymuştur. Bunlarda dinî deneyimin güçlü bireysel karakteri ve bilinci ön plandadır. Bu ergenler aşırı bireyselliğin egemen olduğu bu dönemde büyük oranda yalnızdırlar. Dogmatik içeriklerle hatta anne babanın dindarlığı ile bile ilgilenmezler. Temelde kendileri ile ilgili düşünceleri ön plandadır; günah, değerler, ölüm, sonsuzluk, yas, keder, umut, inanç ve hırs konularından bağımsız bir şekilde düşünürler. Üçüncü grup ise ebeveynlerin inançlarını aşan daha üst-soyut bir düzeydedirler ve dinî düşünce ile de ilişkilendirilebilecek daha özgün ve farklı yorumlar geliştirmişlerdir. Özellikle manevi konulara yönelme, Tanrı’nın sevgisini ön plana çıkarma ve daha insani konularla ilgili düşünceler geliştirme, bu gruptakilerin dinî gelişiminin en önemli yönünü temsil etmektedir.”³⁰

Dinî gelişim ilkelerine değinen Köylü ve Oruç, bu ilkeleri çocukluk dönemi din eğitimi perspektifinde şu şekilde ifade etmektedirler: “Dinî gelişimin kendine mahsus bir sıra ve düzeni vardır. Dinî gelişim, diğer gelişim alanları ile bütünlük içerisinde gerçekleşir. Dinî gelişimde erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Dinî gelişimde çocukların ilgi ve merakları esastır. Dinî gelişim, doğal bir dinî ortamda gerçekleşir. Dinî gelişimde duygular ve hayal gücü önemli bir yere sahiptir. Dinî gelişimde din dilinin kazanılması esastır.”³¹ Bu ilkelerin çocukluk dönemine ait olduğu ve biyolojik, bilişsel, dilsel, psiko-sosyal ve ahlâki gelişimi kapsayacak şekilde genel

²⁹Kasapoğlu, Abdurrahman, *Kur’ân Psikolojisi Konuları Bilişsel Kapasite-İrade-Gelişim Psikolojisi-Kişilik*, (1. Basım), Gece Kitaplığı Yay., Ankara 2020, s. 36-37.

³⁰Ernest Harms, “The Development of Religious Experience in Children”, *American Journal of Sociology*, 1944/50, (2): s. 118-119.

³¹Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 47-57. Dinî gelişim ilkeleri, çocukluk dönemi dinî gelişim olarak ifade edilmiş, yetişkinlerin gelişim ilkeleri bu bağlamda ele alınmamıştır. Bununla birlikte gençlik dönemi dinî gelişim ve ilkeleri ile yaşlılık dönemi dinî gelişim ve ilkeleri için bkz. Köylü vd., 2010, s. 70-96 ile 175-181.

olduğunu ifade etmek ve insanı bir bütün kabul edip tüm alanlarda gelişim için ilkeler olduğunu belirtmek gerekir. Bundan dolayı gelişimin dinsel boyutu olduğu ve din eğitiminin bilişsel gelişimi bağlamında birtakım ilkeler olduğu şöyle belirtilebilir:

1. Bireyin biyolojik, sosyal, dinsel ve ahlâki gelişimi zihinsel/bilişsel gelişimiyle doğru orantılıdır. Diğer gelişim alanlarındaki ilerleme bilişsel gelişimi de etkilemektedir. Bu da dinî bilişsel gelişime de sirayet etmektedir.

2. Bütün gelişim alanları bilişsel gelişimle bütünlük arz etmekte, bu da bireyi algılayan dinî bilişsel gelişimin hesaba katılması gerektiğini ifade etmektedir.

3. Bireyin dinî bilişsel gelişimi; bireyin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel yapıdan, geldiği gelenekten, içinde olduğu din veya mezhepten soyutlanamaz.

4. Bireyin dinî bilişsel gelişiminde kalıtım, sosyo-kültürel çevre, aile yapısı, hâkim olan din algısı belirleyici bir etkiye sahiptir. Algılayan bireyin zihninde dinî argüman, olay ve olguların anlamlandırılmasında ve hayata tatbik edilmesinde kültürel ve sosyal çevrenin etkisi vardır. Bu da din eğitiminin bilişsel hedefleri gözetilirken kültürel ve sosyal çevrenin kodlarının iyi okunmasını zorunlu kılmaktadır.

5. Gelişimin genel ilkeleri, dinî bilişsel gelişim için de geçerli olmakla birlikte dinin soyut ve metafizik boyutu ve vahiy karakterli yapısı dinî bilişsel gelişimin farklı yol ve yöntemlerle sürdürülmesine kapı aralayabilmektedir.

6. Dinî gelişim için uygun fiziki, sosyal ve psikolojik koşullar, gerekli zihni alt yapı, bilgi birikimi, mevcut dinin doğru ve rasyonel algılanış biçimi önemlidir.

7. Dinî bilişsel gelişimde öğrenmenin doğası, öğrenmenin niteliği, öğrenmenin hızı, öğrenmeye hitap eden duyu organlarının çokluğu, öğrenmenin yeri ve zamanı, algılayan bireyin kapasitesi, hazır oluşu vb. hususlar önemlidir.³²

³²Bilişsel gelişim ilkeleri genel olarak gelişim ilkeleri ile paralellik gösterir. Gelişimin ilkeleri, dinî bilişsel/zihinsel gelişim açısından değerlendirilebilir. Gelişimin genel tabiatı ile dinî bilişsel/zihinsel gelişim örtüşmekte bazen de dinî bilişsel gelişimin kendine ait nitelikleri bulunmaktadır. Yukarıda genel gelişim dönemleri perspektifinde dinî gelişim ile ilgili ilkeler, sosyal ve kültürel etmenler ile dinî hüviyet arz eden bir bakış açısıyla harmanlanarak verilmiştir. Bununla ilgili bkz. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 11-18; Köylü, vd., 2010, s. 17-22; Selçuk, 2014, s. 75-104; Doğan, R., Remziye, E., vd., *Din Eğitimi*, (1. Baskı), Grafiker Yay., Ankara 2012, s. 91-94; Aydın, 2018, s. 8-10; Fersahoğlu, Yaşar, *Kur'an'da Zihin Eğitimi*, (3. Baskı), Çamlıca Yay., İstanbul 2015, s. 79-83; öğrenmenin fizyolojik yapısı için bkz. Arkonaç, 2005, s. 151-176; bilişsel kuramların öğretim ilkeleri için bkz. Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, (12. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. 26-27.

Dinî karakter arz eden soyut ve metafizik olguların varlığı; olgunlaşma kavramının göz ardı edilmemesi gerektiğini, olgunlaşmayla birlikte bazı kavramların ancak öğrenilebileceğini, din eğitimi bulacak kişilerin öğretirken bu hususları bilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca yaşantı ve deneyim geçiren bireylerin dinî kavram ve sembollere daha aşina oldukları, bunların öğrenilmesinin daha kolay olduğu belirtilebilir. Din eğitimi bağlamında çocuğun dinî kavram, sembol ve ritüellerle karşılaşması, duyu organları vasıtasıyla onları görmesi, duyması ve bunlarla yaşantı geçirmesi, dinî bilişsel gelişimine katkı sağlamakta, ileride karşılaşacağı bu kavram, sembol ve ritüellerin kolayca öğrenilip içselleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Karasu “çocuğun inanmaya müsait olarak yaratılması, çevresine özellikle de anneye olan güvenin ileride inanç konularına temel oluşturması, antropomorfist Allah tasavvurunun din dili sayesinde gerçek hâlini alabilmesi, çocuğun inanç konularında meraklı ve sorgulayıcı olması, taklit ve özdeşleşmenin yoğun olmasını erken çocukluğun dinî gelişim özellikleri”³³ olarak ifade etmektedir.

Dinî gelişimin gençlik dönemi, bireyin gelişim aşamalarında önemli bir yere sahiptir. Çünkü gençlikte geçirilen olumlu ve olumsuz psikolojik ve ruhsal yaşantılar, bireyin tüm yaşantısını etkileyebilecek bir hüviyete sahiptir. Gençlik döneminin gelişim özellikleri bağlamında şu hususların önemli olduğu ifade edilmektedir. “Gençlik dönemi, somut düşünmeden soyut düşünmeye geçildiği bir dönemdir. Gençlik dönemine yaklaşan çocuk, fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan aktif bir döneme girmektedir. Zihin ve düşünce hayatı, derinlik ve genişlik yönünden gelişmektedir.”³⁴ Özellikle dinî şuurun uyandığı bu dönem, aynı zamanda ergenlik ve cinsellik dönemidir ve bu da pek çok dinî, ahlâkî ve insanî problemlerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Gençlik döneminin kimlik arayışının ve benlik oluşumunun yaşandığı dönem olması münasebetiyle sorgulama, düşünme, anlamlandırma, öz varlığına ve dünyaya dair en ciddi sorgulama ve varlığa dair ontolojik sorular bu dönemde gencin dinî gelişimine etki etmektedir.³⁵

³³Karasu, Teceli, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *İslâm Düşüncesi Araştırmaları*, (Ed. Abdülcelil Bilgin, Yusuf Aydın), (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2019, s. 429.

³⁴Hökelekli, Hayati, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2010, s. 267.

³⁵Gündüz, Turgay, “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2010, s. 74.

Gençlik dönemi din eğitiminde birtakım ilkelerin olduğunu ifade eden Gündüz “Çocukluk dönemi yaşantıları ve eğitimine gereken önemin verilmesi, gençlerin din eğitiminde sosyal ortamların ve dinî kurumlardan yeterince faydalanması gerekir; ayrıca gencin bağımsızlık duyguları desteklenmeli, sağlıklı bir özgürleşme süreci yaşamasına yardımcı olunmalıdır. Gençlik dönemi din eğitimi, dinin ruhuna ve gencin gelişim özelliklerine uygun verilmeli, iyi özdeşim modelleri sunulmalı, gençlere karşı arkadaşça davranılmalı, gencin doğrudan davranışları hedef alınmamalı, sorulan sorulara verilecek cevaplarda dikkatli olunmalı, iletişim etkili bir şekilde kurulmalı ve iletişimi altüst eden davranış ve ifadelerden kaçınılmalı, gence öğüt vermek yerine iyi bir dinleyici olunmalı, empati yapılmalıdır”³⁶ şeklinde belirtmektedir.

Dinî gelişim konusunda önemli bir basamağı teşkil eden yetişkinlerde çoğu psikolog tarafından yetişkinlik dönemi misyon ve kişilik açısından problemlili görülse de din eğitimcileri bu konuda genellikle yetişkinin gerçek bir “ben, iç çağrıya bir cevap, bir misyon arayışı veya Allah’ı arayış” olarak tarif etmektedirler. Bu dönemdeki kişilerle yapılan mülâkatlarda meslek, arkadaşlık, evlilik ve toplumsal olaylarla ilgilendikleri ve dinî boyutun kendi hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ettikleri ortaya çıkmıştır.³⁷ Yetişkinlik dönemi din eğitiminin ilkeleri olduğunu ifade eden Köylü: “Yetişkinlerin gençlerden farklı olarak kendi kendilerine bağımsız olarak öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri, öğrenmeye karşı farklı motivasyonlara sahip oldukları, yetişkinlere karşı fiziki ve psikolojik çevrenin ve zamanın son derece önemli olduğu, ihtiyaç tespiti, planlama ve değerlendirme işinin yetişkinlerle birlikte yapılması gerektiği, yetişkin din eğitiminde yetişkinlerin tecrübesinin önemli olduğu, öğretmenlerin yetişkin eğitiminde rehberlik yaptığı...”³⁸ vb. gibi hususları ifade etmektedir.

1.1.3. Zihinsel/Bilişsel Gelişim (mental cognitive development)

İnsanın bebeklik çağından yetişkinlik evresine kadar algılama, zihinsel yordamada bulunma, değerlendirme, kendisini, çevresini, hayatını ve dünyayı anlama ve anlamlandırma ve bunları öğrenmeyi yerine getiren bilgi kazanma kuvvetine, bilgi elde

³⁶Gündüz, 2010, s. 86-95.

³⁷Köylü, Mustafa, “Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2010, s. 130-131.

³⁸A.g.e., s. 142-148.

etme sürecine ve bilişsel aktivitelerdeki gelişime zihinsel gelişim denilmektedir.³⁹ Zihinsel gelişimin bireyin gelişiminin diğer alanlarıyla ilişkisi olduğu; kalıtım, çevre ve sosyal yaşantıyla da yakından ilişkili olduğunu ifade etmek gerekir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde birey bir bütün olarak değerlendirilir ve bilişsel,⁴⁰ duyuşsal ve psikomotor süreçlerle eğitim-öğretim faaliyetleri yapılır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel/zihinsel süreçler daha aktif bir görev ifa etmektedirler.

Bilişsel gelişim sürecinin farklı kuramlardan hareketle bazı temel unsurlarından şöylece söz edilebilir: Bilişsel gelişimin ilk aşaması, sinir sistemlerinin olgunlaşmasına bağlıdır. Bu bakımdan biyolojik gelişimin tamamlanması bilişsel gelişim için ilk ve temel süreç olarak görülür. İkinci olarak çevredeki nesnelere ve olgularla etkileşim, deneyim zenginliği sağlayarak nesnelere hakkında bilgi ve görgü kazandırır.⁴¹ Üçüncü olarak kişinin entellektüel gelişimi deneyimlerin tarihi ve kültürel bağlamı ile ilişkilidir. Dördüncü ve son olarak ise gelişim, insanın içerisinde yetiştiği bir semboller sistemine bağlıdır. Çünkü kültür; bu semboller sistemi aracılığıyla insanların düşünmesine, iletişim kurmasına ve problem çözmesine yardım eder.⁴² Bu süreçte gelişim, biyolojik olarak başlamakta, nesnelere etkileşim ve fiziksel temas ile devam etmekte, tarihsel ve kültürel bağlamı dikkate alarak insanın düşünme süreçlerinin aktive olmasıyla iletişim kurma ve problemleri çözmeye işlevsel hale gelmektedir.

Bilişsel gelişim kavramlarını inceleyen Piaget (m.1896-1980), mesaisinin çoğunluğunu bu alana sarfetmiş, gelişim psikolojisi alanında yapmış olduğu çalışmalar ve bu alana yapmış olduğu katkılar Piaget'i ön plana çıkarmıştır. Piaget; bugün bile geçerli olan ve bilişsel gelişimi anlamaya yardım eden özümleme, uyma, nesne sürekliliği, korunum, benmerkezcilik vb. gibi birçok kavram geliştirmiştir. Günümüzde

³⁹Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Anı Yay., Ankara 2018, s. 32; bilişsel gelişim için bkz. Gander, Mary J, Harry W, G., *Child and Adolescent Development / Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev. Bekir Onur), (6. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 2007, s. 166-474; Aydın, 2016, s. 35-36, Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 61; bilişsel gelişim ile ilgili bkz. Akyürek, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, (1. Basım), DEM Yay., İstanbul 2004, s. 54-55.

⁴⁰Biliş, (İng. Cognition) entellektüel bilme eylemini, bilme faaliyetini meydana getiren süreci; düşünme, kavrayış, akıl yürütme türünden etkinlikleri, sembolleştirme, inanç, problem çözme türünden zihinsel davranışları gösteren şemsiye bir kavramdır. Cevizci, Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, (1. Baskı), Say Yay. İstanbul 2010, s. 76.

⁴¹Adams, James F., *Ergenliği Anlamak*, (Haz. Bekir Onur), (1. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 1995, s. 188.

⁴²Slavin, Robert E., *Educational Psychology: Theory and Practice*, (Çev. Galip Yüksel), (10. Basım), Nobel Yay., Ankara 2015, s. 44; Köylü, Mustafa, Oruç, Cemil, *Gençlik Dönemi Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2023, s. 32-33.

çocukların bilişsel gelişim özelliklerini ele alan kitaplarda Piaget'in ve kuramının zikredilmesi, onun bu alandaki yetkinliğini ifade etmektedir. Bundan dolayı çalışmada bilişsel kavramlar, Piaget'e referansla değerlendirilecektir.

1.1.3.1. Şemalar (Schemes)

İnsanın öğrenme serüveni birtakım aşamalardan geçerek gerçekleşmektedir. Birey; hayata adım atar atmaz giderek zihinsel bir gelişim göstermekte, anlama, anlamlandırma, kavrama, idrak etme vb. melekeleri de gelişmektedir. Bireyin dış dünyadaki nesnelere ilgili teması, onu şema oluşturmaya götürmektedir. “Şemalar, bireyin dış dünyaya ait uyarıcıları zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapıları, yeni bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme, yerleştirme kılavuzlarıdır. Dünyayı tanımak için bebeğin zihninde oluşturduğu algı çerçevesine şema denilmektedir.”⁴³ Çocuklar zihnin dışındaki uyarıcıları zaman, mekan, olay-nesne ve nedensellik (determinizm/illiyet) ile ilgili dış dünyayla iletişim kurarak, sosyal çevreyle bağıntı kurarak ve çevreyle etkileşim sonucunda yapılandırırılar.⁴⁴ Öğrenmenin süreç ve mekânda gerçekleştiği, nedensellik bağlarıyla oluştuğu, iletişim ve sosyal çevreyle etkileşim sonucunda ve zihinsel yapılandırma ile meydana geldiği belirtilmektedir.

Çocukların şema oluşturmaları, daha sonraki dönemlerde tümevarımsal düşünme (farklı nesnelere aynı şemaya yerleştirme) ve tümdengelimsel düşünme (ayrıt etme becerisi kazanarak farklı nesnelere farklı şemalara yerleştirme) becerisi kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu şemaların oluşturulmaları, ileride dış dünyaya yönelik nesne ve kavramların anımsanmasına ve hatırlanmasına böylece öğrenmelerinin daha hızlı ve kolay olmasına zemin hazırlamaktadır.

Din eğitiminde şemalarla ilgili olarak Köylü, “dinî kavramların çocuklara öğretiminde çocuğun sahip olduğu ön öğrenme birikimlerinin ve şemalarının dikkate alınması gerektiğini, öğrenilen yeni bilgilerin mevcut olan şemaları destekleyici ve

⁴³Piaget, Jean, *The Origins of Intelligence in Children*, (1 st Edition), International Universities Press, New York 1952, s. 157-158; Küçükkaragöz, Hadiye, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak, (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 85; Selçuk, 2008, s. 86; Bayraktar, Muhammed Mustafa, *Jean Piaget'in Bilişsel Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, (doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Konya 2017, s. 22-24. Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 62-63.

⁴⁴Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 12; Aydın, 2016, s. 37-38.

geliştirici özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların gelişim seviyelerine uymayan yanlış ve tutarsız bilgilerin, tutum ve davranışların çocuğun denge kuramaması halinde onun istenmeyen dinî tutum ve davranış geliştirmesine, dinden soğuyup uzaklaşmasına veya ruhsal/psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilmektedir.”⁴⁵

1.1.3.2. Özümleme (Assimilation)

Çocuk, yeni bir nesne veya olayla karşılaşması sonucu bu yeni nesne ve olayı önceki şemayı referans alarak anlamaya çalışır. “Yeni tanınan bir nesnenin var olan şemaya yerleştirilmesine özümleme denir.”⁴⁶ Çocuk daha önce bilmediği ve daha yeni aşına olduğu nesneyi önceden mevcut olan şemaya yerleştirmek suretiyle benzerlikten yararlanmaktadır. Birbirine benzeyen nesnelerin alınması, anlaşılması, kavranması ve anlamlandırılması daha kolaydır. Bundan dolayı benzerlik, öğrenme olgusu için önemlidir. Burada ilişkilendirme ile önceki bilgiye yeni durumun yerleştirilmesi ön plandadır. Sebep-sonuç eksenli düşünme edimi, burada ilişkilendirme boyutuyla benzerlik göstermekte fakat çocuk bu süreçte mantıksal bağlar kurmak yerine yüzeysel ilişkiler kurmaktadır. Bunun ileride nedensellik ilkesi gereği mantıksal düşünme edimine hazırlık olduğu belirtilebilir.

Kur’ân’da önceki milletlerin hayatlarına bakıp da ibret almayı ifade eden âyetler, (Bakara, 2/65-66, 214; Âli İmrân, 3/10-13, 137-138; En’âm, 6/6, 10-11, 42, 45.) din eğitiminde geçmiş toplumlardan ders alınmasını ve yeni durumun önceki mirasla etkileşim halinde olmasını ifade etmektedir. Kur’ân’ın indiği dönemde yeni gelen vahyin indiği toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve dinî motifleri üzerinde bir sistem inşa etmesi göstermektedir ki var olan şemaya Kur’ân’ın yeni bilgi anlayışı ve dünya görüşünü yerleştirmek istemesi etkili olmaktadır. Kur’ân’ın ruhuna uygun olan hususlar, devam ettirilmiş; aykırı olanlar ise değiştirilmiş veya ortadan bütünüyle kaldırılmıştır.

1.1.3.3. Uyma (Accommodation)

Çocuğun zihninde bulunan “eski şema, yeni nesne veya olayı anlamada yeterli değilse çocuk bu şemayı değiştirerek dünyaya ait ‘farklı’ kuramını geliştirir. Şemayı bu

⁴⁵Köylü, vd., 2010, s. 18.

⁴⁶Yeşilyaprak, 2011, s. 85; Selçuk, 2014, s. 88; Bayraktar, 2017, s. 24; Aydın, 2016, s. 39; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 63.

şekilde değiştirme sürecine uyum sağlama (uyuma) denir.⁴⁷ Mevcut şema ile olay-nesne arasında anlamlandırma meydana gelmediğinde çocuk alternatiflere odaklanmakta, bu da şemanın değişmesine neden olmaktadır. Çocuğun daha sonraki dönemlerde şartların farklılaşmasıyla yeni durumlara göre kendini adapte etmesi, çocukluk döneminde kazandığı ‘farklı’ kavramının bir sonucudur. İleride lateral düşünme ediminin kazanılmasında, olay ve olgulara farklı perspektiften bakılmasına olanak tanımakta, herkesin baktığı açı dışında farklı bir açıyla bakılmasını sağlamaktadır.

Din eğitiminde yeni bir olayın eski olayla münasebeti kurulabilir. İlişkilendirme boyutuyla eski şema, yeni şemayı anlamak için kullanılabilir fakat zihin eski şemadan yeni olayı anlayamazsa çocuk şemayı değiştirir veya zihninde “başka” kavramını geliştirebilir. Böyle durumlarda çocuğun üzerine gidilmemesi, zorlanmaması, baskı altına alınmaması gerekir. Çocuğun zihninde farklı kavramını geliştirmesi, düşünmenin gelişmesi açısından önem arz etmekte; alternatiflere yönelmesi tek tip düşünmesini engellemektedir. Bu da din eğitiminde farklı anlayış, mezhep veya dinlere geniş bir perspektiften bakmasına imkân sağlamaktadır.

1.1.3.4. Dengeleme (Eguilibrium)

Öğrencinin karşılaştığı ile bildiği arasındaki uyumdur. Dengesizlik ise öğrencinin karşılaştığı ile bildiği arasındaki uyuşmazlıktır. Çocuk, eskiden tüm uçan nesnelere kuş zannederken kelebeklerin kuş olmadığını öğrenmekle yeni bir düşünce tarzı elde ederek dengeli, ayrıntılı ve tutarlı olma eğilimi gösterir.⁴⁸ Bireyin öğrenmesi için bilişin dengede olması gerekir. Kişinin karşılaştığı yeni durum, nesne ve olayla önceki öğrenmeleri arasında uyuşmazlık olursa öğrenmede problem ortaya çıkması kaçınılmazdır. Dolayısıyla karşılaşılan her yeni durum, bilişte bir dengesizlik meydana getirirse de özümleme ve uyum süreçleriyle bu dengesizlik hali ortadan kaldırılır ve denge yeniden kurularak öğrenme gerçekleşir.

Din eğitimi ve öğretimi ortamlarında çocuğun zihninde gelişim dönemlerine uygun bir şekilde yeni bir biliş meydana getirilmesi, bu dengesizlik ve bocalama döneminden

⁴⁷Yeşilyaprak, 2011, s. 85; ayrıca bkz. Selçuk, 2014, s. 87; Köylü, vd., 2010, s. 18; Bayraktar, 2017, s. 24; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 63.

⁴⁸Yeşilyaprak, 2011, s. 87; ayrıca bkz. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 12; Selçuk, 2014, s. 85. Bayraktar, 2017, s. 25; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 63.

sonra özümleme ve uyum süreçleriyle bu dengesizlik ortadan kaldırılabilir. Böyle durumlarda zihin, dengesizlik halinden kurtulmak için yeni bir şema geliştirir veya mevcut şemayı yeni durumlara uyarlayabilir. Bu gibi hallerde zorlayıcı olunmaması ve hayatın olağan akışı içerisinde bu gibi durumların olabileceği çocuğa hissettirilebilir.

1.1.3.5. Deneyim (Experience)

İnsanın çevreyle etkileşimi sonucu kendisinde meydana gelen ve çevreyle etkileşim sonucu çevrenin insanda bıraktığı izi yaşantı denmektedir.⁴⁹ Buradaki çevre, hem insanları hem de insan dışındaki her tür nesne, olay ve olguyu ifade etmektedir. Burada etkileşim sonucu bizde kalıcı izli bir yaşantı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Hâlbuki gelişigüzel olan ve bir anlık meydana gelen olay ve olgular, bizde herhangi bir öğrenme oluşturmazlar. Örneğin sobaya elimizi yanlışlıkla değdirdiğimizde bir deneyim meydana gelmiş olsa bile bu yaşantı, kalıcı izli olmadığından ve bizde herhangi bir iz bırakmadığından öğrenme kapsamı içerisinde değerlendirilemez. Bunun için öğrenmenin rastgele ve anlık olarak değil; istendik, amaçlı, süreç içerisinde olması gerekir.

Sosyo-kültürel etmenlerin ve çevreyle etkileşimin öğrenme üzerindeki etkisini belirten Yeşilyaprak şöyle demektedir: “Çocuklar, yaşantılar ve çevreyle etkileşimleri sonucunda gelişirler. Örneğin çocuğun kelebeklere ilişkin bir şema geliştirebilmesi için kelebekleri görmesi gerekir. Hemen hemen bütün yaşlarda birey öğrendiği nesne ve fikirler hakkında görmek, işitmek, diğer yaşantıları göz önüne almak veya Piaget’in deyişiyle onlara ilişkin şemaları geliştirmektedir. Bazı öğrenilen şeyler fiziksel deneyler olmaktan çok düşünceler üzerine yapılan yararlı yansımalar sonucunda içsel olarak oluşurlar. Böylelikle çocuk daha fazla kuş ve kelebek görmesine gerek kalmadan daha önce gördüklerini basitçe anımsayarak bu yeni kavrama uyum sağlayabilir.”⁵⁰ Eğitim-öğretim ortamlarında çocuğun çevreyle etkileşimi, öğrenme üzerinde büyük bir etkiye haizdir. Din eğitiminde çocuğun yetiştiği ortamdaki güçlü dinî sosyo-kültürel öğeler, çevredeki dinsel olgu ve nesnelere, öğrenmesine etki etmektedir. Bu da çocuğun yetiştiği çevredeki dinî öğelerin fazla olmasının din öğretiminde olumlu katkısını belirtmektedir.

⁴⁹Yıldırım, 2010, s. 310; Aydın, 2016, s. 39.

⁵⁰Yeşilyaprak, 2011, s. 86.

1.1.3.6. Olgunlaşma (Maturation)

Bilişsel gelişimlerin bazılarının olgunlaşma süreciyle gerçekleştirildiği, Piaget'e göre olgunlaşmanın fiziksel büyüme ile ilişkili olduğu; fakat fiziksel olmasa bile genetiksel geçişle olanların da var olabileceği belirtilmektedir. Piaget'e göre insanların çoğunluğunun zekâsı ile insanın dil öğrenme yeteneği olgunlaşmanın neticesidir.⁵¹

Hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları gibi program geliştirme öğelerinin öğrenenin olgunlaşmasına paralel olarak planlanmasının gerekliliği, olgunlaşma ile büyüme arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Zira her yaş grubundaki kişilere her türden bilginin verilmemesi bu kavramla yakından ilişkilidir. Örneğin, bir çocuğun yazı yazabilmesi için ellerinde bulunan ince kasların gelişmesi, yürüyebilmesi için de ayak kaslarının belli bir olgunluk düzeyine ulaşması gerekir. Din eğitiminde soyut ve metafizik muhteva içeren konuların ilköğretim düzeyinde verilmemesi, büyüme ve olgunlaşmanın o konuları kavrayabilecek duruma gelmediği ile ilişkilidir. Akaid ve kelam gibi soyut derslerin lise son sınıfta verilmesi olgunlaşmayla yakından ilgilidir.

1.2. Zihinsel/Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri

Bilişsel gelişim denilince akla gelen isimlerin başında Jean Piaget⁵² gelmektedir. Gelişim psikolojisi alanında yapmış olduğu çalışmalar ve bu alana yapmış olduğu katkılar Piaget'i akla getiren sebepler olarak düşünülebilir. Bundan dolayı bilişsel gelişim dönemlerinin ve temel özelliklerinin ifade edileceği bu kısımda, bu dönemler Piaget'in taksimatı göz önünde tutularak ifade edilmektedir.

“Piaget, 1920'li yılların başlarında caddelerin köşelerine oturup kendi çocuğu ve diğer çocuklarla misket ve diğer oyunlar oynar. Çocuklara oynadıkları her bir oyunun kuralını sormak, ortaya bir problem atıp çocuklara onu çözdürmek gibi yöntemlerle bu evrelerin gelişimini inceler. Çocukların kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirken

⁵¹Yeşilyaprak, 2011, s. 87; Arkonaç, 2005, s. 337-343; Aydın, 2016, s. 38.

⁵²Piaget, Jean, *Çocukta Zihinsel Gelişim*, (Çev. Hüseyin Portakal), (2. Baskı), Cem Yay., İstanbul 2000, s. 16-96; Piaget, 1952, s. 15-126; Jean Piaget'in hayatı, bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar ve bilişsel gelişim dönemleri için bkz. Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Teorileri*, (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2007, s. 30-34; Çelik, Levent, *Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramına Göre İlköğretim Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 1996, s. 17-37; Jean Piaget'in hayatı için bkz. Bayraktar, 2017, s. 16-22; Piaget, Ausubel, Gagne ve Bruner'e göre öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bkz. Ülgen, 1997, s. 144-150.

doğru yolda olmalarına rağmen yapmış oldukları yanlışlara özellikle dikkat eden Piaget, aynı yaş grubundan çocukların eşya hakkındaki akıl yürütmelerinde göze çarpan çarpıcı benzerlikleri not eder.”⁵³ Piaget’in çocuklara yaptığı eylemler, din eğitiminde de kullanılabilir. Ortaya dinî bir problemin atılması sonucu, çocuklara bu dinî problemi çözecek yol ve yöntemlerin kullanılmasıyla problemin nasıl çözüleceği öğretilir. Çocukların dinî problemi çözerken gösterdikleri akıl yürütmeler üzerine çocuk teolojisi bilişsel gelişim temelli dizayn edilebilir.

1.2.1. Duyusal-Motor Dönemi (Sensory-Motor Stage) (0-2 Yaş)

Piaget, “bebeğin keşif çabası sırasında dış dünyayla duyu organları ve nesnelere etkileşim kurduğu ilk döneme duyuusal-hareketsel (sensory-motor) aşama adını verir. Bilişsel gelişimin aşamalarından birini çocuk, nesnelere değişmezliğini (object constancy) keşfederek başarır. Önceleri bebek, nesne ortadan kaldırılınca nesnenin yok olduğunu, artık var olmadığını düşünür. Fakat bir yaşına doğru çocuk nesnenin kalıcılığı kavramını anlamaya başlar ve göz önünden kaldırılan bir nesneyi, etrafına veya masanın altına bakarak arar.”⁵⁴ Nesnelere kalıcılıđı⁵⁵ olarak ifade edilen bu durum, ileride din eğitiminde metafizik ve soyut kavramların öğrenilmesinde önemli bir işlev görür. Çünkü bebeklik çağında nesnenin ortadan kaldırılmasıyla yok olmadığını anlayan çocuk; sonraki süreçlerde Allah, melek, cin gibi soyut olan varlıkların görünmeseler bile var olabileceğini anlayabilir.

Bu dönemde bebeklerin öğrenmeleri daha çok duyumları ve bedensel hareketleri ile öğrendikleri dönemdir. Özellikle zihinsel faaliyetlerin tam oluşmaması nedeniyle duyum ve bedensel öğrenme bu dönemde daha etkindir. Özellikle tutma, tatma ve ısırma bu dönemdeki bedensel hareketlerle öğrenme faaliyetleri olarak göze çarpar.

⁵³Hood, R., V., vd., *The Psychology of Religion*, (1st Edition), The Guilford Press, London 1996, s. 46-47; Jean Piaget’in bilişsel gelişim kuramının ortaya çıkmasının arka planı için bkz. Farid, Nur Rahman, *Kur’ân-ı Kerim’i İçselleştirmede Tadarruj/Tederruc Kavramı (Muhammed Âbid el-Câbirî’nin Kronolojik Yorumu ve Teorisinin Analitik İncelemesi ve Jean Piaget’in Bilişsel Gelişim Aşamaları)*, (yüksek lisans tezi), Jakarta Üniversitesi, Kur’ân İlmi Enstitüsü, Jakarta 2019, s. 98-102.

⁵⁴Piaget, 2000, s. 20-30; Yeşilyaprak, 2011, s. 90; Selçuk, 2014, s. 92; ayrıca bkz. Yıldırım, 2010, s. 65-67; duyuusal-motor döneminin ayrıntılı özellikleri için bkz. Bayraktar, 2017, s. 44-50; Çelik, 1996, s. 26-29; Aydın, 2016, s. 43-44; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 64-65.

⁵⁵Piaget, Jean, Inhelder, Elisabeth Barbel, *Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Orçun Türkay), (3. Baskı), Pinhan Yay., İstanbul 2019, s. 19.

Duyusal motor döneminin bir başka temel niteliği de çocuğun belli türdeki hareketleri tekrar etmesidir ki bu tekrara döngüsellik denilmektedir. Çocuk, bazı hareketleri tekrar etmek suretiyle öğrenebilir. Bu da pekiştireç ve tekrarın eğitimde önemini göstermesi açısından önemlidir. Özellikle daha küçük yaşlarda din ile ilgili ritüellere tanık olan ve onları tekrar eden çocukların bu ibadetleri daha kolay ve çabuk öğrendikleri belirtilmektedir.

Nesnelerin kalıcı olduğunu, nesnelere etkileşim içerisinde yaşantılar oluşturabilmeyi ve insan davranışlarını model alarak taklit edebileceklerini öğrenen bebekler, daha sonraki dönemin temel niteliği olan sembolik düşünceye hazır hale gelmektedirler. Bu da bir dönemin elde edilen sonuçlarının başka bir dönemin sebepleri olabileceğini, gelişimin bir bütün olduğunu, dönemler arası bir bütünlük arz ettiğini, bir dönemin bütünüyle kapanıp diğer bir dönemin başlamayacağını, bir dönemde kazanılamayan bilişsel gelişim sonuçlarının diğer dönemin bilişsel gelişimine etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca bu dönemde bir sonraki döneme veri olabilecek malzemenin duyu organları vasıtasıyla toplandığını, ilerideki dönemde bu malzemenin kullanılacağını da ifade etmek gerekir.

Dönemin temel zihinsel faaliyetleri: “...Kendisini nesnelere ayırt etme, amaçlı davranışlar yapmaya başlama, nesne kalıcılığı kavramını edinme, döngüsel tepkiler ortaya koyma, taklit ve oyunlar yapmadır.”⁵⁶ Özellikle ayırt etme ve amaç eksenli zihinsel/bilişsel faaliyetlerde bulunma ileriki dönemler için analitik düşünme, diyalektik düşünme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi zihinsel süreçleri tetikleyebilecek bir hüviyete sahiptir.

1.2.2. İşlem Öncesi Dönem (Intuitive or Preoperational Stage) (2-7 Yaş)

Gelişim bir bütündür ve bir önceki dönem sonraki dönemi etkilemektedir. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, bir önceki dönemin sağlıklı ve doğru ilerlemesine bağlıdır. Bundan dolayı duyu-motor dönemdeki iç temsil süreçleri bu dönemi şekillendirmekte ve zihinsel/bilişsel gelişime yön vermektedir.

⁵⁶Küçükkaragöz, 2011, s. 90; ayrıca bkz. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 11-14; bu dönemde çocuklarla nasıl oyunlar oynanması ve ne tür aktiviteler yapılması ile ilgili bkz. Câcî, Muhammed Edîb, *Edebû'l Etfâl fi'l Manzûri'l İslâmî*, (1. Baskı), Dâru Ammar, Amman 1999, s. 74-75.

Çocuklukta sembol ile nesne arasındaki ilişkinin daha sonraki dönemlerde ilişkilendirme basamağına kapı araladığı ifade edilebilir. Zira çocuk, nesne ile sembolü eşleştirmektedir. “Çocuk, bu devrede sözcük kullanmaya ve ilkel bir düzeyde ilk olarak bir sembol ile bu sembolün temsil ettiği nesne arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar. Sözcük ile nesne arasındaki ilişkiyi anlayan çocuk, önüne açılan dünyayı keşfetmeye başlar. Çocuk iç temsilden faydalanarak oyun yaşamına yeni zenginlikler getirir.”⁵⁷ Bu dönemde bulunan çocuklar, hayali arkadaşlar oluşturarak onlara hizmet ederler ve bu dönemde yetişkin insanları taklit ederek oyunlar oynarlar ve bu da sembolik düşünmenin kapılarını aralamalarına sebep olmaktadır. Özellikle bu dönemde sembolik ve hayali düşünen çocukların hasta olduğunu düşünen bazı ailelerin çocuklarını psikoloğa götürdükleri ifade edilmektedir.⁵⁸ Ebeveynlerin bu dönemin bir sonraki döneme hazırlık olduğunu, nesne ve olguların çocukların zihninde yer edinmesinin dil gelişimlerine katkıda bulunduğunu, hayali imge ve nesnelerin şekil-renk, büyüklük ve küçüklük algısının oluşmaya başlamasının nesnelere ifade etmesine olanak tanıdığını bilmeleri gerekir.

Piaget, “işlem terimini mantıksal düşünme anlamında kullanmaktadır ve bu dönemde mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuğun eylemleri düşünceye dayalıdır ama yetişkinlerde görülen anlamda bir mantıktan söz edilemez.”⁵⁹ Bu dönemde yetişkinlerdeki aşamalı olan ve belli bir sıra ve düzen isteyen bir mantık olmamakla birlikte çocuğun yapmış olduğu fiiller, düşünceye dayalıdır. Sonraki süreçlerde düşünme edimi, sistematik olmakta, belli bir hiyerarşi ve sıra izlemektedir. Bununla birlikte bu dönemde düşünmenin düzensiz olması, ileride sınıflama ve organize etme eylemlerini geliştirecek niteliktedir.

Bu dönemin bir başka özelliği ise korunum kavramının dönemin sonlarına doğru gelişecek olmasıdır. Özellikle bu dönemin ilk yıllarında korunum⁶⁰ gelişmediğinden

⁵⁷Küçükkaragöz, 2011, s. 92; ayrıca bkz. Köylü, vd., 2010, s. 14-17; Aydın, 2016, s. 45-47; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 65-67.

⁵⁸Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 51; Eşyayı dil ve rakamlarla sembolize eden çocuklar, aileye bağımlıdır. Sembolik işlemin ortaya çıkması, geçmiş deneyimlerini şimdiki durumlara uygulamaya fırsat tanımaktadır. Ancak karmaşık mantıksal muhakeme güçleri henüz gelişmemiş çocuklar, iki değişken arasındaki ilişkilerden sadece birini görebilmektedir. Bir problemi çok boyutlu açıdan ele alamamaktadırlar. Bu konu ile ilgili bkz. Piaget, 2000, s. 31-49; Küçükkaragöz, 2011, s. 92.

⁵⁹Selçuk, 2014, s. 92; işlem öncesi dönemin ayrıntılı özellikleri için bkz. Bayraktar, 2017, s. 50-60; Çelik, 1996, s. 29-30.

⁶⁰Korunum: Herhangi bir nesnenin şeklinin, ya da uzayda değişik şekillerde yerleştirilmesinin etkisi altında kalmadan o nesnenin aynı kaldığını anlayabilmektir. Selçuk, 2008, s. 92.

dolayı gerçeği hayali bir şekilde resmetme veya gerçeğin zihinde bıraktığı sembollerle düşünme etkilidir. Bu da dil gelişiminde önemli bir aşamadır ve dış dünyadan alınan resimler, nesnelere, sözcükler dil gelişimine paralel olarak ifade edilmekte, yetişkinler gibi kelime ve cümlelere dönüşebilmektedir.

Bu dönemin bir başka özelliği de animizm⁶¹ ve antropomorfizmdir.⁶² Köylü ve Oruç, bu dönemi şu şekilde belirtmektedirler: “Bu dönemin ilk yıllarında (2-4 yaş) çocuklar, canlı ile cansız arasında bir ayrım yapamadıkları için karmaşa yaşarlar. Bu karmaşadan kurtulabilmek adına her şeye bir can yüklemesi yaparlar. Cansız varlıkların da canları olduğunu düşünürler. Bu dönem çocuklarının bazı konularda birtakım sınırlılıkları da vardır. Bunlardan en önemlisi çocuğun henüz kendi bakış açısını diğerlerinin bakış açısından ayıramadığı ben-merkezciliktir (egocentric). Çocuk, bu dönemde sen benim gördüğümü görürsün, benim düşündüğümü düşünürsün anlayışına sahiptir. Hatta herhangi bir yere saklanıp gözlerini yumduğunda, ayakları ve elleri görünse bile kendisinin görünmediğini düşünür. Çünkü kendisi gözlerini kapatmıştır ve herkesin böyle yaptığını, yani dünyayı kendisi gibi gördüğünü varsayar.”⁶³ Bu benmerkezci-egocentric dönem, sağlıklı ve çocuğun gelişimine uygun bir şekilde atlatılırsa çocuğun düşünme ve anlama faaliyetlerinin gelişmesine zemin hazırlar.

Çocuğun bu dönemde tiyatro ve taklit tarzındaki oyunları oynaması, Kur’ân kıssalarının taklit ve tiyatroya uyarlanarak çocuğa sunulması sosyalleşmesine katkı sağladığı gibi dil gelişimine ve zihinsel/bilişsel gelişimine de pozitif katkılar sağlamaktadır. Ayrıca çocuğu ben-merkezcilikten arındıracak, paylaşmayı, dayanışmayı içeren oyunların oynatılması teşvik edilmelidir. Çocukların bu dönemde çok fazla soru sordukları bilinen bir husustur. Çocukların bu soruları geçiştirilmemeli, görmezden gelinmemeli ve gelişim özellikleri göz önünde tutularak uygun cevaplar verilmelidir.

⁶¹Animizm: Çocuğun cansız nesnelere canlılara davrandığı gibi davranmasıdır. Yani çocuğun canlı cansız ayrımı yapmadan her şeye bir can yüklemesi ve bu canlılığın eşyayı yönettiğini düşünmesidir. Çocuk, gerçek bir kediye karşı nasıl davranıyorsa oyuncak kediye de aynı şekilde davranır. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 15.

⁶²Antropomorfizm: Çocuk, soyut varlıkları insani özelliklerle açıklamaya çalışır. Çocuğun yabancı olduğu, duyu organlarıyla algılayamadığı varlıkları bildiği, tanıdığı, aşına olduğu şemalardan hareketle açıklamaya çalışmasıdır. Melekleri kanatlı, beyaz ve dişi varlıklar olarak düşünme veya Tanrı’yı bulutların üzerinde aksakallı bir varlık olarak tasavvur etme buna örnek verilebilir. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 15.

⁶³Danuta Bukatko, Marvin W. Daethler, *Child Development: A Thematic Approach*, Houghton Mifflin Company, Boston 2004, s. 272’den aktaran Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 14-15; ayrıca bkz. Köylü, vd., 2010, s. 20-21.

Ayrıca din eğitimi bağlamında materyal seçiminde bulunulduğunda dinî-görsel materyallerin kullanılması, dinî içerikli sesli-materyallerin kullanılması, çocuğa hitap edilirken din dili ve manevi bir dil kullanılması, sözcüklerin dinî öğeler taşıması, çocuğun daha sonraki süreçlerde din ve maneviyata aşına olmasına zemin hazırlamaktadır.

1.2.3. Somut İşlemsel Dönem (Concrete Operational Stage) (7-11 Yaş)

Her dönemin kendine ait karakteristik özellikleri olmakla birlikte bu dönemde bilişsel gelişim açısından temel farklılıkların olduğu görülmektedir. Özellikle önceki dönemlerde görülen benmerkezci düşünce bu dönemde değişiklik göstermiş, olay ve olgular başka kişilerin gözünden görülmeye başlanmıştır. “Hayal ile gerçeğin ayrımı, kitlenin değişmezliği, sınıflandırma, cinsiyet rolleri”⁶⁴ bu dönemin öne çıkan özellikleri olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde olayların somut özellikleri ön plana alınmak suretiyle temel mantıksal işlemler ve olayların dış görünüşleri ile ilgilenme, kavram geliştirebilme, problem çözebilme, ilişkiler geliştirebilme⁶⁵ gibi zihinsel aktiviteler olmakla birlikte bu ilişkilerin somut olgular ile gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Zihinsel faaliyetler temel düzeyde somut ve görünen özellikleriyle resmedilmekte, ağır ve mantıksal işlemlerin girift ve karmaşık yapıları bu dönemde yapılamamaktadır. Bu dönemde bireyin mantıksal yeteneklerinin somut, görünen, duyu organlarıyla algılanabilen nesne ve yaşantılar üzerine bina edilmiş olması göze çarpmaktadır.

Somut işlemler dönemi, önceki dönemden “düşüncede ileri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşme yönüyle ayrılmaktadır. Geriye dönebilirlik, çocuğun problem çözerken hem ileri hem de geriye doğru düşünebilmesidir. Bu dönemdeki çocuklar, önceki döneme kıyasla belirli bir merkeze bağlı kalmazlar, zira yaptıkları görev ve durumun sadece bir yönü üzerinde odaklaşmayı”⁶⁶ farklı açılardan bakabilmeyi de kısmen kazanırlar. Kur’ânî kavramlardan tezekkür, geriye doğru düşünmeyi ifade ederken, tedebbür kavramı ise geleceğe dönük düşünmeyi ifade etmektedir. Bu dönemde geriye ve ileriye doğru düşünme; anımsama, hatırlama ve tedbir almaya dair egzersiz görevi görmektedir.

⁶⁴Küçükkaragöz, 2011, s. 96; ayrıca bu dönemin temel özellikleri için bkz. Selçuk, 2014, s. 98; Aydın, 2016, s. 48; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 67-68.

⁶⁵Hood, 1996, s. 47; Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 84; Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 16.

⁶⁶Piaget, 2000, s. 57-76; Küçükkaragöz, 2011, s. 96-97.

Geriye dönebilme ve bir merkeze bağılı olmama zihinsel anlamda düşünme yeteneğinin gelişimine katkıda bulunur. Bu zihinsel gelişim, korunum ve çoklu sınıflama özelliği ile kendini göstermektedir. “Korunum, maddenin geçirebileceği görüntüsel değişimlere rağmen sabitliğine ve değişmezliğine olan inançtır. Korunum ilkesi yoluyla çocuklar düşüncede bazı önemli bileşenleri kazanmış olurlar. Bunlar; ayniyet, telafi, dönüşebilirliktir.”⁶⁷ Çoklu sınıflama ise, “somut işlemler döneminde çocuk, bir grup nesneyi birden fazla özelliğe göre sınıflandırabilme yeteneğine sahip olur. İşlem öncesi dönemde çocuk sınıflama yapabilir fakat tek bir özelliğe göre yapabilir. Hem benzerlik hem de farklılığı göz önüne alarak sınıflama yapamaz. Somut işlemler döneminde çoklu sınıflama özelliği kazanır.”⁶⁸ Bu dönemde çocuk, teakkul ediminin ifade ettiği “tefrık etme” edimini daha kazanmamış, benzerlik ve farklılıklardan hareket edebilecek çoklu sınıflama yapabilecek bilişsel bir düzeye daha gelmemiştir.

Dönemin bir başka özelliği ise geçişkenlik kavramıdır. İki nesne arasındaki ilişkiyi üçüncü bir nesne ile olan ilişkisi doğrultusunda açıklamak olarak ifade edilen geçişgenlikte çocuk, varsayımsal düşünmeye önemli bir adım atmış olur.⁶⁹ Örneğin çocuk, Ahmet’in Ayşe’den büyük olduğunu, Ayşe’nin de Betül’den büyük olduğunu dolayısıyla Ahmet’in Betül’den büyük olduğu çıkarımını aralarındaki ilişki doğrultusunda çıkarabilir. Bu da ileride farklı mantıksal problemlerin çözümü için kolaylık sağlamaktadır.

Kavramları doğru düşünebilme, problem çözme ve konuları somut niteliklerine göre algılayabilme, sesteş kelimeleri ayırt edebilme ve çoklu sınıflama yaparak kavramlar arasında ilişki kurabilme, farklılık ve benzerlikleri temel düzeyde saptayabilme dinî gelişim açısından da önemlidir. Çünkü dinin somut olay, olgu ve kavramlara taalluk eden yönleri bu dönemde kazanılarak bir sonraki soyut işlemler dönemi için hazırlık oluşturabilir. Zira somut hususlar bilinmeden soyut ve metafiziğin kavranması güçtür.

⁶⁷Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 87; Ayniyet: bir şey eklenmediği ve çıkarılmadığı sürece miktar değişmezliğidir. Telafi, bir boyutta olan değişikliğin (genişlik gibi) bir diğer boyutta da (uzunluk gibi) değişim oluşturmasıdır. Değişebilirlik, görüntüsel değişikliğin tekrar eski haline dönüşebilmesidir. Zira miktar değil görüntünün değişmesidir. Küçükkaragöz, 2011, s. 97-98.

⁶⁸Piaget, 2000, s. 57-76; Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 89; Küçükkaragöz, 2011, s. 98; Selçuk, 2014, s. 99; Bayraktar, 2017, s. 60-67; Çelik, 1996, s. 30-36.

⁶⁹Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 16.

Somut işlemler döneminde duyu organlarının aktif bir şekilde kullanılması ve dış dünyadaki verilerin duyu organları vasıtasıyla zihne iletilmesi, dinî görsel-materyal hazırlamanın önemi ve çocuğu tabiatla yüz yüze getirmenin ne kadar önemli olduğu eğitim, din ve pedagojinin hedefleri arasında ifade edilmektedir. Çünkü öğrenme bu süreçte model olarak ve yaşanılarak gerçekleşmektedir.

1.2.4. Soyut İşlemsel Dönem (Formal Operational Stage) (11-Sonrası)

Soyut işlemsel döneme bakıldığında bir önceki dönemin somut ve fiziki olarak beş duyu organıyla algılanabilen nesne algısının değiştiği, bunun yerine nesne olmadan da algılanabileceği bir dönem olduğu ifade edilebilir. Zira zihin, artık dışa bağımlı ve somut dünyanın argümanlarıyla düşünme yerine içten ve zihinsel süreçlerin soyuta doğru eğilim gösterdiği bir döneme geçmekte, soyut ve fizikötesini algılayabilecek bir hüviyete sahip olmaktadır.

Piaget, bu dönemin genel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir: “Soyut problemleri mantıksal yollarla çözebilme, izafi/göreceli ve karşılaştırmalı düşünme, düşüncede tümdengelim kullanma ve mantıksal ayrımlar yapabilme, ideolojik soru(n)larla ilgilenme, kendi ahlâki anlayışını geliştirme uğraşına girme, sistematik düşünebilme, toplumsal olaylara ilgiyi artırma ve kim olduğunu sorgulama”⁷⁰ bu döneme örnek olarak verilebilir. Ayrıca “analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapabilme, hipotezler vasıtasıyla düşünebilme, ulaşılan sonuçlar hakkında genellemeler yapabilme”⁷¹ bu dönemde yapılabilen bilişsel faaliyetlerdir.

Bu dönemin en önemli kazanımı şüphesiz “varsayımsal düşünme”dir. Bu aşamada çocuklar kendi hayatları hakkında akıl yürütebilir, somut olarak algılayamadıkları olgular üzerinde konuşabilir, gerçeklerin tersi yöndeki bazı düşünceleri tartışabilirler. Gerçekliğin sadece bir yönüne odaklanmaktan ziyade farklı yönlerden olaylara bakmaya başlarlar. Önceki dönemlerden farklı olarak duygularını daha az hesaba katar, daha rasyonel düşünür, kanıtlar getirir ve bu kanıtları savunabilirler.⁷² Objektif ve rasyonel düşünmenin filizlendiği bu dönem, dinî inanç için temellendirme yapabilme, sorgulama

⁷⁰Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 113-114; Hood, 1996, s. 47; Çelik, 1996, s. 36-37; Aydın, 2016, s. 49-50; Erden, M., Yasemin, A., 2018, s. 68.

⁷¹Piaget, 2000, s. 85-89; Selçuk, 2014, s. 100; Küçükkaragöz, 2011, s. 98-99.

⁷²Slavin, Robert E., *Educational Psychology: Theory and Practice*, Boston: Pearson 2006, s. 35-37.

faaliyetinde bulunma ve inancı aklı bir temel üzerine inşa etme hedeflerini sağlayacak hüviyete sahiptir.

Bu dönemde varsayımsal düşünce “bireye daha geniş düşünebilme olanağı vermekle birlikte halen ergen kendi düşünceleri ile başkalarının düşünceleri arasında bir karmaşa yaşayabilmektedir. Örneğin dünya barışı için bir plan yaparken kendisi dışındakilerin görüşünü almayı başaramayabilir.”⁷³ Zihin, iki işlem yapabilecek potansiyele kavuşmuş olmakla birlikte bu dönemde ergenlik egosantrizmi daha baskın olmakta ve başkalarının görüşlerine başvurma düşüncesi geri planda kalabilmektedir. Bu dönemde kişi; kendisini başkalarından farklı ve ayrı düşünmekte ve diğer insanlardan zeki, enteresan bulabilmektedir. Sosyalleşme ile birlikte başkalarının fikirlerine değer vermeyi, başka insanlarla etkili bir iletişim kurmayı kazanmaktadır.

Çocukların eylemlerinin sadece sonuçlarına değil aynı zamanda süreçlerine odaklanılmalı, öğrenme sürecine aktif katılımları takdir edilmeli, yetişkinler gibi düşünmelerini beklemekten sakınılmalı, çocuğun akranlarıyla iş birliği yapmaları teşvik edilmeli,⁷⁴ soyut-metafizik olgularla ilgili sorular yüzünden çocuklar yargılanmamalıdır. Çocuğun farklı düşünceleri karşısında negatif bir tavır takınılmamalı, bir problem karşısında bulunduğu çözümlerin dışında alternatif çözümlerinin de olabileceği hissettirilmelidir.

Piaget, çocukta hem düşünce hem de dil gelişiminin evrelerden geçerek aşamalı bir şekilde oluştuğunu ve bireyin çevresi ile olan ilişkileriyle şekillendiğini ortaya koymuştur. Çocuğun zihin dünyası ile yetişkinin zihin dünyasını birbirinden farklı gören Piaget, gelişim düzeyi kavramını öne sürmesiyle ayrılmıştır. Piaget’in bu teorisi, insanların sabit ve değişmez bazı aşamalardan geçtiğini, bu aşamaların niceliksel olarak ölçülebilir şekilde ayrıldığını belirtmektedir.

Piaget, “gelişimin yavaş ve aşamalı olduğunu, aşamaların hiyerarşik yapıda olup sonraki evrelerin öncekilerin kazanımlarını da içerdiğini, bilişsel gelişim konusunda bireysel farklılıkların olduğunu ve her bireyin evreleri atlamadan sırayla geçtiğini, farklı yaşlardaki çocukların genel muhâkeme düzeylerinin farklı olduğunu ifade etmektedir.”⁷⁵

⁷³Küçükkaragöz, 2011, s. 99.

⁷⁴Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 18; Bayraktar, 2017, s. 67-72.

⁷⁵Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 131-137; Piaget, 2000, s. 20-30; Karaca, 2007, s. 30.

Bireysel farklılıkların öğrenmeye etkisi düşünüldüğünde öğrenmenin bilişsel yönünün ağır bastığı, yaş ve olgunlaşmayla paralellik arz ettiği ifade edilebilir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı dört aşamada gerçekleşmekte ve bu dönemlerin temel özellikleri özet halinde ve zihne yerleşmesi için tablo şeklinde ifade edilmektedir.

PIAGET'İN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI		
EVRELER	YAŞLAR	TEMEL ÖZELLİKLER
Duyusal Devinimsel Evre	0-2 yaş	Kendisini nesnelere ayırt eder. Amaçlı davranışlar yapmaya başlar. Nesne kalıcılığı oluşur. Döngüsel tepkiler yapar. Taklit oyunları görülür.
İşlem Öncesi Evre	2-7 yaş	Dili kullanmayı bilir, nesnelere işaret ederek ve sözcüklerle temsil eder. Nesnelere tek bir özelliğine göre sınıflar. Ben-merkeziyetçilik baskındır. Konuşmalarda animizm ve monolog görülür. Sıralama ve birebir eşleşmeyi kavrayamaz.
Somut İşlemler Evresi	7-11 yaş	Mantıklı düşünmeye başlar. Sebepler – sonuç ilişkisi kurar. Sayı, kitle, ağırlık korunumu kavramlarını edinir. Sınıflama, sıralama yapabilir.

		Geriyeye dönebilirlik ve eşitleme gelişir.
Soyut İşlemler Evresi	11 yaş ve üstü	Soyut düşünme gelişmeye başlar. Değişkenleri birleştirip ayırabilir. Geleceğe yönelik varsayımlar geliştirebilir ve ideolojik sorunlarla ilgilenebilir. Ergenlik ben-merkeziyetçiliği görülür.

Tablo 1.1. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı tablosu

Zihinsel/bilişsel gelişim dönemleri ve temel özelliklerinin incelendiği bu bölümde Piaget'in taksimatının ele alındığını ve bu dönemlerin temel özelliklerinin yansıtıldığını ifade etmek gerekir. Ayrıca bu dönemler arasında geçişlerin yumuşak ve esnek olduğunu, gelişim dönemlerinin katı kurallarla belirlenemeyeceğini, bir dönemde olan temel özelliklerin diğer dönemlerde de olabileceğini, bireysel farklılık, cinsiyet farklılığı, kültürel farklılıklardan dolayı her bireyde gelişimin aynı hız ve oranda olamayacağını belirtmek gerekir. Piaget'in dönemlere konu olan bireylerin kültürel farklılıklarını iyi incelemeyeceği, soyut işlemsel dönemdeki çocukların ilk yıllarını ele alıp sonraki dönemlerine değinmediğini, duyuşsal-motor dönemdeki bebeklerin fizyolojik ve biyolojik benzerlikleri olduğu, oysa daha sonraki dönemlerin farklı ve karmaşık olup net çizgilerle belirlenemeyeceğini de ifade etmek gerekir. Duyuşsal-motor dönemden sonra gelişimde farklı etmenlerin sürece dâhil olduğu, duyuş organlarının elde ettiği verilerin çocuğun zihninde farklı anlaşılabilceği, bireysel farklılıkların önem kazanmasıyla nesnelere

yüklenen anlamın kültürden kültüre değişiklik gösterebileceği gibi hususlar, Piaget'e yapılabilecek eleştiriler⁷⁶ olarak ifade edilebilir.

1.3. Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler

1.3.1. Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler

Birey; tabiatı gereği ‘‘araştırma, keşfetme, uyum sağlama, öğrenme ihtiyacı içindedir. Din, bireyin bu ihtiyacını ve yeteneğini hem gerçekleştirmeyi hem de doyurmayı hedeflemektedir. Dinde esas olan bireyin düşünmesi, akıl yürütmesi, aklını kullanarak aşkın ve kutsal olan Yaratıcı fikrine ulaşması ve bu konuda iyi bir birey olmasıdır.’’⁷⁷ Kur’ân, zihni eğitirken temel hedef olarak onu daima somut ve müşahhas tabiatla baş başa bırakarak zinde kalmasını istemektedir. Kur’ân’da evrenle ilgili âyetlerin fazla olması ve Kur’ân’ın birçok yerinde zihinsel süreçlere ilişkin vurgu yapılması, zihnin somut âlemden hareket ederek düşünme edimine işlevsellik katması şeklinde anlaşılabilir.

Kur’ân ve sünnetteki İslâm eğitiminin temel amacının nitelikli bir insan yetiştirmek olduğunu ifade eden Aydın, ‘‘hem bu dünyada hem de ahirette bütünlüklü, huzurlu ve güzel yaşam olarak bunu formüle etmekte; fitrî/insanî potansiyeli bütün olarak ve akletme yeteneği gelişmiş, bilgi ile beslenen, imanla özgürleşmiş, sâlih amel sahibi birey, Kur’ân ve sünnetin hedeflediği bireydir. Allah, kendisi ve çevresiyle barışık, baskı ve zorlama olmadan ahlâken özgür, hayata bütüncül bakan ve sorumluluk bilinci güçlü, ihsan sahibi, sağlam aile, cemiyet ve ümmetin öznesi bir birey, Kur’ân ve sünnetin yetiştirmek istediği bireydir.’’⁷⁸

Kur’ân’ın zihinsel/eğitimsel temel hedefi, Tevhid eksenli iman, salih amel ve güzel ahlak şeklinde ifade edilmektedir. İnanç boyutunda bilişsel hedef gerçekleştikten sonra salih amel ve güzel ahlâk gelmektedir. İnanmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutu olmakla birlikte inancın rasyonel bir temel üzere inşası için bilişsel boyut önce gelmektedir. Zira Hz. Peygamber’in Mekke döneminde zihinleri Tevhid üzere şekillendirmesi ve amelin ise zihinsel dönüşümden sonra yerleştirilmek istenmesi, bilişsel hedeflerin önce geldiğini göstermektedir. Kur’ân’ın genel hedefi, bu üçlü formülasyonu

⁷⁶Piaget, J., Barbel, I., 2019, s. 131-135.

⁷⁷Kızılabdullah, Yıldız, *Din Eğitimi*, (Ed. Recai Doğan, Remziye Ege), (1. Baskı), Grafiker Yay., Ankara 2012, s. 53-54.

⁷⁸Aydın, Muhammed Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*, (1. Baskı), Kimlik Yay., Kayseri 2017, s. 119-132.

yerine getirmekle birlikte bunun yol, yöntem, araç-gereç, hedef kitlenin psikolojik ve pedagojik yapısı, toplumsal yapının farklılığı gibi etkenler farklı olabilmektedir. Bûtî, Kur'ân'ın eğitiminin en önemli amacını ise şu şekilde ifade ederek tek bir temel amaca indirgemektedir: “Kıssalarıyla, ahkâmıyla, inanç sistemiyle ve diğer konularıyla bir bütün olan Kur'ân, sadece bir tek amaçla indirilmiştir. İnsanlar, Allah'a isteyerek, gönülden kul olsunlar.”⁷⁹

İslâm'a göre zihin bilgi üretim yeridir. İslâm'ın zihni eğitmekteki amacı, insanın inanç ve değerlerini batıl ideolojilere karşı savunmak istemesidir. Ayrıca medeni ve günlük ihtiyaçlarını gidermede lüzumlu olan bilgiye sahip olmasıdır.⁸⁰ İslâm eğitiminin kısa süreli gayelerini aktaran Bayraklı, “...insandaki gizil güçlerin ortaya çıkarılması, iyi insan yetiştirmek, insanları istikamette tutmak, karanlıktan aydınlığa çıkarmak, taklidi kaldırmak, söz ve davranışı birleştirmek, evrensel ahlâka sahip olmak ve Tevhid'i merkeze almak şeklinde ifade etmektedir. İslâm eğitiminin uzun vadeli gayesini de âhirete hazırlamak...”⁸¹ şeklinde beyan ederek eğitim sistemlerinin en nihaî hedeflerinin bu olması gerektiğini söylemektedir.

Bloom taksonomisi ile ifade edilecek olursa Kur'ân'ın alt düzey bilişsel temel hedefi; vermek istediği mesajı bilgi düzeyinde vermek, bu bilgiyi kavratmak ve idrak ettirmek, bu bilgiyi bireyin hayatına uygulamaktır. Kur'ân'ın üst düzey bilişsel hedefi ise bu bilgiyi ve bileşenlerini analiz ederek tek tek çözümletmek, tek tek bileşenlerden tümel bir senteze ulaştırmak ve nihayetinde bu bilginin verdiği ile bir yargıya ulaştırarak değerlendirmede bulunmasını sağlamaktır. Sadece bilgi düzeyinde kalmayıp bilme ediminden imana davet, en üst bilişsel hedefdir. Kur'ân'a muhatap hedef kitlenin zihinsel kapasitesi ve algılama düzeyi, bu alt ve üst düzey bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde anahtar bir fonksiyon icra etmektedir.

1.3.2. Bilişsel Gelişim Taksonomisi Işığında Din Eğitiminde Bilişsel Hedefler

Toplumların dinî-kültürel mirası kendilerinden sonraki nesillere aktarma ve sağlıklı bireyler yetiştirme gibi görevleri vardır. Türkiye'de de yapılan öğretim programlarında bu amaç bariz bir şekilde ifade edilmektedir. “Programda din ve ahlâkla ilgili temel

⁷⁹Bûtî, S. Ramazan, *Kur'ân Eğitiminin Eşsiz Metodu*, (1. Baskı), (Çev. Şükrü Özen), İstanbul 1987, s. 60.

⁸⁰Bayraklı, Bayraktar, *İslâm'da Eğitim*, (3. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1989, s. 190.

⁸¹Bayraklı, 1989, s. 270-283.

kavramların öğretimi, din ve ahlâkla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılması hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin dinî ve ahlâki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözüme, iletişim kurma vb.) geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu temel felsefeye uygun olarak geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programıyla; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 'Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak öğrencilerin şu hususlara dikkat etmeleri istenmiştir. (1) Dinî ve ahlâki kavramları tanımaları, (2) Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları, (3) Farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymalarıdır. Ayrıca (4) çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları, (5) Ahlâki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri, (6) İslâm dininin ana kaynaklarını tanımaları, (7) Hz. Muhammed'in hayatını ve örnek ahlâkını tanımaları istenmektedir. Bunun dışında (8) İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlâk ilkelerini açıklamaları, (9) Bazı dua ve sûrelerin muhtevasını ana hatlarıyla tanımaları, (10) inanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları amaçlanmaktadır.'⁸²

“Din öğretiminin önemli bir amacı da yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmektir. Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır. DKAB dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Vizyonu: Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlâki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir.”⁸³

Bilginin öğrenilmesinin alanları olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar zikredilebilir. Bilişsel/zihinsel alan ile ilgili olarak kastedilen, bilginin ne tür süreçlerden geçerek elde edildiğini ifade etmektir. Bu alanların hepsinin kendine ait aşamaları olmakla birlikte burada duyuşsal ve psikomotor ile ilgili hususlara değinilmemekte,

⁸²Millî Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yay., Ankara 2018, s. 8.

⁸³A.g.e., s. 9.

sadece bilişsel alanın aşamalı olarak sınıflandırılması Bloom'un taksonomisi referans alınarak ifade edilmektedir. Bloom'un ifade ettiği taksonominin kendisinden sonra gelen taksonomilere referans olduğu, diğer tasniflerin küçük farklarla birlikte Bloom'a dayandığı göz önüne alındığında ve otoritelerin de sıklıkla Bloom'a atıfta bulunması, bu konu tahlil edilirken bu taksonominin alınmasının gerekçeleri olarak ifade edilebilir.

Biliş,⁸⁴ bilişsel terimi ile bilişsel süreç kavramları, bilişsel alanı ifade etmek açısından önem arz etmektedir. Bu bilişsel kavramı, bilgi ve bilgi ile yapılan fonksiyonları belirtmek için kullanılmaktadır. Bilgilerin işlenmesi bir süreci gerektirmekte; bu süreç bilişsel (zihinsel) süreç denmektedir. Biliş, “dikkat ve dikkati sürdürme, algılama, hatırlama, nedensellik ilişkileri kurma, sonuç kestirme, problem çözme, rüya görme, hayal kurma gibi doğrudan gözlenemeyen eylemlerin tümü bilişsel süreçler içinde yer alır.”⁸⁵ Zihinde gerçekleşen süreçler, biliş kavramıyla ilintilidir ve zihnin karmaşık yapısından dolayı anlaşılması ortaya konulan üründen olmaktadır. Bundan dolayı olmalı ki Kur’ân’da zihnin kendisine değil, fiil olarak edimlerine vurgu yapılmaktadır. Zira davranış, gözlenebilen hususlar için geçerlidir. Bilişsel süreçler, doğrudan gözlenme imkânına sahip olmamakla birlikte, günümüz teknolojik gelişmelerine bağlı olarak birtakım tekniklerle bilişsel süreçlerin işaret ettiği göstergelerin izlenmesi mümkün olabilmektedir. İnsan zihninin girift ve karmaşık yapısı, bilişsel süreçlerin doğrudan gözlenmemesi, bu süreçlerin ürünlerinin izlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu süreç ürünlerinin verilere aktarılmasıyla istatistikler oluşturulabilmektedir.

Bilişsel alan, genel olarak “bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek elde edilmesi ve günlük yaşamda kullanılmasını içeren öğrenme alanıdır. Bilişsel öğrenme alanı, Bloom'un taksonomisine göre altı alt basamaktan oluşmaktadır. Bunlar: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.”⁸⁶ Bilişsel alanın öğrenme aşamalarına

⁸⁴Biliş sözcüğü, içsel zihin sürecini ifade etmektedir. Biliş çatısı altında; dikkat, algı, bellek, okuma-yazma ve problem çözme gibi kavramlar yer alır. Bununla ilgili bkz. Bayhan, Pınar, Artan, İsmihan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, (1. Baskı), Morpa Kültür Yay., İstanbul 2009, s. 38; ayrıca bilişsel sözcüğü, akıl ve bilgi, bellek, akıl yürütme, anımsama, unutma, sorun çözme, kavramlar ve düşünce gibi zihinsel işlevleri tanımlamaktadır. Küçükkaragöz, 2011, s. 83-84.

⁸⁵Yıldırım, 2010, s. 296.

⁸⁶Bloom, Benjamin Samuel, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), (3. Baskı), MEB Yayınevi, İstanbul 1998, s. 37-84; Ocak, Gürbüz, vd., (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011, s. 69.

geçilmeden önce bu alanın dışındaki duyuşsal⁸⁷ ve psikomotor⁸⁸ alanların aşamalarına değinmenin faydalı olduğu belirtilebilir. Zira bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar birbiriyle bütünlük arz etmekte; bir alandaki aşama diğer alandaki aşamalarla etkileşim halinde olabilmektedir. Ayrıca bilişsel alanın öğrenme aşamasındaki bir bilgi, din eğitimi sürecinde hem zihinsel hem duyuşsal hem de psikomotor bir hüviyete sahip olabilmektedir. Örneğin oruç tutmayı bilme bilişsel alan, oruç tutmaya istekli olma duyuşsal alan, niyet getirdikten sonra oruç tutma ise psikomotor alanla ilgilidir.

Bloom ve arkadaşları, zihinsel etkinlikleri birbirinden ayırmak amacıyla birbirinden farklı türde altı basamaktan oluşan taksonomi ortaya koymuşlardır.⁸⁹ Bu basamaklar içinde ‘bilgi, kavrama, uygulama’ alt düzey; ‘analiz, sentez, değerlendirme’ üst düzey beceriler olarak kabul edilmiştir.⁹⁰ Duyuşsal alanın aşamaları; ‘alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, bir değerle nitelenmişliktir. Psikomotor alanın aşamaları ise algılama, kurulma, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır.’⁹¹ Bireyin psikomotor ile ilgili aşamaları yapabilmesi için önceden bilişsel ve duyuşsal alanların özelliklerini iyi kazanmış olması gerekir.

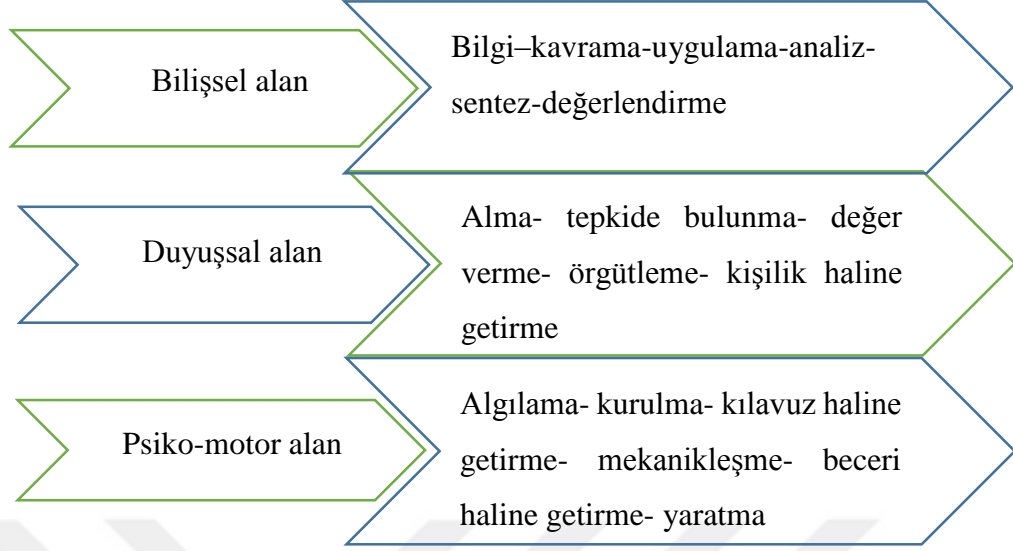
⁸⁷Bloom, 1998, s. 85-127; Duyuşsal alan, bir konuya bir kişiye, bir olaya veya bir duruma karşı ilgi, tutum, alışkanlık geliştirme, değer verme, benimseyip benimsememe, kabul edip etmeme vb. gibi duygusal süreçleri kapsar. Ocak, 2011, s. 77; duyuşsal davranışla ilgili örnekler için bkz. Yıldırım, 2010, s. 297-298.

⁸⁸Psikomotor alan, bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerle ve kazanmış olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerle belli bir hareketin yapılması, bir işin icra edilmesi veya bir aracın, cihazın kullanılmasıyla ilgili alandır. Ocak, 2011, s. 78; devinsel davranış ve ilgili örnekleri için bkz. Yıldırım, 2010, s. 298.

⁸⁹Bloom, Benjamin Samuel, *Taxonomy of Educational Objectives*, (1. Baskı), David McKay Company, Michigan 1956, s. 23-85; Demirel, Özcan, *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*, (18. Basım), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 107; Bloom’un bilişsel alan düzeyleri için bkz. Tokatlı, Emrah, İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersi Yazılı Sınav Sorularının Soru Yazma İlkeleri ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi, (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2016, s. 9.

⁹⁰Arı, Asım, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (1. Basım), Eğitim Yay., Konya 2018, s. 16; Demirel, 2011, s. 30.

⁹¹Ocak, 2011, s. 77-80; bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanın yanında sezgisel alanın da olduğunu ifade eden görüşler için bkz. Sönmez, Veysel, *Öğretim İlke Yöntemleri*, (9. Basım), Anı Yay., Ankara 2017, s. 47.



Şekil 1.1. Bloom Taksonomisi Alanları

“Bilişsel basamaklar arasında birbirlerinin koşulu olma ilişkisi vardır. Kavrama basamağına çıkabilmek için öncelikle bilgi basamağına, uygulama basamağı için kavrama basamağına çıkmak gerekir. Her basamak bir öncekine bağlı, kendinden sonrakinin de hazırlayıcısıdır.”⁹² Bilgi basamağından yukarı çıkıldıkça zihni aktiviteler daha girift ve karmaşık bir yapıya bürünmekte, zihin daha karmaşık bilişsel süreçlerle uğraşmakta bu da değerlendirme basamağının sanılanın aksine daha üst düzey bilişsel çaba gerektirdiğini ifade etmektedir.

İlköğretim DKAB dersi (4-5-6-7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda (2018) belirtilen bilişsel gelişim ile ilgili öğrencilerden beklenen kazanımlar, şu şekilde ifade edilmiştir: “Bilişsel gelişim sürecinde öğrencileri üst bilişsel becerileri kullanmaya yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş; diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur. 2010 yılındaki öğretim programı ve kılavuzunda ise bilişsel gelişimle ilgili şu hususlara değinilmiştir: Anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

⁹²Yılmaz, Gamze, *Ortaokul Düzeyindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreçlerine Göre İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2020, s. 20.

kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma gibi çeşitli ve üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları beklenmektedir.”⁹³ DKAB dersinde bu bilişsel kazanımların öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Öğretim programında bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek yeniden yapılandırılması, öğrencinin bilgiyi zihninde ağlar kurarak ilişkilendirmesi, bilinenden hareketle bilinmeyene doğru öğrencilerin bilgiyi keşfetmesi ve öğrencinin bilginin aktif bir alıcısı biçiminde kazanımlar olduğu görülmektedir.

1.3.2.1. Bilgi Basamağı (Information)

Bilişsel alanın alt düzey ilk kategorisi olan bilgi basamağı, üst düzey karmaşık ve zor zihinsel süreç gerektirmeyen bir basamaktır. Bu basamak, daha çok bilginin ezberlenmesi ve hatırlanması ile ilgili zihinsel süreçlerin aktif olduğu ve üst düzey bilişsel süreçler gerektirmeyen bir basamaktır. Bununla birlikte üst düzey bilişsel/zihinsel süreçlere ulaşılması için bu basamaktan geçilmesi gerekir. Demirel, “...bu düzeyde terimleri, olguları, ilkeleri hatırlama, betimleme, isimlendirme ve tanıma vardır. Bilgi ezberden söylenir, herhangi bir yorum getirilmez. Uzun süreli bellekte tutulan bilgilerin sorunca söylenmesi, eşleştirilmesi veya doğru ya da yanlış olduğunun söylenmesi bu düzeyin işlemleridir”⁹⁴ demektedir.

Bilgi basamağındaki “bilişsel öğrenmeler, kendi içerisinde özel alan bilgisi, bir alana özgü olan anlam ve yöntemlerin bilgisi ve bir alandaki evrensel doğrular ve soyutlamalar bilgisi olarak üç alt basamağa ayrılır.”⁹⁵ Bu basamakta “bilgiyi geri çağırma durumunda olan öğrenciden beklenen davranış, bilgiyi öğrendiği gibi hatırlaması,”⁹⁶ “öğrenme durumunda, öğrencinin aklında belirli bilgileri saklaması beklenir ve daha sonra öğrenciden beklenen davranış ise bu bilginin hatırlanmasıdır.”⁹⁷

⁹³Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 1.

⁹⁴Demirel, 2011, s. 173; Ülgen, 1997, s. 205.

⁹⁵Baki, Adnan, *Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Öğrenmelerin Ölçülmesi*, (1. Baskı), Celepler Matbaacılık, Trabzon 2009, s. 61-74.

⁹⁶Özgür Danışmaz, *Lise Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması (Ortahisar Örneği)*, (yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon 2019, s. 21

⁹⁷Bloom, 1956, s. 45; bilginin tekrarlanarak ezberlenmesi eğitimde büyük bir öneme sahiptir. Fakat burada ezberlemek ve ezberlediği bilgiyi yazmak önemli olmakla birlikte, körü körüne bir ezberleme değil, çünkü anlamadan yazılmanın olamayacağı, anlamadan ezberlemenin bir yük olduğu ifade edilmiştir. Bu hususla ilgili bkz. Zernûcî, Burhaneddin, *Tâ'limû'l Müteallim fi Târiki't-Te'allüm*, (1. Baskı), Furkan Yay., İstanbul trs, s. 25; ayrıca hafızanın evreleri olan kodlama, depolama ve geri getirme ve kısa ve uzun süreli bellek için bkz. Selçuk, 2014, s. 191-196.

Özetle bilginin öğrenildiği şekliyle hatırlanması, söylenmesi, tanınması, yazılması, ezbere tekrar edilmesi ve istenildiğinde ifade edilmesidir.

Bloom'un bilişsel alan taksonomisi ve bilgi basamağındaki soru düzeyleri ezberden düşünmeye doğru ve yüzeysel öğrenmeden derinlemesine öğrenmeye doğru bir seyir izlemektedir. Bilgi basamağı “ne, nedir, ne zaman, nerede, kim, hangisi, tanımla, ayırt et, hatırla, yaz, listele, adlandır ve göster”⁹⁸ gibi soru düzeylerinden oluşmaktadır. Bilgi basamağındaki soruların niteliği daha derin ve anlamlı öğrenmelere kapı aralayacak cinsten olursa öğrenen bireyler, bilişsel üst düzey düşünme becerileri kazanabilir. Din eğitimi sürecinde eğer bilgi basamağında devamlı aynı türden ve bilgi gerektiren sorular öğrenene sunulursa yüzeysel ve ezbere dayalı cevaplar verileceğinden anlamlı ve derinlemesine üst bilişsel süreçler olan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları gelişemediğinden öğrenmede bilişsel hedefler tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir.

Konunun işlenişi esnasında bilginin etraflıca işlenmesi, bilginin ezbere dayanacak yönünün vurgulanması, sınırlarının çizilmesi, bilginin öğrenilmesinde gerekli yol ve yöntemlere göre bilginin hatırlanmasına dönük faaliyetlerin yapılması bu meyanda önemlidir. Ders etkinliğinde önceki dersin hatırlanmasına dönük aktivitelerin yapılması, bilginin yerleşmesine katkıda bulunabilir. Kur'an'da yapılan tekrarlar, bu anlamda düşünülebilir. Zira Kur'an kıssalarında aynı konunun farklı yerlerde işlenmesi, önceki öğrenmelerin hatırlanması amacına yöneliktir. Asıl itibarıyla eğitimde tekrarın yeri büyüktür. Tekrar, konunun zihne iyice yerleşmesine olanak tanımakta ve ara ara zamanlarda tekrarla konu hatırlanmaktadır. Kur'an, ana prensiplerini her sûrenin içine serpiştirmiş ve böylece ana meseleler canlı ve dinamik bir işleyişle insan ufkuna sunulmuştur. Böylece Kur'an'ı okuyan bir kimse hemen hemen her sûrede Kur'an'ın temel prensiplerini bulmuş olmaktadır. Bazı sûre ve âyetler hakkında “Bundan başka sûre, bundan başka âyet gelmeseydi, bu bile yeterdi” denmiştir.⁹⁹ Rahmân sûresinde geçen ve defalarca tekrarlanan “*O halde Rabbinizin nimetlerinden hangisini yalanlayabilirsiniz?*” (Rahmân, 55/13.) âyeti bu anlamda değerlendirilebilir.

⁹⁸Demirel, 2017, s. 305.

⁹⁹Çakan, İsmail Lütfi, *Örnekleriyle Uygulamalı Dini Hitabet*, (1. Baskı), Kuşak Yay., Ankara 1975, s. 90.

Râzî, bu âyeti “Tekrarın faydası, iyice anlatmak, zihinlere yerleştirmektir. Tekrarlamakla âyetin ihtiva ettiği manayı pekiştirmek, daha iyi kavratmaktır”¹⁰⁰ şeklinde belirtmektedir. Yazır ise şöyle demektedir: “Bu sûrede bütün insanlara dinî, dünyevî, enfûsî (ferdî-subjektif), âfâkî (nesnel-objektif) çeşitli nimetler hatırlatılarak her birisinin arkasından şükür vazifesinin yerine getirilmemesine karşılık ‘öyleyse Rabbinizin nimetlerinden hangisini yalanlıyorsunuz’ âyeti kınama ile tekrar edilmiştir.”¹⁰¹ Buradaki tekrarın mefhum-u muhalifi, her nimet zikredildiğinde muhatabın şükretmesidir. Ödül ve cezanın eğitimde motivasyonu artıran, disipline eden yönü düşünüldüğünde buradaki tekrarların önemi anlaşılmaktadır. Tekrarlar; pekiştirme, motive etme, odaklama, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurma gibi fonksiyonlar icra etmektedir.

Klâsik İslâm eğitimcilerinden İbn Cemaâ, “öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşme miktarını ölçmek için bilgilerin öğrenciler tarafından tekrarını istemeyi değil de öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını, onları kullanıp kullanmadıklarını test etmeyi öğretmene tavsiye eder. Bu ölçümü de ortaya bir problem atıp onu çözmelerini isteyerek yapmasını söyler.”¹⁰² Çünkü problem çözmek, ezberlenen bilgilerin tekrar edilmesiyle değil, anlamlandırılmış bilgilerin kullanılmasıyla mümkündür. Buradaki bilişsel süreç, daha üst bilişsel bir basamaktır ve anlama eksenli bir öğrenmenin gerekliliği ifade edilmektedir. Bilgi basamağı, ikiye ayrılmaktadır.

Tanıma: Kişiye sunulan bilginin uzun süreli bellekteki bilgisiyle uyuşup uyuşmadığı bu bilişsel süreçte gerçekleşir.”¹⁰³ Bireye verilen bilgi ile bireyin uzun süreli belleğindeki bilgi ya aynıdır ya da benzer niteliktedir. Birey, uzun süreli belleğindeki bilgi ile yeni bilgi arasında karşılaştırma yaparak bilgiyi anımsamaya, hatırlamaya çalışır. Özellikle din derslerinde ünite değerlendirme bölümlerinde eşleştirme ile ilgili sorular, doğru ve yanlış soruları ile doğrudan bilgiyi ölçmeyi amaçlayan test soruları buna örnek verilebilir.

¹⁰⁰Râzî, Fahrüddin Muhammed b. Ömer b. Hüseyin b. Hasan b. Ali et-Temîmi, *et-Tefsîru'l-Kebîr (Mefâtihu'l-Ğayb)*, (1. Baskı), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1990, C. 15, s. 75-76.

¹⁰¹Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Azim Dağıtım Yay., (1. Baskı), İstanbul 1992, C. 7, s. 361.

¹⁰²İbn Cemaâ, Bedruddin, *İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlakı*, (Çev. Aydın, Muhammed Şevki.), (3. Baskı), TDV Yay., Ankara 2012, s. 119.

¹⁰³Anderson, Lorin, vd., *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2001, s. 89.

Hatırlama: “Uzun süreli bellekte bulunan bilgiyi aktif belleğe çağırma süreci olarak tanımlanmıştır. Kısaca bu basamakta kişinin bilgiyi “hatırlaması” istenir. Bu hatırlama genellikle soru sorarak gerçekleşir. Soru sorma sırasında öğrenciye ipucu verilebileceği gibi verilmemesi de sorun teşkil etmez. Soru sorulduğunda kişi uzun süreli belleğinde ilgili bilgiyi arayıp aktif belleğine getirmeye çalışır.”¹⁰⁴ Öğrenciye “‘Hak Dini Kur’ân Dili adlı tefsir çalışması hangi müfessire aittir?’” gibi bir soru, bilgi basamağının bilişsel süreç boyutunun hatırlama kısmına örnek verilebilir.

Din eğitimi bağlamında özellikle kavram, tanım, ilkelerin bilgisi, Kur’ân ve hadis ilimlerine ait öğrenilmesi gereken ve zihnin analiz ve sentez yapmayı gerektirmediği, herhangi bir yorum ve değerlendirme hüviyeti taşımayan bilgilerin ezberlenmesi burada ifade edilebilir. Kur’ân derslerinde sûre ezberi yapma, Arapça derslerinde dil kurallarını ezberleme, hadis dersinde hadis kavramlarını ve hadisleri ezberleme, tefsîr ve fıkıh derslerinde kavram ve tanım öğrenme, kelimeler ve akaid derslerinde itikadi mezheplerin kurucularının kim olduğunu bilme ve bu mezheplerin temel görüşlerini ezberleme, bilgi basamağını ifade etmektedir.

1.3.2.2. Kavrama Basamağı (Comprehension)

Kavrama basamağında, “bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenciler tarafından özümsemesi ve anlamın zihinde oluşturulması söz konusudur.”¹⁰⁵ Öğrenciler bilgi basamağında herhangi bir yorumlama faaliyetinde bulunmazken ve bilgiyi doğrudan ifade ederken bu basamakta ise bilgiyi anlama, yorum yapabilme ve sonuç çıkarabilmeye uygun hale getirmektedirler. Bu basamakta öğrenciden bilgileri derli toplu bir şekilde ve kendi ifadeleri ile açıklayabilmeleri beklenmektedir.

“Kavrama düzeyi, sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyma, tahmin etme, nedenini düşünme gibi zihinsel becerileri içermektedir. Özellikle anlamaya dayalı olan derslerde okuma soruları genelde bu basamak içinde yer almaktadır.”¹⁰⁶ Özellikle Kur’ân derslerinde konu ile ilgili âyetlerin meallerinin okunması veya hadislerin okunmasıyla ilgili öğrenciye ‘âyet ve hadiste ifade edilmek istenen nedir?’ sorusu bu düzeyle ilişkilidir.

¹⁰⁴A.g.e., s. 90.

¹⁰⁵Sönmez, 2014, s. 67; Danışmaz, 2019, s. 22-23.

¹⁰⁶Göçer, Ali, *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, (1. Basım), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. 287.

Metinde geçen âyet ve hadisin ne demek istediğini öğrencinin özetlemesini istemek de bu düzeyin içinde yer almaktadır.

“Bu aşama sonucunda öğrenci; kendini ifade edebilmeli, örneklendirebilmeli, sınıflayabilmeli, açıklayabilmeli ve teşhis edebilmelidir.¹⁰⁷ Eğitim kurumlarında amaç daha çok bilgilerin transferini sağlayıp öğrencinin yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmasını sağlamaktır. Anlama basamağında bilgiler arasında bağ kurulup bilgi yorumlanır. Bu bilgi sözlü, yazılı veya görsel şekilde olabilir. Kişi bu bilgileri sunulan şekilde almak yerine anlamlandırmak zorundadır. Bu yüzden hatırlama basamağından daha üst seviyededir. “Neden”, “niçin”, “nasıl” gibi sorular bu basamaktadır.”¹⁰⁸ Örneğin: “Bedir savaşının sosyo-kültürel sonuçları nelerdir? veya Mekke niçin ve nasıl fethedildi?” gibi sorular, din eğitiminde anlama ve kavramaya dönük bilişsel sorulardır.

Kavrama basamağındaki öğrenme kazanımlarını belirten ifadeler şunlardır: “Açıkla, örnekler ver, dönüştür, tahmin et, yorumla, genelleştir, yeniden yaz, ayırt et, özetle vb.”¹⁰⁹ Kavrama basamağına örnek olarak Kur’ân’da yeniden dirilmeyle ilgili münkirlerin yapmış oldukları itirazlara, Allah’ın somut örnek vermek suretiyle cevap verdiği ilgili âyetlerde şöyle ifade edilmektedir: “*Dediler ki: Biz bir yığın kemik, bir yığın ufantı olduğumuz zaman mı yeniden bir yaratılışla diriltilecekmışiz, biz mi? De ki: (şüphemi mi var?) ister taş olun ister demir! Yahut aklınızca, dirilmesi daha da imkânsız olan başka bir varlık olun, (yine de diriltileceksiniz.) Diyecekler ki: Peki bizi hayata tekrar kim döndürecek? De ki: Sizi ilk defa yaratan. Bunun üzerine başlarını sana (alaylı bir tarzda) sallayacaklar ve ‘ne zamanmış o?’ diyecekler. De ki: ‘Yakın olsa gerek!’*” (İsrâ, 17/49-51.) “Allah, onlara, ister taş, ister demir, isterse hayatiyeti kabul etmesi bunlardan çok daha zor olan herhangi bir şey olunuz, şunu biliniz ki size yeni bir hayat vermek imkân dairesindedir. Onlar: Bize hayatı kim verecek dediklerinde Allah: İlk defa sizi yoktan var eden diriltecektir demektedir. Yani yeniden dirilme olgusu, Allah’ın bütün canlıların yaratıcı olduğunu kabul etmeye dayanan ikinci bir meseledir. Hâlbuki ilk defa yaratmaya kadir olanın yeniden yaratmaya da kadir olabilmesi gerekir. Bu doğru bir söz ve güçlü

¹⁰⁷Küçükahmet, Leyla, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, (3. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2017, s. 15; Ocak, 2011, s. 69-70.

¹⁰⁸Tüzel, Sait, vd., “Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi”, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 2013/6 (8): s. 1085-1100.

¹⁰⁹Ocak, 2011, s. 70.

aklî bir delildir.”¹¹⁰ Bu âyetler, münkîrlerin bilgi olarak kendilerine verilen yeniden dirilme olgusuna Allah’ın somut ve müşahhas bir örnek olan ilk defa dirilmeyi örnek göstermesiyle zihnin bu bilgiyi kavramasını ifade etmektedir. Ayrıca verilen bilginin örnek verilmek ve somutlaştırılmak suretiyle zihne iyice yerleşmesi sağlanmaktadır. Yeniden dirilmenin aklen mümkün olması ve özel bir bilgi olması yönüyle buradan daha genel olan ahirete imana zihnen intikal vardır. Kavrama basamağında özel ve tikel önermelerden külli ve tümel önermelere ulaşılması ve bilginin açıklanması, örneklendirilmesi, yorumlanması, ilk defa yaratma ile ikinci defa yaratmanın tefrik edilerek ayırt edilmesi gibi kazanımlar vardır. Bu ayetlerde de bununla ilgili hususlar ifade edilmiştir. “Kavrama basamağında yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, karşılaştırma, açıklama, sonuç çıkarma gibi alt başlıklar vardır.”¹¹¹

Yorumlama: Bu basamakta “sunulan bilgi başka temsil biçimleriyle (yazı, görsel, grafik vb.) açıklanır. Kelimeleri kelimelerle, görselleri kelimelerle, sayıları kelimelerle, kelimeleri sayılarla ifade etme bu düzeyin içindedir.”¹¹² Kur’ân’da ölümden sonra dirilişin nasıl olduğu ile ilgili verilen temsiller ve bu misallerin öğrenciler tarafından yorumlanması buna örnek olarak verilebilir.

Örneklendirme: “Öğrenci genel bir kavram veya ilkeye uygun örnek veya durum bulduğunda yani bu kavram veya ilkeyi özelleştirdiğinde örneklendirme boyutunda işlem yapmış olur.”¹¹³ Örneğin DKAB dersinde adalet konusu işlenirken adaletin genel bir kavram olarak verilip adalete uygun Peygamberimizin hayatından örnekleri öğrencinin bulmasının istenmesi buna örnek verilebilir.

Sınıflama: “Örneklendirmede genel bir durumdan özele gidiş varken sınıflandırmada ise özel bir durumdan genele gidiş vardır. Özel canlı türlerini gruplara ayırmak buna örnek verilebilir. Öğrenciye özel bir durum verildikten sonra kavram ve ilkeye ulaşması bir sınıflama örneğidir.”¹¹⁴ DKAB derslerinde mezhep üst çatısı altında siyasi, itikadî, fikhî ve tasavvufî oluşumları gruplara ayırarak dersi işlemek buna örnek verilebilir.

¹¹⁰Râzî, 1990, C. 10, s. 179-181.

¹¹¹Kavrama basamağını kendi içerisinde çevirme, yorumlama ve öteleme olarak üç alt basamağa ayıranlar da vardır. Bunun için bkz. Danışmaz, 2019, s. 22-23; Anderson, 2001, s. 90.

¹¹²Anderson, 2001, s. 91.

¹¹³A.g.e., s. 93.

¹¹⁴A.g.e., s. 95.

Özetleme: “Verilen bilginin, durumun ya da olayın ana hatlarıyla anlatılmasıdır. Genelleme ve özet çıkarma olarak da adlandırılabilir. Özetleme bir cümle ile olabileceği gibi daha uzun da olabilir. Bu sunulan bilgiye göre değişmektedir. Öğrenciden bir hikâye okuduktan sonra özetini yazmasını istemek”¹¹⁵ ya da Kur’ân kıssalarını öğrenciye okuduktan sonra öğrencinin kıssaya uygun bir başlık koymasını istemek örnek verilebilir.

Karşılaştırma: “İki veya daha fazla durum arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Bu basamakta kişi yeni bir bilgi ile karşılaştığında daha çok aşına olduğu bilgi ile ortak noktaları bulmaya çalışır.”¹¹⁶ Kur’ân’ın ilk inen muhataplarına çevrelerinde bildiği ve aşına olduğu dış âlemden misaller getirmesi ve muhataplarının da bildiği ve aşına olduğu misallerle bilmediği bilgi arasında benzerlik kurması buna örnek verilebilir.

Açıklama: “Kişiden bilgiler arasında sebep-sonuç ilişkisi ortaya koyması istenir. Öğrenci bir olayın nedenini sorguladığında genellikle bu bilişsel süreçtedir. Akıl yürütme, güçlük giderme, yeniden düzenleme, yordama görevleri verilebilir.”¹¹⁷ Kelam derslerinde dumanın varlığının ateşin varlığına delâleti gibi evrendeki gaye ve nizamın da Allah’ın varlığına delil olması buna örnek verilebilir.

Sonuç Çıkarma: “Kişinin kendisine verilen özel durumları inceleyip bu özel durumlar arasında tekrar eden mantıksal bağı fark etmesini içerir. Kişi, verilen örneklerden hareketle bir kavram ve ilke bulmaya çalışır. Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin verilen örneklerden hareketle kuralları bulması”¹¹⁸ din eğitimi bağlamında fıkıh usûlü derslerinde tikel örneklerden tümel bir ilkeye ulaşılmışının istenmesi buna örnek olarak verilebilir.

1.3.2.3. Uygulama Basamağı (Application)

Uygulama basamağında “daha önceden öğrenilen ilke ve kuramları uygun yerlerde kullanma, bunları kullanarak problem çözme ve hesaplama yapma vardır. Bilgi ve kavrama basamağında öğrenilen teoriler, ilkeler ve kuramlar bu düzeyde kullanılır;

¹¹⁵A.g.e.,s. 95.

¹¹⁶Yılmaz, 2020, s. 40.

¹¹⁷A.g.e., s. 40.

¹¹⁸A.g.e., s. 40.

değiştirilir ya da farklı durumlara uygulanır.”¹¹⁹ “Kavram ve ilkeleri yeni durumlarda uygulama, yasa ve kuramları uygulamalı ortamlara uygulama, problemleri çözme, şema ve grafik oluşturma, bir yöntem ya da yapının doğru kullanımını sergileme,”¹²⁰ “bir görevi yerine getirme, bir dizi kural ve yöntemleri kullanma; önerilen bir iş planının sonuçlarını tahmin etme”¹²¹ şeklinde ifade edilebilir. Siyer dersinde Hendek Savaşı’nda Müslümanların uyguladığı savaş stratejisinin planını çizerek gösterme buna örnek verilebilir. Kur’ân derslerinde tecvidle ilgili öğrencinin öğrendiği teorik bilginin uygulamalı bir şekilde pratize edilmesi de bu basamağa örnek verilebilir.

Uygulama basamağındaki öğrenme çıktıları şunlardır: “Uygula, göster, dramatize et, işe koy, çalıştır, kullan, çöz, hesapla, işle, değiştir, hazırla, transfer et, organize et vb.”¹²² Uygulama basamağının din eğitiminde kullanılması ile ilgili hac ibadeti örnek verilebilir. Hac ibadetinin bilgi basamağında hac menâsiki ile ilgili bilginin olduğu gibi öğrenilmesi, hatırlanması; kavrama basamağında ise bilgiyi anlama, yorum yapabilme ve sonuç çıkarabilme yapılabilmesi; uygulama basamağında ise bu bilginin uygulanması, gösterilmesi, kullanılması yapılmaktadır.

Kur’ân’da yeterli bilgi ve kavrama bilgisine sahip olan bilginlerin Allah’ın yoluna nasıl davet etmeleri gerektiği ile ilgili âyetler bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesinde Allah, şöyle buyurmaktadır: “(Ey Muhammed!) Rabbinin yoluna hikmetle, güzel öğütle çağır ve onlarla en güzel şekilde mücadele et...” (Nahl, 16/125.) Bu âyette İslâm’a davet metoduyla ilgili hususlar ifade edilmektedir. Bu da delillerle olmaktadır. Delilleri ilgili âyet bağlamında kendi arasında üçe ayıran Râzî, “...birincisini kesin inancı ifade eden kat’î delil (hikmet), ikincisini zannî ipuçları ve iknaî deliller (güzel öğüt), sonuncusu ise ortaya konuluş amacı hasmı ilzâm edip susturmaya dönük olan delillerdir (cedel).”¹²³ “Derece olarak insanların en üstününü, hakiki hikmet ehli olan hükemâ teşkil eder. Orta sırada olanlar ise geniş halk oluşturur ki bunlar yaratıldıkları fitrat üzeredirler. Bu kimseler çoğunluğu oluşturmaktadır. En alt seviyeyi ise münâzara ve münâkaşa etme

¹¹⁹Küçükahmet, 2017, s. 15.

¹²⁰Kılıç, Derya, *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları ile İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2010, s. 39.

¹²¹Yalın, Halil İbrahim, Özdemir, Servet, *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Nobel Yay., Ankara 1998, s. 32.

¹²²Ocak, 2011, s. 70.

¹²³Râzî, 1990, C. 10, s. 111.

fitratında olan kimseler teşkil ederler. Bu âyetin manası, kâmil ve güçlü kimseleri, hak olan dine hikmetle, yani kat'î ve yakînî delillerle; avam halkı güzel ögütle, yani yakînî, iknâî ve zannî delillerle davet et; gürültü çıkaranlar ile de en güzel ve en mükemmel cedel yoluyla konuş demektir.”¹²⁴ Dine davet eden kimselerin bilgi ile mücehhez olduktan ve o bilgiyi kavrayıp iyice belledikten sonra uygulama sahasına dökmesi gerekir. Bu âyette de İslâm'ı tebliğ eden kimselerin uygulama sahasında bunu göstermeleri, kullanmaları ve uygulamaları istenmektedir.

Bilgi ve kavrama basamağında olan hususların zihne iyice yerleşmesi ve günlük hayatta alışlagelmiş rutin bir eylem haline gelmesi ancak bununla ilgili örneklerin uygulanmasına bağlıdır. Uygulama basamağı teorik anlamda bünyesinde hem bilgi hem de kavrama basamağını barındırmaktadır. Bu bilgi ve kavramanın pekişmesi ise teorik boyutta uygulama basamağı ile mümkün olmaktadır.

1.3.2.4. Analiz Basamağı (Analysis)

Analiz, “bir problemin bütün ya da sistemin organizasyon ve yapısını tanıma; problemi, bütünü ya da sistemi öğelerine ayırma; bir problem, bütün ya da sistemin öğeleri arasındaki ilişkileri belirleme; bir problem, bütün ya da sistemdeki kuram, ilke ve genellemeleri tanıma gibi davranışları içerir.”¹²⁵

Öğrenme hedefleri olarak analiz basamağında “ifade edilmeyen görüşlerin farkına varma, sorgulamadaki mantıksal hataların farkına varma, olgularla çıkarımlar arasında ayırım yapma ve veriler arasındaki ilişkiyi değerlendirme” gibi hususlar mevcuttur. Ayrıca “parçalara ayır, şekil çiz, ayırım yap, göster, belirle, çıkarımda bulun, araştır, işaret et, seçip ilişkilendir, alt gruplara ayır, tartış vb. gibi fiiller”¹²⁶ de analiz basamağında kullanılmaktadır.

“Bütünü oluşturan öğelerin, öğeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi, bu benzerliğe ve farklılığa sebep olan unsurların ortaya konulması bu düzeydedir. Analiz seviyesinde bir bilgiyi anlamlı parçalara ayırabilme, olay ve olguları

¹²⁴A.g.e., s. 112.

¹²⁵Yalın, H. İ, Servet Ö., 1998, s. 32; Ocak, 2011, s. 70; çözümlenimin tanımı için ayrıca bkz. Alaylıoğlu, Ruşen, Oğuzkan, A. Ferhan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, (1. Baskı), İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul 1976, s. 54-55.

¹²⁶Kılıç, 2010, s. 40.

analiz edip aralarındaki benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkileri belirleyebilme gibi davranışlar yerine getirilmelidir.”¹²⁷ Analiz basamağında bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması, benzerlik ve farklılıklara sebep olan alt bilginin muhtevalarının karşılaştırılması önemlidir. Din derslerinde iki bilgi arasındaki karşılaştırma ifadeleri bunu ifade etmektedir. Örneğin Medine Sözleşmesi ile Hudeybiye Barış Antlaşması'nın benzer ve farklı yönlerinin saptanmaya çalışılması ve saptanan bilgilerin analiz edilerek karşılaştırılması buna örnek verilebilir.

Kur'ân'da insanın yaratılış serüveni ifade edilirken insanın biyolojik olarak neden yaratıldığı ifade edilmektedir. “*İnsanı kuru bir çamurdan, (Hicr, 15/26-28.) şekillendirilmiş bir balçıktan, (Hicr, 15/28.) nufeden (bir damla sudan), (Nahl, 16/4.) öldükten sonra dirilmekten kuşkada iseniz sizi topraktan, sonra az bir sudan (meniden), sonra bir ‘alaka’dan, sonra yaratılışı belirsiz bir ‘mudga’dan, (Hac, 22/5.) çamurdan (süzülmüş) bir özden yarattık. (Mü’minûn, 23/12.) Sonra onu az bir su (meni) halinde sağlam bir karargâha (ana rahmine) yerleştirdik. Sonra bu az suyu ‘alaka’ haline getirdik, ‘alaka’yı da ‘mudga’ yaptık. ‘Mudga’yı da kemiklere dönüştürdük ve bu kemiklere et giydirdik. Nihayet onu bambaşka bir yaratık olarak ortaya çıkardık. Yaratanların en güzeli olan Allah’ın şânı ne yücedir.’*” (Mü’minûn, 23/12-14.) Bu âyetlerde insanın biyolojik analizi yapılmakta, insanı oluşturan maddelerin isimleri ifade edilmekte ve insanın nasıl bir süreçten geçtiği zikredilmektedir. İnsanın fiziksel olarak ilk yaratılışta tahlili yapılarak bir bütünü oluşturan öğelerin kısımları ifade edilmektedir. Ayrıca başka âyetlerde (Me’âric, 70/19-21; Fecr, 89/16-20; Nisâ, 4/28; Mâide, 5/30-31; Nahl, 16/4; Enbiyâ, 21/1-3.) buradakinden farklı olarak insanın ne tür duygulara sahip olduğu söylenmek suretiyle duygusal boyutu da ifade edilmektedir.

İnsan denilen varlığın biyolojik olarak analiz edilmesi, insanı oluşturan maddelerle ifade edilmiştir. Bu da eğitim öğretim sürecinde bir bütünü oluşturan kısımların tahlil edilmek suretiyle bütün hakkında fikir verebileceği gerçeğine götürmektedir. Örneğin; öğrenci, veli, okul yönetimi, rehberlik, kültür, çevre, toplum vb. gibi hususlar, eğitimin bileşenlerini oluşturmaktadır. Öğrenci ile ilgili bir problem ortaya çıktığında bu bileşenlerin analiz edilmek suretiyle problemin çözülmesi veya minimize edilmesi,

¹²⁷Göçer, 2014, s. 265; Çolak, Kerem, *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*, (yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon 2008, s. 17.

bütünü oluşturan kısımların analiz edilmesinin gerekliliğini ve önemini ifade etmektedir. Analiz basamağı üçe ayrılmaktadır.

Öğelere Dönük Analiz: “Bir bütünü bozmadan onu öğelerine ayırma işidir. Eğer bu bütün ayrıldıktan sonra tekrar birleştirildiğinde önceki özelliklerini koruyamazsa analiz işi tam anlamıyla gerçekleşmemiş olur.”¹²⁸ Okullarda Türkçe derslerinde bir cümleyi oluşturan kelimelerin sözcük türleri ve cümlenin öğelerinin çözümlenmeye tabi tutulması ve kelimelerden mürekkep anlamın anlaşılması buna örnek verilebilir. Bu basamakta bireylerin öğrenebilmesi için mevcut bilgiyi oluşturan parçalarının bölünmesi, kısımlara ayrıştırılması yer almaktadır. Bir bilgiyi oluşturan parçaların birbiriyle olan ilişkileri, analiz yoluyla daha doğru anlaşılabilir. Din eğitiminde ise “Allah” kavramının kendisine yüklenen anlamlarının daha doğru anlaşılabilmesi için sıfatlarının analiz edilerek daha üst kavram olan Allah kavramının anlaşılmaya çalışılması buna örnek verilebilir.

İlişkilere Dönük Analiz: “Farklı unsurların birbiriyle ilişkisini içerir. Bunlar birbiriyle neden-sonuç, öncelik- sonralık ilişkisinde olabilir.”¹²⁹ Hicreti oluşturan sebeplerle hicretin sonuçlarının öncelik-sonralık ve neden-sonuç ilişkisi bağlamında anlaşılması buna örnek olarak verilebilir.

Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz: “Öğelerin bütünü oluştururken dayandığı temel ilke, genelleme ve kuramların bilgisidir. Öğeyi oluşturan bu ilkelerin genellemelerinin bilinmesi önemlidir. Bu ilke ve genellemeler bilinmeden bütünü anlamak tam manasıyla gerçekleşmez. Bir edebî yazıdaki ana düşünce, doğa olaylarını açıklayan kanunlar bu düzey içindedir.”¹³⁰ Fıkhî hükümler verilirken fıkhın dayandığı temel ilkeler, kurallar ve kaynaklar buna örnek olarak verilebilir.

Kur’ân’da ahiret hayatıyla ilgili âyetlerde anlatılan hususların inanılmasını temin etmek maksadıyla dünyadaki somut örneklerle başvurulması, benzerlik ve farklılıklara işaret etmekle karşılaştırma yapılması analiz basamağına örnek olabilecek bir hüviyet taşımaktadır. Özellikle Yâsîn sûresinde (Yâsîn, 36/78-79.) çürümüş kemiklerin kim tarafından yaratıldığını sormakla ilk defa yaratmaya atıfta bulunulması ve eldeki somut

¹²⁸Sönmez, 2014, s. 75-76.

¹²⁹Bloom, 1956, s. 146.

¹³⁰Sönmez, 2014, s. 79.

veriyle metafizik âlem hakkında benzerlik kurulması, çıkarımda bulunulması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi bunu ifade etmektedir.

1.3.2.5. Sentez Basamağı (Synthesis)

Sentez basamağı, analiz basamağının karşı tarafında yer almakta; parçadan bütüne doğru hareket etmeyi ifade etmektedir. Göçer, bilgi basamağını şöyle ifade etmektedir: “Bilgi boyutundaki bilgileri ve öğeleri bir araya getirerek yeni, özgün bütünler ve ürünler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Bu basamağın en önemli özelliği özgünlüktür. Bir araya getirilerek oluşturulan her ürün sentez basamağında değildir. Ürünün öncelikle özgün olması gerekmektedir. Bir ürünün taklidini, benzerini veya özdeşini ortaya koymak, bu basamak içinde yer almaz. Öğrenciden daha önce yapılmamış olanı ortaya koyması istenir.”¹³¹ Daha önce denenmemiş veya oluşturulmamış hususların denenmesine ve oluşturulmasına fırsat tanıyan, bireyin yaratıcılık ve üst bilişsel süreçlerinin en aktif olduğu süreçlerden biridir. Bundan dolayı en karmaşık ve en zor bilişsel süreçlerdendir. Bu özelliğinden dolayı bireylerin yaratıcılıklarını destekleyecek, onların kendilerine güvenlerini temin edecek bir ortamın oluşturulması, psiko-sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi önemlidir. Özellikle küçük yaşlarda özgünlük ve yaratıcılığı desteklenen bireyler, ileriki yaşamlarında bunu başarılarıyla gösterebilmektedirler.

“Yeni bir yapı oluşturmayı gerektiren hedef ifadeleri bu basamakta yer almaktadır. Bununla ilgili soruların sorulmasındaki amaç; yeni ve orijinal bir ürün oluşturabilmeyi, tahmin yürüterek ve sıra dışı ilişkiler kurarak sorun çözebilmeyi sağlamaktır. Öğrenme hedefleri ise iyi organize edilmiş bir konuşma yapma, yazı yazma, yaratıcılık özelliği taşıyan kısa bir öykü yazma, şiir yazma, deney için plan hazırlama, nesnelere sınıflamak üzere yeni bir plan hazırlamadır. Sınıfla, yarat, birleştir, planla, açıkla, üret, öner, değiştir, örgütle, sentezle, geliştir, sonuç çıkar, toparla gibi fiiller bu basamakta yer almaktadır.”¹³² Mekke'nin fethiyle ilgili bilgi basamağındaki bilgilere dayanarak fetih gününü anlatan özgün bir senaryonun yazılması, sentez basamağına örnek olarak verilebilir.

¹³¹Göçer, 2014, s. 288; Demirel, 2011, s. 177; Çolak, 2008, s. 18; sentez düzeyindeki bilişsel aktiviteler; herhangi bir konu üzerinde bireyin kompozisyon, makale ya da kitap yazması, tez hazırlaması, yeni bir öğretim kuramı, yöntemi veya tekniği geliştirmesidir. Bununla ilgili bkz. Ocak, 2011, s. 70.

¹³²Kılıç, 2010, s. 40; Tokatlı, 2016, s. 13-14.

‘‘Hani İbrahim, ‘Rabbim! Bana ölüleri nasıl dirilttiğini göster’ demişti. (Allah ona) ‘İnanmıyor musun?’ deyince ‘Hayır (inandım) ancak kalbimin tatmin olması için’ demişti. ‘Öyleyse dört kuş tut. Onları kendine alıştır. Sonra onları parçalayıp her bir parçasını bir dağın üzerine bırak. Sonra da onları çağır. Sana uçarak gelirler. Bil ki, şüphesiz Allah mutlak güç sahibidir, hüküm ve hikmet sahibidir.’’’ (Bakara, 2/260.) Râzî, bu âyeti şöyle tefsîr etmektedir: ‘‘Hz. İbrahim’in kuşları kesip onları parçalayarak, her dağın tepesine onların karışımından birer parça koyup da sonra da onları çağırdığında karışım içerisindeki her bir cüz kendi parçasına doğru uçmaya başladı. Bunun üzerine Hz. İbrahim’e, her parça kendi parçasına doğru koştuğu gibi kıyamet gününde de her parça kendi parçasına doğru uçar. Böylece de bedenler teşekkül eder ve ruhlar onlarla birleşir.’’¹³³ Âyette ölümden sonraki dirilmeye dair parçalardan hareket edilerek bütüne ulaşma gayesi vardır. Tek tek cüz’î parçalardan aralarındaki benzerlik nedeniyle dirilme hakikatine ulaşma ameliyesi mevcuttur. Bu basamakta yeniden dirilmenin somut ve müşahhas olan kuş cinsinden ve bu kuşların da parçalarının bir araya getirilmesiyle dirilmeye delil olması ifade edilmektedir. Parçaların birleştirilmesiyle yeni bir hakikate ulaşma bu basamağa örnektir. Sentez basamağı kendi arasında üçe ayrılmaktadır.

Özgün Bir İletişim İçeriği Oluşturabilme: ‘‘Kişinin özdeşi veya benzeri olmayan bir bilgi türü oluşturabildiği düzeydir. Bu düzey, hem duyuşsal hem de devinişsel alanla iç içedir. Kişi bu ürünü ortaya koyarken diğer alanlardan da yardım alabilmektedir.’’¹³⁴ Hz. Peygamber’e sevgisini dile getirmek isteyen bir şairin özgün bir şiir yazdığında bilişsel alanla birlikte duyuşsal alanı, his ve heyecanlarını da işin içine katarak ortaya benzeri olmayan bir ürün koyması buna örnek verilebilir.

Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturabilme: ‘‘Bir önceki basamakta ürün oluşturma ön plandayken bu basamakta ürün değil, süreç ön plandadır. İzlenecek yol, işlem sırası bu düzeyde özgünleştirilmektedir. Bu basamakta plana yönelik işlemler yapılır.’’¹³⁵ Hacla ilgili ritüelleri önceden yapılan etkinliklerden farklı şekilde planlamak, önceden izlenecek yol haritalarını belirlemek, süreç içerisinde gerekli işlemleri önceden özgün olarak oluşturmak buna örnek olarak verilebilir.

¹³³Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddin, Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî, *Tefsîr-i Kebîr (Mefâtihu'l Gayb)*, (1. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 1989, C. 5, s. 468.

¹³⁴Sönmez, 2014, s. 81.

¹³⁵A.g.e., s. 83.

Soyut İlişkiler Takımı Oluşturma: “Bu basamak daha çok soyut ilişkileri kapsamaktadır. Üzerinde çalışılan ürüne yönelik denenceler, kuramlar, mantıksal ve matematiksel modeller bu düzeyde gerçekleştirilir.”¹³⁶ Allah’ın varlığını ispat etmek isteyen birinin bununla ilgili mantıksal ve özgün fikirler üretmesi, kendi fikirlerine yapılacak eleştirileri bertaraf edecek mantıksal kuram ve yaratıcı/özgün deliller bulması buna örnek verilebilir.

Sentez basamağı, analiz basamağının tersi istikamette ifade edilmesidir. Analiz basamağında mevcut varlık ve olayları parçalara ayırıp tahlil etme, çözümleme işlemi ön planda iken sentez de ise varlık ve olayları bütüne ulaştırma işlemi, parçaları bir araya getirme söz konusudur.¹³⁷ Kur’ân’ın oluşturmak istediği evrensel ahlâk, çeşitli ahlâkî özelliklerden meydana gelmektedir. Özellikle cömertlik, yardımseverlik, iyi huyluluk, akrabayı gözetme, dürüstlük vb. gibi kavramlar¹³⁸ Kur’ân’da tek tek ele alınmaktadır. Bunların bir araya getirilmesi, yani tek tek tikel örneklerden tümel bir anlayışa varılması, Kur’ân ahlâkını oluşturmaktadır. Bunda bireşim/sentez söz konusudur.

1.3.2.6. Değerlendirme Basamağı (Evaluation)

Değerlendirme, “ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırıp karara varma sürecidir.”¹³⁹ Değerlendirme basamağı, “karar verme, karşılaştırma, inceleme, ispat etme, yanlışları belirleme süreçlerini içermektedir.”¹⁴⁰ Değerlendirme aşamasında öznel değerlendirmelerden kaçınılması gerekir. Değerlendirmede tutarlı, objektif, rasyonel, kapsamlı bir bakış tarzı öznel değerlendirme olasılığını minimize etmektedir.

“Metnin mantıksal yapısını yargılama, bir çalışmanın (sanat, müzik, yazı) değerini dış ölçütlere göre yargılama, bir çalışmanın (sanat, müzik, yazı) değerini iç ölçütlere göre yargılama öğrenme hedefleri”¹⁴¹ olarak ifade edilmektedir. “Karşılaştır, sonuca ulaş, benzerlikleri bul, eşleştir, tanımla, ayırım yap, açıkla, yorumla, ilişkilendir, değerlendir, tercih et, size göre en uygun olanı seçiniz, size göre nedenini belirtiniz”¹⁴² gibi eylemler

¹³⁶A.g.e., s. 85.

¹³⁷Maddesel ve zihinsel bireşimin tanımı ve bunlarla ilgili örnekler için bkz. Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, (12. Basım), Nobel Yay., Ankara 2018, s. 37.

¹³⁸Ahlâk esaslarının öğretimi ciddi bir bilgi ve emek gerektirmektedir. Özellikle ahlâk esaslarının özelliklerinin bilinmesi ve bu esasların gelişimsel dönemlere göre verilmesi gerekir. Bununla ilgili bkz. Öcal, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, (2. Baskı), TDV Yay., Ankara 1991, s. 132-136.

¹³⁹Sönmez, 2014, s. 86.

¹⁴⁰Demirel, 2017, s. 178; ayrıca bkz. Yalın, H. İ., Servet Ö., 1998, s. 32.

¹⁴¹Kılıç, 2010, s. 41.

¹⁴²A.g.e., s. 41.

değerlendirme basamağı için kullanılmaktadır. “İslâm dininin ilk dönemlerde uyguladığı hoşgörü anlayışının insanların bu dine girmelerinde olumlu yanlarını nedenleriyle birlikte belirterek yorumlayınız?” gibi cümleler değerlendirme basamağına örnek olarak verilebilir.

Değerlendirme basamağı, “bilişsel sürecin en son basamağıdır ve analiz, sentez becerilerini de bireyin kullanmasını gerektirmektedir. Bireyden yaptığı karşılaştırmalar, mantıksal doğrulamalar, genellemeler sonucunda olumlu veya olumsuz yönde karar vermesi beklenmektedir.”¹⁴³ Değerlendirme basamağı ile ilgili örnek, Mekke’nin fethinin İslâm devletinin Arap yarımadasındaki yerini göstermesi açısından değerlendirilmesi veya Kâbe’nin İslâm toplumu için önemini belirlenmesi verilebilir. Özellikle bir veçhesi soyut ve metafizik karakterli olan, rasyonel ve objektif değerlendirme isteyen din gibi bir alanın bu basamakta mantıksal doğrulama, karar kılma ve benzetmeler yapma gibi eylemlerden yararlanması ve buna göre değerlendirmede bulunması kaçınılmazdır.

Kur’ân’da Hz. İbrahim, (r.a) Nemrut’la mücadelesinde delilin geçersizliğini ifade babında değerlendirmede bulunmaktadır. “*Allah, kendisine hükümdarlık verdi diye (şımarıp böbürlenerek) Rabbi hakkında İbrahim ile tartışanı görmedin mi? Hani İbrahim, ‘Benim Rabbim diriltir, öldürür.’ demiş; O da, ‘Ben de diriltir, öldürürüm’ demişti. (Bunun üzerine) İbrahim, ‘Şüphesiz Allah, güneşi doğudan getirir, sen de onu batıdan getir’ deyince kâfir şaşırıp kaldı. Zaten Allah, zalimler topluluğunu hidayete erdirmez.*” (Bakara, 2/258.) Bu âyette Nemrut’a rasyonel, objektif ve mantıksal bir örnek, tabiatın verilmek suretiyle karşılaştırma ve benzerlikten yararlanılmakta, ayrıca zihnin analogi yapmasıyla olumlu veya olumsuz bir karar verilmesi istenmektedir. Değerlendirme basamağı, ölçüte göre kendi arasında ikiye ayrılmaktadır:

İç Ölçütlerle Değerlendirme: “Bu değerlendirmede kullanılan ölçütler, değerlendirilen bilginin kendi iç doğasından çıkarılan ilke ve genellemelere uygunluğu, tutarlılığı ile ortaya çıkmaktadır.”¹⁴⁴ Bunda bilginin iç dinamiklerinden kaynaklanan yapısı, doğası, karakteri ölçütün belirlenmesinde etkili olmakta ve ölçütün bilgiyle ve ortaya çıkan ürünle mutabık ve tutarlı olması gerekmektedir.

¹⁴³Göçer, 2014, s. 288.

¹⁴⁴Sönmez, 2014, s. 87.

Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme: “Bu değerlendirmede ölçütler, değerlendirilen bilginin iç yapısından değil, seçilen veya hatırlanan kriterlere göre seçilir.”¹⁴⁵ Bu basamaktaki ölçütte ise bilginin doğası ve iç dinamiği gibi süreçler ölçüte etki etmemekte, bunun yerine ölçüte etki edecek dışsal veriler ölçütte belirleyici olmaktadır.

Değerlendirme basamağı, “eleştirel düşünmenin temelinde yatan süreçtir. Birey, sunulan bilgilerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya çıkarıp karara varır. Çarpık kentleşmeyle ilgili bir çözümün yararı ve maliyeti ile ilgili olumlu ve olumsuz yanlarını orta koymak örnek olarak verilebilir.”¹⁴⁶ Din derslerinde kaderci anlayışın getirdiği bir problemin çözümünde olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koymak ve buna göre değerlendirmede bulunmak örnek olarak verilebilir.

Değerlendirme basamağı, eleştirel düşünmeyi bünyesinde taşımaktadır. Zira üst düzey bilişsel süreç gerektiren bu basamağın denetleme, kontrol etme ve eleştirel düşünme gibi ölçütlerden geçmesi gerekir. Eğer bu kriterlerden bilgi geçmezse bilginin rasyonel, tutarlı, objektif ve kapsamlı olması gerçekleşemez ve bilginin subjektif/öznel değerlendirilmesine neden olur.

Bilgi basamağında öğrencilerin bilgiyi hatırlamaları, kavrama düzeyinde özümseme, yorumlama ve tahmin etmeleri, uygulama basamağında belli yöntem ve tekniklerle problemin çözümünü yapmaları gerekir. Analiz basamağında muhtevanın parçalara bölünüp aralarındaki ilişkilerin açık-seçik hale gelmesini sağlamaları, sentez basamağında öğrencilerin öğeleri bir araya getirerek bir bütün oluşturmaları, değerlendirme basamağında ise öğrenci “bir konu ya da sorun hakkında yargıda bulunma, karar verme, eleştirme, savunma, doğruluğunu kanıtlama gibi üst düzey zihinsel aktivitelerde bulunur.”¹⁴⁷

Kur’ân’da namaz, üzerinde ısrar edilen bir konudur. Namaz konusunu din eğitiminin bilişsel hedefleri açısından örnek vermek gerekirse namazla ilgili bilginin ezberlenmesi, istenildiğinde tekrar edilmesi bilgi basamağını ifade etmektedir. Namazın özümsemesi, kavranması, kavrama basamağını oluşturmaktadır. Uygulama basamağında şekli ve fiili bir şekilde namaz kılınması istenmektedir. Analiz basamağında

¹⁴⁵Bloom, 1956, s. 190.

¹⁴⁶Anderson, 2001, s. 110.

¹⁴⁷Özdemir, Soner Mehmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed. Gürbüz Ocağ), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011, s. 69-70.

namaz ile ilgili tüm rükûnlerin ve şartların ne olduğu ve bunların birbirleriyle ilişkileri, bu rükûnlerin ayrıntılarının parçalara ayrılarak incelenmesi gerekmektedir. Sentez basamağında ise ayrıntıların veya namazın rükûn ve şartlarının bir araya getirilerek veya bütüncül bir şekilde namaz olgusunu tümüyle ele almak suretiyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme basamağında ise namaz hakkında bir fikre ulaşma, namazı savunma veya namazın doğruluğunu kanıtlama üzerinde karar verme gerçekleşmektedir.

Özetle öğrenciye kazandırılmak istenen bilişsel hedeflerden biri de aklı etkili ve verimli kullanmasını sağlamaktır. Saptanan hedef davranışların özelliklerine uygun olarak akıl yürütme süreçlerinin kullanılması gerekir. Örneğin “bilgi düzeyindeki hedefler kazandırılırken tümdengelim; kavrama basamağında tümevarım, analojinin ve diyalektiğin; uygulamada ise hipotetik-dedüktifin; analiz ve sentezde retrodüktif, fazilistik, aksiyometik, hipotetik-dedüktif; değerlendirmede ise diyalektiğin kullanılması etkili olabilmektedir. Hedef davranışların düzeyiyle akıl yürütme süreçleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir.”¹⁴⁸

1.4. Din Eğitiminde Bilişsel Öğrenme Kuramları ve Bilişsel Düşünme Süreçleri

1.4.1. Bilişsel/Zihinsel Öğrenme Kuramları

1.4.1.1. Gestalt Öğrenme Kuramı

Gestalt öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak Alman psikologları Wertheimer, Koffka, Köhler, Kurt Levin tarafından geliştirilmiş bilişsel bir kuramdır. Gestalt psikologlarına göre “bütün, kendisini meydana getiren parçalardan daha fazla bir anlam taşımaktadır. Bir melodi, onu oluşturan notalardan daha fazla bir şeydir veya yediğimiz bir yemeğin tadı, onu oluşturan ve içine konan şeylerden daha fazladır.”¹⁴⁹ Gestalt kuramına göre, “insanlar uyarıcıları bütün ve eksiksiz olarak algılama eğilimindedirler. Bütünü oluşturan parçalardan çok, bu parçalar arasındaki ilişkiler önemlidir. Kuramda “algılama” üzerinde durulmakta, algının öğrenme üzerindeki etkileri ifade edilmektedir.”¹⁵⁰ Tümevarımsal düşünmede parçadan bütüne doğru zihinsel

¹⁴⁸Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, (10. Baskı), Anı Yay., Ankara 2003, s. 163.

¹⁴⁹Zeren, Ş. Gonca, “Gestalt Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010, s. 528; ayrıca bkz. Çelen, H. Nermin, *Öğrenme Psikolojisi*, (3. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 2017, s. 149-183.

¹⁵⁰Zeren, 2010, s. 528.

bir süreç işlenirken tümdengelimsel düşünmede ise bütünden parçaya doğru bir süreç işlemektedir. Oysa Gestalt kuramında bütüne holistik/bütüncül bir bakış ve bütünü total algılama söz konusudur. Bütünün ifade ettiği anlam, tek tek parçalardan müteşekkil anlamdan daha fazla ve daha farklıdır.

“Bütünsel öğrenme konusunda araştırmalar yapan ve algıda bütünsellik üzerine sistemini inşa eden Gestalt yaklaşımı, insanı duygusu, düşüncesi, davranışı, bedeni ve ihtiyaçları ile bir bütün olarak ele almaktadır.”¹⁵¹ Gestalt yaklaşımına göre “insan, bilişler ya da davranışlara indirgenerek değil ancak duygu, düşünce, davranış ve beden bütünlüğü içinde anlaşılabilir. İnsanı sadece davranışı ya da sadece bilişleri bağlamında indirgemeci tarzda ele almak, karmaşık bir makineyi basit, parçalarına ayırarak incelemeye benzer. Davranış bir yönü ile değil ancak davranışı oluşturan bütün yapısı ile anlaşılabilir. Gestalt psikologları kişinin görüş alanını şekil ve fon ilişkisi ile tanımlamakta, insanların, görsel uyarınları bütünleştirerek, tamamlayarak algıladıklarını savunmaktadırlar. İnsanın doğasında var olan ve gelişimin her aşamasında ve her yaşta deneyimlenen anlam oluşturma, anlamsal bütünlüğe ulaşma, kişinin davranışlarına aracılık edip organize eden bir süreçtir.”¹⁵² “Farkındalığı organizmanın, duyumları ile dışarıdan aldığı uyarınları organize etmesi, bütünleştirilmesi ve anlam vermesi olarak görür. Kendilik ise çevrede olanları bütün olarak anlama, anlam verme süreci yani kendisi ile bütünleştirir. Çevresel alandan ayrı olarak ele alınamayan kendilik; anlam verme, dikkat etme, problem çözme, hayal etme, yorumlama, ilişki kurma, ihtiyaç döngüsü ile gerçekleştirilir.”¹⁵³ Anlam oluşturma sürecinin tek tek tikel önerme ile olunamayacağını, olay ve durumlara tümel ve bütünsel bakılmasını salık veren Gestalt yaklaşımı, öğretimde anlamlı öğrenmelerin olabilmesi için parçacı ve atomistik bakış yerine tümdenci ve holistik/bütüncül bakmayı ifade etmektedir.

Gestalt kuramının temel görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir: “İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algılar. Bütünü oluşturan parçaların aralarındaki ilişkiler algılamada önem taşır. Bir nesnenin ya da parçanın algılanışı, onun diğer parçalarla olan ilişkisine bağlıdır. İnsanlar, nesnelere bazı örgütleyici eğilimlere göre algılar ve

¹⁵¹Bozkurt, Songül, *Temas Biçimleriyle Bağlanma Stilleri ve Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006, s. 63.

¹⁵²A.g.e., s. 2-13.

¹⁵³A.g.e., s. 12-35.

çevrelerini bir düzen içinde görürler. Eşya ve olaylar, tek başlarına değil; organize edilmiş bir bütünlük içinde anlam kazanırlar. Davranış, kişinin karşılaştığı durumu algılamasına ve durumu kendi amaçları açısından yorumlamasına bağlıdır. Öğrenme, bu belirtilen algı ve yorumdaki değişmedir. Herhangi bir konunun ve durumun öğeleri birbiriyle ilgilidir ve bunların her biri bütünlük içinde anlam kazanır. Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha farklıdır.”¹⁵⁴ Bu öğrenme yaklaşımında parçalar yok sayılmamakta fakat bütün içerisinde daha geri planda düşünülmektedir. Zira parçalardan oluşan anlam, bütün içerisinde parçadaki anlamdan farklıdır. Bu anlamda Kur’ânî tedebbür kavramıyla ilintisi kurulabilecek bir hüviyet arz etmektedir.

Kur’ân bağlamında Gestalt yaklaşımı değerlendirilirken herhangi Kur’ânî bir hüküm verilmeden önce Kur’ân’ın ifade ettiği maslahat boyutu, bütüncül bir bakış açısı ve perspektifiyle; ayrıca Kur’ân ve sünnetin gerçekleştirmek istediği toplumsal düzen ve hayat nizamı tümdenci bir anlayışla ifade edilebilir. Gestalt yaklaşımı bireyin çevresini algılamasını ele alan bir yaklaşımdır. Kur’ân’daki herhangi bir hüküm veya olay değerlendirilirken o olay veya hükmün verilmesine sebep teşkil eden harici /dışsal şartlar, siyâk-sibâk ilişkisi, esbâb-ı nüzul gibi olay veya hükmün verilmesinin daha sahih anlaşılmasına etki edecek durumların değerlendirilmesi gerekir. Merkezde o olay veya hüküm bulunmakla birlikte diğer şartların anlaşılması, o olay veya hükmün anlaşılmasına yardım etmektedir. Bu da Kur’ân’a bütüncül bakmayı gerektirmektedir.

Gestalt yaklaşımı, öğrenmenin bütünsellik içinde olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımın temel yasalarına algı yasaları (Pragnanz yasası) denilmektedir. Bu yasalar şöyle açıklanmaktadır: “Bu yaklaşımda algı alanımıza giren temel uyarıcının şekil, onu çevreleyen ortamın da zemin olarak adlandırılması şekil-zemin ilişkisi; birbirine yakın olan uyarıcıların algısal alanımızda bir grup şeklinde algılanması yakınlık yasası; birbirine benzer özellikleri olan uyarıcıların algısal bir bütünlük kazanması ve tek bir grup gibi algılanmasına benzerlik yasası denilmektedir. Organizmanın tamamlanmamış etkinlikleri, şekilleri ve sesleri tamamlayarak algılamasına tamamlama yasası; aynı yönde giden noktalar, çizgiler ve birimlerin birlikte gruplanarak birbirinin devamıymış gibi

¹⁵⁴Bilge, Filiz, “Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 245-246; ayrıca bkz. Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, (2. Basım), DEM Yay., İstanbul 2017, s. 36.

algılanmasına süreklilik yasası; diğer unsurlar eşit olduğunda bireyin basit ve düzenli bir biçimde organize edilmiş figürleri algılamasına basitlik yasası denilmektedir.”¹⁵⁵

Gestalt yaklaşımının Bloom taksonomisinin bilişsel hedefleri ile analiz basamağı (seçip ilişkilendir) arasında ilişki vardır. Zira iki bilgi arasında aralarındaki ortak illetten dolayı benzerlik kurulmakta ve ilişkilendirme yapılmaktadır. Biri hakkında verilen hüküm, ortak bir sebepten dolayı zihin tarafından diğerine de teşmil edilmekte ve zihin tamamlama yasası ile diğeri hakkında çıkarımda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, sentez basamağındaki eylemlerden ‘sınıfla, birleştir ve örgütle’ edimleriyle ifade edilebilir. Mevcut olan bilginin yakınlık ve tamamlama yasasıyla sınıflanması, birleştirilmesi ve örgütlenmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Kur’ân’da kendilerine iyilik yapılacaklar sıralamasında Gestalt yaklaşımının hem yakınlık yasası hem de tamamlama yasası örnek olarak düşünülebilir. Kur’ân, konuyla ilgili şöyle ifade buyurmuştur: “*Allah’a ibadet edin ve ona hiçbir şeyi ortak koşmayın. Ana babaya, akrabaya, yetimlere, yoksullara, yakın komşuya, uzak komşuya, yanınızdaki arkadaşına, yolcuya, elinizin altındakilere iyilik edin.*” (Nisâ, 4/36.) Burada birbirine yakın olan uyarıcılar algısal dünyamızda bir grup şeklinde algılanmakta (yakınlık yasası), uyarıcılardan ana baba söylenmek suretiyle zihnin algısal alanımızdaki boşluğu (tamamlama yasası) dede nine, kız erkek torun şeklinde tamamlaması ifade edilmektedir. Zihin, birbirlerine yakın olan uyarıcıları bir grup haline getirerek bütün şeklinde algılama eğilimindedir. Zihne giren uyarıcılardan biri noksanı zihin, bu eksik kısmı kendisi doldurmakta ve zihnimizde uyarıcı tam ve eksiksiz algılanmış olmaktadır.

Kur’ân’da evlenilemeyecek kimseler ifade edilirken “...analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, Gestalt kuramında yakınlık yasası olarak bir grup şeklinde; halalarınız, teyzeleriniz başka bir grup; erkek kardeş kızları, kız kardeş kızları başka bir grup; sizi emziren sütanneleriniz, sütkız kardeşleriniz başka bir grup şeklinde ifade edilerek haram kılındığı” (Nisâ, 4/23.) belirtilmektedir. Zihin, birbirine yakın olan hususları gruplayarak algılama eğilimindedir.

Râzî, konuyla ilgili âyette Allah’ın on dört sınıf kadının haram olduğunu ifade ettikten sonra yedi tanesinin nesep yönüyle haram kılındığını söylemektedir. Bunlar;

¹⁵⁵Zeren, 2010, s. 530-534.

“Anneler, kızlar, kız kardeşler, halalar, teyzeler, erkek kardeşin kızları ve kız kardeşin kızları. Bunlar dışındaki yedisinin ise nesep cihetinden olmadığını, bunların sütanneler, sütkız kardeşler, eşlerin anaları, zifafa girmiş oldukları karıların başka kocadan olan kızları, oğulların hanımları ve babaların hanımları, iki kız kardeşin aynı nikâh altında bulundurmanın haram olduğunu Kur’ân, ifade etmektedir.”¹⁵⁶ Kur’ân, evlenilemeyecek kadınları gruplayarak ve nesep cihetiyle sınıflandırarak daha kolay ve rahat anlaşılmasını, zihne daha rahat yerleşmesini ifade etmektedir.

Gestalt yaklaşımının eleştirilecek yönlerinin de olduğunu ifade etmek gerekir. Zira 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra bilimde ihtisaslaşma ve bilimler arasındaki sınırların keskin sınırlarla çizilmesi, bütüncül bir bakmayı zorlaştırmakta neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Her yeni bilimin alt dallarına derinlemesine nüfuz edilmesi beraberinde bütüncül bakmanın sekteye uğramasına sebep olmuştur. Ayrıca bu yaklaşımda total ve bütüncül bakmak, ayrıntıların farkına varılmaması riskini de beraberinde getirmekte, öğrenmede bütüncül bakmak, insan hafızasının zorlanmasına ve yeterince öğrenememesine sebep olmaktadır. Günümüz teknoloji ve bilişim çağı dünyasında hafızanın birçok etken sebebiyle bütün yerine parçacı öğrenmeyi mucip kıldığı bilinen bir husustur. Zira öğrenmeye harflerle başlanması, parçacı öğrenmenin günümüzde halen geçerliliğini koruduğunu ifade etmektedir.

1.4.1.2. Bilgiyi İşleme Kuramı

İnsanlık tarihi incelendiğinde insanların önce avcılık-toplayıcılık toplumu, daha sonra tarım toplumu, sonra sanayi ve endüstri toplumu, daha sonra ise bilgi toplumu oldukları görülmektedir. Bu anlamda ‘bilginin’ günümüz bilişim ve teknolojik gelişmelerin en önemli etkeni olduğu ifade edilebilir. Bilginin zihinde nasıl bir süreç geçirdiği, hangi aşamalardan geçtiği önem kazanmakta; bu da birtakım kuramların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu kuramlardan biri de bilgiyi işleme kuramıdır.

Keklik’e göre, “Bilgiyi işleme kuramı, insanın bilgiyi nasıl aldığını, zihnin bilgiyi nasıl depoladığını, kaydettiğini, bilginin nasıl bütünleştirilip zihin tarafından entegre edildiğini ve zihnin bilgiyi nasıl geri getirdiğini, hatırladığını açıklamaya çalışan bilişsel

¹⁵⁶Râzî, 1990, C. 10, s. 21; ayrıca bu meselenin ayrıntıları için bkz. Râzî, 1989, C. 7, s. 463.

bir kuramdır.¹⁵⁷ Bilgiyi işleyen bu kuram, bilgisayarların işleyişiyle insan zihni arasındaki benzerlikten dolayı öğrencinin bilgiyi alma sürecinde aktif olmasını ifade eden bir kuramdır. Bu kuramın kendine özgü birtakım ilkeleri vardır.

Bilgiyi işleme kuramının ilkeleri olarak şu hususlar ifade edilmektedir: “İnsanın zihinsel sistemi sınırsız bir kapasitede değildir. Bilginin deşifre edilmesi, dönüştürülmesi, kaydedilmesi, geri çağırılması ve kullanılmasını yöneten ve kontrol eden bir mekanizma olmalıdır. İnsan zihninde bilginin akışı iki yönlüdür. Alınan girdi ile var olanlar arasında bu şekilde bir akış olmaması halinde duyuşal bellekle gelen bilginin anlamlandırılması mümkün olmazdı. İnsan organizması bilgiyi belli şekillerde organize etmek ve işlemek üzere genetik olarak programlanmıştır.”¹⁵⁸ Öztürk, adı geçen ilkelere şu hususları da eklemektedir: “Bazı öğrenme süreçleri sadece insanlara özel olabilir. Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Öğrenme, mutlaka açık davranış değişmelerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar. Öğrenme, yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgi ile ilişki kurduğu bir süreçtir.”¹⁵⁹ Çoklu zekâ kuramında ifade edilen ve bireysel farklılıkların önemini ifade eden zekâ süreçleri insandan insana farklılık gösterebileceği gibi bilgiyi işleme kuramında da bireysel farklılıkların olduğunu ifade etmek gerekir. Zira hafıza kuvveti, bilgiyi saklama ve geri getirme hızı, kısa süreli bellek ile uzun süreli belleğe atılan bilginin işleme hızı ve geri getirilme düzeyi, bu kuramdaki bilginin ne kadarının öğrenildiği ne kadarının ise unutulduğu insandan insana farklılık gösterebilmektedir. Bireysel farklılıkların öğrenme üzerine etkisi düşünülerek öğrencilerin öğrenme güçlüklerine göre yol, yöntem ve tekniklerle öğretim yapılabilir.

Bilgiyi işleme kuramının kendine ait bilişsel süreçleri, ‘dikkat, algı, tekrar, gruplama, kodlama ve geri getirme (hatırlama)’ şeklinde ifade edilmekte ve bilgiyi işleme süreçleri şu şekilde aşamalı olarak belirtilmektedir: “Çevredeki uyarıcıların alıcılar yoluyla alınması, duyuşal kayıtlarla bilginin kaydedilmesi, bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi, kısa süreli bellekte zihinsel tekrar edilmesi ve bilginin anlamlı kodlanmasıdır. Daha sonra kodlanan bu bilginin uzun süreli bellekte kodlanması, işleyen belleğe geri getirilmesi, bilginin gönderilmesi (tepki üretici), tepki üreticinin bilgiyi

¹⁵⁷Keklik, İbrahim, “Bilgiyi İşleme Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010, s. 486.

¹⁵⁸A.g.e., s. 487.

¹⁵⁹Öztürk, Bülent, Kısaç, İbrahim, “Bilgiyi İşleme Modeli”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 277; Zengin, 2017, s. 37.

kaslara göndermesi, öğrenenin çevresinde performans göstermesi ve yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesini kapsamaktadır.”¹⁶⁰

Bilgiyi işleme kuramındaki anahtar kavramlar ezberleme, ezberleme için tekrar etme, bilginin anlamlandırılması, iki bilgi arasında ilişkili şemalar kurma, önceden öğrenilen bilginin yeni öğrenilen bilginin anlamlandırılmasında ilişki kurulması, bilginin gruplandırılarak öğrenilmesi, kodlama ve geri getirme (hatırlama) şeklinde ifade edilebilir. İki bilgi arasında ilişkili şemalar kurma, Kur’ânî düşünme süreçlerinden teakkul kavramını çağrıştırmaktadır. İleride daha ayrıntılı değinileceği üzere akıl kavramının anlamlarından biri de iki bilgi arasında bağ kurmak, ilişkilerini ifade etmektir.

Yüksel, bilginin kısa ve uzun bellekte nasıl depolandığını şöyle açıklamaktadır: “Bilgi depoları, duyuşsal kayıt, çalışan kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza olmak üzere bilginin saklandığı ve muhafaza edildiği yerdir. Dışardan alınan uyarıcılar, duyu organları vasıtasıyla ilk olarak duyuşsal kayıt alanına girerler ve burada kaydolurlar. Bu uyarıcılar, ham bilgi şeklinde kısa süreliğine burada tutulurlar. Bu uyarıcılar, dikkat ve algı süreçlerinin yardımıyla kısa süreli hafızaya aktarılırlar. Tekrar ile bilginin kısa süreli hafızada kalma süresi uzatılır. Bundan hemen sonra bilgi ya davranışa dönüştürülür ya da anlamlı kodlama yapılarak saklanmak amacıyla uzun süreli hafızaya aktarılır. Uzun süreli hafıza, bilgilerin sürekli olarak saklandığı bilgi deposudur.”¹⁶¹ Bu yönüyle bilginin hatırlanmasına dönük olan bu süreç, tezekkür kavramıyla ilişkilidir. Zira tezekkürde bilginin anımsanması ve unutulmaması ön plandadır.

Kur’ân kurslarında tekrar ve hatırlama ile bilginin geri getirilmesi mümkün olmakla birlikte kodlama, anlamlı öğrenme ve kavrayarak öğrenme boyutları ihmal edilebilmektedir. Ezberlenen Arapça Kur’ân lafızlarının manasıyla ilişkilendirilerek öğrenilmesi, anlamlı öğrenmeye katkı sağlayabilir. Ezberlenen lafızların farklı bir dil olması sebebiyle günlük yaşamla ilişkisinin kurulamaması, kodlamayı zorlaştırmakla birlikte lafızların eşzamanlı olarak anlamıyla birlikte ezberlenmesi, bu riski de elimine etmekte ve kodlanmasını kolaylaştırmaktadır. Görsel ve işitsel uyarıcılarla desteklenecek öğrenme ortamları, anlamıyla beraber ilişkilendirme ve kodlayarak öğrenme, ifade edilen

¹⁶⁰Keklik, 2010, s. 488.

¹⁶¹Yüksel, Galip, ‘‘Bilişsel Öğrenme Kuramı’’, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. 69.

riskleri asgariye indirebilir; bu da Kur'ân'ın istenilen bilişsel hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayabilir.

Bilgiyi işleme kuramında bilginin geçirdiği aşamalar şöyle ifade edilerek anlamlı ve derin öğrenmelerin nasıl olabileceği belirtilmiştir: “Bilgiyi işleme kuramında bilişsel süreçler, zihinsel eylemler olup bilginin dönüştürüldüğü ve hafızadan diğerine aktarılmasını sağlayan süreçlerdir. Dikkat, tekrar, kodlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder. Bu modelde ham bilgi, dikkat aracılığıyla seçilir. Algıyla bu bilgi anlamlı hale dönüştürülür. Devamlı olarak saklanması istenen bilgiler, kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya aktarılırken tekrar burada etkilidir. Tekrarın fazlalığı bilginin uzun süre kalmasında rol oynar. Bilgi, zihinsel simgelerin oluşturulması anlamına gelen kodlamayla uzun süreli hafızaya kaydedilir. Kodlama, yeni bilginin düzenlenmesi ve uzun süreli bilgilerle ilişkilendirilmesiyle yapılır. Bundan dolayı kodlamanın anlamlı olması gerekir. Bilişsel sürecin son basamağını geri getirme (hatırlama) oluşturur. Geri getirme, uzun süreli hafızada depolanmış olan bilginin aranıp bulunması ve kullanılmak üzere kısa süreli hafızaya aktarılmasıdır. Hatırlamanın tam karşısında bulunan unutma, bilginin bellekten yok olması veya geri getirilememesidir.”¹⁶² Kur'ân'da tekrarın fazlaca yer alması, konuların sürelerle serpiştirilerek verilmesine, iletilmek istenen mesajın zihinlere iyice yerleştirilmesine matuftur. Ayrıca Kur'ân'daki tekrarların bir başka nedeni de her seferinde olay veya olgunun farklı versiyonlarını sürecin içerisine katıp olay ve olgunun kalıcı olarak öğrenilmesini sağlamaktır.

Bilgiyi işleme kuramında önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri desteklemesiyle bilginin kümülatif/yığılgan olduğu söylenebilir. Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi, tekrar edilmesi, kodlanması ve uzun süreli bellekten hatırlama ile geri getirilmesi, bilginin anlamlı ve kavrayarak öğrenilmesini gerektirmektedir. Zira bilginin anlamlı olarak öğrenilmesi ve sadece ezber boyutunda bırakılmaması ve bilgiye yakın olan başka bilgilerle ilişkilendirilmesi, mevcut bilgiyle başka bilgilerin yapılandırılmasını mümkün hale getirmektedir.

Bilgiyi işleme kuramında hatırlama ile bilgi basamağı; yeniden yazma ve özetleme ile kavrama basamağı; organize etme ve transfer etme ile uygulama basamağı; seçip ilişkilendirme ve alt gruplara ayırma ile analiz basamağı; sınıflama ve örgütleme ile

¹⁶²A.g.e., s. 69.

sentez basamağı; karşılaştırma, benzerlikleri bulma, eşleştirme ile değerlendirme basamağı arasında ilişki kurulabilir.

Kur'ân, insanı eğitmek için görsel, işitsel ve kalbe nüfuz edecek argümanları insanın idrakine sunmakta, bu argümanlardan tevellüd eden anlamı yakalayamayan kişileri de hayvanlara benzetmektedir: *‘‘Andolsun ki biz, cinler ve insanlardan, kalpleri olup da bunlarla anlamayan, gözleri olup da bunlarla görmeyen, kulakları olup da bunlarla işitmeyen birçoklarını cehennem için var ettik. İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar gâfillerin ta kendileridir.’’* (A'râf, 7/179.) Bu âyet, insanın zihinsel olarak aktif olmasını, anlama çabası içerisinde olmasını tavsiye eden bir yönlendirme olmakla birlikte görsel ve işitsel uyarıcılarla gerçeğin görülebileceğini ifade etmektedir. Bu âyette ahlâkî bir duruş eleştirilmekle birlikte insanın anlamasının vasıtaları da ifade edilmektedir. Bayraklı, ‘‘bu âyette görme olgusunun hakikati okuyup anlama manasına geldiğini, bir şeye bakmanın maharet olmadığını, asıl maharetin onu görebilmek olduğunu söylemekle bakma ile görmenin aynı şeyler olmadığını belirtmektedir. Kalbini kullanıp düşünemeyen, anlayamayan, gönül gözü ile göremeyen ve can kulağı ile dinlemeyen insanlar, hayvana benzetilmiştir. Manen insanı hayvandan ayıran şey; düşünen beyin, gören bâsiret ve dinleyip fehmeden can kulağıdır. Allah, böyle bir benzetmeyi psikolojik açıdan yapmaktadır. Kendilerine verilen yetenekleri kullanamayan insanlar, manen hayvan durumuna düşmekte hatta ondan daha aşağı dereceye düşebilmektedir.’’¹⁶³

Bilgiyi işleme kuramında göz, kulak gibi duyu organlarının dışsal uyarıcıları alıp duysal belleğe bırakmaları, oradan kısa süreli belleğe ve oradan da algılama, kodlama, anlamlandırma ile uzun süreli belleğe gönderip kalbin anlaması ve idrak etmesi sağlanmaktadır. Göz, kulak ve kalp, eşyanın hakikatini anlamaya müsait bir şekilde yaratılmıştır. Bu organların manevi yönden eğitilmesi, Kur'ân'ın istediği perspektifle bakılması din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biridir.

1.4.1.3. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramlarının dayandığı temel nokta, beynin veya zihnin öğrenme için en temel referans merkezi olduğu, tüm öğrenme aktivitelerinin zihinsel bir aşamadan

¹⁶³Bayraklı, 2007, C. 8, s. 421-423; Yazır, 1992, C. 4, s. 178.

geçtiği, öğrenmenin zihinsel bir işlev olduğudur. Zihinsel öğrenme yaklaşımlarından biri de beyin temelli öğrenme yaklaşımıdır.

Nörofizyolojik öğrenme ya da “beyin temelli öğrenme, insan beyninin işlev ve yapısına dayanan, nörobilim ve bilişsel psikoloji ile bağlantılı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu tür öğrenmede beyin, öğrenme mevzu bahis olduğunda neredeyse sonsuz bir kapasiteye sahiptir. Öğrenmede beynin çok önemli işlevleri vardır ve beyin, öğrenme için hayati bir öneme sahiptir.”¹⁶⁴ Son zamanlarda beyin ile ilgili yapılan çalışmalar, öğrenme ile ilgili edimlerin beyinde gerçekleştiğini, öğrenmeme ile ilgili problemlerin ise beyinle ilgili olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenmenin doğasını nesnel ve somut verilerden hareketle açıklamaya çalışan bu yaklaşım, daha çok bilim ve psikoloji verilerini kullanmaktadır.

Nörofizyolojik öğrenme kuramı; “beynin nasıl çalıştığını betimleyerek, en üst düzey öğrenmenin gerçekleşme yollarını bularak, yapılan öğrenmeyi savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi beyin ve beynin çalışma biçimi ile ilişkilendirerek beynin özelliklerinin ve çalışma performansının artırılmasının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinden bahseder. Bu nedenle temel olarak beynin gelişimiyle ilgilenir.”¹⁶⁵ Beynin fizyolojik ve kimyasal yapısının incelenmesinin öğrenme ile ilişkisinin kurulması, öğrenmenin doğası hakkında bilgi vermekle birlikte öğrenme sürecinin farklı bileşenlerden oluştuğu gerçeğini de göz ardı etmemeyi mucip kılmaktadır. Zira öğrenme, tek bir nedenle açıklanmayacak kadar girift ve karmaşık bir işlevdir.

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, “Öğrenme sonucunda nöronlarda yeni akson iplikçilerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre her öğrenme yaşantısı, yeni sinaptik bağların oluşması anlamına gelmektedir. Burada öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Beyin temelli öğrenme kuramını sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını ileri sürmekle, beynin iki yarı kütesinin farklı bilgiyi işlediğini ifade etmektedir.”¹⁶⁶

¹⁶⁴Yapıcı, Mehmet, “Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010, s. 574.

¹⁶⁵A.g.e., s. 574.

¹⁶⁶A.g.e., s. 579.

Beyin temelli öğrenmenin işlevleri “beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklamadır.”¹⁶⁷ Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımında üst düzey bilişsel hedefler önemli rol oynamaktadır. Bilginin doğası gereği anlama, anlamlandırma, bir araya getirme, sınıflama faaliyetleri zihinsel üst düzey işlevlerdir ve zihin bunlarla bilgi çıkarsamasında bulunmaktadır. Kur’ân’ın aynı âyette birbirine zıt iki olay ve olguyu ifade etmesi, beynin karşılaştırma, süzgeçten geçirme ve anlamlandırma sürecini ifade etmektedir. Din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri de zihnin karşılaştırma yapmak suretiyle istenmeyen bilginin elimine edilmesi ve istenen bilgiye matuf olmasıdır. Örneğin kelime-i tevhidde ilahlar ile Allah karşılaştırılmakta ve zihnin ilahları reddetmesiyle Allah’ın birliği ifade edilmektedir.

Beyin temelli öğretim ilkelerini ifade eden Yapıcı, bunu şu şekilde ifade etmektedir: “Beyin paralel bir işlemcidir. Öğrenme, fizyolojik bir olaydır. Beyin kendine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntüleme yoluyla olur. Duygular, örüntülemede önemli bir yer tutar. Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir. Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. İki tip hafıza vardır. Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir. Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle kitlenir. Hiçbir beyin, diğerine benzemez.”¹⁶⁸ Beyin temelli öğrenmede öğrenmenin fizyolojik olması, vahyin bir bilgi kaynağı olup olmaması problemini doğurmaktadır. Bu tür yaklaşımların pozitivist olduğunu, somut ve müşahhas verilerden hareket ettiğini ifade etmek gerekir.

Beyin temelli öğrenmede farklı uyarıcıların işlevsel olması, beynin aktif hale gelmesine sebep teşkil etmekte; bu da öğrenmenin çabuk ve nitelikli gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır. Özellikle Kur’ân’da birden çok duyuya hitap eden âyetler, zihnin aktif hale gelmesini ifade etmekte; ayrıca öğrenilen bilginin zihinde kalıcı bir şekilde yerleşmesine vesile olmaktadır. Ayrıca bu tür öğrenme yaklaşımında beynin olabildiğince her iki yarım küreyi de işlevsel hale getirmesi, farklı tür bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Kur’ân’da farklı farklı konuların aynı âyetler içerisinde zikredilmesi,

¹⁶⁷Senemoğlu, 2018, s. 370.

¹⁶⁸Yapıcı, 2010, s. 581; Yeşilyaprak, 2011, s. 345-350.

birbirine zıt olay ve konuların aynı süre içerisinde ifade edilmesi, hem beynin her iki yarım küresinin çalışmasına hem de öğrenme düzey ve farklılıklarının farklı insanlara göre hesap edildiğine işaret etmektedir. Her insanın anlama ve anlamlandırma gibi bilişsel faaliyetleri aynı olmadığından farklı konulara temas etmek ve zıtlıklardan yararlanmak suretiyle öğretimin gerçekleştirilmesi mümkün olabilmektedir.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımında zihne büyük bir önem verilmektedir. ğrenme ve bilgilenme beyin ile gerçekleşmekte, zihin, dış dünyadaki verileri işlemektedir. Kur’ân, inanmayanların durumunu şu âyetle ifade ederek zihinsel süreçlerin önemini ifade etmektedir: *‘İnkâr edenleri imana çağıran (peygamber) ile inkâr edenlerin durumu, bağırıp çağırmadan başka bir şey duymayan hayvanlara seslenen (oban) ile hayvanların durumu gibidir. Onlar sağırdırlar, dilsizdirler, kördürler. Bundan dolayı anlamazlar.’* (Bakara, 2/171.)

Bayraklı, ‘‘burada Allah, inanmayan kimseyi hayvana benzetmektedir demek suretiyle bu âyetteki temsille hayvan ile insanı ayıran temel niteliğin insana verilen bilginin aklın kalıplarına vurularak anlaşılmasını vurgulamaktadır. İnsanın dış âlemden almış olduğu duyumların, beyne gereken düşünmeyi üretmediğini, böylece bu bilgi ve duyumların işlenmeden ham düzeyinde kalarak istenen zihinsel fonksiyonları işlevsel hale getirmediği ifade edilmektedir.’’¹⁶⁹ Râzî ise ilgili âyette anlamamanın gerekçesini, delillerden yüz çevirmek ve delillerin ifade ettiği manayı anlamamak olduğunu söylemektedir. ‘‘Allah, onları hayvana benzetince onları susturmak kabilinden onlar ‘sağırdırlar, dilsizdirler ve kördürler’ demiştir. Zira onlar, duymuş olduğu şeyleri anlama noktasında sağır gibidirler. Neredeyse onu hiç duymamış gibidirler. ağırıldıkları hususlara icabet etme cihetiyle dilsiz gibidirler. Delillerden yüz çevirmek ve delillerin ifade ettiği manayı fehmetmek hususunda kr gibidirler. Sanki onlar, bu delilleri hiç görmemiş gibidirler.’’¹⁷⁰ Beyin temelli öğrenme yaklaşımında dış dünyada insana verilen bilginin duyu organları vasıtasıyla zihne iletilmesi ve basmakalıp düzeyde olmayıp o bilginin zihinde işlenmesi esas olduğundan ilgili âyette bu tür zihinsel aktivitede bulunmayan ve zihni düşünme edimi ile işletmeyen kimselerin durumu hayvana benzetilmiştir.

¹⁶⁹Bayraklı, 2007, C. 2, s. 380.

¹⁷⁰Rz, 1989, C. 4, s. 209; Râzî, 1990, C. 5, s. 8; Yazır, 1992, C. 1, s. 483-484.

Nörofizyolojik öğrenme yaklaşımında farklı ve zengin uyarıcıların olması, beynin uyarılarak dikkat yoğunluğu sağlanmasına matuftur. Öğrenen bireylerin korku ve tehdit edilmesi durumunda beyin fonksiyonlarının yavaşladığı ifade edilmektedir.¹⁷¹ Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumun beynin nörokimyasına etki ettiği, kişinin kullandığı ilaçların beyne etki ettiği, öğrenmenin psikolojiyle yakın temasının olduğu, beynin öğrenmesinde manevi unsurların yanı sıra fiziksel ve kimyasal süreçlerin de etkili olabileceği ifade edilebilir.

1.4.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Bireysel farklılıkları anlamada, öğrenmenin farklı şekillerde de olabileceğini ifade etmede, bireyin bütünüyle başarısız olamayacağını ifade etmede ve öğrenmenin doğasına farklı bir perspektiften bakmak suretiyle öğrenme durumlarının çeşitliliğine vurgu yapmada işlevsel bir görev addeden yaklaşımlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kuram, daha önce bireyin öğrenmelerini davranış temelli ifade eden yaklaşımların aksine bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu ifade etmekle; sosyal, sanatsal, dilsel/kültürel, sportif ve zihinsel/bilişsel süreçleri de işe katmasıyla önem arz etmektedir. Öğrenme edimine davranışçı bakış yaklaşımı yerine öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğu ve zihinsel/bilişsel düşünme neticesinde gerçekleştiğini; öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel, psikolojik ve bilişsel şartlardan bağımsız olarak gerçekleşmeyeceğini ifade eden bu yaklaşım, öğrenen bireyin farklı alanlardaki zekâlarını hesaba katmasıyla önem arz etmektedir.

Zekâ “anlama, kavrama, sezme, çözme, icad etme, keşif gücü gösterme, çabuk anlama, süratli kavrama gücü vb. gibi anlamlara gelmektedir.”¹⁷² Zekâyı biyolojik, eğitsel, sosyal, psikolojik ve gelişimsel olarak tanımlayanlar¹⁷³ olmakla birlikte genel anlamda zekânın bilişsel/zihinsel tanımları daha çok ön plana çıkmaktadır. Zekâyı etkileyen faktörler “organsal (kalıtım) ve fiziksel faktörler, olgunlaşma, eğitim, yapılan işler, kültür ve aile ortamı, kişilik ve heyecan dengesi”¹⁷⁴ şeklinde ifade edilmektedir.

¹⁷¹Yapıcı, 2010, s. 584.

¹⁷²Dalat, Ziya, *Çocuk ve Genç Ruhunu*, (1. Baskı), Yurt Matbaası, Ankara 1956, s. 270.

¹⁷³Fersahoğlu, 2015, s. 146-147.

¹⁷⁴Adasal, Rasim, *Normal ve Anormal Yönleriyle Yeni Medikal Psikoloji*, (3. Baskı), Minnetoğlu Yay., İstanbul 1977, s. 834-837.

Geçen yüzyılda tek etmenli zekâ kuramına karşı çıkan ve zekânın çok karmaşık ve çok etmenli bir hüviyete sahip olduğunu ifade eden Gardner, “zekâyâ çoğul bir anlayış getirmiş, zekânın niceliksel olarak ölçülüp tek bir sayıya indirgenmesini kabul etmemiş ve zekânın gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesi, değer verilen bir ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneği ve yeni bir bilgi üretmek için problem keşfetme, çözme veya problem yaratma kapasitesi olduğunu”¹⁷⁵ ifade etmiştir. Zekânın ürün veya problem keşfetme ve problem yaratma kapasitesi, yaratıcı düşünme süreciyle yakından ilgilidir. Yaratıcı düşünme, zihnin mevcut durumdan hareket ederek özgün ve denenmemiş bir ürün ortaya koyması veya çözülmemiş bir problemi farklı ve orijinal yönden çözmesidir.

Gardner, bireysel farklılıkları, tercih çokluğunu, konuların derinlemesine incelenmesini, performans odaklı sınavların yapılmasını, konuları dikkate alan eğitimcilerin zihni görece yenilikçi bir şekilde eğitmeleri gerektiği kabulünden hareket ederek çoklu zekâ kuramını oluşturmuştur.¹⁷⁶ Çoklu zekâ kuramı, sekiz alandan oluşan bir kuramdır. Bu alanlar, “sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel-benlik zekâsı ve doğa zekâsıdır.”¹⁷⁷ Birey, bu zekâ alanlarından birden fazlasına sahip olabilmekte, bir alandaki başarısızlık diğer alanlardaki başarı ve zekâ düzeyinin işlevselliği ile telafi edilebilmekte, aynı anda birden çok zekâ alanı birlikte işlev görebilmektedir.

Zekânın doğuştan kazanıldığını, sabit olduğunu, değiştirilemeyeceğini, niceliksel olarak ölçülebileceğini ve tek bir sayıya indirgenebileceğini, tekil olduğunu, belli testler ile ölçülebileceğini ifade eden eski zekâ anlayışının aksine yeni zekâ anlayışı şu minval üzere şekillenmiştir. “Bireyin kalıtımla getirmiş olduğu zekâ kapasitesi iyileştirilebilir,

¹⁷⁵Gardner, Howard, *Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı*, (Çev. Ebru Kılıç), (4. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2004, s. 83-90.

¹⁷⁶Gardner, Howard, *Eğitilmemiş Zihin*, (Çev. Merve Özenç Kasımoğlu), (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2019, s. 12.

¹⁷⁷Gardner, Howard, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993, s. 145-155; bu alanların tanımı, özellikleri, bu alanda yapılabilecek meslekler, bu alanlardaki öğrenmelerin yolunun nasıl olduğu ve çoklu zekâ kuramına göre öğretim stratejileri ve özellikleri ile ilgili bkz. Özden, 2014, s. 115-128. Ayrıca Gardner, çocukların oldukça karmaşık olan bilgi alanlarını kolaylıkla öğrendiğini, tüm çocukların aynı şekilde öğrenmelerinin olduğu varsayımını sorguladığını, yapılan bilişsel çalışmaların bilgiyi elde etme ve temsil etmeye ilişkin birçok farklı yol olduğunu, pedagojik değerlendirmede bireysel farklılıkların bireyin farklı tarzlarda öğrenmesini mümkün kılabildiğini ifade etmiştir. Gardner, 2019, s. 42.

geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Zekâ, performans üründe ve problem çözmeye sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. Zekâ, çoğuldur, çeşitli yollarla sergilenebilir. Zekâ, öğrencilere başarılı olmaları için farklı yollar sunar. Çok sayıda zekâ alanı vardır. Zekâ profilleri kişiye özgüdür. Hiç kimsenin zekâ profili bir başkasıyla aynı değildir. Zekâ alanları aynı anda ve birlikte çalışır.”¹⁷⁸ Bireysel farklılıkları eğitim-öğretim aşamasında dikkate almayı ve her insanın zekâ alan ve düzeyinin birbirinden farklı olduğunu ifade eden çoklu zekâ kuramı, öğrenme konusunda öğrenen merkezli bir anlayışı savunmaktadır. Bireylerin birbirinden farklı olduğunu ve ilgilerinin farklılıklar gösterebileceği ön kabulünden hareket eden bu yaklaşım, her bireyin uygun yol, yöntem ve teknikle öğrenebileceğini ifade etmektedir.

Bireysel farklılıkları dört aşamada ele alan yaklaşımlar mevcuttur. “Bunlar; fiziksel gelişim temelinde yer alan bireysel farklılıklar, bilişsel gelişim özellikleri temelinde yer alan bireysel farklılıklar, kişilik gelişimi özellikleri temelinde yer alan bireysel farklılıklar ve toplumsal gelişim özellikleri temelinde yer alan bireysel farklılıklardır. Zekâ (zekâ gerilikleri, üstün zekâlık, duygusal zekâ ve çoklu zekâ), yetenek ve yaratıcılık, dil, öğrenme biçimleri, ön bilgiler ve epistemolojik inançlar bilişsel alanlardaki gelişim özellikleri temelindeki bireysel farklılıklardır. Bu da öğrenme sürecinde, öğrenmeyi özümlemede, öğrenilenleri anımsamada ve unutmada kendini göstermektedir.”¹⁷⁹

Kur’ân’da farklılıklara vurgu yapan Rûm sûresi, bu anlamda burada zikredilmeye değerdir: “Göklerin ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da O’nun (varlığının ve kudretinin) delillerindendir. Şüphesiz bunda bilenler için elbette ibretler vardır.” (Rûm, 30/22.) Bu âyette Allah, önce âfâkî delillerden olan göklerin ve yerin yaratılışına daha sonrasında ise enfûsî delillerden olan dillerinizin ve renklerinizin farklılığına işaret etmektedir.¹⁸⁰ Dillerin farklı olması, düşünme, hayal etme, anlama, anlamlandırma gibi unsurların bireyde farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü zihnimizdeki imgeler, semboller, kavramlar dil ile seslendirilmektedir. Bireylerin kavram, sembol ve imgelere yükledikleri anlam, onun diline yansımakta, bu da

¹⁷⁸Özden, 2014, s. 110-111.

¹⁷⁹Oral, Emine Arzu, ‘Eğitim Psikolojisi ve Özel Gereksinimleri Olan Öğrenciler’, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010, s. 200-201; çoklu zekâ alanlarının gelişimini etkileyen faktörler, biyolojik nitelikler, beslenme faktörleri, kişisel hayat hikayesi, tarihsel-kültürel-toplumsal bağlam ve içinde yaşanan deneyimler, beyin hasarları ve geçirilen hastalıklardır. Duman, 2011, s. 406.

¹⁸⁰Râzî, 1989, C. 18, s. 96.

farklılıkların temelini oluşturmaktadır. Wittgenstein'in "Dil, varlığın evidir/özüdür. Bir dili imgelemek, bir yaşam biçimini imgelemektir. Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır." önermesi,¹⁸¹ dilin farklı olmasına sebep teşkil eden içsel/bilişsel süreçlerin insandan insana değişebileceğini ifade etmektedir. Zihnimizde bulunan varlığa ait tasavvurlarımız, düşüncelerimiz aynı olmadıklarından dil ile seslendirildiklerinde de farklılıklar gösterebilmektedir. Somut gök ve yerlerin farklı olması, insanın anlamlandırmasında farklılıklar gösterebilmekte; soyut anlama, anlamlandırma ve kavrama faaliyetleri de insanın farklı şekilde değerlendirmesine sebep olabilmektedir. Bilişsel farklılıklar, farklı zekâ alanlarına ve farklı öğrenmelere kapı aralamaktadırlar. Her insanın âyette zikredilen hususları anlama ve kavrama yetisi aynı olmadığından Kur'ân, hem görsel/fiziki âyetler olan gökler ile yere temas etmekte; hem de bilişsel bir hüviyeti olan dillerin farklılığına işaret etmektedir. Görsel zekâyâ sahip olan insanların dış âleme bakması mümkün olabilmekte, dilsel/sözel zekâyâ sahip insanlar ve mantıksal/matematikselsel zekâyâ sahip insanların da düşünme ve onun ürünü olan konuşmaya odaklanmaları mümkün olabilmektedir. Zira dilin mantık ve muhâkeme ile yakın bir ilişkisi vardır.¹⁸² Ayrıca "De ki: Herkes kendi yapısına (şâkîle) uygun işler görür. Rabbiniz, en doğru yolda olanı daha iyi bilir." (İsrâ, 17/84.) Şâkîle kavramı, eğitim-öğretimde insanın potansiyel olarak mizacına uygun imkân ve olanaklara işaret ettiği gibi insanın sınırlılıklarına da işaret etmektedir. Her insan için beklenen eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinin aynı olamayacağı belirtilebilir.¹⁸³

Çoklu zekâ kuramının ortaya çıkmasının bireysel farklılıklarla ilgili olduğu, bireylerin farklılıklarını bilmenin onların öğrenmesine katkıda bulunacağı, zihinsel paradigma değişimlerinin, perspektif ve algının değişmesiyle öğrenmenin tek bir

¹⁸¹Osman, Fikret, *Tanrı Üzerine Konuşmanın Anlamı*, (2. Baskı), Elis Yay., Ankara 2015, s. 136-142; dil gelişiminin nasıl olduğunu ve dilin nasıl ortaya çıktığını açıklamaya çalışan üç kuram vardır. Bunlar; davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı, psiko-linguistik kuramdır. Davranışçı kurama göre çocuğun çıkardığı sesler ebeveynleri tarafından ödüllendirildikçe çocuk konuşmaya başlar. Sosyal öğrenme kuramına göre ise dil gelişiminde sosyal çevre önem ifade etmektedir. Bütünüyle ne sadece içsel ne de dışal faktörler baskındır. Bilişsel ve kişilik özelliklerinin yanı sıra sosyal çevre önemlidir. Psiko-linguistik kurama göre ise, çocuğun dil öğrenmeye yetenekli olarak ve birden fazla dili bilecek tarzda doğduğu, sonradan çevrelerinde konuşulan dili içselleştirdikleri ifade edilmektedir. Bu kuramda biyolojik ve psikolojik temeller daha ön plandadır. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 19.

¹⁸²Dil gelişimi zihinsel bir süreçtir, kişinin çevresindeki dünyayı anlamlandırması, öğrenme, iletişim kurma dil ile mümkün olabilmektedir. Dil gelişimi biyolojik, bilişsel, psiko-sosyal ve çevresel faktörlerin etkili olduğu bir alandır. Bununla ilgili bkz. Köylü, M., Cemil, O., 2017, s. 18.

¹⁸³Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, (5. Baskı), Gün Yay., 2000, s. 30.

merkezden değil; birden çok merkez tarafından olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca bireyin öğrenme biçimi, bireyi çevreleyen dışsal uyaranları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutumu da farklı olabilmekte; bu da çoklu zekâ kuramının önemini ifade etmektedir.

Bireylerin farklı zekâ alanlarına sahip olduklarını bilme, nasıl bir yol ve yöntemle eğitim-öğretim yapılabileceğinin de çıkış noktasını ifade etmektedir. Özellikle günümüzde bilişim, teknoloji ve interaktif alanlarda meydana gelen hızlı gelişmeler, ayrıca küreselleşmenin getirmiş olduğu dünya sınırlarının ortadan kalkmasıyla bireyin farklı yol ve yöntemlerden anında haberdar olması, sekülerleşme/dünyevileşmenin getirdiği bireysellik ve profanlaşma temayülü farklı zekâ alanlarıyla eğitim-öğretim yapmayı zorunlu hale getirmektedir. Birey merkezli anlayışın egemen olduğu çağımızda zekâyı tek etmenle açıklayan nesnel anlayışların yerini öznel anlayışlar almaktadır. Bu da bireyin öğrenme edimine yeniden bakılması gerektiğini beraberinde getirmektedir.

Çoklu zekâ anlayışının eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıklara yaptığı vurgu önemlidir. Fakat her insanın zekâ düzeyine etki eden toplumsal etmenler ile kültürel öğelerin oranı aynı değildir. Ayrıca her insanda bulunan zekâ alanlarının baskınlık düzeyinin göreceli olduğu, zekâ alanları sayısının ilk çıktığı günden bugüne giderek fazlaştığı, zekâ alanları arasındaki geçişlerin tam saptanamadığı, zekâyı besleyen fiziksel ve kimyasal durumların farklılıklara sebep olduğunun saptanmasının zorluğu ve günümüzde zekâyı tek etmenle açıklayan yaklaşımların yerine zekânın çok etmenle açıklanabilecek kadar karmaşık yapısı, zekâ üzerinde daha çok çalışılması gerektiğini belirtmektedir.

1.4.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Öğrenen merkezli anlayışı referans alan ve bilginin insan tarafından zihinde inşa edildiğini ifade eden yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenme ve öğretmeye dayanan bilme, anlama, anlamlandırma, kavrama gibi bilişsel süreçler, nesnel ve öznel bakış açısına göre şekillenmektedir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili yaklaşımlar da nesnel ve öznel yaklaşımlar diye adlandırılmaktadır. Özellikle davranış eksenli yaklaşımlar, nesnel yaklaşımlar olarak kabul edilirken,

yapılandırmacılık gibi özneyi referans alan yaklaşımlar ise öznel yaklaşımlar içerisinde değerlendirilmektedir.¹⁸⁴

Yapılandırmacılık; bilginin ne olduğunu, anlama dair bilmenin neyi ifade ettiğini, bilme ve anlamayı davranış¹⁸⁵ eksenli değerlendiren nesnelci görüşlerden farklı olarak bilginin insan zihninden bağımsız değerlendirilemeyeceğini ifade eden yaklaşımdır. Özellikle 18. yüzyılda dünyada meydana gelen, bireyin önem kazanmasıyla objektif anlayışların yerine subjektif anlayışı salık veren ve radikal bir değişim ve dönüşümü ifade eden yapılandırmacılık, bilginin doğası ve mahiyeti ile ilgili nesnelci yaklaşımların yerini almasıyla önem kazanmıştır.

Yapılandırmacılık, bir öğrenme kuramı şeklinde ele alındığı gibi davranışçılık, bilgi işleme kuramı ve beyin temelli öğrenme yaklaşımları gibi nesnelcilik ürünü olup da öğrenmeyi referans alan teorilerinin karşısında yer almaktadır. Yapılandırmacılık, davranışçı yaklaşımların aksine öğrenmenin doğası ve onu etkileyen faktörler konusunda zihinsel süreç ve yapılar üzerine yoğunlaşmasıyla ayrılmaktadır.¹⁸⁶

“Yapılandırmacılık yaklaşımının üç öncül ile ifade edildiği, bunların; bilginin pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunmaksızın inşa edilemediği, anlamının adaptasyon sonucu ortaya çıktığı; kişinin kendi tecrübeleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak ele alınan konuyu anladığı belirtilmektedir. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur. Kullanılan dil ve içinde yaşanılan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar.”¹⁸⁷ Bilgiyi doğası gereği içinde doğduğu sosyo-kültürel yapıdan ve bilginin anlaşılması ve anlamlandırılmasında parametre kabul edilen dilden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini ifade eden bu yaklaşım, bireyin kendi zihninde

¹⁸⁴Nesnel öğrenme kuramları içerisinde davranışçılık olduğu gibi bilişsel kuramlardan Gestalt, bilgiyi işleme kuramı, Ausubel’in anlamlı öğrenme kuramı ile Bruner’in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı nesnel yaklaşımlar olarak göze çarpmaktadır. Zengin, 2017, s. 30-40.

¹⁸⁵Yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşımların karşılaştırılması için bkz. Özden, 2014, s. 65-67.

¹⁸⁶Şimşek, Nurettin, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2004/3, (5): s. 117.

¹⁸⁷Kaymakcan, Recep, “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2012, s. 83; ayrıca daha detaylı incelemek için bkz. Duman, 2011, s. 360-363; yapılandırmacılığın din ile ilişkisi bağlamında, dinin ilkeleri, değerleri beşeri yorumla insanların hayatına girebilir. Her insan, anlama, kavrama düzeyine göre kültürel birikiminin elverdiği kadarıyla dini anlayabilir, onu yorumlayabilir ve kendisini kuşatan kültürel şartlara, geleneklere göre onu somutlaştırıp hayatıyla bütünleştirebilir. Yani her dinsel yorum, onu yapanın kapasitesiyle, onu kuşatan kültürel bağlamla sınırlıdır. Bu beşeri boyut, sürekli değişeceğinden bu anlamda oluşan dinsel yorumlar da değişebilir. Aydın, Muhammed Şevki, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, (2. Baskı), DİB Yay., Ankara 2010, s. 162-163.

bilgiyi inşa ettiğini söylemesiyle ve bilginin dışarıdan değil içeriden oluşturulduğunu öne sürmesiyle önem kazanmıştır.

Yapılandırmacılıkta felsefi ve psikolojik tanımlamaların yapıldığı, eğitsel tanımlamalarının da felsefi ve psikolojik arka plandan etkilendiği ifade edilebilir. Eğitsel yönüyle yapılandırmacılık “bilgi ve öğrenmeye dair varsayımlarını felsefi ve psikolojik kuramların etkisinde geliştiren; zamanla hedeflerin belirlenmesinden öğretme yöntem ve tekniklerin seçilmesine; materyallerin hazırlanmasından değerlendirmenin gerçekleşmesine kadar öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesiyle ilgili kural ve ilkelere sahip olan bir eğitim kuramıdır.”¹⁸⁸

Yapılandırmacılık kuramının öğrenme yaklaşımında birey tarafından öğrenilen bilgilerin öncesindeki önbilgilerin önemi büyüktür. Zira birey, bilgiyi yapılandırırken önbilgileri üzerine bilgiyi inşa etmekte, zihninde bu bilgiyle ilgili yeni anlamlar kümesi oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmenin temel fikri, “önbilgilerin kullanıldığında yorumlamayı etkilediği ve bu bilgi problem çözmede kullanıldığında etkin bir öğrenmenin gerçekleştiğidir.”¹⁸⁹ Bu anlamıyla hatırlamaya dönük öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önbilginin anlam ve önemini ifade eden tezekkür kavramıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Çünkü tezekkürde de bilginin alınıp saklanması ve istenildiğinde de hatırlanması mevcut olmakla birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında önbilginin hatırlanması, yeni bilgiyi inşa etme sürecinde bu bilginin anlam oluşturmada ve bilginin yapılandırılmasında kullanıldığından bu yönüyle farklılık arz etmektedir.

Yapılandırmacılık, farklı alanlarda çeşitleri olmakla birlikte bilgi, anlama ve anlamlandırma gibi bilginin doğası ve nasıl oluşturulduğuyla ilgili üç kısım şeklinde ifade edilmiştir: “Bunlar; bilginin pasif bir şekilde öğreten tarafından aktarılmadığını; bilakis öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığını ifade eden ve Piaget’in çalışmalarıyla ön plana çıkan çeşidi bilişsel yapılandırmacılıktır. Von Glasersfeld’in Piaget’i referans alarak geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Vygotsky’in Piaget’e karşı çıkararak anlam oluşturma ve biliş konusunda sosyal yaşam ve iletişimin rolünü

¹⁸⁸Ceylan, Yusuf, *Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi*, (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2013, s. 30-31.

¹⁸⁹Yurdakul, Bünyamin, “Yapılandırmacılık” *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel), (2. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2005, s. 49.

vurgulayan çeşidi de sosyal yapılandırmacıdır.”¹⁹⁰ Konuyla ilgisi olması bakımından bilişsel yapılandırmacı yaklaşım, “bireyin sahip olduğu bilgiler ile bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapının dengede olması, bireyin bu bilgileri kullanarak anlamlandırması, yeni bilgi ile önceki bilginin birbiriyle ilintisinin kurulması ve bu bilgilerin çelişmemesi sonucunda kişinin bu bilgiyi özümlemesiyle oluşturulmasıdır.”¹⁹¹ Piaget, “genellikle sosyal etkileşimi hesaba katmadığı için eleştirilmiştir. Aslında Piaget uyum derken diğerlerine uyumu hariç tutmamıştır. O, huzursuzluğun kaynağı olarak sosyal etkileşim özellikle de dil etkileşimi ile daha az ilgilenmiştir.”¹⁹² Vygotsk’nin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı Piaget’e getirdiği eleştiriler bağlamında ve bunların sosyal, toplumsal, kültürel, dilsel, biyo-psikolojik süreçleri bilişsel yapılandırmacılığa dâhil etmesiyle ayrılmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık dışında Ernst Von Glasersfeld’in radikal yapılandırmacılığının temel sayılıları: “Nesnel gerçeklik, yani kendinde şey bilinemez. Bilgi, bireysel bilişsel yapılarca inşa edilir. Bilgi, belli bir perspektifin ürünüdür ve görecelidir. Her bireyin nesnel dünyasına ilişkin inancı biriciktir ve diğeriyle karşılaştırılmaz.”¹⁹³ Öznel/göreceli bir anlayıştan yola çıkan ve bireysel farklılıkları eğitim-öğretim sürecinin merkezine yerleştiren radikal yapılandırmacılık, bilginin kişisel ve insanî bakış açısının inşası şeklinde görmektedir. Bireyin anlama ve anlamlandırmaya dönük inancı bireyseldir ve bu bireysellik, subjektif olduğundan bir başkasıyla karşılaştırılmaz.

Yapılandırıcı yaklaşımın din eğitiminde mümkün olmadığını savunanlar, daha çok yaklaşımın eğitsel yönü üzerinde değil “felsefi yönü üzerinde durmaktadırlar. Bilginin epistemolojik değeri perspektifinden yapılandırmacılığa yaklaşmakta ve din eğitimi için bu yaklaşımın mümkün olmadığını ifade etmektedirler.”¹⁹⁴ Bu görüşe sahip olanların din eğitiminde yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanamamasının sebebi olarak öne sürdükleri argümanlar iki hususta toplanmaktadır. Bunlardan “Birincisi, yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin nasıl oluştuğu ve bilginin oluşum teorisinin din tarafından kabul

¹⁹⁰Zengin, 2017, s. 51; Duman, 2011, s. 380-381.

¹⁹¹Fer, Seval, Cırık, İlker, *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, (1. Baskı), Morpa Yay., İstanbul 2007, s. 52.

¹⁹²Von Glasersfeld, Ernst, “Cognition, Construction of Knowledge and Teaching”, *Synthese Special Issue on Education*, 1989/80 (1): s. 13.

¹⁹³Aydın, Hasan, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, (1. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2007, s. 20.

¹⁹⁴Okumuşlar, Muhittin, *Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Din Eğitimi*, (1. Baskı), Yediveren Kitap Yay., Konya 2008, s. 74.

edilebilir olup olmadığı problemidir” yani bireyin bilgiyi kendisinin inşa etmesinden dolayı izafi olan bilgi anlayışının sabiteleri olan din anlayışıyla çelişki doğurmasıdır. “İkincisi ise bir dine inanan müntesiplerin o dinin yorum ve tecrübelerinden bağımsız olarak herkes tarafından kabul edilen dinin temel esaslarının olmadığını ileri süren yaklaşımların kabul edilebilirliğinin zor olduğu düşüncesidir.”¹⁹⁵ Ayrıca vahiy bilgisinin kutsala olan referansından dolayı farklı hüviyetinin olması ve gündelik bilgi ile aklı bilginin tabiatından dolayı farklı bir karakter arz etmesidir.

Bilginin doğasının sabit ve değişmez olduğunu kabul eden nesnel/objektif değerlendirmelerinin yerine öznel ve subjektif olduğunu ifade eden yapılandırmacılık, bu yönüyle vahiy bilgisinin kaynak değeri taşıdığına dair iddiayı kabul etmemektedir. Zira yapılandırmacılığa göre, bilgi dışarıdan değil bizzat bireyin zihinsel inşa sürecinin bir sonucudur ve bu yönüyle de görecelidir. Hâlbuki vahiy; değişmez, sabit, kesin ve üzerindeki şüpheleri izale eden bir hüviyete sahiptir. Vahyin evrensellik iddiasının temellendirilmesinde nesnel ve objektif olma tabiatı, onu kişisel bir ilham olduğu yönündeki subjektif değerlendirmelerden uzak tutmaktadır. Oysa yapılandırmacılık, bilginin göreceli ve öznel olduğunu, kişisel bir çıkarım ve inşa olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenme ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir: “Öğrenme, etkin bir süreçtir. İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir. Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler. Öğrenme, toplumsal bir etkinliktir. Öğrenme, bağlamsaldır, hayatın tüm yönleriyle iç içedir. Öğrenmek için bilgiye ve zamana gereksinim vardır. Güdüleme öğrenmede anahtar kavramlardan biridir.”¹⁹⁶ Duman’a göre, adı zikredilen yapılandırmacı öğrenme ilkelerine ilaveten şu hususlar da önem arz etmektedir: “Bu yaklaşım, öğrencilere sorumluluklarını öğretmelidir. Uygunluk ve yaratıcılık, bu yaklaşımın karakteristik özelliğidir. Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenme, öznel ve duygusaldır. Öğrenme işinin niteliği süreçte önemlidir. Öğrenme, gelişimseldir ve öğrenci merkezlidir. Öğrenme, sürekli.”¹⁹⁷

¹⁹⁵Kaymakcan, Recep, “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practic*, 2007/7 (1): s. 184.

¹⁹⁶Yeşilyaprak, Binnur, Uçar, Ertuğrul, “Öğrenmeden Öğretime”, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011, s. 353-354.

¹⁹⁷Duman, 2011, s. 382-383; Özden, 2014, s. 62-63.

Yapılandırmacı anlayışın din eğitimi bağlamında değerlendirilmesi ve DKAB derslerinde uygulanması ile ilgili Ev, şöyle demektedir. “Eğitimsel amaçları gözeterek DKAB dersi gerek farklı dinlerin gerekse aynı din içerisindeki anlayış farklılıklarının öğretim konusu yapılmasına, öğrencilerin kendilerini dinî anlamda ifade etmelerine imkân tanıyarak birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına sağlayacağı katkı nedeniyle hoşgörü ve birlikte yaşama bilincinin oluşmasında önemli bir adım olabilir.”¹⁹⁸ Dünyanın küresel bir köy haline gelmesiyle ve kitle iletişim araçlarının sınırları kaldırmasıyla beraber birlikte yaşama kültürü önem kazanmıştır. Farklılıkları aynı eğitim ortamlarında birbirlerini anlama ve hoşgörüyle yaklaşma temelinde bir zenginlik olarak DKAB dersi kullanılabilir. İslâm’ın toplumsal ibadetlerinden olan hac, aynı dine mensup farklılıkları bünyesinde barındırmasıyla ‘birlikte yaşama bilincini’ ve ‘hoşgörü iklimini’ beslemektedir.

Kur’ân, tefsir, fıkıh, siyer, İslâm tarihi gibi derslerde bilginin geldiği sosyo-kültürel çevrenin, sosyo-ekonomik yapının, toplumsal bağlamın önemli olduğu (sosyal yapılandırmacılık) aşikârdır. Kur’ân’ın indiği toplumsal yapının zihinsel kodlarını bilmek, onu anlamak ve öğretimde hayata taşımak bu anlamda önem ifade etmektedir. İslâm geleneğinde nasslardan hüküm çıkarma ameliyesi olan içtihat kavramı, bilgiyi inşa etme sürecidir. Müçtehidin olanca güç ve gayretini sarf ederek nassların arasında bırakılan bilinçli boşlukları, zihinsel bir çabayla doldurmaya çalışması bu anlamda zikredilmeye değerdir.¹⁹⁹ Bilgiyi düşünme süreçlerinden geçirerek yeniden inşa etmek, bilginin pasif bir aktarıcısı olmayıp onun aktif bir faili olmak, yapılandırmacılık yaklaşımının göstergesidir.

Yapılandırıcılık yaklaşımının özneyi referans alan bir öğrenme kuramı olduğunu ve bilginin epistemolojik değerinden ziyade bilginin öğrenen tarafından nasıl inşa edildiği ve bilginin nasıl oluşturulduğuyla ilgilendiğinin göz ardı edilmemesi gerekir. Bu yaklaşıma göre din eğitiminde sabit olan dini bilgilerin öğrenen bireylerin algı, düzey, kapasite, bilişsel yapı ve biçimlerine göre sunulması ve dinin sınırları içinde tasavvur

¹⁹⁸Ev, Halit, “Yapılandırmacılık: DKAB Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2011, s. 209.

¹⁹⁹İçtihat kavramı ile ilgili bkz. Şaban, 2005, s. 437; İçtihat kavramına yakın olan istinbât kavramını da bu anlamda ifade eden Batar, istinbâtı, bilgi üzerinde yoğunlaştıran, kişiyi bilginin kaynağına yönelten, uzmanlaştıran, bilgiyi kullanma ve bilgiden bilgi üretme yeteneği kazandıran, bilinenden bilinmeyeni bulduran aktif bir öğrenme yaşantısı şeklinde ifade etmektedir. Batar, 2014, s. 334.

geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları mümkün olabilmektedir.²⁰⁰

Özneyi/öğreneni merkeze alan yapılandırmacılık, bilgi edinme konusunda öğrenenin zihinsel süreçlerine ve içinde bulunduğu psikolojik duruma ve toplumsal yapının kodlarına önem vermesiyle öne çıkmaktadır. Bu anlamda Kur'ân, bilgiyi insan zihnine görsel, işitsel, metaforik, teşbihçi veya kıssacı şeklinde arz ederken bilgiyi salt olduğu gibi kabul etme yerine aklın işlevsel olarak kullanılmasını, bilginin düşünsel süreçlerle tefekkür edilmesini, olduğu gibi almak yerine üzerinde derinlemesine düşünülmesini istemektedir. Bilginin kaynağı meselesinde ifade edildiği gibi dinin referansları; akıl, duyu, tecrübe ve özel bir bilgilenme olan vahiydir. Kur'ân'ın düşünmeye verdiği önem, duyu organlarımızla çevremizi algılamamızı ifade eden kavramlar, iç ve dış âlemde meydana gelen olay ve olguları tecrübe etmeye dönük tavsiyeler, bilgiye ulaşmanın kaynağı meselesindedir.²⁰¹

Bilginin doğuştan veya sonradan kazanıldığına dair epistemolojik tartışmalar devamlı var olagelmıştır. Bilginin doğuştan getirilmesi, onu statik bir hüviyete sahip kılmakla birlikte onu algılayan özneyi/öğreneni pasif bir alıcı konumuna koymaktadır. Oysa Kur'ânî perspektife göre, bilgi doğuştan değil, sonradan kazanılan bir değerdir. Kur'ân, bu meyanda şöyle demektedir: *“Allah, sizi analarınızın karnından siz hiçbir şey bilmez durumda iken çıkardı. Şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi.”* (Nahl, 16/78.) Bilginin sonradan kazanıldığını ifade eden Bayraklı, *“Duyguların, kabiliyet ve yeteneklerin ham tohum şeklinde potansiyel olarak doğuştan yaratıldığını, sonradan eğitimle geliştirilebileceğini söylemektedir. İnsanın bilgi edinme sürecinde âyette ismi zikredilen kulak, göz ve gönül adındaki organların dış âlemdeki verileri insan zihnine iletmesi ve zihnin çalıştırılmasına vurgu yaptığını ifade etmektedir.”*²⁰²

Yapılandırmacılık öğrenme kuramı, *“bilginin epistemik değerinden daha çok bilginin insan zihninde nasıl oluştuğuyla ilgilenmektedir. Buna göre dinî bilgilerin insanların algı, biçim ve düzeylerine sunmanın imkânı üzerinde durmak gerekir.”*²⁰³ Bu

²⁰⁰Okumuşlar, 2008, s. 78.

²⁰¹Batar, 2014, s. 266-269.

²⁰²Bayraklı, 2007, C. 11, s. 40.

²⁰³Okumuşlar, Muhiddin, *“Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”*, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2011, s. 220.

anlamda bilginin kaynağı ve menşinin yapılandırmacılık bağlamında değerlendirme yerine bilme ediminin zihin tarafından nasıl algılandığı, algılamanın temel yöntemleri, vahiy bilgisinin insan zihninde sosyo-kültürel çevre ekseninde nasıl anlaşıldığı üzerinde durmanın gereği anlaşılmalıdır. Her din, içinde bulunduğu toplumsal yapıdan ve çevresel faktörlerden bağımsız değildir. Dinin anlaşılması, toplumun zihinsel muhayyilesine nasıl izdüşüm bıraktığı toplumdan topluma, insandan insana farklılık arz etmektedir. Bu da toplum ve insanın araştırılmasını, bilginin bunlardan bağımsız ele alınamayacağını ifade etmektedir.

Nâkib el-Attâs, Kur'ân'daki ilim ve türevleriyle ilgili kavramların çok fazla olduğunu ve bunların hem dışsal hem de içsel yönüne işaret etmektedir. O'na göre "ilim, araştırma ve dikkatli bir gözleme dayanan, hakikati ifade eden, cehaleti gideren, ilahi bildirimler yoluyla veya beşeri çaba ve tecrübeler sonucunda ortaya çıkan, dünya ve ahiret için faydalı olan kesin ve şüphesiz gerçekliklerdir."²⁰⁴ Bu yönüyle ilim, dışarıdan gözlenen olay ve olguların, araştırma neticesinde zihinde yeniden yapılandırılmasını, inşa edilmesini gerektiren ve bilginin insanın kendi çaba ve gayreti ile oluşturulmasını sağlayan bir hüviyete sahiptir. Burada vahiy bilgisi ile aklın bilgisi şeklinde bilginin kim tarafından yapılandırıldığı gibi bir problem ortaya çıkmaktadır. Vahiy kesin, genel-geçer, sabit ve Allah merkezlidir. Bilginin Allah merkezli olması, yapılandırmacı yaklaşıma bir eleştiri şeklinde değerlendirilebilir. Zira vahiy merkezli din anlayışında bilginin sabit, değişmez, kesin ve ilahi tabiatı onu diğer bilgi edinme tür ve vasıtalarından ayırmaktadır.²⁰⁵

İnsanlar dünyaya geldiğinde hiçbir bilgiye sahip olmadan doğarlar. Kur'ân'ın ifadesiyle "Allah, sizi analarınızın karnından siz hiçbir şey bilmez durumda iken çıkardı. Şükredesiniz diye size kulaklar, gözler ve kalpler verdi." (Nahl, 16/78.) İnsan, dünyaya geldikten sonra bilgileniyorsa sonraki bilginin yanılmayan ve güvenilir bir kaynaktan gelmesi gerektiğini ifade eden Gözütok, "Bu tür bilginin yanılmayan ve sağlam hükme

²⁰⁴ Attas, Nâkib, *İslâm ve Laisizm*, (1. Baskı), (Çev. Selahattin Ayaz), Pınar Yay., İstanbul 1994, s. 134.

²⁰⁵ Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın bilgi anlayışı açısından imkânı hususunda ileri sürülen varsayımları dört kısma ayıran Ceylan, bütün bilgilerin inşa edilebileceği, bilginin bireysel bir inşa olduğu, bilginin sosyo-kültürel bir inşa olduğu ve bilginin mutlak ve kesin değil, değişken ve geçici olduğu varsayımlarına değinerek hepsini tek tek incelemektedir. Konuyla ilgili bkz. Ceylan, 2013, s. 109-135.

götürücü olduğunu, İslâm'ın her türlü anlayış ve bilginin temeline Allah vahyine dayanan ve yine vahiyle desteklenen Nebevî bilgiyi koyduğunu ifade etmektedir.”²⁰⁶

Akıl ile elde edilen bilgiler, duyu verilerinden hareketle insan zihninin çalışmasına ve düşünmesine matuftur. Bu konuda Bayraklı, “Allah'ın tabiata bir kanun koyduğunu, aklın ise deney ve gözlemlerle mevcut olan kanunu gün yüzüne çıkarttığını söylemektedir. Zira aklın deneyle, madde âleminde elde ettiği bilgiyi, Yüce Allah önceden o maddenin yapısına bir tabiat kanunu olarak yerleştirmiştir. Akıl o bilgiyi yaratmıyor; maddenin yapısında var olanı veya maddeler arası ilişkilerde yer alanı tespit ediyor. Bu noktadan hareketle diyoruz ki; ilahi bilgi, madde âleminde, bazen cereyan eden olaylar şeklinde, bazen de maddenin özellikleri olarak kendini göstermektedir. Tabiat âlemini inceleyip oradaki kanunları keşfedenler, aslında ilahi bilgiyi yakalamaktadırlar.”²⁰⁷ Akıl ile elde edilen bilginin kaynağının da Allah olduğunu ifade eden Bayraklı, bilginin insan zihninde keşfedildiğini kabul etmekle birlikte sonuçta Allah'ın insana verdiği potansiyel gücün kullanılarak elde edilmesine matuf olduğundan bu bilgi, salt öznel/kişisel bir çıkarımla değil, vahiy bilgisinin insan tarafından gün yüzüne çıkarılması şeklinde değerlendirmektedir.

Kur'an'ın ilk inen âyetlerini değerlendiren Bayraklı, “*O, insana bilmediğini öğretendir* (Alak, 96/5.) âyetini, Allah, nasıl bizlere bilmediğimizi öğrettiyse biz de bizden sonrakilere yeni bilgiler öğretmeli, bu da yeni analizler, yeni sentezler, yeni düşünceler, yeni bakış açıları ve yeni bilgiler üretmeyi gerektirmektedir. *‘Yaratan Rabbinin adıyla oku!’* (Alak, 96/1.) âyetinde geçen okuma emrini, düşünmek, araştırma yapmak şeklinde ifade ederek bilgiyi üretmenin yolunun okumaktan, düşünmekten ve araştırmaktan geçtiğini ifade etmektedir.”²⁰⁸

Yapılandırmacı yaklaşım, “insandan bağımsız nesnel tek bir gerçekliğin olduğu düşüncesini kabul etmemekte ve her bir bireyin kendi gerçekliğini inşa ettiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, bilgi felsefesi açısından göreceli bir bilgi anlayışı olarak kabul edilmektedir. Kişilere göre farklı hakikatler olabilmektedir. Kutsal dinler ise genelde hakikatin kendileri tarafından temsil edildiğini ifade etmektedirler. Yani hakikatin mutlak

²⁰⁶Gözütok, Şakir, *İslâm Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, (1. Basım), Ensar Neşr., İstanbul 2019, s. 93.

²⁰⁷Bayraklı, 2007, C. 1, s. 313.

²⁰⁸Bayraklı, 2007, C. 21, s. 235-237.

ve herkesten bağımsız olduğuna inanılmaktadır. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir.’²⁰⁹ Kaymakcan, ‘‘Radikal anlamda yapılandırmacı yaklaşımı, bir dinde o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak kabul edilen temel dini esasların varlığından hareket ederek mümkün görmemektedir. Bunun yerine din derslerinde bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan ve inananlarının fert ve toplum içindeki deneyimlerinin yapılandırıcı öğretime göre işlenmesini önermektedir. Örneğin İslâm’da kutsal metinlere dayalı Allah inancını yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim konusu yapmaktan öte öğrencilerin farklı Allah tasavvurları bu yaklaşıma göre işlenebilir demektir.’²¹⁰

Yapılandırmacı yaklaşım, Bloom taksonomisindeki bilişsel hedeflerin tümüyle ilgili olmakla birlikte daha çok üst düzey bilişsel hedeflerle irtibatlıdır. Bununla birlikte bilginin alınması, kavranması, mevcut olan bilginin uygulanması, oluşabilecek problemlerin anında çözülmesi, bilginin analiz ve sentezlenerek hem bütüncül hem de parçacı bir şekilde işlenmesi ve sonrasında ise bu bilginin karar verme sürecinde değerlendirilmesi, bilginin zihinsel süreçlerden daha çok üst düzey bilişsel hedeflerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Özellikle analiz basamağında ‘çıkarmada bulunma’, ‘seçip ilişkilendirme’ hedefleri; sentez basamağında ‘yaratma’, ‘üretme’, ‘sentezleme’ ve ‘sonuç çıkarma’ hedefleri ile değerlendirme basamağında ‘karşılaştırma’, ‘ilişkilendirme’, ‘sonuca ulaşma’ vb. gibi hedefler, bu yaklaşımın bilişsel hedefleridir.

Yapılandırmacılık, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma, yeni bir ürün ortaya koyma, ilişkilendirme gibi üst düzey bilişsel hedeflerden olan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ile teakkul kavramının ifade ettiği anlamla benzerlik taşımaktadır. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenmede dünyevî ve seküler bilginin inşası mümkünken uhrevî ve dinî bilginin kaynağının ilahî olmasından dolayı bu bilginin inşası pek mümkün görünmemektedir.

Yapılandırmacı öğretim modellerinden olan 5E modeli, bilişsel hedefler açısından değerlendirildiğinde, aşamalı bir dersin hedeflerini ifade etmektedir. Engage (Öğrencilerin konuya ilgisini, dikkatini çekme ve ön bilgilerini ortaya çıkarma), kavrama

²⁰⁹Kaymakcan, 2012, s. 84-85.

²¹⁰A.g.e., s. 84-85.

basamağını, Explore (Araştırma), uygulama ve analiz basamağını, Explain (Açıklama), analiz ve sentez basamağını, Elaborate (Derinleştirme/Transfer etme), uygulama, analiz ve sentez basamaklarını, Evaluate (Değerlendirme), sentez ve değerlendirme basamaklarını ifade etmektedir.²¹¹ Bu basamaklar, birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadıkları gibi bir konuda farklı basamaklar da işlevsel olabilmektedir. 5E modelinde ifade edilen aşamalardan önbilgilerin ortaya çıkarılması tezekkür kavramıyla, analiz ve sentez basamağının ise tümevarımsal düşünme ve tümdengelimsel düşünmeyle, değerlendirme basamağının ise analogiyle benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

Yapıcı “bir öğrenme görevi oluştururken ‘belirlemek’, ‘karşılaştırmak’, ‘sınıflamak’, ‘çözümlemek’, ‘oluşturmak’ gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.”²¹² Bu tarz öğrenmelerin öğrencilerin bilişsel farkındalık oluşturabildikleri, işe yaramayanları eleyebildikleri, aynı kategoriye girenleri eşleştirerek sınıflayabildikleri, karşılaştırma yaparak kıyas ve sentez yapabildikleri, analiz ve çözümlemeler ile bilginin künhüne vakıf olmayı gerektirdikleri unutulmamalıdır. Ayrıca sınıflama ve kategorize etme gibi üst düzey bilişsel etkinliklerin Gestalt kuramıyla ilgili oldukları, bilginin inşa sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının diğer öğrenme kuram ve yaklaşımların verilerinden de istifade ettiğini belirtmek gerekir.

Yapılandırmacılık, gerçekliğin bireysel bilinç tarafından yapılandırıldığını, dışarıda olan bir şey yerine insan zihninin ortaya koyduğu bir ürün şeklinde değerlendirilmekte ve insanın her şeyin ölçüsü kabul edilmesiyle gerçekliğin öznel deneyim ve bireysel algılara dayandığını ifade etmektedir.²¹³ “Yapılandırmacılığın gerçekliğe bakışı, bilginin izafi oluşu, öznel üzerine yapılan felsefi vurgular, onun çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı ifade ettiğini göstermektedir. Dinin mutlak hakikati temsil iddiasını kabul etmeyen göreceli din anlayışı ise dini çoğulculuğu hatırlatmaktadır.”²¹⁴

Yapılandırmacılığa yapılan eleştiriler bağlamında Batı düşüncesinde daha çok felsefi yönüyle ön plana çıkan yapılandırmacılık, üzerine inşa olduğu felsefi gelenek ve kültürden bağımsız şeklinde değerlendirilemez. Özellikle çoğulcu toplum yapısında

²¹¹Senemoğlu, 2018, s. 627-628.

²¹²Yapıcı, 2010, s. 564.

²¹³Aydın, 2007, s. 26.

²¹⁴Zengin, 2017, s. 162.

kültürel ve sosyal bileşenleri ifade etmede Batı'nın insan merkezli din anlatımına veya Hermenötik eksenli kutsal yorumlama eğilimine uygun tarzı olmakla birlikte; din felsefesinde panteizm ve çift kutuplu ulûhiyet anlayışı olan pan-enteizmin ifade ettiği Tanrı'nın değişen ve değişmeyen tabiatına yapılan vurgusuyla paralellik arz ettiği ifade edilebilir. Fakat İslâm'da Allah'ın mutlak ve aşkın (müteal) varlığı, vahiy merkezli din olgusu, kutsalın sabit, değişmez ve her türlü görecelilikten uzak yapısı, Mutlakın gerçeklik ve hakikati gibi hususlar ile adalet, iyilik, insan hakları vb. olguların bireyin zihninden bağımsız ve evrenselliği, yapılandırmacılığın eleştirilen yönleri olabilmektedir. Ayrıca yerellik, farklılıkların farkına varma gibi değerlerin olumlu yönleri olmakla birlikte bireyselliğin ve yerelliğin evrenselin karşısına konulması eleştirilere sebep olabilmektedir. Her türlü bilgi, değer ve anlayışın bireye ve kültürel yapıya bağlı olması, bu tür evrensel olguların yitimine sebep olmakta, dinlerin mutlak hakikat iddialarını tartışmaya açmaktadır.²¹⁵ Oysa din, ilahi olandır ve temel sabiteleri olan bir yapıdır. Dinlerin anlaşılma biçimleri farklı olmakla birlikte, her dinin kendine ait mutlaklık iddiasının ve sabitelerinin olması, bu anlamda yapılandırmacılığa yöneltilecek eleştiriler kapsamında değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacılıkta bilginin oluşum serüveni ve bu teorinin din cihetiyle imkânını inceleyen Kaymakcan, “yapılandırmacılığın göreceli bir bilgi anlayışını kabul ettiğini ve kişilere göre farklı hakikatlerin olabileceğini belirtmekte, dinlerin ise hakikati kendilerinin temsil ettiğini”²¹⁶ ifade etmektedir. Hz. Âdem'e eşyanın isimlerinin öğretilmesinde Allah ile melekler arasında geçen diyalogda bilginin dış dünyaya tekâbüliyeti, eşyanın insan zihninden bağımsız dış âlemdaki mevcudiyeti, (Bakara, 2/31-33.) İslâm epistemolojisinde insanın sadece zihninde salt bilgiyi inşa edemeyeceği, bilginin Aristoteles'in de ifade ettiği üzere insan zihninden bağımsız olarak realitede var olduğu, yapılandırmacılık yaklaşımının epistemolojik bilgi anlayışına yapılan bir eleştiri olarak kabul edilebilir.

Öznelci bir hakikat anlayışında gerçekliğe dair yapılan felsefi, teolojik ve eğitimsel açıdan bu gerçekliğin temellendirilmesinin zorluğu, yapılandırmacılık yaklaşımına din öğretimindeki teorik eleştirileri beraberinde getirmektedir. Pratik anlamda sahada

²¹⁵A.g.e., s. 162-163.

²¹⁶A.g.e., s. 162.

karşılaşılabilecek problemler, öğrencilerin dinî anlayışları ile dinin bizzat kendi içeriğinin aynı görece düzeyde ele alınmasının yapılandırmacılık yaklaşımının din öğretiminin mahzurlu yönünü ifade etmektedir.

Din öğretiminde bu kuramın anti-realist bir din anlayışına sahip olması, dinî içeriğe verilen anlam veya yüklenen görevin göreceli olması, dinî geleneğin önemini kaybetmesi, eğitimsel hedeflerin ön planda olmasıyla din ve değerler konusunda bireysel görüşlere ulaşmayı hedefleme vb. hususlar, yapılandırmacı din öğretimine yapılacak eleştiriler şeklinde kabul edilebilir.²¹⁷

Yapılandırıcı yaklaşım, davranış eksenli öğrenme kuramlarının aksine öğrenmenin doğası ve öğrenmeyi etkileyen etmenler konusunda zihinsel süreçleri ön plana almasıyla ve bilişsel yapıları işe koşmasıyla ayrılmaktadır. Fakat öğrenmeyle ilgili ifade ettiği varsayımların yeterince analiz edilmediği, somut ve müşahhas araştırmalara yeterince konu olmadığı, gerektiği kadar denemeye tabi tutulmadığı bu sebeple de varsayımlarının bilimsel/deneysel araştırmalarla desteklenmesine ihtiyaç hissedildiği ifade edilebilir.²¹⁸

Yapılandırmacı yaklaşıma göre din, öğretim konusu olarak değil, öğrenme konusu olarak düşünülebilir, konu merkezli yaklaşım yerine öğrenen merkezli yaklaşım şeklinde tasarlanabilir. Farklı yorum ve bakış açılarına başvurulmadan öğrenciler, dinî içeriğin ana kaynaklarına inmeli ve onların anlayış ve yorumları gözlenmelidir. Dinin inanç, ibadet ve ahlâk öğretilerinin tümü, bireylerin kişisel algı biçimleri ve düzeyleri göz önüne alınarak sunulmalıdır. Dinî bilgiler, öğrenenlerin günlük hayatlarında kullandıkları bilgilerle bağlantıları sağlanarak ve inşa edilerek yapılandırılmalıdır. Dinî bilgiler, öğrenenlerin kültürel yapıları ve bireysel farklılıkları tanınarak ve bu veriler göz önüne alınarak yapılandırılmaya çalışılmalıdır.²¹⁹

1.4.2. Bilişsel/Zihinsel Düşünme Süreçleri

Düşünmenin ilk insandan beri var olduğu, düşünme neticesinde bir hükme varıldığı hem kutsal metinler hem de antropolojik bir vakıa olarak ifade edilmektedir. İnsanın

²¹⁷Ceylan, 2013, s. 152-154.

²¹⁸Şimşek, 2004, s. 135.

²¹⁹Okumuşlar, 2011, s. 234.

tabiatı incelendiğinde insanın maddi yönüyle birlikte manevi ve düşünsel bir yöne sahip olduğu, insanın bu düşünme yönüyle diğer varlıklardan ayrıldığı bilinmektedir.

Bilişsel düşünme süreçleri, insan zihninin aklî boyutunu ve düşünsel tarafını ifade etmektedir. Sağlıklı düşünebilen her insanda bu süreçlerin olduğu ve bu düşünme süreçlerinin yeni bilgi edinmede fonksiyonel bir görev icra ettikleri ifade edilmektedir. Aklî bilgilerimizin çoğunun bu düşünme süreçleriyle elde edildiği göz önünde tutulursa Kur'ân'ın da bu bilgi edinme yollarına ışık tutacak süreçlere sahip olduğu görülmektedir. Kur'ân'ın indiriliş gayesi ve insan zihnini eğitmesindeki amacı, bu düşünme süreçlerinin irdelenmesini ve Kur'ân perspektifiyle yeniden okunmasını mucip kılmaktır.

1.4.2.1. Tümevarımsal Düşünme

İstikra (tümevarım, induksiyon), olumlu veya olumsuz bir tümel hükmün diğerine izafe edilmesini gerektiren yöntemdir. Kimilerine göre ise istikra, tikelleri saydıktan sonra tümel bir yargıyı vermektir.²²⁰ Tümevarım,²²¹ “tek tek olgularda gözlenenlerden genel önermelere giden bilimsel bir yöntemdir. Bu yöntemde parçadan bütüne, tikelden tümele, özelden genele doğru giden akıl yürütme söz konusudur.”²²² Bu tür düşünme sürecine de tümevarımsal düşünme denmektedir.

Tümevarımla ilgili Allah'ın birliğini ispatlamak için şöyle bir örnek verilebilir: “Ali'nin yüzü, diğer insanlardan farklıdır. Diğer insanların yüzünü bilmeyen Ali'ye bu yüzü veremez. Ahmet'in yüzü de diğerlerinden farklıdır. Diğerlerini bilmeyen Ahmet'e bu yüzü veremez. O halde her bir insanın yüzünü, tüm yüzleri bilen bir yaratıcı belirlemiş

²²⁰Âmidi, Seyfü'd-din, *el-Mübin fi Şerhi Me'ânî Elfâzi'l- Hükemâ ve'l- Mütekellimin*, (Thk. Hasan Mahmud eş-Şafii), (1. Baskı), Mektebetu Vehbe, Kahire 1993, s. 87.

²²¹Tümevarım çeşitleri bağlamında akıl yürütme biçimi olarak tümevarım, bilimsel bir yöntem olarak tümevarım ve nedensellik bağlamında tümevarım için bkz. Durhan, Gülümser, *Farklı Bakış Açılılarıyla Tümevarımsal Mantık*, (1. Baskı), Çizgi Kitabevi, İstanbul 2020, s. 25-133.

²²²Al, Hamza, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (3. Baskı), Sakarya Yay., İstanbul 2010, s. 10; Emiroğlu, İbrahim, *Klâsik Mantığa Giriş*, (12. Baskı), Elis Yay., Ankara 2015, s. 195; tümevarım iki şekilde ifade edilmektedir. Tam ve eksik tümevarım. Tam tümevarım, bir bütünü oluşturan her parçayı inceleyerek bütün hakkında hüküm vermektir. Tam tümevarım kesinlik ifade etmektedir. Eksik tümevarım ise, çoğunlukta görülen bir niteliğin geride kalanlarda da olmasıdır. Eksik tümevarım, kesinlik ifade etmez. Çünkü bütünü oluşturan her parça incelenmeden bütün hakkında bir hükme varılmaktadır. Bununla ilgili bkz. Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *el-Mustâşfâ min İlmi'l Usûl*, (2. Baskı), Matbaâî Numûne, Kûm H. 1368, C. 1, s. 51-52; tümevarımla ilgili temellendirme, iki ana temele dayanmaktadır. Bunlar; tabiatın tekdüze olduğu aksiyomu ve evrensel nedensellik kanunudur. Tümevarımın temellendirmesine yapılan itirazlar ve bu itirazlara karşı çözüm önerileri için bkz. Hasırcı, Nazım, *Klâsik Mantık El Kitabı*, (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2015, s. 216-220.

ve şekillendirmiştir.’’²²³ Burada tek tek insan yüzlerinden hareketle tüm yüzleri bilen, irade eden, kudretiyle var eden Allah’a gidilmektedir. Zihin, tek tek tikel örneklerden tümel bir önermeye vararak tümevarımsal düşünme sürecini icra etmektedir.

Kur’ân’ın tek tek önermelerden, gözlemlerden, parçalardan küllî/tümel önermelere ulaşması, bu yöntemle ifade edilmektedir. Özellikle Kur’ân’daki Allah’ın yarattığı tüm tikel ve cüz’i olan hususların Allah’ın varlığına ve birliğine delaleti bu anlamda tümevarımsal bir düşünme neticesinde gerçekleşmektedir. Tümevarımsal düşünme, Kur’ân perspektifiyle Rûm sûresinde Allah’ın varlık ve kudretine taalluk eden hususlar ile şöyle ifade edilmektedir: *“Sizi topraktan yaratması, kendileri ile huzur bulasınız diye sizin için türünüzden eşler yaratması ve aranızda sevgi ve merhamet var etmesi, göklerin ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması, geceleyin uyumanız ve gündüzün O’nun lütfundan istemeniz, korku ve ümit kaynağı olarak şimşegi size göstermesi, gökten yağmur indirip onunla yeryüzünü ölümünden sonra diriltmesi, emriyle göğün ve yerin (kendi düzenlerinde) durması da O’nun (varlığının ve kudretinin) delillerindedir.* (Rûm, 30/20-25.)

Rûm sûresi ile ilgili âyetleri tefsir eden Bayraklı, ‘‘Allah’ın yakından uzağa, maddî olandan madde ötesine yani manevî olana giden bir açıklama metodu kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca insanın yaratılışından aile ve sosyal hayatına, oradan tabiat kanunlarına gitmektedir. Özelden genele doğru bir metot izlendiğini ifade eden Bayraklı, bu metotta düşünce, bilgi, dinleme ve akletme gibi çok önemli beyinsel faaliyetlerin kullanılmak istendiğini, tabiat kanunlarından imana ve ulûhiyet anlayışına varan bir yol izlendiğini söylemektedir.’’²²⁴ Bu âyetlerde Allah, tek tek Allah’ın varlığına ve kudretinin eserlerine taalluk eden hususlara değinerek tikel ve cüz’i önermelerden tümel ve küllî bir yargıya varmaktadır. Zihnin bu tür aklî süreçlerden hareket etmesi, tümevarımsal düşünme olarak ifade edilmektedir.

Tümevarımsal düşünme, gözlenebilen ve deneyimlenebilen olay ve olgulardan gözlenemeyen ve deneyimlenemeyen önermelere ulaşma çabası olduğundan bilinenden

²²³Serdar, Murat, Işık, Harun, *Sistemik Kelam-I*, (3. Baskı), Kimlik Yay., Kayseri 2020, s. 71; tam tümevarımın gerçekleşmesinin ve kesinlik ifade etmesinin zorluğu için bkz. Çapak, İbrahim, *Anahatlarıyla Mantık*, (1. Baskı), Ensar Yay., İstanbul 2012, s. 188-189.

²²⁴Bayraklı, 2007, C. 15, s. 47; Allah’ın varlığının ve birliğinin evrendeki tezahürleri için bkz. Mevdûdî, 1997, C. 4, s. 292-298.

bilinmeyene ulaşma süreci olarak da ifade edilebilir. Bu bilinmeyene ulaşma çabası özelden genele, tikelden tümele, parçadan bütüne, cüz’iden külli’ye, öncüllerden sonuca, önermeden hükme doğru düşünsel bir seyir izlemektedir. Kavrama basamağında özel ve tikel önermelerden külli ve tümel önermelere ulaşılması ve bilginin açıklanması, örneklendirilmesi, yorumlanması ile bilişsel hedeflere ulaşılma istenmesi, tümevarımsal düşünme ile gerçekleşmektedir. Bu yönüyle tümevarımsal düşünme, Kur’ânî bilişsel süreçlerden olan tefekkür düşünme edimiyle paralellik arz etmektedir. Tefekkür ediminde de Allah’ın yarattığı eserlerden Allah’a gitme söz konusudur.

Bloom taksonomisi kavrama basamağında bilişsel hedefler ifade edilirken örnekleme ve sınıflama yapılmaktadır. “Örneklendirmede genel bir durumdan özele gidiş (tümdengelim) varken sınıflandırmada özel bir durumdan genele gidiş (tümevarım) söz konusudur. Öğrenciye özel bir durum verildikten sonra kavram ve ilkeye ulaşması da bir sınıflama örneğidir.”²²⁵ DKAB derslerinde Hanefî, Şafiî, Malikî ve Hanbelî mezheplerinin görüşlerinden yola çıkarak üst çatı olan mezhep ve din olgusu üzerinde durmak tümevarımsal düşünmeye örnek olarak verilebilir.

Bloom taksonomisindeki bilişsel hedeflerden sentez basamağıyla uyum arz eden tümevarımsal düşünme, parçalardan bütüne, özelden genele doğru zihinsel süreci ifade etmektedir. Özellikle grup yapılmak istenen parçaların veya sınıflama yapılmak istenen kısımların kendi aralarındaki ilişkilerden yola çıkılarak özgün ve yaratıcı bütünler/tümellemeler oluşturmak, bu anlamda bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde önemlidir. Bireyin yaratıcılık ve üst düzey bilişsel süreçlerinin en aktif olduğu sentez basamağı, tümevarımsal düşünme neticesinde özgün ve yaratıcı fikirlerin oluşturulmasında ve parçalar arası ilişkilerden oluşan kombinasyonların denenmesinde büyük bir önem ifade etmektedir.

Kur’ân’da Allah’ın varlık ve birliğine taalluk eden olay ve olgular, tek tek incelenerek ait olduğu sınıfsal yapı içerisinde değerlendirilerek Allah’ın birliğine, ilmine, iradesine ve kudretine götürülmek suretiyle eğitim-öğretim ortamlarında tümevarımsal düşünme icra edilebilir. İnsanla ilgili hususlar, tabiatla ilgili hususlar ve toplumsal düzenle ilgili hususlar, tek tek incelenerek tikel örneklerden tümel kaidelere varılabilir.

²²⁵Anderson, 2001, s. 95.

1.4.2.2. Tümdengelimsel Düşünme

Tâlil (tümdengelim, dedüksiyon), aklın müessirden esere intikal etmesidir. İstidlâl ise, aklın eserden müessire intikal etmesidir.²²⁶ Tâlili, Münâvî (ö. 1031-1602) şöyle açıklamaktadır: Tâlil, “eserin sübutu için müessirin sübutunun takdir edilmesidir.”²²⁷ Bir şeyin gerekçesini beyan etmek²²⁸ anlamında kullanılan tâlîl, Gâzâlî'nin (ö. 505/1111) sistematüğinde tümelden tikele geçen hüküm²²⁹ olarak da ifade edilmektedir. “Zihnin tümel ve genel bir önermeden tikel veya tekil bir önermeye geçiş suretiyle yaptığı akıl yürütmeye tümdengelim/dedüksiyon denir. Bu, “Kaplama geniş olandan kaplamı daha dar olana bir geçiştir. Bu akıl yürütme yolu, çeşitli bilimlerde sebeplerden sonuçlara, müessirden esere, kanunlardan olaylara, prensiplerden sonuçlara geçiş suretiyle de yapılır.”²³⁰ Bu husus bir örnekle ifade edilebilir: “Bütün insanlar ölümlüdür.” (büyük önerme), “Ahmet de bir insandır.” (küçük önerme), “O halde Ahmet de ölümlüdür.” (Sonuç) Bu akıl yürütmede “ölümlü olma” niteliği, bütün insanlarda doğrulandığından tümel olumlu bir önerme olup bundan insanların bir ferdi olan Ahmet'in de ölümlü olduğu zorunlu olarak zihin tarafından çıkarılmaktadır. Bu kural, bütün için doğru olan parçaları için de doğrudur. Bu kural özdeşlik²³¹ prensibini esas almaktadır.

Tümdengelim Kur'ân perspektifiyle bakıldığında uyulması istenen kuralların çoğunun bu yöntemle ifade edildiği görülmektedir. Genel ve küllî olan kanun ve kuralları ifade eden Kur'ân, bunların tek tek cüz'î ve özel durumlara da uygulanmasına örnekler sunmuştur. Bu konuyla ilgili olarak şöyle bir örnek verilebilir: “O, gökleri ve yeri örnekleri yokken yaratandır. O'nun bir eşi ve benzeri olmadığı halde, nasıl bir çocuğu olabilir? Hâlbuki her şeyi O yarattı. O, her şeyi hakkıyla bilendir.” (En'âm, 6/101.) Her

²²⁶Cürcânî, Ali b. Muhammed, *Kitâbü't-Ta'rîfât*, (Thk. İbrahim el-Ebyârî), (1. Baskı), Dâru'r-Reyyân, Kahire H. 1403, s. 87.

²²⁷Münâvî, Muhammed Abdurrauf, *et-Tevkîf âlâ Mühimmatî't-Teârîf*, (Thk. Muhammed Rıdvan Dâye), (1. Baskı), Dâru'l- Fikr, Beyrut 2002, s. 189.

²²⁸Semerkandî, Muhammed b. Eşref, *Risaletü'l Âdab fi'l Bahs ve'l Münâzâra*, (Thk. Arefe Abdurrahman), (1. Baskı), Dâru'd-Diyâ, Kuveyt 2014, s. 287.

²²⁹Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *Miyâr 'ul- İlim fi'l- Mantık*, (Thk. Ahmed Şemseddin), (1. Baskı), Dâru'l Kütübi'l- İlmiyye, Beyrut 1990, s. 148-150.

²³⁰Emiroğlu, 2015, s. 136.

²³¹Çapak, 2012, s. 13; Özdeşlik (ayniyyet/identity); bir şey ne ise odur. Her şey, kendisinin aynıdır. Bir akıl yürütmenin başında, bir terime verilen anlam ne ise, o akıl yürütme boyunca, o terim hep aynı anlamı taşımalıdır. Bu, fikirlerin sağlamlığının, önermelerin aynen taşınmasının, akıl yürütmenin tutarlılığının ve yeni fikirler elde etmenin zorunlu şartıdır. Herhangi bir konunun açıklanmasında zihin bu ilkeye uymazsa, o konu anlaşılabilir. Emiroğlu, 2015, s. 15-16.

şeyi Allah'ın yaratması, büyük önerme) “*Yaratan Rabbi'nin adıyla oku! O, insanı, 'alak'dan yarattı.*” (Alak, 96/1-2.) “*Biz, insanı gerçekten en güzel bir biçimde yarattık.*”, (Tîn, 95/4.) “*Rahmân, Kur'ân'ı öğretti, insanı yarattı.*” (Rahmân, 55/1-3.) (insan cinsinin Allah tarafından yaratılması, küçük önerme) “*Hani Rabbin meleklerle, 'Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım' demişti.*” (Bakara, 2/30.) (Hz. Âdem'in yaratılması, sonuç) Yukarıdaki örnek kısaca şöyle ifade edilebilir: “*Her şeyi yaratan Allah'tır.*” (büyük önerme), “*Âdem bir insandır ve yaratılan bir türdür.*” (küçük önerme), “*O halde Allah, Hz. Âdem'i de yaratmıştır.*” (sonuç)

Tümdengelimci akıl kullanma yöntemini eğitim ortamına taşımak ve yöntemin kullanılmasını eğitim konusu yapmak bu anlamda önemlidir. Örneğin, “Allah, her şeyi yaratmıştır.” “İnsan, yaratılan bir şeydir.” ve “Öyle ise Allah, insanı yaratmıştır.” veya “İnsan, Allah tarafından yaratılmıştır.” gibi önermeler ile Allah'ın yaratıcı sıfatı işlenebilir. Yöntem olarak öğrenilen bu akıl yürütmenin başka bir olaya veya olguya transferi mümkün olduğundan öğrencilerin düşünmelerine işlerlik kazandırmaktadır. Sınıf içi ve sınıf dışı din eğitimi öğrenme etkinliklerinde bu hususun dikkate alınması önemli kazanımlar sağlayabilir.²³²

Tümdengelimsel düşünme, Bloom taksonomisinde analiz basamağıyla ilişkilendirilebilir. Tümdengelimsel düşünmede bütün tanındıktan sonra bütünü oluşturan parçalara doğru bir akıl yürütme söz konusu olduğundan bütün hakkında verilen hükmün parça hakkında da verilmesine olanak sağlanmaktadır. Özellikle din derslerinde dinin genel amaçlarının saptanması (mâkâsıd-ı şeriâ) ifade edildikten sonra tek tek ibadetlerin amaçlarının saptanması, tümdengelimsel düşünme neticesinde gerçekleşmektedir. Ayrıca tümdengelimsel düşünmenin eğitim ortamına aktarılmasının getireceği avantajlardan biri de önce kanun ve kural belirlemek daha sonra da bu kanun ve kuralları daha spesifik/hususî durumlara uygulamaktır. Bu, hem rahat hareket etme olanağı sağlamakta hem de bir plan ve programa göre eğitimi şekillendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Bloom taksonomisinde kavrama basamağının alt kısmında yer alan örneklendirme, tümdengelimsel düşünmeye örnek teşkil etmektedir. “Öğrenci genel bir kavram veya ilkeye uygun örnek veya durum bulduğunda yani bu kavram veya ilkeyi özelleştirdiğinde

²³²Karasu, Tecelli, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2020, s. 66.

örneklendirme boyutunda işlem yapmış olmaktadır.²³³ Örneğin din dersinde merhamet konusu işlenirken merhametin genel bir kavram olarak verilip merhamete uygun peygamberimizin hayatından örnekleri öğrencinin bulmasının istenmesi buna örnek olarak verilebilir.

Analiz basamağında bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması, benzerlik ve farklılıklara sebep olan alt bilginin muhtevalarının karşılaştırılması önemlidir. Karşılaştırma neticesinde aralarında herhangi bir bağ kurulamazsa bu karşılaştırma geçersiz kabul edilmektedir.²³⁴ Tümdengelimsel düşünmede, tümel bilgi ile tikel bilgi arasında özdeşlik prensibinden hareket edilerek tümelden tikele doğru akıl yürütmeye çıkarım yapılmaktadır. Bu sonuç, genel ve küllî bir hipotezden veya durumdan mantıksal analiz yapılmak suretiyle çıkarıldığından tümevarıma göre daha güvenilir ve geçerliliği daha yüksektir.

Eğitim-öğretim ortamlarında din derslerinde küllî kaidelerin verilip bu kaidelere uygun örneklerin sunulması, matematik derslerinde formüllerin verilip bu formüllerin örnek sorulara uygulanması, tümdengelimsel düşünme neticesinde gerçekleşmektedir. Örneğin Mecelle-i ahkâm-ı adliyede kural belirledikten sonra bu kuralların tek tek örnek olaylara uygulanması veya istishâb fer'î delilinin kuralının belirlenmesinden sonra bu kuralların örnek olay ve olgulara uygulanması gösterilebilir. Örneğin eşyada asıl olan ibâhedir/mübahlıktır. Eşyanın haram olduğuna dair bir karine veya delil bulunmazsa eşya, mübah kabul edilir. Kur'ân'da haram diye nitelendirilmeyen ve hakkında haramlık hükmü doğurmaya sebep teşkil eden herhangi bir karine veya delil bulunmayan hayvanlar, bu kapsamda değerlendirilerek helal kabul edilmektedir. Burada zihin, küllî bir kanundan hareket ederek bu genel kaideden özel olaya intikal etmektedir.

1.4.2.3. Temsil/Analoji Yoluyla Düşünme

Günlük hayattaki söylemlerde, münazara esnasında delil getirmede, hasmı ilzam etmek için benzetme yapmada, iki şey arasında aralarındaki ortak bir nitelikten dolayı kıyas yapılmaktadır. Birine ait bir benzerlikten dolayı biri hakkında verilen yargının

²³³Anderson, 2001, s. 93.

²³⁴Tümdengelim türünden akıl yürütmelerde; önergeler (öncül) doğru olunca sonuç da kesinlikle doğrudur. Öncüllerin biri bile yanlış alınmışsa sonuç mutlaka yanlıştır. Öncüller doğru olmasına rağmen sonuç yanlışsa çıkarım geçersizdir, yani kurallarına uygun bir dedüksiyon kurulmamış demektir. Emiroğlu, 2015, s. 137.

diğeri hakkında da verilmesi işlemi olarak kullanılan kıyas,²³⁵ tabiat bilimlerinde, sosyal bilimlerde, mantık ve felsefede, kelim ve fıkıh usûlünde çokça kullanılan bir akıl yürütme şeklidir.

İki tikel arasında olan bir manadan ötürü birisi için geçerli olan hükmün diğeri tikel için de geçerli olmasıdır.²³⁶ “Analoji (temsil); bir akıl yürütme yolu olarak, iki şey arasındaki benzerliğe dayanıp, birisi hakkında verilen bir hükmü diğeri hakkında da vermektir. Zihnin özelden özele yürüyüşüdür.”²³⁷ Gâzâlî’ye göre ise analogi, ‘bilinmeyenin bilinen ile değer kazanmasına’ denmektedir. Analoji, gördüğümüz bir şeyin hükmü ile görmediğimiz şey hakkında hüküm vermektir. Burada zikredilen tanım, kelamcılarının kullandığı tanımdır. Hâlbuki fıkıhçıların veya mantıkçıların kullandığı fikhî kıyasa analogi denmektedir. O da Gâzâlî’nin analogi tanımında şu şekilde ifade edilmektedir: “Bir tikel hakkında verilen hükmü diğeri bir tikel hakkında da vermek” veya “bir hükmün belli bir tikelde bulunması ve bu tikeldeki hükmün, kendisine herhangi bir yönden benzeyen başka bir tikele intikal ettirilmesi”²³⁸ şeklinde ifade edilmektedir.

Fıkıh ilminde usûlcülerin kullandığı fikhî kıyastır. “Fikhî kıyas, kitap, sünnet veya icmâda hükmü bulunmayan meseleye aralarındaki illet birliği sebebiyle, bu kaynaklardan birinde yer alan meselenin hükmünü vermek”²³⁹ şeklinde tanımlanmıştır. İslâm mantıkçıları kıyas/analojinin dört kısımdan meydana geldiğini ifade etmektedirler. Bunlar; “asıl (müşebbehûn bih, hükmü nass veya icmâ tarafından belirlenmiş mesele), fer’ (müşebbeh, hükmü nass veya icmâ tarafından belirlenmemiş fakat belirlenmek istenen mesele), aslın hükmü (asıl hakkında sabit olan ve kıyas yoluyla fer’e de uygulanmak istenen hüküm) ve illettir (asla ait hükmün konulmasına sebep olan özelliştir).”²⁴⁰

Kur’ân’da analogi/temsil ile ilgili usûlcülerin ortaya koyduğu çıkarımlardan biri de şarabın haram olmasına sebep teşkil eden illetinin belirlenmesiyle viskinin de haram

²³⁵Analojiyi, mantıki kıyas ve fikhî kıyas şeklinde ikiye ayıranlar olduğu gibi ikisini bir ve aynı kabul edenler de vardır. Mantıktaki analogi ile fikhî kıyası aynı veya farklı görenlerin delillerinin karşılaştırılması için bkz. Hasırcı, 2015, s. 223-231.

²³⁶Cürcânî, H. 1403, s. 91.

²³⁷Öner, Necati, *Klâsik Mantık*, (12. Baskı), Divan Kitap Yay., İstanbul 2013, s. 189.

²³⁸Gâzâlî, 1990, s. 161-165.

²³⁹Şaban, Zekiyyüddin, *İslâm Hukuk İlminin Esasları (Usûlü’l Fıkıh)*, (Çev. İbrahim Kâfi Dönmez), (7. Baskı), TDV Yay., Ankara 2005, s. 127.

²⁴⁰A.g.e., s. 138.

olduğuna dair h k md r. Kur’ân’da Şarabın haram olması²⁴¹ Şu Şekilde ifade edilmektedir: ‘‘*Ey iman edenler! (aklı örten) içki/hamr (ve benzeri Şeyler), kumar, dikili taşlar ve fal okları ancak, Şeytan işi birer pisliktir (rics). Onlardan kaçının ki kurtuluŐa eresiniz.*’’ (Mâide, 5/90.) Bu  yetle Őarap/hamr yasaklanmıŐtır. Viskinin yasak olduğuna dair herhangi bir nass bulunmamakla birlikte kıyas neticesinde viskinin de haram olduğuna hükmedilir. Burada Őarap/hamr asıl (m Őebbeh n bih), viski fer’ (müşebbeh), aslın hükmü Şarabın haram olması, illet ise isk r (sarhoş edicilik)  zelliğidir.²⁴² Müctehidin, asıl hakkında verilen hükmü, aralarındaki ortak illet sebebiyle fer’e de vermesine analoji/temsil denmektedir.

Bayraklı, içkinin nihai anlamda haram hükmünü almasını ifade eden Mâide s resi, 5/90.  yette geçen rics (pislik) kelimesinin Kur’ân’da farklı anlamları olmasını belirtmekle birlikte ilgili yerde aklı kullanmamak manasına geldiğini ifade etmektedir. Zira O’na göre ‘‘Allah, aklını kullanmayanları murdarlıkla (pislikle) vasıflandırmaktadır. ‘Allah, aklını kullanmayanları murdar (rics) kılar.’ (Yûnus, 10/100.)  yette pislik, aklını kullanmamak fiili ile birlikte kullanıldığından maddi pisliği değil, manevi pisliği ifade etmektedir. Demek ki, aklı kullanmamak, murdarlığa denktir.’’²⁴³ Eğitimin bilişsel hedeflerinin gerçekleşebilmesi de aklı kullanmaya bağlıdır. Dolayısıyla eğitimde istenen genel ve özel hedeflerin gerçekleşebilmesi, aklı örten ve onun sağlıklı bir Şekilde iŐlemesine engel teşkil eden içki ve türevleriyle kirletilmemesi gerekir. Özellikle zihinsel/bilişsel faaliyetlerin yapılabilmesi, iki husus arasında aralarındaki ortak bağdan hareketle kıyas yapılmasına olanak tanıyan aklın; bu manada işlevsel olması ve fonksiyonlarını icra edebilecek hüviyete sahip olması gerekir.

Bloom taksonomisinde ‘sonuç çıkarma’ alt baŐlıđıyla iki özel durum arasında kıyas yapmak suretiyle aralarındaki ortak iliŐkiden yeni bir çıkarımda bulunmak, bilişsel hedeflerin kavrama basamağına aittir. Bireyin herhangi bir  rneği inceleyip bu örnekte devamlı tekrarlayan mantıksal ilişkiyi fark etmesidir. Birey verilen misallerden yola

²⁴¹Kur’ân’da içki ile ilgili ayetler tedricilik boyutuyla eğitim ilkelerinden ‘k  k adımlar ilkesi’ ile bađdaŐtırılabilir. Amaca ulaşmak için k  k adımlardan baŐlanmayı belirtmektedir. Hedefe varmak için Kur’ân’ın takip ettiği tedricilik ilkesi, eğitimde özellikle bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten zora gibi eğitim ilkelerini bünyesinde taşıyan zihinsel bir değişim ve dönüşümü ifade etmektedir. Bkz. Farid, 2019, s. 16.

²⁴²Őaban, 2005, s. 127-129.

²⁴³Bayraklı, 2007, C. 6, s. 146.

çıkarak bir kavram veya ilkeye ulaşmaya gayret gösterir. Bu ilke veya kavramı başka örneklere de kıyas yaparak tikelden tikele doğru bir çıkarımda (sonuç çıkarma) bulunur.

Analoji/temsil, benzetmeden hareket ettiğinden somuttan soyuta doğru insan zihni bir gelişim göstermektedir. İnsan, somut olarak beş duyu organı ile temas ettiği olay ve olguları, soyut olarak bilmediği durumlarla benzetme kurarak algılar. Öğretim yapılırken soyut karakterli ders konularının benzerlik taşıdığı modelleri, görselleri veya fotoğrafları gösterilmek suretiyle somuttan soyuta doğru bir seyir izlenmelidir. Bu, ders konusunun daha iyi anlaşılmasını ve öğrenilmesini sağlamaktadır. Kur'ân'da ahiret ahvali ile ilgili hususların veya yeniden dirilme gibi olguların somut örnekleri verilmek suretiyle zihnin somuttan soyuta intikali sağlanmaktadır. Ölümünden sonra dirilişi merak eden Üzeyir'e²⁴⁴ Allah'ın somut bir örnek vermek suretiyle yeniden dirilmenin anlaşılması sağlanmıştır.

Temsil/analojide hükmü bilinen ile bilinmeyen arasında benzerlik kurulduğundan öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene ilkesi ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Kur'ân'da cennet-cehennem temsillerinin ve ahiret ahvâli ile ilgili âyetlerde geçen misallerin bilinen bir durum veya olgudan hareketle bilinmeyen durumu anlaşılır kılması, bu anlamda örnek olarak verilebilir. Analojide zihnin tikelden tikele mantıksal yürüyüşü esas olduğundan eğitim-öğretim ortamlarında somut karakterli verilerden hareket edilmesi gerekir. Bu, gelişimsel olarak soyut kavramların daha iyi öğrenilmesine olanak sağlamakla birlikte somut ile soyut arasında benzerlik ilişkisi kurmaya, görünenlerden hareket edilerek bilinmeyenlerin bilgisine ulaşmaya olanak tanımaktadır.

1.4.2.4. Eleştirel Düşünme

Felsefede bir mantık terimi olarak “akıl, maddeden şekilleri soyutlayarak kavram haline getiren ve kavramlar arasında ilişki kurarak önermelerde bulunan, kıyas yapabilen güç” demektir. Bu anlamıyla akıl, sadece meleke değil özdeşlik, çelişmezlik ve üçüncü halin imkânsızlığı gibi akıl ilkelerinin bütün fonksiyonlarını belirleyen bir terimdir.²⁴⁵

²⁴⁴ “Yahut altı üstüne gelmiş bir şehre uğrayan kimseyi görmedin mi? O, ‘Allah burayı ölümünden sonra nasıl diriltecek? (acaba) demişti. Bunun üzerine, Allah onu öldürüp yüzyıl ölü bıraktı, sonra diriltti ve ona sordu: Ne kadar ölü kaldın? O, bir gün veya bir günden daha az kaldım diye cevap verdi. Allah, şöyle cevap verdi: Hayır yüz sene kaldın. Böyle iken yiyeceğine ve içeceğine bak, henüz bozulmamış. Bir de eşeğine bak. Böyle yapmamız seni insanlara ibret belgesi kılmamız içindir. Eşeğin kemiklerine de bak, nasıl onları bir araya getiriyor, sonra onlara nasıl et giydiriyoruz.” (Bakara, 2/259.)

²⁴⁵Bolay, S., Hayri, ‘Akıl maddesi’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1. Baskı), TDV Yay., İstanbul 1989, C. II, s. 238.

Aklın bu faaliyetlerinin yapılabilmesi, bir takım düşünme süreçlerine ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Zira akıl, anılan bu aktivitelerde zihinsel/bilişsel bir düşünme süreci geçirmekte; bu da düşüncenin nasıl bir süreçten geçirilmesi gerektiğine dair fikir vermektedir. Bu düşünme şekilleri²⁴⁶ çok olmakla birlikte burada eleştirel düşünme ele alınmaktadır.

Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır.²⁴⁷ Eleştirel düşünme, “bireyin zihinsel düşünme esnasında aktif olmasını, bağımsız hareket edebilmesini, farklı fikir ve düşüncelere açık olabilmesini, düşüncelerin desteklenmesi esnasında delil ve nedenleri beraber ele alabilmesini, düşüncelerin organizasyonunu, neyin sebep neyin sonuç, neyin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncenin temel hangisinin de destekleyici düşünce olduğunu bilmeyi gerektirmektedir.”²⁴⁸

İnsana özgü düşünme şeklinin ilişkilendirme, analiz, sentez, anlamlandırma ve yapılandırma gibi kavramlarla tanımlanmaya çalışıldığı bir doğaya sahip olduğunu söyleyen Batar, insanın düşünme potansiyelinin çevresel etkileşim ile şekillendiğini, bunun hayat boyunca sürekli ve dinamik bir şekilde devam ettiğini ifade etmektedir.²⁴⁹ İnsan sosyo-kültürel bir çevrede doğmakta, çevresel faktörlerin yoğun etkileşimine maruz kalmaktadır. Bu etkileşim, insanın düşünmesine etki etmekte ve düşünme süreçlerini şekillendirmektedir.

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralını ifade eden Özden, bunları şu şekilde ifade etmektedir: “Tutarlılık (düşüncedeki zıtlıkları eleyebilme), birleştirme (düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilme), uygulanabilme (anladıklarını bir modele uygulayabilme),

²⁴⁶Bloom’un sınıflamasında düşünme şekilleri; hatırlamaya, kavramaya ve uygulamaya yönelik düşünme, analitik düşünme, sentezci düşünme ve yargısal düşünmedir. Esasen bunlar, Bloom taksonomisindeki bilişsel hedefler olmakla birlikte burada düşünmeye yönelik süreçler veya bilişsel hedeflere ulaşmak için zihnin düşünme süreçlerini aktive etmesi olarak ifade edilmektedir. Özden, 2014, s. 151-152.

²⁴⁷Cüceloğlu, Doğan, *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yay., İstanbul 1994, s. 216.

²⁴⁸Özden, 2014, s. 160.

²⁴⁹Batar, Yusuf, “Kur’ân’da Eleştirel Düşünce Eğitimi- Kavramsal Analiz”, *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı*, C. 1, (Ed. Mahsum Aytepe, Tecelli Karasu), (1. Baskı), Ensar Neşriyat, İstanbul 2019, s. 55.

yeterlilik (deneyim ve sonuçlarını sağlam şekilde oturabilme), iletişim kurabilme (anladıklarını çevresine anlaşılır şekilde iletebilme)'dir.'²⁵⁰

Eleştirel pedagoji, ‘‘eğitim in öğrencide bir bilinç değişimine yol aması gerektiğini ve eğitimin eleştirel, sorun tanımlayıcı bir yapıda olmasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürerek’’²⁵¹ bunun olabilmemesinin koşulunun da kendini kritize etmekten geçtiği, eleştirel bakışın zihinsel süreçlerin aktive edilmesiyle olabileceği ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme, zihinsel bir çaba gerektirdiğinden eşitleri de zihn in düşünme süreçleri ve faaliyetlerinden oluşmaktadır. Bu da herhangi bir problemin çözümünde veya zihn in genel bir kanı veya değerlendirmeye varmasında ya da zihn in kültürel anlamda gelişmesine bir katkı anlamında şekillenmekte ve zihn in bu süreçlerde faal ve aktif olmasını zorunlu kılmaktadır.

Eleştirel düşünme eşitleri; değerlendirme olarak eleştirel düşünme, problem çözme olarak eleştirel düşünme, entellektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme olarak sınıflandırılmıştır. Değerlendirme olarak eleştirel düşünme; duygu ve değerler karıştırılmadan, mantıksal olarak önceden kabul edilen kıstaslar doğrultusunda ön yargı, varsayım ve kandırmacıkların tanınması ve ona göre değerlendirilmesidir. Problem özme olarak eleştirel düşünme; bir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceği, sonuca ulaşmada kullanılan ölçütler, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak ifade edilebilir. Entellektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme ise analiz yeteneği ile verilere dayalı tartışma yeteneğinin geliştirilmesi, mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenme, her şeyin siyah-beyaz olarak göründüğü ve tek bir doğru cevabın olduğu noktadan kendi duygu ve paradigmasını aşıp düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükselmeyi ifade etmektedir.²⁵²

Eleştirel düşünenler, bağımsız düşünebilme, zihinsel cesareti geliştirebilme, benzer durumlarla karşılaştırma yapabilme, i görüleri yeni bağlamlara transfer edebilme, sözcüklerin veya söz öbeklerini açık hale getirip analiz edilebilme, değerlendirme için ölçüt geliştirme ve değerleri ve standartları açık hale getirebilme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirebilme yetisine sahiptirler. Ayrıca görüşleri, yorumları,

²⁵⁰Özden, 2014, s. 161.

²⁵¹Cevizci, Ahmet, *Eğitim Felsefesi*, (5. Baskı), Say Yay., İstanbul 2018, s. 217.

²⁵²Özden, 2014, s. 163-165.

inançları veya kuramları analiz edebilme ya da değerlendirebilme, eleştirel okuyabilme ya da metinleri açık hale getirebilme veya irdeleyebilme, düşünme hakkında kusursuz düşünebilme veya eleştirel sözcük dağarcığı kullanabilme, sayılıları inceleyebilme veya değerlendirebilme, akılcı çıkarımlar veya kestirmeler ve yorumlar oluşturabilme²⁵³ özelliklerine sahiptirler.

Eleştirel düşünme,²⁵⁴ karmaşık ve çok yönlü bilişsel bir aktivite olduğundan tek bir yöntem veya öğretim yaklaşımından bahsedilemez. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmeleri için anlatım yönteminden ziyade tartışma yöntemine ve bununla ilgili tekniklere²⁵⁵ ağırlık vermeleri beklenir. Özellikle öğrenenlere üst düzey sorular sorduran, verilerin kanıtlarla desteklenmesini sağlayan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca fikirlerin serbest ifade edilebildiği, düşüncelerin açık ve şeffaf bir şekilde dile getirildiği eğitim-öğretim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği unutulmamalıdır.

Kur'ân'da Hz. İbrahim'in şahsında eleştirel düşünmenin örnekleri probleme dayalı öğrenme yaklaşımı şeklinde ifade edilerek bireyin eleştirel düşünmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Zira Hz. İbrahim ve kavmi ile olan mücadelesinde problem tabanlı bir süreç işlemekte ve Hz. İbrahim'in bu problemle başa çıkmasında gösterdiği düşünme şekillerinden biri olan eleştirel düşünme ifade edilmektedir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi esas olduğundan problemlerin rasyonel çözümleri de aşamalı bir süreç gerektirmektedir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının adımları şu şekilde ifade edilebilir: ‘‘Kaynağın problemi hazırlayıp öğrenene vermesi, küçük grupların oluşturulması ve bunların problemle ilgili bilgi ve becerilerini kullanarak kendi içinde tartışmaları, öğrenenin konu problemini formüle etmesi ve hipotez kurması, öğrenenlerin bilgileri rapor haline getirerek küçük grupların büyük gruba dâhil olması, onlarla tartışması ve bu tartışmanın çözüme kadar devam etmesi, süreç doğru gittiğinde kapanış tartışma

²⁵³Şahinel, Semih, *Eleştirel Düşünme*, Pegem Akademi Yay., Ankara 2007, s. 150-164.

²⁵⁴Eleştirel düşünme eğitimi için bkz. Seferoğlu, S. Sadi, Akbıyık, Cenk, *Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, (Teaching Critical Thinking), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006/30: s. 197-199.

²⁵⁵DKAB derslerinde kullanılacak yöntem ve teknikler olarak anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi yöntemi, dramatizasyon yöntemi, grup çalışması ve tartışma yöntemi için bkz. Cingöz, Osman, Akyürek, Süleyman, *DKAB Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2020/1, (48): s. 87-113.

etkinliğinin yapılmasıdır.’’²⁵⁶ Kur’ân’da Hz. İbrahim, bu mücadelede mevcut problemden yola çıkıp bu problemleri eleştirel bir süzgeçten geçirerek çözüme kavuşturduğundan dolayı eleştirel düşünme, problemlerin çözülmesinde ve öğrenenlerin yaratıcı fikirlerinin oluşturulmasında öğrenenlere geniş bir fikir ve düşünce zenginliği kazandırmaktadır.

Eleştirel düşünmenin özelliklerinin Hz. İbrahim’in şahsında dört karakterden oluştuğunu ifade eden Akhwan, ‘‘bunun derinlik, ahlaki erdem, bilgi genişliği ve dönüştürücü beceriler olduğunu söylemektedir. Eleştirel düşünmede bu dört karakterle ilgili âyetleri delil olarak sunan Akhwan, öğrenenlere Hz. İbrahim’in şahsında eleştirel düşünmenin tefekkür ve fikir derinliği kazandırdığını, manevi ve ahlâki gelişimi temin ettiğini, bilgi ve perspektif genişliği sağladığını ve bireyi değiştirip dönüştürdüğü becerileri kazandırdığını belirtmektedir.’’²⁵⁷

Aklın zihinsel süreçlere kaynaklık ettiği, kritik etme kabiliyetine sahip olduğu, eleştirel bir bakışın ancak aklın determinizm ilkesi gereği olabileceği gerçeğinden, aklın eleştirel yaklaşımlara öncülük ettiği ifade edilebilir. Aklın temel anlamlarından birinin de kendini kritize etmek olduğunu,²⁵⁸ eleştirel bir bakışın ancak olayları kritize ederek anlamlı olabileceği belirtilmektedir.

Eleştirel düşünme stratejileri; ‘‘bağımsız düşünme, zihinsel cesareti geliştirme, benzer durumları karşılaştırma, sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmedir. Ayrıca görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme, eleştirel okuma, düşünme hakkında kusursuz düşünme, sayıtları inceleme ve değerlendirme ve akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma şeklinde ifade edilebilir.’’²⁵⁹

Freire’nin yığmacı veya bankacı eğitim anlayışına getirdiği eleştiriler bağlamında geleneksel eğitim anlayışlarının öğrenciyi statik bir yapıya soktuğu, öğrencinin zihnini

²⁵⁶Akhwan, Muzhoffar, Kur’ân Perspektifinde Hz. İbrahim’in (a.s) Eleştirel Düşüncesi, *Endonezya İslâm Üniversitesi Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 2019/10, (8): s. 39.

²⁵⁷A.g.e., s. 35-39.

²⁵⁸Bayraklı, Bayraktar, *Kur’ân’da Değişim Gelişim ve Kalite Kavramları*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1999, s. 47-53; eleştirel düşünmenin standartları için bkz. Nosich, M. Gearld, *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*, (Çev. Birsal Aybek), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2015, s. 137-167.

²⁵⁹Çetin, Mustafa, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2013/4: s. 165.

veya kabının başkaları tarafından doldurulması suretiyle eleştirel bakışa sahip olamayacağı belirtilerek bu eğitim anlayışları eleştirilmiştir. Freire, geleneksel eğitim anlayışı yerine öğrenciyi dinamize eden ve eleştirel bir bilince sahip olmasına sebep olan eğitimin özgürleştirici ve sorun tanımlayıcı eğitimden geçtiğini söylemekle zihinsel süreçlerin önemini ifade etmektedir.²⁶⁰

Okul ortamında kısa sürede unutulabilecek detay bilgiler yerine, öğrencilerin olay ve olgulara bakış açısını belirleyen ve hayat boyu devam eden eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya öncelik verilmesi gerekir. Okullar, “öğrencilerin özenetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğer insanların hak ve sorumluluklarını kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve akıllarını işlevsel bir şekilde kullanabildikleri eğitim ortamları olmalıdır.”²⁶¹

Kur’ân’da bilginin güvenilir kaynaklardan alınması hususunda şöyle denilmektedir: ‘*Ey iman edenler! Size bir fâsık bir haber getirirse bilmeyerek bir topluluğa zarar verip yaptığınıza pişman olmamak için o haberin doğruluğunu araştırın.*’ (Hucurât, 49/6.) ‘*Kendilerine ‘Allah’ın indirdiğine uyun’ denildiği zaman, ‘Hayır, biz babalarımızı üzerinde bulduğumuz şeye uyarız’ derler. Şeytan kendilerini cehennem azabına çağırıyor olsa da mı?’* (Lokman, 31/21.) Bayraklı, “sorgulanmayan, doğru olup olmadığı araştırılmayan inançların, insanın beyninde nasıl bir zincir ve pranga olarak yer aldığını ve gönlünü nasıl esir aldığını açıklamaktadır. Buna da taklit adını vermektedir. Peygamber dönemindeki müşrik ve kâfirlerin ilahî vahye uymalarını engelleyen, onların önüne aşılamayacak bir duvar oluşturan en temel etkenin bu taklit olduğunu ifade eden Bayraklı, ölü babalarının bıraktığı yanlış inanç mirasının onların gerçeği görmesini ve Tevhid inancını kabul etmesini engellediğini ifade etmektedir.”²⁶² Eleştirel düşünme, kişinin taklit durumundan çıkıp tahkik seviyesine ulaşmasına ve doğruya ulaşmak için bir takım ölçütler belirlemesine bir araç olarak düşünülebilir.

²⁶⁰Freire, Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, (Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek), (17. Basım), Ayrıntı Yay., İstanbul 2018, s. 59-75.

²⁶¹Ev, Hacer, *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*, (1. Baskı), Tıbyan Yay., İzmir 2014, s. 426.

²⁶²Bayraklı, 2007, C. 15, s. 150; ayrıca ‘babalarımızın olduğu yola uyarız’ diyenlere karşı Kur’ân’ın eleştirisi için bkz. Bakara, 2/170; Mâide, 5/104; Şu’arâ, 26/75-76; Zuhuf, 43/24.

Üst düzey bilişsel bir süreç gerektiren eleştirel düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bir hüviyet arz etmekle birlikte bilginin alınması, kavranması ve uygulanabilmesi gibi alt düzey zihinsel süreçleri de bünyesinde mündemiçtir. Bilginin belli bir süzgeçten geçirilerek alınması, kritize edilmesi, neden-sonuç ilgilerinin kurulması, kavramsal analiz ve sentezlerinin yapılması, doğru ve yanlış bilginin birbirinden ayırt edilmesi, karşılaştırma ve benzerlik ilgilerinin kurulması, çıkarsama ve nedenlerinin değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetler, eleştirel düşünme içerisinde ifade edilmektedir.

Kur'ân mantığıyla bakılacak olursa eleştirel düşünme, somut âleme bakan insanın temel bir düşünme biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Dış dünyadaki nesne ve olgular, insan zihni tarafından eleştirel bir okuma ve anlamaya tabi tutulmak suretiyle bunun ötesi ve hakikatin ifadesi olan Mutlak ve aşkın varlık olan Allah'a ulaşılması istenmektedir. Ayrıca Kur'ân'da Hz. İbrahim'in yaratıcıyı arama çabası, (En'âm, 6/76-79.) zihnen eleştirel düşünme ve sorgulama neticesinde gerçekleşmektedir. Yıldız, ay ve güneşin ilah olmaya layık olmadıkları, zihin; ilah olmaya en layık olan varlığı düşünerek, adı geçen gök cisimlerinin eksik ve noksanlıkları ifade edilerek ve yanlış olan hususlar elenerek yolculuğa çıkmakta ve bu eleştirel düşünme neticesinde olmaktadır.

1.4.2.5. Yaratıcı (Üretken) Düşünme

İnsan, düşünen bir varlıktır. Düşündüğü hususları hayal dünyasında yeniden farklı kombinasyonlarıyla oluşturma, insanın üretken bir özelliğidir. Bundan dolayı insan, yaratıcı düşünen ve bu düşüncesini belirli kalıpları kırarak şekilde tasarlayan bir hüviyete sahiptir. Bu özellik, ilimde, eğitimde, teknolojide ve hayatın farklı alanlarında yeni ve özgün fikir ve tasarımların ortaya çıkmasının zihinsel altyapısını oluşturmaktadır. Özgün düşünceler, yaratıcı düşünme edimine sahip bireylerin zihinlerinde farklı şekil ve biçimlerde yeniden inşa edildiklerinden anlamlı ve tam öğrenmelerin gerçekleştirilmesine de zemin hazırlayabilirler.

Yaratıcı düşünme, “gözlem, bilgi, deneyim ve düşüncelerimizi yeni düşünce ve kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektir. Yaratıcı düşünme, farkında olarak ve

bilinçaltında gerçekleşen zihinsel işlemleri içeren dinamik bir süreçtir.’²⁶³ Yaratıcılığı ifade eden anahtar kavramlar; ‘‘ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma, akıcı düşünme yeteneği, eş ve zıt anlamları birlikte düşünme’’²⁶⁴ olarak ifade edilebilir. Bu tanımda üretken düşünmenin bilincin işlevsel olmasını gerektirdiği, dinamik ve bilişsel bir süreç olduğu; zihnin herhangi bir kayıtle ipotek altına alınmaması olgusuna vurgu yaptığı ifade edilebilir.

Yaratıcı düşünme, birbirlerine zıt olan fikirleri düşünme, yeni ve özgün fikirler oluşturma, ilişkiler kurma, paradoksları fark etme, herkesin baktığı açıdan değil farklı bir açıdan olaylara bakıp onları resmetme, alternatif düşünmeyi merkeze alma, farklı bakış açıları oluşturmayı ilke edinmedir. Üretken düşünme, problemleri tanımlama, problemleri çözmeye yardım eden süreci bilme, problemi çözmek için yeni bir yol bulma gibi süreçleri ihtiva etmektedir. Olaylar arası nedensellik ilgilerinin kurulması yönüyle teakkul kavramıyla benzerlik taşıdığı, merkezine alternatif düşünmeyi almasıyla eleştirel düşünmeye benzediği ifade edilebilir.

Yaratıcı kişilik özellikleri olarak, ‘‘kendine güvenen, risk alan, yüksek enerjili ve maceracı, meraklı, oynamayı seven, şakacı, idealist, kendi başına olmayı seven, artistik ve estetik ilgilere sahip, yeniliklere düşkün, gizemli şeyleri seven, düşünerek veya düşünmeden ani davranan’’²⁶⁵ vb. özellikler ifade edilebilir.

Yaratıcı düşünme ediminde kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikler; ‘‘buluş ve araştırma yoluyla öğretim, drama, benzetim, beyin fırtınası, problem çözme, tartışma, kartopu vb. gibi strateji, yöntem ve tekniklerdir.’’²⁶⁶ Ayrıca yaratıcı düşünme, Bloom taksonomisindeki bilişsel hedeflerden sentez basamağıyla yakından ilişkilidir. Bilgi boyutundaki bilgileri ve öğeleri bir araya getirerek yeni, özgün bütünler ve ürünler oluşturma süreci olarak tanımlanan ‘sentez basamağının’ en önemli özelliği, özgünlük ve yeniliktir. Daha önce denenmemiş, benzeri yapılmamış bir hususun özgün haliyle yeniden ortaya konulması sentez basamağındaki zihinsel süreçlerin aktif edilmesiyle mümkündür. Ayrıca üretken düşünme, bilişsel hedeflerin analiz basamağı ile de yakından ilgilidir. Zira

²⁶³Çubukçu, Zühal, *Öğrenme Öğretim Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. 317.

²⁶⁴Özden, 2014, s. 174.

²⁶⁵A.g.e., s. 176-177.

²⁶⁶Aydın, 2018, s. 38.

analiz, “bir konuyu detaylandırma, bütünü parçalarına ayırma, organizasyonel yapıyı anlama, parçalar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği”²⁶⁷ olarak ifade edilmektedir. Yaratıcı düşünme ediminde sentez basamağının tümevarımsal yönlü yaratıcı ürün oluşturma süreci, analiz basamağının tümdengelimsel yönlü yaratıcı ürün ortaya koyma süreciyle örtüşmektedir. Sentez basamağında bilgi, tasarım, fikir veya düşünce, parçadan yeni ve özgün/üretken bir veri ortaya koyarken; analiz basamağında ise mevcut bütün, parçaya ayrılarak yeni ve özgün kombinasyonlar oluşturulmaktadır.

Kur’ân’da Hz. İbrahim ile tartışan ve o dönemde Tevhid inancının karşısında siyasal otoriteyi temsil eden Nemrut’la aralarında geçen diyalog yaratıcı düşünme açısından örnek olarak ifade edilebilir. “*Allah, kendisine hükümdarlık verdi diye (şımarıp böbürlenerek) Rabbi hakkında İbrahim ile tartışanı görmedin mi? Hani İbrahim, ‘Benim Rabbim diriltir, öldürür.’ demiş; O da, ‘Ben de diriltir, öldürürüm’ demişti. (Bunun üzerine) İbrahim, ‘Şüphesiz Allah, güneşi doğudan getirir, sen de onu batıdan getir’ deyince kâfir şaşırıp kaldı. Zaten Allah, zalimler topluluğunu hidayete erdirmez.’*” (Bakara, 2/258.) Bu âyet incelendiğinde Hz. İbrahim, yeni bir fikir ve düşünce öne sürerek mevcut olan durumdan farklı ve özgün bir düşünce ortaya koymuş, hem mevcut önceki fikre eleştirel düşünme ile bakmış hem de yaratıcı düşünme ediminde bulunmuştur. Ayrıca somut ve fizikî alana ait olan argümanlardan hareket ederek metafizik ve soyut olan ahiret âlemi için de deliller sunarak somutlaştırmaya gitmiştir. Somut ve fiziki alanla ilgili delillerden hareket etmesi, tefekkür edimiyle benzerlik taşımaktadır. Zira tefekkür, zihnin delillerden hareket ederek tasarrufta bulunmasıdır.

Hz. İbrahim’in, güneşin hareket sistemi ile tabiattan delil getirmek suretiyle dini bir hakikati ispat ettiğini ifade eden Bayraklı, dini meseleler tartışırken pozitif bilimlerden yararlanmanın önemini ifade etmektedir. Burada Hz. İbrahim, biyoloji ilminden başlayıp astronomi ilmiyle hasmını ilzam etmiştir.²⁶⁸ Kendisine karşı koyan hasmını ise yaratıcı ve özgün bir delille yani somut ve anlaşılır bir delil olan güneşle susturmuştur. Güneş, her gün doğudan doğmakta ve batıdan batmaktadır. Hz. İbrahim, bunun tam tersini istemekle normal olarak alışılabilen bu durumdan farklı bir bakış açısıyla yaratıcı ve özgün bir fikir üreterek zıtlıklardan yararlanmış ve bu şekilde hasmının apışıp kalmasına sebep olmuştur.

²⁶⁷Özden, 2014, s. 180.

²⁶⁸Bayraklı, 2007, C. 3, s. 307.

İslâm hukukunda kullanılan içtihat ameliyesinin de yaratıcı düşünme ile ilgisi olduğunu ifade eden Karasu, “yaratıcı düşünmenin bir bakıma İslâm düşüncesinin dinamikliğini sağlayan içtihat kavramını hatırlattığını ifade etmektedir. Mevcut olan problemlerden farklı bir problemle karşılaşıldığında içtihat yapılarak problemin çözülmeye çalışılması, yaratıcı ve özgün fikirlerin varlığını ifade etmektedir. Yeni problemlere çözüm bulmak için çaba göstermek anlamını ihtiva eden içtihat, bilmeye dayalı tahayyülü gerekli kılmaktadır. Yaratıcı düşünme için nass konusunda yeterli bilgiye sahip olmak dışında, sahip olunan bilgileri yeni durumlara uyarlayabilme hususlarında da yeterli olmak gerekir.”²⁶⁹

Hız. Peygamberle Muaz b. Cebel arasında geçen ve içtihat ameliyesini kabul edenlere göre sünnetten delil teşkil eden diyalog,²⁷⁰ içtihat faaliyetinin İslâm hukukuna dinamizm kazandıran bir faaliyeti olarak ifade edilebilir. Bu da yeni şartlar içerisinde yeni problemlerle başa çıkabilmek için yaratıcı, özgün fikir ve düşüncelerin önemini ifade etmektedir. İctihat ile hayatın farklı alanlarında ortaya çıkan problemler, özgün ve yaratıcı çözümler ile vuzuha kavuşmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere örnek olaylar veya peygamber kıssaları verilmek suretiyle bu olay ve kıssalardaki durumların farklı versiyonlarıyla yeniden özgün olarak oluşturulmaları sağlanabilir. Din derslerinde bir film veya video izletmek suretiyle olayların giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının yeniden yaratıcı bir şekilde tasarlanmasının istenmesi, öğrencilerde üretken düşünmeyi geliştirici aktivitelerdir. Karşılaşılan bir problemin çözümünün farklı yol ve yöntemlerle çözülmeye çalışılması da üretken düşünmeye örnek verilebilir.

1.4.2.6. Yansıtıcı (Derin) Düşünme

Yansıtıcı düşünme, “bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya, sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmıştır. Yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı

²⁶⁹Karasu, 2020, s. 71.

²⁷⁰Hız. Peygamber, Muaz b. Cebel'i Yemen'e dini öğretmek amacıyla gönderdiğinde sorduğu ne ile hükmedeceksin? sorusuna Muaz'ın Kitap, sünnet ve eğer bunlarda yoksa re'yimle icthad ederim şeklindeki cevabı, bu konuşmanın içeriğini oluşturmaktadır. (Tirmizî, Ahkâm, 3.)

kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğu’’²⁷¹ belirtilmektedir.

Yansıtıcı düşünme ‘‘...daha önce denenmiş olay ve olguların sonraki olay, olgu veya problemlerin çözümü için bulunan çözümlerin yansıtılmasını ifade eden düşünme şeklidir. Problemin ortaya koyulması, tanımlanması, olası çözüm önerilerinin bulunması, deneyimlenmesi, değerlendirmeden sonra kabul veya reddedilmesini’’²⁷² içeren bir süreç olarak ifade edilmektedir. Yansıtıcı düşünmede amaç, problemi derinlemesine anlama ve problemi çözmek için farklı alternatifler bularak sorunu daha iyi bir şekilde çözmektir. Yansıtıcı düşünme, öğrenme sürecinde getirilen kanıtlar ve bu kanıtların sonuçları üzerinde derinlemesine düşünmeyi ve sorunları çözmeyi ifade etmektedir. Bu yönüyle tefakkuh kavramıyla benzerlik taşımaktadır. Tefakkuh ediminde problemlerin çözülmesi için önceden denenmiş olası çözümler işe konulmakta; daha sonrasında ise problemin niteliğine göre farklı alternatifler denenmektedir.

Yansıtıcı düşünme, teakkul kavramıyla paralellik arz etmektedir. Zira yansıtıcı düşünmede görüşler, basit bir şekilde ele alınmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık söz konusudur. Bir görüş, kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir. Ayrıca yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul veya ret edilir.²⁷³ Teakkul kavramında da neden sonuç ilişkisi kurma, temellendirme ve bir görüşün öncesine dayandırılıp sonrasıyla uygunluğunun aranması esastır.

Eğitimin süreç boyutunu referans alan görüşler ile sonuç boyutunu temele alan anlayışların farklı görüş ve özellikleri olmasına rağmen yansıtıcı düşünme ediminde hem süreç hem de sonuç odaklı düşünme esas alınmaktadır. Bu iki boyuta getirilen eleştirilerin

²⁷¹ Ünver, Gülsen, ‘‘Yansıtıcı Düşünme’’, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel), (5. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2003, s. 138-141.

²⁷² Çubukçu, 2014, s. 305; Dewey’e göre ise yansıtıcı düşünme süreci deneyim, deneyimin yorumlanması, deneyim dışında gelişen sorunun veya problemin adlandırılması, soruna olası açıklamalar üretme, açıklamaları dallandırarak hipotezler oluşturma ve bu hipotezleri test etme aşamalarından oluşmaktadır. A. g. e., s. 302-305.

²⁷³ Altın, Mehmet, Saracaloğlu, Asuman Seda, ‘‘Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar’’, *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2018/4, (1): 1-9.

yansıtıcı düşünme ediminde minimize olduğu ve eğitime süreç ve sonuç odaklı bütüncül bir anlayışla yaklaşıldığı ve sorunların çözülmeye çalışıldığı ifade edilebilir.

Yansıtıcı düşünme edimini geliştirici stratejiler olarak ‘‘öğrenme günlükleri, öğrenme logoları, kavram haritaları, soru sorma, kendine soru sorma, kendini değerlendirme, anlaşmalı öğrenme, öğrenme yazıları, yansıtıcı tartışma gibi stratejiler’’²⁷⁴ ifade edilebilir.

Yansıtıcı düşünmenin Kur’ân’da yer alan ‘‘ibret’’ kavramını çağrıştırdığını ifade eden Karasu, ‘‘ibreti toplumsal düzene taalluk eden hususlar ile kevnî âyetlerden ders alınması şeklinde ifade etmektedir.’’²⁷⁵ Kur’ân’daki kıssalar ve o kıssalardaki insanların başlarına gelen olaylara (Haşr, 59/2.) ibret nazârî ile bakılması ve aynı durumda onlardan ders çıkarılarak sorunun çözülmeye çalışılması, sorunun Kur’ân’daki çözümünün yeni problemin çözümüne yansıtılması, yansıtıcı düşünme örneği olarak ifade edilebilir.

Kur’ân’da kevnî âyetlerden ders alınması sadedinde ‘‘Gece ile gündüzün arka arkaya gelişinde selim akıl sahipleri için ibretler vardır’’ (Âl-i İmrân, 3/190; Nur, 24/44.) denilmektedir. Başka âyetlerde ‘Düşünüp aklını kullananlar için dersler vardır’ (Bakara, 2/164.) ‘Bunda selim akıl (lubb) sahipleri için ibretler vardır’ (Âl-i İmrân, 3/190.) denilmekle aklın hem zahiri hem de lubbü (özü) olduğunu, işin başında ona akıl, hali mükemmelleştiğinde de ona lubb/temiz ve halis akıl’’²⁷⁶ denilmektedir. İlk ifadede aklın zahiri yönüne,²⁷⁷ ikincisinde ise (lubb) meselelerin özüne inen ve özü keşfeden yapıya sahip yönüne vurgu yapılmıştır.²⁷⁸ Zemahşerî, ilgili âyette geçen ‘ulû’l-elbâb’ kısmını ‘‘Vicdan sahipleri için, yani gözlerini tefekkür, istidlâl ve ibret almak için açan, onlardaki yaratılış harikalarından gafil hayvanların baktığı gibi bakmayanlar için, ‘Elbette bir takım deliller vardır’ yani yaratıcının varlığına, kudretinin büyüklüğüne ve hikmetinin parlaklığına dair apaçık deliller vardır şeklinde tefsir etmiştir.’’²⁷⁹ Bu âyetler grubunda önce göklerin ve yerin yaratılışındaki genel yaratma olgusuna daha sonra ise gece ile gündüzün yaratılması olgusuna işaret edilerek genelden özele bir akıl yürütme yapılmış,

²⁷⁴Çubukçu, 2014, s. 307.

²⁷⁵Karasu, 2020, s. 70.

²⁷⁶Yazır, 1992, C. 2, s. 484.

²⁷⁷Râzî, 1990, C. 7, s. 267.

²⁷⁸Bayraklı, 2007, C. 4, s. 532.

²⁷⁹Zemahşerî, Ebû’l-Kâsım Cârullah Mahmud b. Ömer b. Muhammed El-Hârizmî, *el-Keşşâf ân Hakâ’iki Ğavâmidî’t-Tenzil ve Üyûni’l-Ekâvîl fi Vucûhi’t-Te’vîl (Keşşâf Tefsiri)*, (1. Baskı), Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay., İstanbul 2016, C. 1, s. 1163.

ders alınmasına sebep teşkil eden deliller ifade edilmiş ve bundan tefekkürle ders alınması istenmiştir. Yansıtıcı düşünmede de kevnî âyetler için getirilen deliller (kanıtlar) ve bunların sonuçları üzerinde derinlemesine düşünülmesi ve bunlardan ders ve ibret alınması istenerek başka hususlar üzerinde düşünüldüğünde bu düşünme şeklinin ona yansıtılması istenmiştir.

Üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçiren yansıtıcı düşünme, Bloom taksonomisinde analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla yakın ilişki içerisindedir. Dinî problemlerin olası nedenleri ve sonuçları üzerinde düşünme, bunları parçalara ayırma veya parçaları bir araya getirip bütüncül/holistik bir yaklaşımla değerlendirme, bu düşünmenin temel süreçleri olarak ifade edilebilir. Buraya kadar alınan hususlardan yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme süreçleri arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Benzerlikler “akıl yürütme stratejilerine dayanmaları, odaklanma, güdülenme ve sistematik organize olmayı gerektirmeleri, ön bilgilere dayalı olmaları, olay ve kavramlar arası ilişkiler kurmayı gerektirmeleri, farklı açılardan bakmayı salık vermeleri, tüm veriler incelendikten sonra yargıya varılmayı gerektirmeleri, yaşam boyu devam eden bir süreç oldukları ve fikirlerde nicelik yerine niteliğin aranmasıdır.”²⁸⁰ Bu düşünme çeşitlerinin farklılıkları ise, “yaratıcı düşünme, bütüncül düşünme gerektirirken eleştirel düşünmede sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme süreçleri, yansıtıcı düşünmede ise birden çok düşünme süreçleri kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünmede hayal gücü kullanılır, eleştirel düşünme, kanıtlar ve nesnel sonuçlara dayalıdır, yansıtıcı düşünmede ise hem hayal gücü hem de kanıtlar vardır. Yaratıcı düşünmede yargı ve değer eğilimleri estetiğe, eleştirel düşünmede bilimsellik ve nesnellığe, yansıtıcı düşünmede ise hem öznel hem de nesnel ölçütlere kaymaktadır. Yaratıcı düşünmede özgün ürün ortaya koyma, eleştirel düşünmede var olanı değerlendirme, yansıtıcı düşünmede ise kendini değerlendirme olgusu önemlidir. Yaratıcı düşünmede sürecin işlevselliğini ortaya çıkaran ürün ile sınınanma, eleştirel düşünmede sürecin işlevselliğini farklı açılardan sorgulama ve değerlendirme, yansıtıcı düşünmede ise kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorgulama egemendir. Yaratıcı düşünmede, alışılmışın dışına çıkma, eleştirel düşünmede bilimsel ve doğrulanmış yolları

²⁸⁰Altın, Mehmet, Saracaloğlu, A. Seda, 2018, s. 5-6.

izleme, yansıtıcı düşünmede ise, mevcut bilgiye dayanarak eleştirme veya yaratma durumu vardır.’²⁸¹

1.5. Din Eğitiminde Bilişsel Gelişimi Engelleyen Problemler

Bilişsel öğrenme ve öğretme engelleri, çevresel ve sosyo-kültürel/psikolojik şartların öğrenmeyi engellemesi, iletişim ve fizyolojik durumların zihinsel öğrenmeyi engellemesi bu kısımda ele alınmaktadır. Bireyin öğrenmesine ve öğretmesine fırsat tanıyan imkânların engellenmesi, gerek iradi olan gerekse iradi olmayan harici sebeplerle öğrenme ve öğretme sürecinin sekteye uğraması bu kısımda ele alınan hususların ortaya çıkış sebepleri olarak ifade edilebilir. Kur’ân ve eğitim bağlamında konu eğitim ve psikolojinin verileriyle zenginleştirilerek verilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu kısımda duyuşsal ve psikomotor engellere değinilmemekte sadece bilişsel engeller üzerinde durulmaktadır.

1.5.1. Öğrenenle İlgili Problemler

Eğitim-öğretim sürecinin temel paydaşlarından biri algılayan özne/öğrenendir. Eğitim ve öğretimde öğretimin merkeze alındığı durumlarda öğretici ön planda iken öğrenmenin ön planda olduğu durumlarda ise öğrenen merkeze alınmaktadır. 18. yüzyılda bireyin, toplumun ve modern ulus devletlerinin icadı süreciyle bireyin her şeyin merkezi ve ölçütü haline geldiği, otorite, hegemonya ve meşruiyet kaynaklarının ilahî alandan beşerî alana intikal ettiği ifade edilmektedir.²⁸² İnsanın ve bireyin önem kazanmasıyla birlikte eğitimde de paradigmal dönüşümün olduğu ve bunun eğitime de yansımalarıyla öğrenen merkezli eğitim ön plana çıkmıştır.

Bireyin/algılayan öznenin önem kazandığı süreç, öğrenimin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının²⁸³ algılayan özneye dönük olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen ve konu merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli yaklaşıma geçilmesinin felsefi arka planında eğitim felsefesinin paradigmasını bireye yöneltmesi olmuştur. Öğrenme ve öğretme ile ilgili hususlarda karşılıklı iletişim olgusu mevcuttur. Öğrenenin ve öğretenin merkezde olduğu durumlarda bir takım iletişim problemlerinin

²⁸¹A.g.e., s. 6-7.

²⁸²Kaplan, Yusuf, “Seküler Aklın Ötesi”, *İslâmiyât Üç Aylık Araştırma Dergisi*, 2001/4, (3): s. 81-102.

²⁸³Ocak, 2011, s. 25.

çıkması kaçınılmazdır. Bunları genel anlamda kişilerarası iletişim çatışmaları şeklinde ele almak gerekir. Bu çatışmalar, hem öğrenen hem de öğretenden kaynaklanabilmektedir.

Kişilerarası iletişim çatışmalarının nedenleri olarak “biliş, algı, duygu, bilinçdışı, ihtiyaçlar iletişim beceriksizliği, kişisel faktörler, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre ile mesajın niteliğini ifade eden Dökmen, bunun dışındaki çatışma nedenlerini yüzeysel nedenler, yukarıdaki nedenleri ise asıl nedenler olarak belirtmektedir.”²⁸⁴

Algılayan öznenin psikolojik, bilişsel ve fizyolojik durumları öğrenmede etkili olabilmekte, bunların birinde meydana gelen bir eksiklik, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğu, bu sürecin tamamlanmasını engelleyen ve bireyin öğrenmesini olumsuz anlamda etkileyen hususların bazıları kalıtsal kimisi de sonradan ortaya çıkan engellerdir. Nitekim konuyla ilgili kaynaklarda bu engellerin kalıtsal (zekâ geriliği, algı yetersizliği) ve bir kısmının da sonradan ortaya çıktığı kaydedilmektedir.²⁸⁵ Fersahoğlu, bu hususlara şu engelleri de eklemektedir. “Zekâ geriliği, algı yetersizliğinin yanında muhâkeme zayıflığı, hafıza zayıflığı, dikkatin kısa süreli olması vb. kusurlardır.”²⁸⁶

Hz. İbrahim döneminde toplumun putperestliğe olan meylinin psikolojik sebeplerini irdeleyen Gürel “...bunun sebepleri olarak bozuk ve tutarsız zihniyet yapısı olduğunu, şuursuz bir şekilde taklit etme olgusu olduğunu ifade etmektedir.”²⁸⁷ Böyle bir zihniyet yapısı ve şuursuz bir taklidin çıkış noktası, akli istenen tarzda ve gereği gibi kullanmamaktan kaynaklanmaktadır. Özellikle Hz. İbrahim’in putları kırdıktan sonra en büyük putun boynuna baltayı asıp “*Eğer konuşabiliyorsa ona sorun?*” (Enbiyâ, 21/62-67.) şeklindeki hitabı, akli çalıştırma anlamında önem arz etmektedir. Zira düşünme neticesinde insan zihnindeki anlamı kelimelerle ifade ederek konuşmaktadır. Hâlbuki Hz. İbrahim, onların konuşmaktan aciz olduğunu ifade etmekle akıldan uzak olduğunu ve düşünemediklerini hissettirmektedir.

²⁸⁴Dökmen, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, (41. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul 2009, s. 102.

²⁸⁵Çelikkaya, Hasan, *Eğitime Giriş*, (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul, 1997, s. 111.

²⁸⁶Fersahoğlu, Yaşar, “Kur’ân’a Göre Öğrenmeyi Engelleyen Bazı Faktörler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1998/5 (5): s. 132.

²⁸⁷Gürel, Ramazan, *Din Eğitimi Açısından Kur’ân’da Hz. İbrahim*, (1. Baskı), Çamlıca Yay., İstanbul 2013, s. 38-41.

Öğrenmeye etki eden faktörler: “Önyargılar, algılama farklılıkları, alışkanlıklar ve görüş farklılıkları,²⁸⁸ biyolojik ve psikolojik travmalar, bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin algılamaya etkisi, şiddetli biyolojik hastalıklar, dikkat dağınıklığı ve eksikliği,²⁸⁹ unutma, genel uyarılmışlık düzeyi ve kaygı,²⁹⁰ zihinsel yetersizlik,²⁹¹ tekrarlama eksikliği, güdülenme/motivasyon eksikliği,²⁹² odaklanamama, öğrenenin güdülenmişlik düzeyinin eksikliği,²⁹³ görsel ve işitsel problemler,²⁹⁴ geçmiş bilgilerin yeni bilgilerle olumlu transferinin gerçekleştirilememesi,²⁹⁵ pekiştireç eksikliği, ödül ve ceza arasındaki düzensizlik,²⁹⁶ yeni bilgilerin önceki bilgilerin öğrenilmesini zorlaştırması,²⁹⁷ bireyin gelişim dönemlerine uygun pedagojik bilgilerin sunulmaması, gelişim, olgunlaşma, hazır bulunuşluk düzeyine uyulmaması, dış dünyaya ilişkin zengin uyarıcıların eksikliği’’²⁹⁸ vb. hususlar ifade edilebilir. Bütün bunların yanı sıra “mevcut şemaya dayanarak özümseme yapamama, şema ile yeni durumu bağdaştıramama, yeni bilginin organize edilememesi, bilginin dünya ve sosyal yaşamla uzlaştırılmaması, bilgiyle deneyim geçiremememe, sosyal hayatta karşılaştığı bilgiyle bildiği bilgi arasında dengesizlik yaşanması’’²⁹⁹ bireyin öğrenmesine olumsuz etki etmektedir.

“Onlardan seni dinleyenler vardır. Ama hiç duymayan sağırlara -üstelik hiç akılları ermiyorsa- sen mi duyuracaksın? ” (Yûnus 10/42.) Mevdûdî (1903-1979), bu âyet konusunda şöyle demektedir: “Her ne kadar bu ve benzeri âyetler, “Resulullah’ı (s.a.v.) muhatap alıyorsa da aslında mesajın anlamına dikkat etmeyen kimseleri paylama

²⁸⁸Batar, Yusuf, *Kur’ân’da Eğitim Kavramları*, (1. Baskı), İlahiyât Yay., Ankara 2014, s. 369-371.

²⁸⁹Yıldırım, 2010, s. 355-356.

²⁹⁰A.g.e., s. 361-362.

²⁹¹Kur’ân’da zihinsel yetersizlik anlamında sefih kelimesi kullanılmaktadır. Zekâ kavramını üç kategoride değerlendiren Kasapoğlu, bunları şu şekilde ifade ederek bilişsel öğrenmeye engel olduklarını ifade etmektedir. “Yaşın küçük olmasıyla zekânın faaliyetlerinin olgunlaşmama durumu, bunama sebebiyle zekâda gerilemenin olması ve doğuştan var olan veya sonradan ortaya çıkan nedenlere bağlı olarak kendini gösteren zihinsel yetersizlik durumlarıdır.” Ayrıca bkz. Kasapoğlu, Abdurrahman, Bir Karakter Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizlik Olarak Sefihlik, *Tabula Rasa-Felsefe-Teoloji Dergisi*, 2004/4, (12): 89-104.

²⁹²Yıldırım, 2010, s. 357-360.

²⁹³Senemoğlu, 2018, s. 380.

²⁹⁴Yıldırım, 2010, s. 50-51.

²⁹⁵Kılıç, Esra, *Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının Ve Üst-bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, (yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya 2019, s. 21.

²⁹⁶Yıldırım, 2010, s. 408-414.

²⁹⁷A.g.e., s. 354.

²⁹⁸A.g.e., s. 352; Köylü, Mustafa, *Psiko-Sosyal Açından Dinî İletişim*, (3. Baskı), Ankara Okulu Yay., Ankara 2011, s. 30-31.

²⁹⁹Küçükkaragöz, 2011, s. 85-89; öğrenme-öğretme ilkeleri ile ilgili bkz. Fidan, Nurettin, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, (1. Baskı), Alkım Yay., Ankara 1985, s. 105-158; öğrenme öncesi ön şartların oluşturulması ve öğrenme sırasında kullanıma hazır hale getirilmesi ile ilgili bkz. Bloom, 1998, s. 40-42.

amacı taşır. Zira onlar kendilerine söylenen sözlerin yalnızca seslerini işitiyorlar, tıpkı hayvanlar gibi kelimelerin seslerini duyuyorlar fakat kendilerine söylenene kulak kabartmıyor, dikkat etmiyorlardı. Şehvetine ait şeylere kulak kesilen öyle ki mesaja gelince sağır kesilmişlerdir.”³⁰⁰ Bu âyette önyargılar, bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin algılamaya etkisi, dikkat dağınıklığı ve eksikliği, odaklanamama gibi etmenlerin verilen mesajın algılayan bireyin algılamasına etki ettiğini göstermektedir.

Özellikle son dönemlerde öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği ile ilgili birtakım süreçler ön plana çıkmakta ve öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili fikir vermektedir. Bunlardan biri de beyin temelli öğrenmedir. “Beyin temelli öğrenme, beynin öğrenme sistemlerini öne çıkararak yaklaşımıdır. Beyin temelli öğretim, beynin nasıl aldığını, işlediğini, yorumladığını, bağlantı kurduğunu, depoladığını (bağlantı kurma, kodlama, matrisleri yapılandırma gibi) ve mesajları hatırladığını dikkate alan öğretimdir.”³⁰¹ Beynin almasında, işlemede, yorumlamasında, bağlantı kurmasında, depolamasında ve hatırlamasında herhangi bir engelle karşılaşması durumunda öğrenme sağlıklı şekilde gerçekleşemez. Bu durum algılayan bireyin kendisinden kaynaklandığı gibi onun dışında fakat etkisinin kendisinde hissedildiği bir durum da olabilmektedir.

“*Surat astı ve yüz çevirdi kendisine o kör geldi diye. Nereden biliyorsun, belki o, temizlenip arınacak? Veya öğüt alacak, böylelikle bu öğüt kendisine yarar sağlayacak. Fakat kendini müstağni gören (hiçbir şeye ihtiyacı olmadığını sanan) ise işte sen orda yankı uyandırmaya çalışıyorsun. Oysa onun temizlenip arınmasından sana ne? Ama koşarak sana gelen ise ki o ‘içi titreyerek korkar’ bir durumdadır, sen ona aldırış etmeden oyalanıyorsun*” (Abese, 80/1-10.) “Arayış içinde olan, ilgi bekleyen kişi dururken, ilgisizlerin peşine düşmek ayrıca bunu ilgili kişiyi ihmal ederek yapmak kabul edilir bir tavır değildir.”³⁰² Bu durumun din eğitiminde de önemli olduğunu vurgulayan Koç, şöyle demektedir: “Günümüzde eğitim-öğretimde ‘öğrenen merkezli’ yaklaşıma paralel, iletişimde ‘alıcı merkezli’ yaklaşım benimsenmiştir. Dini iletişimde amaç, hedef kitlenin

³⁰⁰Mevdûdi, Ebû'l Âl'â, *Tefhimû'l Kur'ân*, (2. Baskı), İnsan Yay., İstanbul 1997, C. 2, s. 336.

³⁰¹Duman, Bilal, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed. Gürbüz Ocak), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011, s. 350; beyin temelli öğrenme için bkz. Polat, Murat, “Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2014/3 (2): 265-274.

³⁰²Batar, Yusuf, *Empatik Din Eğitimi*, (1. Baskı), Elips Kitap Yay., Ankara 2011, s. 136; ayrıca öğretmen ve öğrencilerin tüm yönleriyle değerlendirilmeleri için bkz. Bayraktar, M., Faruk, *İbn Cemaâ'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler*, (3. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2009, s. 11-102; Bayraktar, M., Faruk, *İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münâsebetleri*, (9. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2013, s. 99-307.

dini öğrenmelerine, dinî hayat tarzını benimsemelerine veya dinî anlayışlarını geliştirmelerine rehberlik etmek ve onlara istenen yönde dinî anlayış, tutum ve davranışlar kazandırmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmenin ilk şartı da hiç kuşkusuz hedef kesimi çeşitli özellikleriyle analiz etmek ve tanımaktır.’’³⁰³

Bayraklı, ‘‘bir peygamberin toplumsal statü farkı gözetmeksizin tebliğ ve davette bulunması gerektiğini ifade ettikten sonra kör olan birisine karşı farklı muamele, statüsü yüksek olan birine farklı davranarak ayırım yapmak, eşit davranmamak, körün hata yapabileceğini hoş karşılamamak eğitimcilerin ahlâkına yakışmaz demektedir. Özellikle din eğitimcilerinin fiziki noksanlıkları olan insanlara karşı olumsuz bir davranışta bulunmamaları, kendilerine gelen ve öğrenmek isteyen insanların biyolojik yapılarına göre davranmamaları gerekir.’’³⁰⁴

‘‘*Bunların bir de ümmî takımı vardır; Kitab'ı (Tevrat'ı) bilmezler. Onların bütün bildikleri bir sürü kuruntulardır. Onlar sadece zanda bulunurlar.*’’ (Bakara, 2/78.) Bu âyette inanç noktasında insanın vahyi ve aklî/rasyonel bilgi eksikliğinin kişiyi bilgi ifade etmeyen birtakım zan ve kuruntulara götürdüğü ifade edilerek eleştirilmiştir. Öğrenmenin zan ve kuruntularla olamayacağı, bilginin sağlam temeller üzerine inşa olması gerektiği ve Kur’ân’daki aklî bilginin illiyet (sebe-sonuç) ilişkisine göre kurulduğu ifade edilmiştir. ‘‘Emanî kelimesi, batıl idealler, evham ve boş hayaller manasında kullanılır... Yahudilerin okuma yazma bilmeyen avâm (cahil halk) takımı da ilimden, kitaptan nasibi olmayıp sadece kuruntu arkasında koşup dururlar. Onlar zan peşinde koşarlar, kuru bir zan ve taklitten başka bir şeye malik değiller. Hak ile batılı tayin edemezler. O’na göre zan yerine tercih edilmesi gereken akletmek fiilinin özü gözlemden teoriye, duylardan akledilir olana intikaldir ve bu intikal illiyet (nedensellik) prensibinin gereklerine uygun şekilde gerçekleşir. Kur’ân’da akletmeye bu yoğun teşvikin hedefi insanoğlunun gözle görülür, elle tutulur duyu planından teorik alana sevk edilmesidir.’’³⁰⁵

³⁰³Koç, 2016, s. 171.

³⁰⁴Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur’ân Tefsiri*, (2. Basım), Bayraklı Yay., İstanbul 2007, C. 20, s. 346.

³⁰⁵Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur’ân Dili*, (1. Baskı), Azim Dağıtım Yay., İstanbul 1992, C. I, s. 328.

Duyu organlarıyla zihne iletilen verilerin işlenmesi ve şema haline dönüşmesi, bu verilerden hareketle yeni bilgilerin ortaya konulması ve düşünmeyle bilgi ve veriler arasındaki münasebetlerin kurulması Kur'ân perspektifinde teakkul kavramı ile ifade edilmektedir. Zihne iletilen ve düşünmenin gerçekleşmesi için gereken şartların oluşmaması bireyin öğrenmesini engellemektedir.

Öğrenmede en önemli hususlardan biri de alıcının algı, hafıza ve sezgi gibi güçlerini kullanarak öğrenmesidir. Fakat bireyler arasında zihinsel algılama birbirinden farklıdır. Kiminin hafıza (ezberleme) yeteneği, kiminin muhâkeme (kavrama) yeteneği, kiminin görsel (sembolleştirme, somutlaştırma) yeteneği, kiminin duygusal (hissetme, sezme) yeteneği daha güçlü olabilmektedir. Bu dört öğrenme yeteneği herkeste olmakla birlikte baskın olma cihetiyle herkeste farklı bir şekilde tezahür edebilmektedir.³⁰⁶ Bireyin öğrenme yeteneğindeki herhangi bir eksiklik veya öğrenmesine uygun olmayan tarzdaki bir stille öğrenmesi de bir öğrenme engeline dönüşebilmektedir.

Bloom taksonomisi temel alınarak bu engellerin bireyin öğrenmesindeki olumsuz etkileri şu şekilde minimize edilerek ifade edilebilir. “Hatırlamaya yönelik (tezekkür) düşünme, kavramaya yönelik (teakkul) düşünme, uygulamaya yönelik (tefakkuh/somut hale getirme) düşünme, analitik (tefekkür/tümevarım/parça-bütün ilişkisi) düşünme, sentezci (tedebbür/tümdengelim/bütün-parça ilişkisi) düşünme ve yargısal (tüm süreçler) düşünme³⁰⁷ ve süreçleriyle bu engeller ortadan kaldırılabilir.

Geleneğe körü körüne bağlılığın akli/rasyonel olmadığı, insanın yeniliğe karşı direnç göstermesinin arkasında, önceden edindiği bilginin basmakalıp ve rasyonel boyuttan uzak olduğu, toplumu karşısına almanın getireceği problemlerle baş edememe dürtüsü olduğu ifade edilebilir. (Bu konuda bkz. Zuhruf, 43/21-24; A'râf, 7/28, 70; Yûnus, 10/78; Şu'arâ, 26/71-74; Enbiyâ, 21/52-53.)

Kur'ân bakış açısıyla önyargıların insan zihninde kalıplaşmış ve düşünmeyi engelleyen birer engel olduğunu ilgili âyetler şu şekilde ifade etmektedir: “*Ey iman edenler! Allah yolunda sefere çıktığınız zaman, gerekli araştırmayı yapın. Size selam veren kimseye, dünya hayatının geçici menfaatine (ganimete) göz dikerek sen mümin*

³⁰⁶Cebeci, Suat, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim*, (3. Baskı), İz Yay., İstanbul 2015, s. 255-256; Köylü, 2011, 34-35.

³⁰⁷Bloom sınıflamasında düşünme şekilleri için bkz. Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, (12. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014, s. 151-152.

değilsin demeyin. Allah katında pek çok ganimetler vardır. Daha önce siz de öyle idiniz de Allah size lütufta bulundu (Müslüman oldunuz). Onun için iyice araştırın. Çünkü Allah, yaptıklarınızdan hakkıyla haberdardır.” (Nisâ, 4/94.) Araştırmadan, muhâkeme etmeden, geçmişini düşünmeden ve dünya nimetinin değerini vermeden hareket etmenin Müslümana yasaklandığını ifade eden Bayraklı,³⁰⁸ söz konusu âyetle bilme ediminin sağlam temellere oturması ve bireyin ileride pişman olmaması için zihni araştırma yapması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca kıskançlık ve ruhî hastalık gibi sebeplerle bilgiyle hemhal olduktan sonra bile istenen hedefin gerçekleşmediğini Kur’ân şöyle ifade etmektedir: “Onlar, kendilerine bilgi geldikten sonra, aralarındaki kıskançlık yüzünden ayrılığa düştüler.” (Şûrâ, 42/14.) Bayraklı, kıskançlık ve hasedin öğrenmeye engel olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Nefisten çıkan kıskançlık ve haset, toplum hayatında tefrika denen depremi meydana getirmektedir. Öğrendiği bilgi, gönüle inmeyince kıskançlığa karşı koyamamaktadır. Bu şuna benzer: Ağızda duran yemek, mideye inmeyince gıda olmaz ve o vücut mikroba karşı koyamaz. Bunun gibi bilginin de manevi yapımıza gıda olabilmesi için kalbe inmesi gerekir. Kalbe inmeyen bilgi de, kıskançlık ve haset denen mikroba karşı koyamaz.”³⁰⁹

Manevî hastalıkların öğrenme sürecinde birer engel olduğu, öğrenenin bu hastalıklardan kurtulmasını belirtmek gerekir. Râzî, bu konuda şöyle demektedir: “...Ayrılığın dâlâlet olduğunu bildikten sonra tefrikaya düştüler. Ayrılığa düşmelerinin sebebi, kıskançlıkları, liderlik beklentileri idi. Onların psikolojik açıdan hâmiyetleri, taassupları ve gururları, her taifenin mensubu olduğu mezhebin görüşünü benimsemeye ve insanları o görüşe davet etmeye, kendi mezhebi dışında kalan görüşlerin kötü olduğuna sevk etmiştir. Şan, şeref ve riyâset uğruna bunu yaptılar. Bu durum, ihtilafın ortaya çıkmasına yol açtı. Bunun üzerine Allah, onların bunu yapmalarından dolayı cezaya müstahak olduklarını ancak Allah’ın bu azabı tehir ettiğini haber verdi.”³¹⁰ Bu âyet; insanın bilgi basamağında sahip olduğu bilginin, körü körüne inanma, gurur, kıskançlık ve peşin hüküm gibi saiklerle din eğitiminin bilişsel hedeflerinin üst basamaklarındaki amaçlarının gerçekleşemeyeceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Zira üst basamaklardaki hedeflerin gerçekleşebilmesi bilginin sağlam bir temele oturmasını ve

³⁰⁸Bayraklı, 2007, C. 18, s. 283.

³⁰⁹Bayraklı, 2007, C. 17, s. 198.

³¹⁰Râzî, Fahrüddin Muhammed b. Ömer b. Hüseyin b. Hasan b. Ali et-Temîmi, *et-Tefsîrû'l-Kebîr (Mefâtihu'l Ğayb)*, (1. Baskı), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1990, C. 14, s. 136.

selim bir akıl ve sahih bir vahye dayanmasını mucip kılmaktadır. Bu âyet, bilgi basamağındaki bilginin çeşitli manevi hastalıklar sebebiyle kavrama basamağına geçmesine engel olabilmesine örnek teşkil ettiği gibi din eğitiminde hedeflenen bilişsel amaçların arızî sebeplerle engellenebileceğine dair veri sunmaktadır. Ayrıca bilginin içselleştirilmemesi, zihnen kavranmaması da yüzeysel düzeyde kalmasına sebep olabilmekte; bu da istenen hedeflerin gerçekleşmesine mani olabilmektedir.

Din eğitimi bağlamında Kur'ân merkezli algılayan özne ile ilgili engeller “geleneğe körü körüne bağlılık, önyargılar ve ilgisizlik, gürültü ve gürültüye sebep olan şartlar”³¹¹ şeklinde ifade edilebilir. Bunlar, alıcının anlamasına, anlamlandırmasına, öğrenmesine ve bilginin zihinde yapılandırılmasına birer engel teşkil ettiğinden etkili bir eğitim faaliyetinin yürütülmesini engellemektedirler. Bu engellerin ortadan kaldırılması, engellerin ortaya çıkmasına sebep teşkil eden fiziksel, psikolojik, sosyal, kültürel, eğitsel durumların iyileştirilmesiyle mümkündür. Algılayan öznenin psikolojik yapısından kaynaklanan bir öğrenme engeli varsa bu durumda o alanla ilgili engelleri ortadan kaldırma yoluna gidilmesi gerekir. Şayet fiziksel bir engel durumu varsa örneğin alıcının algılamasına etki edecek fiziksel ortamsa bu durumda fiziksel ortamın algılayan öznenin öğrenmesine göre tasarlanması gerekir. Öğrenmenin çok yönlü bir süreç olması, öğrenmeye etki edecek bileşenlerin fazla olması, öğrenmenin çok yönlü ve tüm bileşenleri hesaba katacak şekilde tasarlanması ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin minimize edilmesiyle bilişsel amaçlara ulaşılabileceğini ifade etmek gerekir.

1.5.2. Öğretenle İlgili Problemler

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde öğrenen kadar öğreticinin de büyük bir rol aldığı düşünülmektedir. Özellikle bireyci paradigmanın eğitimde merkeze alınmasıyla öğreticinin pasif olduğu her ne kadar düşünülüyorsa da öğretici, eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir ayağıdır. Öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci eksenli bir anlayışa geçilmesiyle öğretmenin eğitim-öğretimdeki etkisi sona ermemiş, o yine eğitim-öğretimin önemli bir paydaşı kabul edilmiştir. Cüceloğlu, öğretmenin yerini tayin etme noktasında şöyle demektedir: “Öğretmenin eğitim sürecindeki rolünün

³¹¹Boyraz, Adile, *Kur'ân-ı Kerim'de İletişim Engellerini İfade Eden Âyetlerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya 2019, s. 95-101.

ağırlığı değişebilir, yani azalabilir veya çoğalabilir, ama tamamen göz ardı edilemez, yok sayılamaz. Çünkü öğretmen, eğitimin vazgeçilemeyecek nitelikteki unsurudur.”³¹² Burada öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki önemi tartışılmayacak, bunun yerine öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde öğretme esnasındaki bilişsel engelleri incelenecektir. Öğreticinin bilişsel alandaki engelleri, öğrencinin bilişsel alandaki eksiklikleriyle paralellik arz etmekte ve eğitim-öğretim aktivitesinin sekteye uğramasına sebep olmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan bilişsel engeller, öğretici için de söz konusu olmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin öğrenme ve öğretmesindeki bilişsel engeller, daha önce ifade ettiğimiz eğitim psikolojisi verilerinde ifadesini bulmaktadır.

Ergin, başarıyı etkileyen faktörler bağlamında öğretmenin yerini tespit hususunda şunların etkili olduğunu ifade etmektedir: “Kaynağın kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerileri, kendisine, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu, yetişmiş olduğu ve halen içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dil ile ilgili becerileri, güvenirliliği, uzmanlığı, inanılabilirliği, çekiciliği...”³¹³ başarıyı etkileyen faktörlerdir. Bunlarda meydana gelen herhangi bir eksiklik, bilişsel bir engel ve öğretme engeli olabilmektedir. Peygamberlerin ve Resulullah’ın “*en güzel örnek*”, (Ahzâb, 33/21.) “*aydınlatan kandil*”, (Ahzâb, 33/46.) “*müjdecî ve uyarıcı*”, (Şu’arâ, 26/115.) “*sadık ve güvenilir*” (Meryem, 19/41; Şu’arâ, 26/107.) diye nitelendirilmesi iletişimcinin kişilik özelliklerinin başarıda ne denli önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretme konumunda olan şahısların kişiliğinin de öğrenmeye etkisi olduğu, bunda herhangi bir engelin iletişimi sekteye uğrattığı ifade edilmektedir.

Klâsik İslâm eğitimcilerinin bu minvaldeki görüşlerine bakıldığında İbn Sahnûn, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin tamamen derse odaklanmasını, başka bir şeyle meşgul olmamasını istemektedir. Kâbisî’nin “öğretmenin öğrencileri bırakıp mahkemeye şahitlik etmek için gitmesini caiz kabul etmemesi,”³¹⁴ hem yaptığı işi önemsemesini hem de ruh, zihin ve beden yapmış işe odaklanmasını ifade etmektedir. Zernûci’nin “öğretmenlerin öğrencilerin şahsiyetinin oluşmasında öğretmenlerin

³¹²Cüceloğlu, Doğan, Erdoğan, İrfan, *Öğretmen Olmak*, (24. Baskı), Final Kültür Sanat Yay., İstanbul 2018, s. 20.

³¹³Ergin, Akif, *Eğitimde Etkili İletişim*, (7. Baskı), Anı Yay., Ankara 2014, s. 31-42.

³¹⁴Bayraktar, Mehmet Faruk., *Klâsik İslâm Eğitimcileri*, (Ed. Köylü, Mustafa, Ahmet Koç), (1. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016, s. 29.

üstleneceği yeterlikleri sıralaması”³¹⁵ ve İbn Cemâa’nın “öğretmen nitelikleri ile ilgili günümüz ifadesiyle alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür ve ahlâki gelişmişlik niteliklerini ifade etmesi,”³¹⁶ öğretmenin nasıl bir öğretim yapacağını ifade etmekte ve bu öğretimde ifade edilen hususların eksikliği de birer bilişsel öğretme engeli olarak ifade edilebilmektedir. Öğreticinin zihnini meşgul eden ve eğitim-öğretim faaliyetinin aksamasına sebep olan bilişsel engellerden biri de, öğreticinin içinde bulunduğu psikolojik durumdur. Bu durum, öğreticinin derse odaklanmasına, hazır hale gelmesine ve bütünüyle güdülenmenin sağlanmasına engel bir durum teşkil etmekte bu da eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.

Öğrenme, birçok öğretim model ve araçlarının etkili bir şekilde kullanıldığı bir süreçtir. “Bu model ve araçlarla öğretmenin etkili bir kullanım yapmaması, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaması, öğrenmenin somut olmaması ve öğrencilerin bildikleriyle ilişki kurulamaması, çok fazla duyuya hitap edilmemesi, öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin birbirleriyle uyum göstermemesi...”³¹⁷ öğretmenden kaynaklanan engeller olarak ifade edilmektedir.

Öğretenlerin içinde bulunduğu psikolojik şartlar ve kişisel özellikler, öğrenmeyi etkilemektedir. Certel, bu konuda şu hususlara dikkati çekmekte ve bunların öğrenmeye etkisini belirtmektedir. “Kaynak ve alıcının kişisel arzu ve istekleri, değer yargıları, alışkanlıkları, bilgi düzeyleri, tecrübeleri, ilgileri, anlama ve algılama kapasiteleri, yetenekleri, kültürleri, duyguları, tutumları, önyargı ve saplantıları birbirinden farklı olabilir. Bu farklılıklar, sadece kaynağın kod, sembol, muhteva ve kanal seçimini etkilemekle kalmaz; alıcının kod açımını ve mesaja vereceği tepkinin olumlu, olumsuz ya da kayıtsız kalma şeklinde olmasını da belirler. Alıcı, kaynağın gönderdiği her şeyi algılayamayabilir, ona kaynakla aynı değer ve önemi vermeyebilir. Ayrıca alıcının kaynağa olan inancı, güveni, sevgisi, önyargı ve tutumları da, kişi ya da kurumlardan gelen mesajların farklı şekillerde anlamlandırılmasına ve gösterilecek tepkinin belirlenmesine etki eder. İletişim anında öğretmenin içinde bulunduğu açıklık, uykusuzluk,

³¹⁵Köylü, M., Ahmet K., 2016, s. 319.

³¹⁶A.g.e., s. 460.

³¹⁷Senemoğlu, 2018, s. 383-384.

yorgunluk, dalgınlık, üzgünlük vb. psiko-fizyolojik şartlar³¹⁸ da iletişimi engelleyen kaynakla ilgili kişisel faktörler arasında sayılabilir.

Din eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde, söz konusu bilgiyi öğretme konumunda olanların çeşitli sebeplerle başvurdukları bir tutum da bilgiyi gizlemek ve tahrif etmektir. Batar, bunu “din öğreticisinin bir engeli olarak görmekte ve etkili bir öğretimin olabilmesi için bu tür engellerden öğreticinin arınması gerektiğini”³¹⁹ ifade etmektedir. Kur’ân, bilgiyi gizlemeyi ve tahrif etmeyi şu âyetlerle ifade etmekte ve bunun yanlış bir tutum olduğunu belirtmektedir: “*Hakkı bâtulla karıştırıp da bile bile hakkı gizlemeyin.*” (Bakara, 2/42.) ve “*Şimdi, bunların size inanacaklarını mı umuyorsunuz? Oysa içlerinden bir takımı, Allah’ın kelamını dinler, iyice anladıktan sonra, onu bile bile tahrif ederlerdi.*” (Bakara, 2/75.) Anlama olgusu gerçekleştikten sonra bile bile inkâr etmek, daha ileride inat ve gerçeği örtme/gizleme başlığı altında inceleneceğinden burada üzerinde durulmamaktadır.

1.5.3. İletişim Becerileriyle İlgili Problemler

İletişim, insanlığın var oluşundan beri olan ve farklı disiplinlere konu olmuş, anlam ve önemi ise din, eğitim, sosyoloji, psikoloji gibi disiplinler ile sosyal psikoloji, eğitim psikolojisi, iletişim ve rehberlik psikolojisi gibi alt disiplinlerle takdir edilmiştir. Hem bireysel hem de toplumsal bir hüviyeti bulunan iletişim olgusunun din ve eğitim gibi disiplinlerle dirsek teması olduğunu, din ve eğitim-öğretim hizmetlerinde etkili bir iletişimin yadsınamaz öneminin olduğunu ifade etmek gerekir. İletişimin tanımı, farklı farklı olmakla birlikte genelde şu şekilde ifade edilmiştir: “İletişim, belirli bir coğrafya parçasında aynı doğa şartları içinde varlıklarını sürdürmek için araç ve gereçler bulan, bu konuda çeşitli bilgiler üreten, bunları belirli bir iş bölümü yöntemlerine göre kullanan etkinliklerdir. Diğer bir tabirle, “insanların kendi aralarındaki bu iş bölümünden kaynaklanan farklılaşmaları haklılaştırmak için çeşitli değerler ve inançlar üreterek toplumun farklı kesimlerini ortak üst kimlikler içinde kaynaştırmayı amaçlayan

³¹⁸Certel, Hüseyin, Din-İletişim İlişkisi ve Dini İletişim Engelleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2008/2, (21): s. 136.

³¹⁹Batar, 2014, s. 247-253.

etkinliklerdir.’’³²⁰ Daha genel bir ifadeyle ‘‘iletişim; bilgi, duyuğu, dűřünce, tutum ve davranışların farklı kanallarla başkalarına aktarımı sürecidir.’’³²¹

İletişim çok yönlü bir süreç olmakla birlikte ‘‘başarılı bir iletişim sürecinden bahsedebilmek için mesajın üretilmesi ve iletilmesi hususunda iletişim sürecinin öğeleri olan kaynak, ileti, kanal ve alıcının birbiriyle uyumlu çalışması gerekir.’’³²² Bunlarda meydana gelen herhangi bir olumsuzluk, iletişim sürecinin başarısızlığa uğramasına sebep olmaktadır. Ayrıca iletişim sürecinin öğeleri olan kaynak ve alıcı, eğitim-öğretim sürecinde öğrenen ve öğreten şeklinde ifade edilmektedir. Algılayan öznen kaynaklanan problemler ve öğreticiden kaynaklanan problemler daha önce ifade edildiğinden burada kaynak ve alıcının bilişsel engel olma yönüne değinilmemekte; onun yerine iletişim sürecinin mesaj ve kanal öğelerinin bilişsel engel olma yönlerine temas edilmektedir.

Bal, mesajın çok fazla nesnelere tarafından meydana geldiğini söyleyerek genel bir mesaj tanımını yapmaktadır: ‘‘Bilgi, duyuğu, dűřünce, kanaat, tutum, davranış biçimlerinin alıcıya gönderilmek üzere kaynak tarafından ortak semboller kullanılarak kodlanmış haline ‘mesaj’ denir. Konuřulan ortak dildeki kelimelerin sözle ya da yazıyla ifade edilmesi, grafik ve şekiller, jest ve mimikler, mesajı kodlamada kullanılan birer sembol olabilir. Mesaj, bir bakıma kodlayıcı kaynağın alıcı tarafından algılanabilir nitelikteki fiziksel ürünüdür. Telaffuz ettiği ya da yazıya döktüğu kelimeler, çizdiği grafik, şekil ve resimler, yaptığı işaretler, el, kol ve başıyla yaptığı hareketler, yüzünün aldığı renk ve şekil, vücudunun pozisyonu vb.’nin ifade ettiği anlamlar kodlanmış birer mesaj olabilir.’’³²³ Görsel ve fiziksel görünüm ile kaynağa ait jest ve mimikler, mesajın anlaşılmasını kolaylaştırmakla birlikte bunlar direkt mesajın nitelikleri olmayıp mesajın anlaşılmasına yardımcı unsurlar olarak anlaşılabilirler.

³²⁰Oskay, Ünsal, *İletişimin ABC’si*, (1. Baskı), Der Yay., İstanbul 1999, s.16.

³²¹Boyras, 2019, s. 8; İletişimin özellikleri; İletişim kaçınılmazdır, geri çevrilemez ve tekrar edilemez, süreçtir, komplekstir, semboliktir, hem içerik hem de ilişiksel boyutu vardır, kişiseldir ve bir alıcı fenomenidir, belli bir sıra takip etmez. Bununla ilgili bkz. Köylü, 2011, s. 39-46; Koç, 2016, s. 32-42.

³²²Denis, McQuail, Sven, Windahl, *İletişim Modelleri*, (1. Baskı), (Çev. Gonca Yumlu), İmge Kitabevi Yayınları, İstanbul 1997, s. 27; Batar, Yusuf, *Kur’ân-ı Kerim’e Göre İletişim*, (yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı, Van 1999, s. 13-28; Din eğitiminde iletişim engelleri için bkz. Koç, Ahmet, *Din Eğitiminde Etkili İletişim*, (4. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016, s. 243-279.

³²³Bal, Hüseyin, *İletişim Sosyolojisi*, (1. Baskı), Süleyman Demirel Üniversitesi Yay., Isparta 2004, s.14; iletişim türleri ve iletişim çatışmaları için bkz. Dökmen, 2009, s. 38-156.

“Etkili dinî iletişimin önündeki mesajla ilgili engellerden biri, mesaj içeriğinin alıcıların ilgi ve ihtiyaçlarına uzak olmasıdır.”³²⁴ Gereksiz çokça yapılan tekrarlar, alıcı tarafından önem verilmeyen içerikler, günün anlam ve önemi için hazırlanmış fakat halkın ilgi ve ihtiyaç duymadığı dinî muhtevalar, güncelliğini yitirmiş sosyal hayatta karşılığı kalmayan malumatlar bu kapsamda değerlendirilmektedir. Özellikle mesajın alıcının psikolojik yapısını, ilgi ve ihtiyacını karşılamaması bu türden bilişsel bir engeli ifade etmektedir.

“Mesaj içeriğinin sırf sözel sembollerle ifade edilen, kulağa hitap eden teorik anlatımlardan oluşması, görsel olarak da desteklenmemesi, dinî iletişimin etkinliğini azaltan etkenlerden biridir.”³²⁵ Mesajın muhtevası, farklı duyu organlara hitap etmesiyle zihinde öğrenilmesini kolaylaştıracak bir karakter arz etmektedir. Birden çok duyuya hitap etmemesi, mesajla ilgili öğrenme engeli olarak ifade edilebilmektedir. Kaynak tarafından sunulan “mesaj oldukça kısa, çarpıcı, dikkat çekici ve kolay zihinde kalıcı nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde muhtevanın belli bir düzen ve sıralamaya tabi tutulmaksızın malumatlar yığını olarak sunulması, büyük bir iletişim engeli olmaktadır.”³²⁶ Mesajın bu niteliklere haiz olmaması, öğrenmesini güçleştirdiği gibi zihinde uzun bir süre kalmasını da engellemektedir.

Muhtevanın öğretim ilkelerine göre ve gelişimsel dönemlere uygun şekilde verilmesi, pedagojik ve eğitsel yönü nazara verilerek hazırlanması gerekir. Bu şekilde hazırlanmayan içeriklerin öğretilmesinde birtakım olumsuzluklar yaşanması kaçınılmazdır. “Somuttan soyuta ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, bireysel farklılıklar ilkesi, yakından uzağa ilkesi, kolaydan zora ilkesi, güncellik ilkesi, ekonomiklik ilkesi, amaca dönüklük ilkesi, öğrenciye görelilik ilkesi, hayata yakınlık ilkesi, bütünlük ilkesi, sosyallik ilkesi, aktiflik ilkesi...”³²⁷ gibi öğretim ilkelerine uygun mesajın hazırlanmaması da bir öğrenme engeli olabilmektedir.

“Kanal, mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan her türlü araç ve yöntemlerdir.”³²⁸ Eğitim ve öğretimde öğrenen ve öğreten arasındaki münasebet, iletişim ile kurulmaktadır.

³²⁴Certel, 2008, s. 152.

³²⁵A.g.e., s. 153; Kur’ân mesajlarının odaklandığı azalar için bkz. Batar, 1999, s. 166-170.

³²⁶Koç, 2016, s. 93; Empatik davranışın nasıl geliştirilmesi ile ilgili bkz. Dökmen, 2009, s. 342.

³²⁷Aydın, 2018, s. 12-20.

³²⁸Boyras, 2019, s. 14.

Kanal; içerik ve muhtevanın (mesajın) hangi araç, yöntem ve teknikle iletilmesini sağlayan iletişim ögesidir. Din eğitiminin bilişsel yöntem ve tekniklerine bakıldığında düşünmeyi harekete geçirme, algılama, hafızada tutma, mantıksal akıl yürütmeyi ifade etme gibi birden çok yöntem ve tekniğin olduğu görülmektedir. ‘‘Tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, workshop tekniği, münâzâra tekniği, görüş geliştirme tekniği, kartopu tekniği, istasyon tekniği, seminer tekniği, zihinde canlandırma tekniği, soru-cevap tekniği, buldurma yöntemi, kavram haritaları (akıl haritaları, örümcek haritalar, zincir haritalar), metafor oluşturma tekniği, problem çözme yöntemi’’³²⁹ gibi yöntem ve teknikler, mesajın kaynaktan alınıp alıcıya nasıl ulaştırılacağını ifade etmektedirler.

Kanalın kullandığı araçların düşünmeyi geliştirici, muhâkeme ve mantıksal akıl yürütmeyi ifade edecek şekilde olmaları, iletişimin sağlıklı ve öğrenmenin daha hızlı gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. İnsanların duyu organlarının tamamı eğitim-öğretimde kullanılabilir kanallardandır. Bundan dolayı mesajın içeriğinin birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrenmenin hızlı ve kalıcı olmasına zemin hazırlamaktadır. Bunun için mesaj ve kanalın niteliklerine uygun yapılmayan bir iletişim, öğrenmede bilişsel problemlere sebep olmakta ve kaynakla alıcı arasında öğrenmenin gerçekleşmemesine sebep olmaktadır.

Kur’ân bağlamında genel olarak bakıldığında iletişim engelleri olarak, ‘‘insanın olumsuz vasıfları olan zayıflık, acelecilik, kibir, hırs, kıskançlık, cimrilik, nankörlük, zalimlik, unutkanlık’’³³⁰ vb. gibi hem kaynak/öğreten hem de alıcı/öğrenenin ahlâki vasıflarının bir iletişim engeli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ‘‘dil engelleri, ön yargı, etkin dinlememe ve mesajın tahrifi’’³³¹ de Kur’ân’da ifade edilen iletişim engelleri olarak zikredilmektedir.

³²⁹Din eğitiminde kullanılabilir yöntem ve teknikler için bkz. Aydın, 2018, s. 125-398; Öcal, 1991, s. 227-280.

³³⁰Gümrükçüoğlu, Süleyman, *Kur’ân’da İletişim Dili*, (doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul 2011, s. 114-127; iletişimin en önemli nedenlerinden biri de empati eksikliğidir. Empati eksikliği, doğru ve sağlıklı bir iletişim kurulmasının önünü tıkamaktadır. Bununla ilgili bkz. Dökmen, 2009, s. 156-197.

³³¹Gümrükçüoğlu, 2011, s. 127-132.

1.5.4. Kûfür ve Gerçeği Örtme/Gizleme Problemi

Din eğitiminde iletişim engelleri gibi üzerinde durulması gereken problemlerin olması yanında bir de psikolojik ve sosyal bir baskı ile gerçeğin bilerek örtülmesi ve gizlenmesi de hedeflenen bilişsel amaçların gerçekleşmesinde birer bilişsel engel olabilmektedir.

Kûfür kavramı, bünyesinde “örtme ve gizleme” anlamı barındırmaktadır. İsfehânî, bu kavramı şöyle tarif etmektedir: “Kûfür, nimetin inkârı anlamında şükür kavramının zıddıdır. Burada hem inkâr hem de gizleme anlamı vardır. Kûfür kavramının aslı bir şeyi örtmektir. Tohumun üzerini örten çiftçi, karanlık gece ve denizin örtücülük vasfını tasvir etmek için “kâfir” nitelemesi kullanılmaktadır. Bunun dışında toprak, zift, güneşi kapatan bulut, her türlü örtü ve zırh üzerine giyilen giysi için “kâfir” nitelemesi yapılmaktadır. Yeminin bozulması veya herhangi bir günaha karşılık temizleyici olarak şart koşulan “keffâret” de kusurları örttüğü için bu ismi almıştır. Kâfir olan kişi de kalbini örten kişidir. Allah’a kul olmaya davet edilen kişinin bu davete olumsuz cevap vermesi bir anlamda Allah’ın nimetini örtmesi ve kendisiyle o nimet arasına perde germesidir.”³³²

Kûfür, terim olarak daha çok dinin hakikatlerine karşı duyulan inançsızlık şeklinde ele alınmaktadır. Taftazânî’ye göre kûfür, “Allah’tan alıp din adına tebliğ ettiği hususlarda peygamberi tasdik etmemek, ona inanmamak diye tanımlanmaktadır.”³³³ Terim anlamındaki kullanımı ile Allah’tan peygambere geldiği bilinen kesin hükümleri kabul edip tasdik etmemek, inanmamak, onaylamamak olarak ifade edilmektedir. Bu inanmamanın arkasında psikolojik veya sosyal etkenlerle birlikte inat veya körü körüne bağlılık da olabilmektedir.

Kûfür kavramının anlam analizini yapan Esed, bu terimin basit bir reddediş, inkâr veya inançsızlık şeklinde ele alınamayacağını belirtmektedir. Müellife göre “kûfür, mevcut olan bir şeyi gizleme veya doğru olan bir şeyi inkâr etme anlamlarındadır.”³³⁴ Bu

³³²İsfehâni, Ebû’l-Kâsım el-Hüseyn ibn Muhammed er- Râgıb, *Müfredatu Elfâzi’l Kur’ân*, (3. Baskı), Dâru’l Kalem, şam 2002, s. 714-717; Fîruzâbâdi, Ebû’t-Tâhir Mecdüddin Muhammed b. Yakub, *el-Kâmûsu’l Muhît*, Dâru’l Fikr, Beyrut 1995, s. 424.

³³³Sinanoglu, Mustafa, “Kûfür mad.”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., Ankara 2002, XXVI, s. 533.

³³⁴Esed, Muhammed, *Kur’ân Mesajı Meal Tefsir*, (5. Baskı), (Çev. Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk), İşaret Yay., İstanbul 2002, s. 1205.

anlamıyla müşriklerin Hz. Peygamber’i kendi öz çocuklarını tanıdıkları gibi bildikleri fakat buna rağmen inkâr ettikleri, (Bakara, 2/146.) bile bile inkâr etmenin arkasındaki sebebin inat ve gerçeği gizlemek olduğu ifade edilmektedir. Batar, küfür kavramının gizleme ve bile bile inkâr etme anlamlarına geldiğini, psikolojik olarak bir gerçeği zihinde yok saymanın da bu kavramla ifade edildiğini belirtmektedir. “Sözlük anlamı ve ıstilahtaki kullanım biçimlerinden anlaşılıyor ki, küfür iki aşamalı bir inkâr sürecidir. Birinci aşama gizleme, ikincisi ise bile bile inkârdır. Bir hakikati, bir bilgiyi veya bir inancı gizleyip yokmuş gibi davranmak ve hatta inkâr iddiasında bulunmaktır.”³³⁵

“Andolsun biz, cinler ve insanlardan, kalpleri olup da bunlarla anlamayan, gözleri olup da bunlarla görmeyen, kulakları olup da bunlarla işitmeyen birçoklarını cehennem için var ettik. İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar gâfillerin ta kendileridir.” (A’râf, 7/179.) Potansiyel olarak gerçekleri kabule meyyal bir şekilde yaratılan insanın anlamak istememesi, bir öğrenme engeli olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu âyetin eğitim-öğretim sürecinde algılayan öznenin motivasyonunun önemini göstermesini ve bile bile almak istemeyene de zorla öğretilmeyeceğini ifade etmek gerekir.

Kur’ân’da peygamberlerin yapmış oldukları tebliğ faaliyetleri, üzerinde ısrarla durulan hususlardan biridir. Özellikle mevcut pozisyonlarını ve nüfuzlarını kaybetmek istemeyen münkîrler, ilâhi davete karşı çıkmakta ve peşlerinde de binlerce insanı sürükleyebilmektedirler. Davete karşı çıkan ve muhalif kesimi inkâra sevk eden hususlar, önyargı, inat, gerçeği çeşitli sebeplerle örtme/gizlemedir. Bu anlamda Kur’ân’da Hz. Musa’ya, Firavun ve taraftarlarının getirdikleri argümanlar, bunu veciz bir şekilde ifade etmektedir: *“Dediler ki: Bizi atalarımızı üzerinde bulduğumuz yoldan döndüresin de yeryüzünde hâkimiyet (devlet) ikinizin eline geçsin diye mi bize geldin? Biz ikinize de inanmıyoruz.”* (Yûnus, 10/78.) Aklını kullanmama, bu âyette kişinin aklını tümüyle önceki nesle havale etmesine sebep teşkil ederek kişinin düşünmemesine zemin hazırlamaktadır. Oysa Allah, Kur’ân’da *“Sizi, düşünüp öğüt alacak kimsenin düşünüp öğüt alabileceği kadar yaşatmadık mı? Size uyarıcı da gelmişti.”* (Fâtır, 35/37.) âyetiyle düşünmenin önemine vurgu yaparak sorumlu olmayı da akla bağlamıştır. Atalara tabi olmanın istenmeyen bir husus olduğu da Kur’ân’da şöyle ifade edilmektedir: *“Kur’ân,*

³³⁵Batar, 2014, s. 378.

ataları uyarılmamış, bu yüzden de gaflet içinde olan bir kavmi uyarman için mutlak güç sahibi, çok merhametli Allah tarafından indirilmiştir.” (Yâsîn, 36/5-6.) Küfrün sebepleri olarak mevcut duruma ve kişinin geldiği geleneğe düşünmeden körü körüne bağlılık ve ön yargı sebep olabilmektedir. Düşünülmeden ve ön yargı ile bakılması da bir iletişim ve öğrenme engeli olarak ortaya çıkmaktadır.

Ön yargı da önemli bir iletişim engeli olarak ifade edilmektedir. Kasapoğlu, ön yargının sebeplerini ifade ettikten sonra iletişimde olumsuz etkilerine şu şekilde değinmektedir: “Ön yargı herhangi bir olay, kişi ya da topluluk hakkında gerektiği gibi bilgi edinmeden önceden belirtilen olumlu ya da olumsuz tutum olarak ifade edilebilir. Verilen mesajı nasıl bir tepki gösterileceği önceden kararlaştırılmış ise bu durum ön yargının mesajı engellemesine izin veriyor demektir. Peşin değer yargıları toplumun etkisiyle meydana gelebileceği gibi, kişinin deneyimlerinin bir ürünü şeklinde de kendini gösterebilir ve bu durumun olumsuz etkileri en çok da iletişim olgusunda ortaya çıkar.”³³⁶

1.5.5. Diğer Problemler

Bilişsel öğrenme engelleri kapsamında genel engellerin yanında “amaç yoksunluğu, ihtiyaç yoksunluğu, ilgisizlik, dikkatsizlik ve idrak yoksunluğu, düşünmezlik, irade yokluğu vb. gibi Kur’ân’a göre psikolojik/zihinsel engelleri ifade eden Fersahoğlu, aynı zamanda duygusal engellerden olan gurur, kibir ve korkunun da bir öğrenme engeli olduğunu”³³⁷ ifade etmektedir. Duygusal engellerin kişinin psikolojik olarak öğrenmesini engellediği, orijini itibariyle hissi/duygu merkezli oldukları; fakat öğrenmeyi engelledikleri için bilişsel öğrenme engeli olarak da kabul edilebileceğini ifade etmek gerekir. Batar, “öğrenme engelleri kapsamında cehâlet, âmâlık ve vakr (görsel ve işitsel engeller), kufl (kalbin kilitli olması), hicâb (iki şey arasında öğrenmeye engel örtü, perde), eğitimin imkân ve sınırlılıkları anlamında kullanılan şâkile kavramının da birer öğrenme engeli olduğunu ifade etmektedir.”³³⁸

Zaman ve ortam engelleri de öğrenmeye etki etmektedir. “Zamanlama hataları, öğrenmeye uygun olmayan ortamlar, ortamdaki dikkat avcıları, ortamda bulunan görsel

³³⁶Kasapoğlu, Abdurrahman, *Kur’ân-ı Kerim ve İletişim*, (1. Baskı), Nursan Yay., İstanbul 2000, s. 154.

³³⁷Fersahoğlu, 1998, s. 140-152.

³³⁸Batar, 2014, s. 381-408.

ilgiler’’³³⁹ de birer öğrenme engeli olarak görülebilmektedir. ‘‘Geri bildirim olumlu veya olumsuz olsun, iletişim sürecinin önemli bir unsurudur. Geri bildirim sayesinde kişi, ileri sürdüğü fikirlerin ne derece anlaşıldığını, ne derece kabul veya reddedildiğini test etmiş olur.’’³⁴⁰ Geri bildirim sağlanmadığında kaynak ile alıcı arasında uygun bir iletişim sağlanamayacağından ve bunun test edilmesi de mümkün olmadığından öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmek gerekir.

Yetersiz iletişim kanallarıyla veya iletişim kanallarını etkileyen olumsuz çevre koşullarıyla ilgili engellerin olduğunu ifade eden Koç, ‘‘fiziksel-teknolojik engelleri, mesajın mekanik olarak iletimine engel olan ve bazı durumlarda mesajın kesilmesine sebep olan durumlardan dolayı tam iletilmediğini söyler. Böylece mesaj ya hiç iletilmez veya mekanik bir gürültü olarak kalır. Mesajın iletilmemesi, iletişim engeli olarak algılanmasını zorlaştırmakta ve bu da öğrenme engeline dönüşmektedir. Farklı duygusal yapılar, dikkat dağınıklığı, fiziksel bulunmaya karşılık psikolojik olarak ortamda bulunmama (tıkanık iletişim), özgüven eksikliği, kendine odaklanamama, zaman baskısı’’³⁴¹ vb. gibi hususlar da bilişsel öğrenme engelleri olarak görülmektedirler.

³³⁹Cebeci, 2015, s. 302-306; Köylü, 2011, s. 36-37.

³⁴⁰Köylü, 2011, s. 38.

³⁴¹Koç, 2016, s. 271-277.

İKİNCİ BÖLÜM

KUR'ÂN'DA ZİHİNSEL/BİLİŞSEL SÜREÇLERİ İFADE EDEN

KAVRAMLAR

İlk insandan beri var olan ve süregelen düşünme edimi, Kur'ân'da farklı kelime, kavram ve ifadelerle belirtilmiştir. Kur'ân'da düşünme ve türevlerine vurgu yapılması, Kur'ân'ın düşünme eylemine verdiği önemin bir ifadesidir. Kur'ân'ın düşünmek için nazarları çevirdiği konular ise ontolojik, kozmolojik ve teleolojik düzlemde Allah-âlem, âlem-insan, Allah-insan ilişkileridir.

Kur'ânî düşünme ile pozitivist düşünmenin aynı kategoride değerlendirilmeyeceği ifade edilebilir. Kur'ân'daki “düşünme” kavramı, salt akıl verilerinden hareket edilemeyeceğini, vahiy eksenli ve peygamber destekli işlevsel bir aklın yol göstericiliğinde aklın kullanılmasını ifade etmektedir. “Pozitivist düşünme, bilimin doğrulama ve yanlışlama ilkelerinin gösterdiği şekilde düşünmeyi ifade etmekle birlikte, vahye yer vermemekle ve vahiy ürünü olan bilginin laboratuvar ortamında test edilemeyeceği ön kabulünden hareket etmektedir. Metafizik ve ilahî olanın mantıkçı pozitivistlerce bir bilgi türü olarak görülmedikleri, sadece var olanın ve müşahhas kabul edilen bilginin kabul edileceği bilimsel düşünmenin temel parametresi olarak kabul edilmektedir.”³⁴² Oysa Kur'ân mantığında duyular, akıl ve vahiy bilgi kaynakları olarak kabul edilmekte ve sistem böyle şekillenmektedir.³⁴³

Aklın “idealist filozoflarca tek genel geçer bir bilgi kaynağı olarak görülmekte, idealist epistemoloji rasyonalizmin oluşturduğu zemin üzerinde yükselmekte, dış dünyadan bağımsız bir bilgi anlayışı hâkim olmakta, bilgi sadece hakikatin bilgisi şeklinde ve bu bilgiye sadece akılla ulaşabileceği belirtilmektedir.”³⁴⁴ Bununla birlikte “realist filozoflara göre ise zihinden bağımsız nesnelere meydana gelen nesnel bir dünyanın varlığı kabul edilmekte, realist epistemolojide insan varlığının bu nesne ve duyuları akıl yoluyla bilebileceği ifade edilmektedir. Bu bilgi anlayışında duyusal bilgi,

³⁴²Bağçeci, Muhittin, *Allah'ı Bilmek*, (1. Baskı), Etüt Ofset Yay., Kayseri 1990, s. 117.

³⁴³Aydın, 2017, s. 149.

³⁴⁴Cevizci, 2018, s. 25-26.

rasyonel bilgi ile tamamlanmakta; zihinden bağımsız olarak var olan bir gerçekliğin yapısı keşfedilmektedir. Zira bu yaklaşıma göre, insan dikkatli bir gözlem ve soruşturma yoluyla nesnelere yapılarını keşfedip birbirleriyle olan etkileşimlerini yöneten düzenliliklerini belirleyebilir.’’³⁴⁵ Kur’ân’ın epistemolojik bilgi yaklaşımında insan, doğuştan bir bilgi getirmemekle birlikte, realist filozofların ifade ettiği gibi bilginin zihinden bağımsız bir şekilde alındığı, dış dünyada bilginin zihin dışında var olduğu; bununla birlikte idealist filozofların ifade ettiği şekliyle bilginin zihinsel bir çıkarımla olduğu ve zihnin bilgiyi ürettiği konusunda Kur’ân, her iki yaklaşımla mutabıktır. Diğer bir tabirle, bilgi dış dünyadan duyular vasıtasıyla alınmakta, zihin tarafından işlenmekte ve yeni bir bilgi ile dışarı aktarılmaktadır. Kur’ân’da bu kadar dış dünyaya dikkat çekilmesi ve bunlar üzerine düşünülme istenmesi, bilginin dışarıdan alınıp üzerine düşünme süreçlerinin işlevsel hale koyulmasıyla zihnin yeni bilgiler elde edilmesine matuf olduğu söylenebilir.

Kur’ân’ın düşünmek için nazârları âlem ve insana çevirmesi, hem âfâkî hem de enfûsî âyetleri beraber ele almasının bir neticesidir. Teleolojik ve kozmolojik delillere konu olabilen bu durum, Allah’ın kelam sıfatının bir tecellisi olan Kur’ân âyetleri ile dış âlemdeki âyetler olan insanın ve kâinatın beraber ele alınmak istenmesidir.³⁴⁶ Düşünme edimi de Allah’ın hem objektif hem de subjektif delilleri olan âlem ve insanı anlama, anlamlandırma, kavrama ve düşünme neticesinde ders olarak hayata tatbik etme (uygulama) için gereklidir.

Kur’ân’da ilim elde etmenin hedeflerinden biri de hikmeti yakalamaktır. Zira hikmet, bazı faziletlerin yerine gelmesiyle ulaşılabilecek potansiyeli ifade etmektedir. İbn Miskeveyh düşüncesinde hikmet kapsamına giren erdemli faziletler, şu şekilde tarif edilmiştir: ‘‘Zekâ, nefiste sonuçların süratle ve kolaylıkla ortaya çıkması, hatırlama; aklın veya vehmin ortaya koyduğu olaylara ait suretin tespiti, akletme; nefsin varlıkları olduğu gibi kavramasındaki uygunluktur. Zihin berraklığı; sonuç ortaya çıkarmak için nefiste bulunan kabiliyet, zihin keskinliği ve gücü; önce bilinenden zorunlu olarak çıkan şeyi,

³⁴⁵Cevizci, 2018, s. 46-47.

³⁴⁶ Aydın, M., Said, *Din Felsefesi*, (10. Baskı), İzmir İlahiyât Fakültesi Vakfı Yay., İzmir 2002, s. 41-84.

nefsin derinliğine düşünmesi, kolay öğrenme de, nefsin bir gücü olup keskin anlayıştır.’’³⁴⁷

Kur’ân’da düşünmeye davet eden süreçler ve bu süreçlerin türevleri çok olmakla birlikte, bu kavramların klâsik sözlük ve Kur’ânî anlamları, İslâm düşünce tarihinde birçok ilmin farklı bir perspektiften bakmasına zemin hazırlamıştır. Öyle ki bu kavramların epistemolojik ve psikolojik açıdan değerlendirilmesine, bu zaviyeden bu kavramlara anlam yüklenmesine sebep olmuştur. ‘‘Fıkıh ilminde re’y ve kıyasın metodolojik önemi, kelimada nâzar ve istidlâlin yeri, felsefede burhan metodu denilen ve mantıkî kıyası esas alan nazârî ispat şekilleri, tasavvufta tefekkür ve rü’yet (müşâhâde) terimlerinin şahsi ve derunî bir tecrübeyi yansıtıcı anlamları, esaslarını Kur’ân’ın bu terimlerinin anlamlarında bulmuştur.’’³⁴⁸

Esasen Kur’ân’da düşünmeye çağıran süreçler, ilim elde edilmesine matuftur. Teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh kavramları düşünmenin farklı formatları ve şekilleri olmasına karşın üst çatı itibariyle ilim elde edilmesine ve kendileriyle te’allüm ediminin gerçekleşmesine yöneliktirler. Bu manada düşünmenin ilim elde etme ve ilme götürme gibi bilişsel bir işlevinin olduğu ifade edilebilir. Te’allum kavramı, adı geçen Kur’ânî süreçlerin işlevselliğiyle meydana gelen bir edimi belirtmektedir.

Felsefî sözlüklerde bilgi (ilim) genelde ‘‘suje ile obje arasındaki ilişki,’’³⁴⁹ İslâm bilginlerine göre ise ‘‘İlim, âlim (bilen) ile ma’lûm (bilinen) arasında tahakkuk eden nispet veya bir nesnenin sûretinin akılda (zihin) husûle gelmesi’’³⁵⁰ şeklinde ifade edilmiştir. İbn Sina’ya göre ise, ‘‘zihin, tümelleri kavramaktadır. Bu durumda ise tikelleri algılamak için duyumlara ihtiyaç vardır. Burada duyumlar, dış dünya ile zihin arasında köprü görevi görmekte, dış dünyadan gelen tikelleri duyumlar aracılığıyla alan zihin, bunu genelleştirerek ilme dönüştürmektedir.’’³⁵¹ İbn Sina’nın bilginin oluşumu sadedinde ifade ettiği husus, zihinde oluşan bilgiye veri taşıyan duyu organlarını ifade etmekle

³⁴⁷İbn Miskeveyh, Ebû Ali Ahmed b. Muhammed b. Yakub, *İbn Miskeveyh Ahlâk Eğitimi/Tehzîbû'l-Ahlâk*, (Çev. Abdulkadir Şener, Cihat Tunç, İsmet Kayaoglu), (2. Baskı), Büyüyen Ay Yay., İstanbul 2013, s. 36-37.

³⁴⁸Kutluer, İlhan, ‘‘Düşünme’’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1. Baskı), TDV Yay., İstanbul 1994, C. 10, s. 54.

³⁴⁹Taylan, Necip, *Gazâli'nin Düşünce Sisteminin Temelleri*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1989, s. 50.

³⁵⁰Atay, Hüseyin, *Kur’ân'da Bilgi Teorisi*, (1. Baskı), Furkan Yay., İstanbul 1982, s. 16.

³⁵¹A.g.e., s. 19.

birlikte bu bilgiyi zihinde işleyen süreçlere de işaret etmektedir. Felsefî ve İslâmî her iki yaklaşımın ortak paydası, eşya veya nesnenin zihinde bilen (âlim) kişi ile münasebetinin/ilişkisinin kurulması ve bunun neticesinde zihinde işlenen verinin bilgi şeklinde meydana gelmesidir.

Te'allüm kavramının kök harflerini oluşturan "âlîme fiili, bir şeyin bilincinde olmak (şuur), bir şeyi tam olarak ihata etmek veya kısmen bir yönüyle kavramak, bir şeyi hakkıyla bilmek, tasavvur sonucunda zihinde oluşan şey anlamına gelmektedir. Okumayla, tefekkürle, deney ve tecrübeyle elde edilen bilgi, herhangi bir durum ya da kişiyle ilgili varsayımda bulunmak, bir şeyden haberdar olmak gibi anlamlara gelmektedir."³⁵²

Te'allüm ediminin Kur'ân'da farklı manaları ve değişik kullanımları bulunmaktadır. Bunlar; "bir şeyi bilme veya idrak etme anlamı, öğrenme veya öğretme anlamı ve işaret veya yol gösterme anlamıdır."³⁵³ İlimin oluşması, bilgiye götüren işaretler ve yol göstericilerle başlayıp, bilginin içselleştirilmesine ve idrak edilmesine kadar devam eden hiyerarşik bir yapı arz etmektedir. Bilginin öğrenilmesinde de aslında âlemden ilme doğru seyreden bir ilişki biçimi yaşanmaktadır. İnsanın gerçekten bilgi sahibi olabilmesi ve onu öğrenebilmesi için; bilgi yolunda rehberlik edecek kılavuzlara, bilgiye götürecekt işaretlere ve öncüllere, pekiştireçlere ve sağlıklı işleyen zihinsel bir sürece ihtiyaç vardır.³⁵⁴

Kur'ân'da çeşitli bilgi edinme süreçlerinden bahsedilmesi, Kur'ân'ın bilgiyi alma sürecinde tekçi ve inhisarcı bir yaklaşım yerine farklı şekil ve kombinasyonlarla bilgiyi ele aldığını ifade etmektedir. Özellikle düşünme ve türevlerine yapılan vurgular, insanın beşeri bir çaba ve zihinsel bir gayreti dinamize etmeye yöneliktir. Din eğitiminde fundamental bir yaklaşımı mutlaklaştırıp geleneği körü körüne kabullenme, insan zihninin anlamayı dışlamasına ve bilgi üretememesine sebep olmakta; bu da Kur'ân'ın düşünme ve türevlerine verdiği önemi askıya almaya sebep olabilmektedir. Oysaki bilginin insan zihninden bağımsız, gelişime kapalı, salt ezbere dayalı olması, Kur'ân'ın istediği eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesine manidir. Hâlbuki insanın kendi zihninin

³⁵²İbn Manzûr, Ebû'l Fadl, Cemâlu'd-din, Muhammed, b. Mukrim, *el-Efrikî, Lisânu'l Ârab*, (1. Baskı), Dâru's Sadr, Beyrut 1990, C. 12, s. 416; Firuzabâdi, 1995, s. 1028.

³⁵³A.g.e., s. 416-421.

³⁵⁴Batar, 2014, s. 287.

ürettiği bilgi, şeffaf ve denetlenebilir bir hüviyet arz etmekle birlikte açık eğitim anlayışlarının ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta ve bilginin türetilmesine ve yeni şartlara göre revize edilmesine vesile olabilmektedir.

Bilginin oluşması, suje ile obje arasındaki bağlardan meydana gelmektedir. “Bilen zihin ile bilinen nesne arasındaki ilişkilerden a) algılama bağı b) düşünme bağı c) anlama bağı d) açıklama bağıyla bilgi teşekkül etmektedir.”³⁵⁵ İnsanın kendi çabası ve gayreti ile düşünmesi sonucunda bu bağların ilişkilerinin kurulmasıyla bilgi husûle gelmekte ve ifade imkânı bulmaktadır. Burada kastedilen bilgi, vahyî bilgi olmayıp kesbî bilgi/müktesep bilgidir.

Kur’ân’da ta’lim kavramı, Allah’ın ‘Hz. Âdem’e eşyanın isimlerini öğretmesi’ (Bakara, 2/31.), ‘insana beyanı öğretmesi’ (Rahmân, 55/4.), ‘peygamberlere çeşitli bilgiler öğretilmesi’ (Yûsuf, 12/101.) şeklinde kullanılmakla birlikte; bireyin aklı melekeleri sayesinde bireysel çabası sonucu elde ettiği bilme, anlama, farkına varma, hatırlama gibi zihnî aktiviteler için de kullanılmaktadır. Nitekim Hz. Yusuf’un kardeşlerinin hırsızlıkla itham edilmeleri sonucu onlara tepkilerini ifade eden âyette (Yûsuf, 12/73.) ilim kavramı, fiil olarak zihnî çıkarım veya gözleme dayalı bilgiyi belirtmektedir. Sarhoş iken ne dediğini bilmeyecek şekilde namaza yaklaşılmamasını ifade eden âyette (Nisâ, 4/43.) ta’lim kavramı, fiili olarak şuurulluk halini ifade etmektedir.³⁵⁶ İlim ve türevlerinin fiil formatında kullanıldığı bu âyetlerde fiili olarak aklın çalıştırılması, bireysel çaba sonucu insanın aklî melekelerinin farkındalık halinde olması, eğitim ortamlarında öğrenme-öğretme süreçlerinin bilinçli olması, yüzeysel ve sathî okumadan ziyade bilişsel aklî melekelerin işlevsel olması ifade edilmektedir.

Te’allüm ediminin eğitim-öğretim ortamlarında her türlü bilgi edinme vasıtasıyla gerçekleştirilebileceği, konu itibariyle Kur’ânî bilişsel süreçlerden düşünme ve türevleriyle mümkün olabildiği, teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh kavramlarının kendilerine ait ayırt edici özellikleriyle gerçekleştirilebildiği ifade edilebilir. Örnek olması açısından sebep-sonuç eksenli düşünme bağlamında teakkul, delil merkezli düşünme bağlamında tefekkür, ileriye ve tedbir almaya yönelik düşünme bağlamında tedebbür, geçmiş ve hatırlamaya yönelik düşünme bağlamında tezekkür ve

³⁵⁵Zümrüt, Osman, *İslâm’da Kamuoyu Oluşumu*, (1. Baskı), Kazancı Yay., Ankara 1977, s. 59.

³⁵⁶Batar, 2014, 286.

somut ve derin anlamaya yönelik düşünme bağlamında tefakkuh edimleri ifade edilebilir. Bu süreçlerde te'allüm edimi işlevsel bir hüviyet arz etmekte ve dinsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bilişsel alan boyutlarının aktive edilmesini mucip kılmaktadır.

2.1. Teakkul

2.1.1. Aklın Kavramsal Çerçevesi

2.1.1.1. Aklın Sözlük Anlamı

Akıl, Arapça bir kelime olup “â-k-l” fiilinden türemiştir. Akıl kelimesinin asıl anlamı, “tutmak, hapsetmek, sınırlamak, kavramak, bağlamak, menetmek, engel olmak,”³⁵⁷ “engellemek, diyet vermek”³⁵⁸ gibi sözlük anlamında kullanılmakla birlikte “ilmi kabul etmeye hazır olan güce, bu güç ile elde edilen ilme” denmektedir.³⁵⁹ Aklın temel işlevlerinin bilgiye götüren, olay ve olgular arasında nedensellik ilişkisi kurmaya yarayan, anlama, idrak etme, olaylar arası ilişkilendirip bağ kurma işlevlerine haiz olduğu görülmektedir. Bu kavramın eğitimde her türlü zihinsel faaliyetin merkezi olduğu, derin düşünme ve kavrama faaliyetlerine kaynaklık ettiği, Kur’ân’ın gerçekleştirmek istediği bilişsel hedefleri sağlamaya dönük işlevleri olduğu ifade edilebilir.

Dil bilginlerinden olan Halil b. Ahmed’e (ö. 175/791) göre ise “akıl, cehlin zıddıdır ve makul ise kalpte akledilendir.”³⁶⁰ O, akıl kavramını, cehaletin zıddı olarak almakta ve aklın cehaleti engellediği önermesi üzerine kavramı inşa etmektedir. Ezherî, (ö. 370/980.), “aklı diğer bütün canlılardan ayıran nitelik olarak görmekle birlikte insanı helak olmaya götüren sebeplerden koruduğu için ona akıl demektedir. Temyiz manasında yasaklama, engelleme, alıkoyma anlamı daha ağır basmaktadır. Ezherî, diyet, devenin ip ile bağlanması ve insanın temyiz gücü için kullanılan akıl ifadesinin semantik yapısına dikkat çekerek her üç durumda da engellemek, yasaklamak manasına geldiğini ifade etmektedir. Sa’leb, İbn Ârabi’den aktardığına göre akıl, işlerde dikkatli olmak/sabit kılmak (tesebbût) anlamında kullanılmaktadır. Ezherî’ye göre akıl kalptir, kalp ise akıl

³⁵⁷Ezherî, Muhammed İbn Ahmed, *Tehzibü'l-Lüğa*, (Thk. Abdusselam Muhammed, Ali Hasan), (1. Baskı), Dâru'l-Mısriyye, Kahire 1976, C. 1, s. 237-241.

³⁵⁸İbn Manzûr, 1990, C. 11, s. 459.

³⁵⁹İsfehânî, Râgıb, *Müfredât Kur'ân Kavramları Sözlüğü*, (Terc. Abdülbaki Güneş, Mehmet Yolcu), (3. Baskı), Çıra Yay., İstanbul 2012, s. 715-717.

³⁶⁰Halîl b. Ahmed, Ebû Abdurrahman b. Amr b. Temîm el-Ferâhîdî (el-Fürhûdî), *Kitabü'l-Âyn*, (Thk. Mehdi el-Mahzûmî, İbrahim es-Sâmerrâî), yy., Bağdat 1980, C. 1, s. 159.

anlamında ifade edilmektedir.’’³⁶¹ Akıl kavramının engellemek manasında kullanılması, eğitim ve öğretimde istendik davranışlar meydana getirme olgusuyla birlikte olumsuz tutum ve davranışların elimine edilmesini ve istenmeyen davranışları engelleyici bir hüviyete sahip olduğunu belirtmektedir.

Ezherî’ye bakılacak olursa ilk dönem sözlüklerde teakkul ifadesinin çok az kullanıldığı, bunun yerine akıl kavramının daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu da teakkul kavramının temyiz gücünü ifade etmek için kullanıldığını sonrasında ise İslam felsefesi, usûl ve kelamın etkisiyle aklın işlevsel fiil olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Aklın fiil olarak kullanılması, düşünme faaliyetlerinde bulunmasını, zihinsel bilgi elde etme işlevine sahip olmasını ve kendisiyle bilgiye götüren bilişsel süreçleri bünyesinde barındırdığını ifade etmektedir.

Türkçe sözlüklerde ise akıl şu anlama gelmektedir: ‘‘Düşünme, anlama, kavrama ve davranışlarını ayarlama melekesi, hafıza, fikir, düşünce anlamına gelmektedir. Felsefede ise sadece insana has bir meleke olarak; kavramlar, olaylar, vakıalar arasındaki ilişkileri idrak melekesi; tecrübeden gelmeyen fakat bütün akıl yürütmelerin kendilerine dayandığı temel apriori prensipler sistemi; çıkarımlar yoluyla fikir yürütme ve doğru hüküm verme yeteneğidir.’’³⁶² ‘‘Eşyanın hakikatini idrak etmek, gerçeği anlamak, kavramak anlamına gelir. Maddeden mücerred basit bir cevher olup nazâri olan külli eşyanın hakikatlerini idrak eden düşünme, anlama ve kavrama gücü’’³⁶³ olarak ifade edilmektedir. Teakkul kavramı da akıl kelimesinden türemiş olmakla birlikte aklın fonksiyonel olarak işlev görmesini, doğru ve makul düşünme neticesinde dış dünyayı tasavvur ederek anlamak, algılamak, anlamlandırmak şeklinde ifade edilebilir. Kur’ân’da aklın devamlı fiil kalıbında kullanılması ve nazârların devamlı dış âleme çevrilmesi de bu melekenin işlevsel olmasını ifade etmektedir. Din eğitiminde düşünmenin ve anlamamanın merkezi konumunda bulunan akıl kavramı, her türlü bilginin alınmasını, kritize edilmesini, anlamlandırılıp yeniden inşa edilmesini sağlayan bir hüviyete sahiptir.

Sözlük anlamı referans alınarak ‘akıl’ denilmesinin önemli bir sebebi de sahibini tehlikeden alıkoyup onu engellemesi, onu kötü olan hususlara düşmekten alıkoyması ve

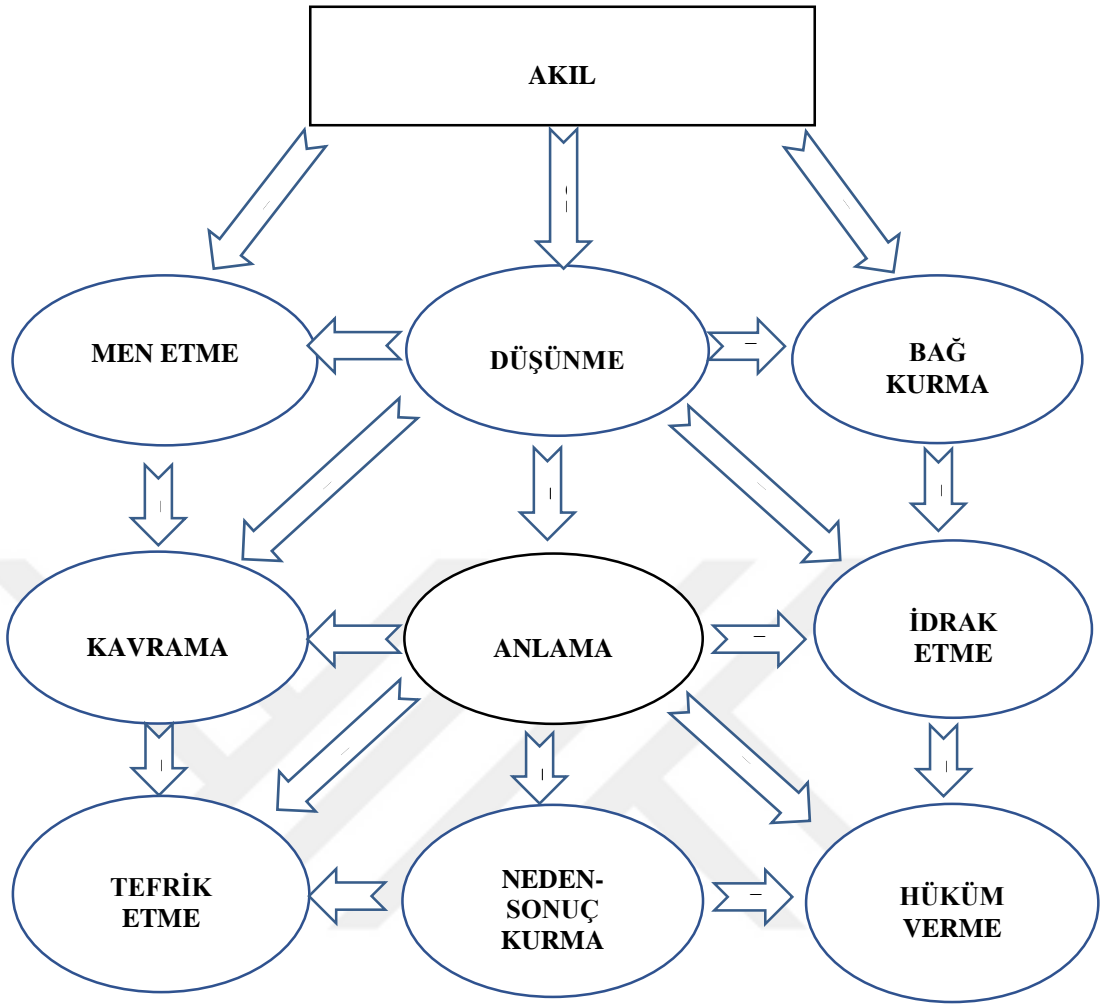
³⁶¹Ezherî, 1976, C. 1, s. 238-242.

³⁶²Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, (1. Baskı), Kubbealtı Neşr., İstanbul 2005, C. 1, s. 68.

³⁶³Erkan, Arif, *el-Beyan Arapça-Türkçe Büyük Sözlük*, (1. Baskı), Yasin Yay., İstanbul 2006, C. 2, s. 1677.

iyilik üzerinde bulunmasına yardımcı olmasıdır.³⁶⁴ Aklın sözlük anlamında bilgi edinme aracı olduğu, kendisiyle bilginin hâsıl olduğu, cehaletin ortadan kalktığı, sahibini cehalet bataklığına düşmekten alıkoyduğu, maruf ve hayr olan şeylere sevk ettiği ifade edilebilir. Ayrıca kişiyi her an kontrol altında tuttuğu, mücerred ve müşahhas olan hususların kendisiyle bilindiği, idrak, anlama ve kavrama gücü ve yetisi olduğu belirtilebilir. Aklın sadece men etme anlamına gelmediği, zira onun asıl ediminin düşünme ve anlama, bağ kurma, idrak etme, kavrama, tefrik etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, hüküm verme ve bilgiyi elde etme yetisi olduğu belirtilebilir. Teakkul, Kur'ân'da çelişik hususları çözmeye, anlama, kavrama, şüpheleri giderme, ibret alma, ders çıkarma, yoğunlaşma ve derin düşünme, doğru ile yanlışın, fayda ile zararın, iyi ile kötünün doğru ölçütü, düşünmeyi çeşitli açılardan süzgeç ile test etme, hatırlatma, öğüt alma, bağ kurma, temsil etme, duygusal bakma yerine rasyonel bakma vb. gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Akıl kavramının aşağıdaki tabloda şu temel anlamlara sahip olduğu görülmektedir:

³⁶⁴İbn Manzûr, 1990, C. 11, s. 459.



2.1. Akıl Kavramı Sözlük Anlamları Şeması

Aklın işlevselliğini ifade eden teakkul, işlem öncesi dönemde nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflandırılması, somut işlemsel dönemde mantıklı düşünme, sebep-sonuç eksenli düşünme, sınıflama ve sıralama yapabilme edimlerinde bulunmaktadır. Soyut işlemsel dönemde ise soyut ve metafizik konuları düşünebilme, değişkenleri birleştirebilme (sentez) ve bu değişkenleri ayırabilme (analiz), olaylar arasında mantıklı bağlar kurabilme gibi düşünme faaliyetlerinde bulunmaktadır.

Akıl kavramının Kur'an'da türevleri olduğunu ifade etmek gerekir. Bunlar: “Lubb, Nûha, Hicr, Hilm, Mirre olarak ifade edilmektedir. En içerdeki ilik, öz, çekirdek içi, cevher, rûh,”³⁶⁵ “buğday tanesi, bir takım ağaçlarda gövde veya dalın içindeki yumuşak öz, meselenin ruhu, hûlâsası, asıl, en iyi parça, kalp, zekâ, zihin akıl ve anlamak

³⁶⁵İsfehânî, 2012, s. 849.

manasında lubb kavramı kullanılır. Fiil olarak bir yerde ikamet etmek, kırıp çekirdeğini çıkarmak, akıllı olmak, ekinin meyvelerinin belirmesi şeklinde kullanılmaktadır. Lubb kavramı, Kur'ân'da düşünmek, bir şeye bağlanıp vazgeçmemek, öğüt ve ibret almak, seçmesini bilmek, Allah'ın emirlerine muhatap olmak anlamında kullanılmaktadır. Aklın işlevsel kullanılmasını ifade eden lubb kavramı, 'ulû'l-elbâb' formunda geçmekte ve selim akıl sahiplerinin düşünmesi (Ra'd, 13/19.) şeklinde ifade edilmektedir. Âyette kör ile gören kimsenin aynı olamayacağı belirtilmekte, bu kavramın bilinmezliğin ve cehâletin kabuğunu kırıp özünün ortaya çıkması, aklın hakikati yakalaması anlamına geldiği belirtilmektedir. Yüce Allah, körlüğü akli ile düşünmeyene, görmeyi de akli ile düşünene bağlamaktadır.³⁶⁶ Burada aklın birbirine zıt iki varlığın farkını idrak etme anlamında kullanıldığı, hak ile batılın farkını anlama ölçütü olduğu ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde sınıflama yapabilme, analiz yapabilme, farklılık ve benzerlikleri bulabilme bu kavramla ilgilidir.

Nûha, "bir davranışı engellemek, yasaklamak, insanları ondan uzak tutmak, suyun akışına mani olmak"³⁶⁷ "çok akıllı ve uyanık insan, bir şeyin sonu, bir şeyden geri durma, yere çakılan kazığın başındaki kertik, zihin, zekâ, bir şeyin en üst seviyesi manasına gelir."³⁶⁸ Nûha kavramı, Kur'ân'da tabiat olaylarından Allah'ın varlığına gitme (Tâ-hâ, 20/54.) ve sosyal olaylardan netice çıkartan akıl (Tâ-hâ, 20/123-127.) anlamında kullanılmaktadır.³⁶⁹ Hem fen ilimleri hem de sosyal bilimleri ilgilendiren bu kavram, Kur'ân'ın inşa etmek istediği bilişsel hedefi, ilim planında bütüncül gösterecek bir hüviyet arz etmektedir. Zira hem tabiatın hem de sosyal olaylardan ibret ve ders alınması, Kur'ân'ın idealize ettiği bilişsel hedeflerdir. Kavramın duyu organları vasıtasıyla elde edilen bilginin yanı sıra, geçmiş kıssalardan ders ve ibret çıkarması gereken akıl anlamında kullanılması, din eğitimi faaliyetlerinde akıl-vahiy, düşünce-duyu, olay-olgular ile beşeri sosyal ilişkiler arasında eğitim faaliyeti yapılmasını mucip kılmaktadır. İnsanın sadece bir yönünün referans alınarak yapılan eğitim faaliyetlerinin eksik olduğu, insanın bütüncül bir bakış açısıyla tüm alanlarda (bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlar ile sosyal ve beşeri münasabetlerde) eğitilmesi gerekir.

³⁶⁶Bayraklı, 1999, s. 54-68.

³⁶⁷İsfehânî, 2012, s. 1089.

³⁶⁸İbn Manzûr, 1990, C. 25, s. 343-346.

³⁶⁹Bayraklı, 1999, s. 69-71.

Kur'ân'da akıl anlamında kullanılan kavramlardan biri de 'Hicr' kavramıdır. Bu kavram, "engellemek, koruma altına almak, örtmek, yasaklamak"³⁷⁰ anlamına geldiği gibi Kur'ân'da "men etmek, engellemek, korumak" anlamında (Furkân, 25/22; En'âm, 6/138; Nisâ, 4/23.), sadece Fecr, 89/5. âyetinde Hicr kavramı (li-zi hicr) akıl sahibi anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamıyla insanı kötü ve istenmeyen düşüncelerden alıkoyan akıl anlamındadır. Bu kavramın "insanı haram ve istenmeyen hususlardan, lezzet ve hazlardan, ahlâksız duygu, düşünce ve fiillerden engelleyen akıl"³⁷¹ manasında kullanıldığı görülmektedir. "Hicr" kavramının insanın iç âleminde kendisini disipline eden bir hüviyete sahip olduğu ifade edilebilir. Fecr, 89/5. âyetinde geçen "hicr" kavramının "kanıtı anlamak, durdurmak, engellemek, hayran kalmak, yasak koymak anlamına geldiği de ifade edilmektedir."³⁷² Eğitim-öğretim süreçlerinde eğitsel gerçekliğe aykırı olan ve eğitimin ifade ettiği bilişsel hedeflere ters olan hususların ayıklanması, aklın bu niteliğiyle ilişkilidir. Aklın önemli bir özelliği de istenen hedeflere götürücü bir hüviyet arz etmekle birlikte, sahibini istenmeyen şeylerden de uzak tutması ve engellemesidir.

Aklın kavramının işlevselliğini ifade eden ve fonksiyonel olarak daha spesifik bir anlama sahip kavramlardan biri de "Hilm" kavramıdır. Sözlükte, "sabırlı ve hazımlı, akıllı ve ağırbaşlı olmak" anlamında kullanılan hilm sözcüğü, "sabır, sekînet, vakar, ağır başlılık ve yumuşak huyluluk, öfkeye, ihtiraslara ve bencil duygulara hâkim olmak, beşerî ilişkilerde bağışlamak, hoşgörülü ve uygarca olmak anlamındadır."³⁷³ İsfehânî'ye göre hilm "aklın fiile/davranışa dönüşmüş hâlidir. Diğer bir söylemle aklın bütün organlara hâkim olması ve onları kötülükten korumasıdır."³⁷⁴ Kur'ân'da rüya çağına gelen çocukların buluşa ermesi anlamında 'hûlûm' şeklinde kullanılmış (Nûr, 24/59.), bu da rüya görmenin ihtilam manasına geldiğini ifade etmektedir. Bu kavram, doğrudan akıl anlamında da kullanılmaktadır. (Tûr, 52/32.) Bu âyette akıl kavramı (âhlâm), azgınlık kavramıyla beraber; fakat birbirine zıt olarak kullanılmaktadır. Burada aklın kötü ve yanlış olan hususları emretmeyeceği bilakis doğru ve iyi hususları emrettiği ifade edilebilir. Aklın ifade edilen niteliğine uymamak kişiyi azgınlığa sevk ettiği, bununla

³⁷⁰İbn Manzûr, 1990, C. 4, s. 170.

³⁷¹İsfehânî, 2012, s. 265-266.

³⁷²Bayraklı, 1999, s. 72-74.

³⁷³Canbulat, Mehmet, "Hilm", *Dini Kavramlar Sözlüğü*, (1. Baskı), DİB Yay., Ankara 2006, s. 260-261.

³⁷⁴İsfehânî, 2012, s. 305-306.

birlikte kişinin aklını gereği gibi kullanması da hataya düşmeme kriteri olarak ifade edilmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle gelişim dönemlerinde kişinin aklının doğru-ile yanlış tam ayırabilecek bir olgunlaşma sürecine girmesi, kişinin akıl-bâliğ olmasıyla yakından ilgilidir. Eğitim-öğretim süreçlerinde bireyin bazı şeyleri yapabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda belli bir olgunluk düzeyine gelmesi gerekir. Dinin metafizik ve soyut karakterli hususları düşünüldüğünde kişinin özgür iradesiyle bazı şeyleri kabul veya reddetmesi, aklın olgunlaşmasıyla mümkündür. Ayrıca kişinin cezai müeyyideye tabi olmasının akıl-bâliğ kavramıyla yakından ilişkisi vardır.

Kur'ân'da akıl manasında kullanılan kavramlardan biri de “Mirre” kavramıdır. Bu kavram, Kur'ân'da akıl manasında (Necm, 53/6.) kullanılmaktadır. “Güç ve heybeti ifade eden akıl manasındaki ‘Mirre’ kavramının, âyetin sonunda “festeva” (doğruldu, kapsadı, dengini buldu) kelimesiyle bir bütünlük oluşturduğunu belirten Bayraklı, aklın insanı ayağa kaldırdığını, meselelerin özünü kavrayarak insanı olgunlaştırdığından dengeye getirdiğini ifade etmektedir. Akıl insanı, düşmekten kurtardığı gibi istikamet üzere yürümesini de temin etmektedir.”³⁷⁵ Âyette kontrolsüz gücün akıl ile (Mirre) istikamet üzere geldiği ifade edilmektedir. Din eğitiminde bilişsel hedefler ifade edilirken aklın salt felsefi akıl olarak görülmemesi gerektiği, akıl-vahiy beraberliğini merkeze alan ve akl-ı selim diye ifade edilen vahiy destekli işlevsel bir aklın bilişsel hedefleri yerine getirmede etkin olduğu vurgulanabilir. Dinin inanç, ibadet ve ahlâk boyutunun akıllı insanlara hitap ettiği düşünüldüğünde eğitim öğretim sürecinde bilme, anlama, anlamlandırma, kavrama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme, hüküm koyma, farkına varma gibi bilişsel etkinlikler aklın bu alanda ne denli önemli olduğunu ifade etmektedir.

2.1.1.2. Aklın Terim Anlamı

Aklın terim manası ile ilgili çok fazla tarif yapılmıştır. Tanım yapılan disiplinin bunda belirleyici olduğu, her bir tanımın kendi bakış açısı ve perspektifine göre şekillendiği, tanımı yapılan dönemin sosyal, kültürel, psikolojik ve siyasi atmosferini yansıttığı göz önünde tutulduğunda çok fazla akıl tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür. Bunlardan soyutlanarak eğitim ve öğretim süreçlerini ilgilendiren tanımların konumuza daha yakın olduğu belirtilebilir.

³⁷⁵Bayraklı, 1999, s. 75-77.

Bilginin menşei bakımından akıl kavramının duyu organları ile ilişkisi bağlamında Kur'ân'ın bakış açısı ile felsefî akımlar arasında bir ayrım olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda insanın duyu organlarının bilgi edinme sürecinde yegâne kaynak olduğunu ifade eden ve bilginin akıl sayesinde meydana geldiğini ifade eden rasyonalizmin tam karşı kutbunda yer alan duyumcu ekol, duyu organlarından ifade edilmeyen hiçbir şeyin zihinde bulunamayacağını ifade etmektedir. Bu ekolde düşünme edimi ve süreci salt duyu organları vasıtasıyla ifade edilmekte, bununla birlikte aklın bilgi edinme sürecindeki önemi görmezden gelinmektedir. Rasyonalist ekol ise bilginin kaynağının insan zihninde olduğunu, bilginin insan aklından ve düşüncesinden teşekkül ettiğini, aklın ürünü olan bilginin zorunlu, mutlak, değişmez ve genel-geçer olduğunu ifade eden akımdır. Bu yaklaşımda duyu organları kabul edilmekle birlikte bilginin oluşması, düşünme ve zihin tarafından yapılmaktadır. Kur'ân, bilginin kaynağı/menşei konusunda her iki ekolü uzlaştıran bir yaklaşım sergilemekte ve duyu-akıl ilişkisiyle bilginin ortaya çıktığını belirtmektedir. Duyu ile aklın birleşmesi sonucu ikisi beraberce bilgi üretirler. (Nahl, 16/78; İsrâ, 17/36; Mülk, 67/23.) Kur'ân'a göre “duyu organları ile aklın işbirliği sadece duyu organlarıyla kavranabilen alanlar için geçerlidir. Duyular dünyası, duyu ve tecrübeler alanıyla sınırlı iken akıl ise fizikî âlemin ötesini bilme konusunda kendi yasalarıyla hareket etmektedir. Duyular akılla bütünleştiğinde bir anlam ifade etmektedirler.”³⁷⁶ Kur'ân mantığına göre akıl, olgusal ve duyu organlarıyla kavranabilen âlemin

³⁷⁶Altıntaş, Ramazan, *İslâm Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Pınar Yay., İstanbul 2003, s. 42-43; bilginin oluşma serüveninde “filozoflar insanı ‘düşünen canlı’ şeklinde ifade etmektedirler. Tanımdaki düşünme nefse, canlı kelimesi de bedene taalluk etmektedir. Bedensel güçler, muharrik ve müdrük güçler şeklinde tasnife tabi tutulmaktadır. Muharrrik güç, bedendeki hareketleri gerçekleştiren güç iken müdrük güçler de iç ve dış güçler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Dış güçler, duyu organları (dokunma, görme, koklama, tatma ve işitme) iken iç güçler ise hiss-i müşterek, hayal, vehim, hafıza ve zâkire olmak üzere beştir. Duyu organlarından gelen bilgiler, beynin ön tarafında bulunan hiss-i müşterekte birleşir. İşitilen ses ile görünen nesnenin aynı olduğunu bildiren hiss-i müşterektir. Bu güç, depo değildir ve gelen bilgiyi depo görevi gören hayal gücüne aktarır. Dış duylardan gelen idrakler, hayal tarafından birleştirme ve ayırma (terkip ve tahlil) işlevine tabi tutulur ve soyutlama yapılır. Hayalin (tahayyül) yaptığı soyutlama, dıştan alınan bilgilerin suretlerinden yeni suretler oluşturmaktır (tasavvur). Böylece hayal gücü tarafından algılanan suretler, vehim gücüne gönderilir. Vehim gücü, hayalde depolanan suretleri algılar ve yeniden terkip ve tahlile tabi tutar. Hayalden farklı olarak duyumlardaki anlama ulaşır. Vehim (mütevehhime), hafıza gücünde depoladığı anlam ve suretleri, hatırlamak ve tekrar etmek istediğinde hatırlama (zâkire) gücünden faydalanır. Beş dış ve iç duyudan sonra müdrük güçlerin sonuncusu, akletme gücüdür. Tahayyül ve tevehhüm gücünden sonra tahlil ve terkip faaliyetini yapan akletme gücü (teakkul), insani nefse aittir ve hiçbir canlıda bulunmaz. Bu akletme idrakinin temel vasfı, bir anlam veya suretin tam bir soyutlulukla kavranmasıdır. Bu soyutlama, bir sureti bütün maddi tahakkuklarından ayırarak idrak etmektir. Vehmin cisimsellikten ayıramadığı anlam, akli idrakte tümüyle cisimsellikten ayrılır ve bağımsızlaşır. Nefste tahakkuk eden anlam, nefis tarafından idrak edilen bir bilgidir. Nefsin kendisi ise dışta tahakkuk etmiş bir anlamdır. Bir şeyi bilgi yapan, onu idrak eden bir özünde bulunan bir anlam olmasıdır. Filozofların bilme ve akletme dedikleri böyle bir anlamın idrak edilmesidir. Bu anlamda onlar, ister iç ister dış duyu organları

yasalarıyla metafizik ve gayb âleminin kavranmasına dönük istidlâlde bulunmakta ve duyu verilerinden gelen bilgileri (fizik alanı), duyu-üstü âlemi anlamak için bir basamak olarak kullanmaktadır. Bu anlamda Kur'ân, şu âyetlerle buna işaret etmektedir: ‘*Onlara kulak verenler de vardır. Fakat sağırlara, hele akılları da ermiyorsa, sen mi işittireceksin? İçlerinden sana bakanlar da vardır. Fakat körlere, hele gerçeği görmüyorlarsa, sen mi doğru yolu göstereceksin?*’ (Yûnus, 10/42-43.) Burada kulak ve gözlerin bilgi edinme sürecinde işlevsel oldukları, duyu verilerinin zihne veri akışı sağlama görevleri oldukları fakat birtakım sebeplerden dolayı aklını kullanmayanlar için bir anlam ifade etmedikleri belirtilmektedir. Aklını kullanmama da mecazî sağır ve kör olmaya benzetilmektedir. Psikolojik süreçlerin aklı kullanma veya kullanmamada etkin oldukları, aklı kullanmayı fizyolojik boyutundan öte ahlâki açıdan değerlendirmenin daha rasyonel ve mantıkî olduğu ifade edilebilir. Çünkü inkârın psikolojik boyutunun fizyolojik boyutundan daha etkin olduğu, küfre giren insanların geçirmiş oldukları birtakım psikolojik durumların ve bilişsel etkenlerin bu duruma sebep olduğu ifade edilebilir. İnkâra sebep teşkil eden inat ve gerçeği görmek istememe durumu, fizyolojik bir vakıadan öte psikolojik ve ahlâki bir problemin varlığını ifade etmektedir. Her insanda aklı kullanma melekesinin aynı olmadığı, kişinin yaşamış olduğu çevre, edindiği sosyo-kültürel birikim, geçirdiği tecrübeleri algılama farklılıkları vb. beraberinde bu tür ahlâki sonuçları doğurabilmektedir. Ayrıca verilen duyu organlarını inanmamaya vesile kılan ve aklını kullanmayanların ilgili bu âyetlerde eleştirildiği belirtilmektedir.

İslâm felsefesinde aklın dört aşamada ele alındığı, her bir aşamanın kendine ait hususiyetlerinin olduğu ifade edilmektedir. Bunlar, ‘heyûla akıl’, ‘bi’l-meleke akıl’, ‘bi’l-fiil akıl’ ve ‘müstefâd akıl’ şeklindedir. ‘Heyûla akıl, akıl yapısının bütün bilgilerden yoksun olduğu halde bilgiyi kabul edebilecek potansiyele denmektedir. Bi’l-meleke akıl, zorunlu bilgilerin meydana geldiği akıldır. Bi’l-fiil akıl, zorunlu bilgilerden kesbî bilgilere doğru gidildiği, bu bilgilerin ortaya çıkarıldığı akıldır. Müstefâd akıl (kazanılmış akıl) ise, aklın en zirve halini ifade etmektedir ve varlığa ait formların maddeden tam bir soyutlama ile akılla özdeşleştiği ve tam bağımsız hale geldiği akıldır. Bu akıl, insanın nazârî (teorik) bilmesini gerçekleştiren akıldır.’³⁷⁷ Eğitim açısından değerlendirildiğinde

idrakini bilme olarak görmezler.’’ Türker, Ömer, *İslâm Felsefesine Konusal Giriş*, (1. Baskı), Bilimsel Araştırma Yay., Ankara 2020, s. 56-60.

³⁷⁷Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddin, Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî, *el-Metâlibû'l-Âliye mine'l-İlmi'l-İlâhi*, (Thk. Ahmed Hicâzî), (1. Baskı), Dâru'l-Kitâbi'l-Ârabî, Beyrut 1987, C. 7, s. 279-280.

heyûla akla herkesin sahip olduğu, tüm insanlarda bilgiyi alabilecek bir potansiyelin olduğu, eğitilemeyecek insanın bu anlamda olmadığı ifade edilebilir. Heyûla akıl dışında olan aklın ise çevre ve toplumsal etkileşimle, sosyal ve harici sebeplerle insandan insana farklılıklar arz edebileceği, bu farklılıkların eğitimde bireysel farklılıklara sebep olabileceği, eğitimde bu bireysel farklılıkların bilinmesinin pedagoji açısından önem arz ettiği ifade edilebilir. Bireyselleştirilmiş öğretim, mikro öğretim ile çoklu zekâ kuramının bireysel farklılıklara göre şekillenmesi bu akıl kavramının farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Kişinin sahip olduğu zorunlu bilgileri kesbî bilgilerle kaynaştırma, bu zorunlu bilgilerden müktesep bilgi üretme, düşünme, anlama, anlamlandırma vb. gibi bilişsel faaliyetleri gerçekleştiren süreçlerin düşünme ve türevleri olduğu ifade edilebilir.

Cevizci “aklı; insanda var olan soyutlama yapma, kavrama, bağıntı kurma, düşünme, benzerliklerin ve farklılıkların bilincine varma kapasitesi, çıkarsama yapabilme yetisi, vahiy, duyum, inanç, algı, deney ve sezgiden farklı olarak bilme yetisi, doğru düşünme ve hüküm verme yeteneği, kavram oluşturma gücü olarak belirtmiştir.”³⁷⁸ Tanım, eğitsel düşünme süreçleriyle beraber muhâkeme edebilme, zihinsel bilgi elde edebilme süreç ve organizasyonunu da ifade etmektedir.

Akl, “felsefede bir mantık terimi olarak varlığın hakikatini idrak eden, maddi olmayan fakat maddeye tesir eden basit bir cevher, maddeden şekilleri soyutlayarak kavram haline getiren ve kavramlar arasında ilişki kurarak önermelerde bulunan ve kıyas yapabilen güçtür.”³⁷⁹ “Aklın terkip (sentez) ve tahlil (analiz) gibi yetenekleri olduğunu, onun bir sistem kurucu, verileri birbirine bağlayarak neticeye ulaşan bir meleke olduğunu kabul eden kelimelerin, aklın dış dünyadan duyular yoluyla bilgi edindiğini söylemişlerdir.”³⁸⁰ Terim anlamında kullanılan bu akıl kavramının tarifinde öne çıkan hususların eğitim ve öğretimle ilişkisi olduğu, aklın iki şey arasında kıyas yapabilen bir kuvvet olduğu, kavram, sembol ve imgeler arasında ilişki kurma, bunlar arasında çıkarımda bulunma yetisi olduğu ifade edilmektedir. Öğrenme sürecinde bilgi edinme aracı olarak kullanılan aklın ve onun işlevsel kullanımını ifade eden teakkul kavramının zihnin bilgiyi inşa etme sürecinde tanımda ismi geçen eylemlerde bulunduğu,

³⁷⁸Cevizci, 2010, s. 28.

³⁷⁹Mâturidî, Ebû Mansûr Muhammed, *Kitâbu't-Tevhîd*, (Thk. Fethullah Huleyf), (1. Baskı), el-Mektebetü'l-İslâmiyye, İstanbul 1979, s. 10.

³⁸⁰Keskin, Halife, *İslâm Düşüncesinde Bilgi Teorisi*, (1. Baskı), Beyan Yay., İstanbul 1997, s. 93-94.

yapılandırma süreçlerinde işlevsel olduğu ifade edilmektedir. Bilgiyi işleme kuramında dışarıdan alınan verilerin bu zihinsel güç ve yetiyle işlevsellik kazandığı, anlama, anlamlandırma gibi zihnin temel süreçlerinde varlığın hakikatini idrak etme fonksiyonunu icra ettiği ifade edilebilir.

Aklın konuyla ilgili genel bir tanımı da yapılmıştır. Akıl, “duyu organları vasıtasıyla ona ulaşan bilgileri değerlendirmek suretiyle doğru ile yanlış birbirinden ayırabilen, kavram ve düşünce arasında kıyas yapabilen, varlığı amaç, olanak ve olasılık açısından inceleyip onlar hakkında doğru bilgi ortaya koyabilen bir güçtür. Akıl, varlık ve eşyayı kuşatamadığından sınırlı bilgi verme kapasitesine sahip, bilgilenme sürecinde aktif olan çeşitli duyular vasıtasıyla yanılabilen, bundan dolayı kendisine ışık tutacak sağlam bir kaynağa (vahiy) ihtiyaç duyan, hüsün ile kubuhu, faydalı ile zararlıyı bulabilen zihni bir kuvvettir.”³⁸¹ Öğrenme, öğretme, bilgiyi inşa etme süreçlerinde işlevselliğini ifade eden bu kavram, Kur’ân’da fiil kalıbıyla gelmekte; bu da düşünmenin, zihinsel üretmenin, benzerlik ve farklılık oluşturmanın, bilginin ezberden alınması yerine zihni bir çaba göstererek elde etmenin, bilgiyi yeniden yapılandırmanın gerekliliğini göstermektedir.

Kant, aklın eğitilmesi konusunda düşünme ve yargı gücünün eğitilmesi sadedinde şöyle demektedir: “Akıl eğitimi denildiğinde ise yüksek zihni melekelerin eğitimi ifade edilmektedir. Bu eğitim, kavramlarla düşünme gücünün, yargı gücünün ve aklın eğitimini ihtiva etmektedir. Burada üzerinde durulan spekülâtif akıl değil, sadece sebep ve sonuçlarına uygun olarak gerçek hadiseler üzerine düşünmedir. Bu düzeni ve çalışması içerisinde pratik bir akıldır. Zihni melekeleri eğitmenin en iyi yolu ise insanın başarmak istediği her şeyi kendisinin yapmasıdır.”³⁸² Kant, tahayyülde gerçekleşen ve hayal âleminin uçsuz bucaksız arenasında spekülâtif bir akıl yerine determinist bir akli öncelemekte, gerçek olay ve olgular üzerine düşünen akli ifade etmektedir. Kur’ân’ın nazârları gerçek hadiseler ve görülen dış dünyaya çevirmesi, aklın zihinde olup biten ve hayal dünyasında kalan hususları elimine etme ve hedef kitesini gerçek yaşantılarla buluşturup eğitmeye verdiği önemin ifadesidir.

³⁸¹Cürcânî, Alî İbn Muhammed, *Kitâbu't-Ta'rifât*, (3. Baskı), Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, Beyrut 1988, s. 151-152; Fîruzâbâdî, Ebu't-Tâhir Mecdüddin Muhammed İbn Ya'kub İbn Muhammed, *Tâcu'l-Ârûs min Cevâhirü'l-Kâmûs*, Matbaâtu'l-Hayriyye, Kahire 1888, C. 8, s. 35.

³⁸²Kant, Immanuel, *Eğitim Üzerine*, (Çev. Ahmet Aydoğan), (1. Baskı) Say Yay., İstanbul 2007, s. 96-97.

“Anlamak, düşünmek, birleştirmek ve kendini kritize etmek, öz eleştiri yapmak” gibi anlamlarda kullanılan ve “teakkul” kavramının kökü olan “akl;” tespitlere göre farklı şekillerde ifade edilmiştir. Kur’ân’ın değişik âyetlerinde “ya’kılûn, ta’kilûn, ya’kılûha, na’kılû ve ‘akalûhu şeklinde 49 defa geçmekte olup “efela ta’kılûn” 14 yerde, “lealleküm ta’kılûn” 8 yerde, “li kavmin ya’kılûn” 8 yerde, “la ya’kılûn” 14 yerde ve 5 yerde de diğer sıygalarda kullanılmıştır.”³⁸³

Kur’ân’da teakkul kavramı, “arkasında halis bir niyet olan, doğru bilgi elde etme ile doğru ahlâki tercihler yapabilmeyi sağlayan ve şehâdetten hareketle gaybın bilgisine ulaştıran bir akıl yürütme eylemi” anlamına gelmektedir.³⁸⁴ Teakkul, görünenden görünmeyene, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, merkezden çevreye doğru öğretim ilkeleriyle paralellik arz eden zihinsel düşünme yolculuğu olarak ifade edilebilir. Özellikle Allah’ın varlığının delillerini açıklamayı ve tartışmayı konu edinen akaid ve kelim derslerinde bu tür bir akıl yürütme yönteminin sınıf ortamlarında kullanılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun bir şekilde bilgiyi vermek yerine, bilginin kıyas yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, bir bilinenden bilinmeyene doğru ulaşma anlamında hem bireysel hem de grupla tartışma ve müzakere etme yapılabilir. Karşıt fikirlerce getirilen deliller, aklî ve rasyonel düzlemde sınıfta tartışılıp karara bağlanabilir. Bu, öğrencilerin inandığı dinin temellendirilmesinde önemli bir işlev görmekte ve dinin salt duygusal bir bağ ile inanılması yerine rasyonel bir perspektifle ele alınması işlevini de sağlamaktadır.

Teakkul kavramının modern eğitim bilimlerinde problem çözme, analitik düşünme, sorun tanımlayıcı düşünme, eleştirel bakış açısı kazandırma, metodik tartışma yapabilme, sistematik analiz ve sentez yapabilme gücü kazandırma, olaylar arasında nedensellik ilişkisi kurabilme, objektif değerlendirmede bulunabilme, kendini kritize edebilme gibi hususlara kaynaklık ettiği söylenebilir. Sınıf ortamlarında farklı fikirlere karşı hoşgörülü yaklaşabilme ve karşıt görüşlere toleranslı yaklaşabilmek için tek bir bakış açısı yerine

³⁸³Müftüoğlu, Mehmet, *Din Eğitimi Açısından Kur’ân’da Doğru Düşünme*, (doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Felsefe ve Din bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul 2015, s. 33; Evkuran, Mehmet, “Zihin Eğitimi Açısından Kur’ân’ın Söylemi ve Yöntemi”, *Eskiyeni Sonbahar Dergisi*, 2006/3: 94-100.

³⁸⁴Kesgin, Safiye, “Din Eğitiminde Düşünme Becerilerini Geliştirmek Bağlamında Bir Kavram Değerlendirmesi: Taakkul”, *Turkish Studies*, 2018/13, (2): 517-541.

çoklu bakış açılarının gerektiği belirtilebilir. Bu anlamda teakkul edimi, bunu sağlama işlevi görmektedir.

Teakkul kavramı, düşünme ediminde bulunulurken sebepler ekseninde düşünmeyi ifade etmekle birlikte orada kalmayıp sebeplerden nasıl sonuçlar türetilebileceğini de ifade etmektedir. Bu meyanda bilginin yapılandırılmasını determine etmek suretiyle inşa edilmesini ifade eden teakkul kavramı, Kur'ân perspektifinde bilginin sağlam temeller üzerine inşasını mümkün kılmaktadır. Kur'ân'da 'eğer böyle olmasaydı şöyle olurdu' şeklindeki âyetler, bunu ifade etmektedir. '*(Ey Muhammed!) Eğer sana kâğıda yazılı bir kitap indirseydik, onlar da elleriyle ona dokunsalardı, yine o inkâr edenler, 'Bu apaçık büyüden başka bir şey değildir' diyeceklerdi.*' (En'âm, 6/7.) Bu âyet, Kur'ân'ın toptan ve bir seferde yazılı bir kitap şeklinde verilmesinin sakıncalarını ve inanmak istemeyenlerin yine onda birtakım bahaneler üretebileceğini ifade etmektedir. Daha sonrasında ise şartlara binaen Kur'ân'ın peyderpey indirilmesinin, oluşan durumlara göre Kur'ân metninin indirilmesinin daha uygunluğunu zımnen ifade etmekte, onların bahanelerinin geçersizliğini, ihtimal ifade eden söylemlerini eleyerek belirtmektedir. Bu yapılırken neden-sonuç eksenli düşünme ve bu düşünmenin neticesindeki muhtemel sonucun kritiği yapılmaktadır.

Kesgin, taakkul/akletme kavramı ile ilgili erişilebilen tespitlerin din eğitimi süreçlerine uygulanmasıyla ulaşılan ilkeleri şu şekilde ifade etmiştir: "Bireye akletme/düşünme potansiyelini tanıtmak, akletme eylemine yönlendirmek, mantıksal düşünmenin temel ilkelerini öğretmek, somut ve soyut bilgiler arasında bağ kurarak yeni bilgilere ulaşmaya rehberlik etmektir. Ayrıca bilgileri süzerek doğru bilgiye ulaşmak için eleştirel düşünmeye kapı açmak, akletmekteki/düşünmedeki halis niyetin önemini fark ettirmek, düşünmek ve düşündüğünü ifade edebilmek için kavram zenginliği kazandırmak, doğru düşünmeyi/akletmeyi engelleyen unsurları tanıtmaktır."³⁸⁵

Teakkul kavramı, duyu organları vasıtasıyla zihne iletilen verilerin işlenmesi, organizasyon ve şema haline dönüşmesi, bu verilerden hareketle yeni bilgilerin ortaya konulması ve düşünme neticesinde bilgi ve veriler arasındaki münasebetlerinin kurulması anlamına gelmektedir. Bu kavram, zihne veri taşıyan hususların zihin tarafından belli yol ve yöntemler kullanılarak işlenmesini, düşünme neticesinde mevcut bilgilerden yeni

³⁸⁵Kesgin, 2018, s. 518.

bilgiler elde edilmesini, iki bilgi arasında neden-sonuç ilgisi kurularak kıyas yapılmasını ifade etmektedir. Özellikle eleştirel düşünmeye ve üretken düşünmeye kaynaklık eden zihinsel aktivitelerin teakkul kavramıyla örtüştüğü, sorgulama, araştırma, metodik düşünme ve yapılandırmacı bir anlayışla yeni bir bilginin zihinsel çıkarımını yapma, üretken düşünme ve eleştirel düşünmeyle paralellik göstermektedir.

Zihnin boşlukları tamamlama yetisine haiz olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda Gestalt öğrenme kuramında ifade edilen tamamlama yasası, teakkul denilen düşünme edimiyle tamamlanmaktadır. Özellikle boş bırakılan ve tamamlanması istenen hususların sürekliliğinin sağlanması, aklın bu metodik düşünme ve tamamlama ilkesi ile paralellik göstermektedir. Özellikle İslâm hukuku çalışmalarında içtihat mevzuunda bu düşünme edimi, zihnin kıyas yapmak veya boş bırakılan yerleri tamamlamak suretiyle işlevsel bir hüviyet arz etmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında verilen bilgilerdeki eksikliklerin öğrenciler tarafından doldurulması, öğrenmeye dinamizm kattığı gibi bilgilerin farklı yol ve yöntemlerle alınması çeşitliliğini de ifade etmektedir.

İki şey arasında aralarındaki ortak bir nitelikten dolayı kıyas yapılmaktadır. “Birine ait bir benzerlikten dolayı biri hakkında verilen yargının diğeri hakkında da verilmesi işlemi olarak kullanılan kıyas,”³⁸⁶ teakkul kavramı ile işlevsel hale gelmektedir. Zihnin analogi veya temsil faaliyetinde bulunması kıyas ile mümkün olmakta, bu da iki bilgi arasında benzerlik veya farklılıklara temas edilmesine ve aralarında ortak bir niteliği gün yüzüne çıkarmaya bağlıdır. Teakkul, zihnin kıyas yapmasını ve bu kıyastan yeni bir bilgi elde edilmesini mümkün kılmaktadır. Kur’ân’ın genelde farklılıklardan hareket ederek yaptığı kıyas biçimi, (Zümer, 39/9.) sınıf ortamlarında kullanılabilir. Savunulan düşünce ile bu düşüncenin karşıtı, delilleriyle ortaya konularak ikisi hakkında kıyas yapılarak bir değerlendirme yapılabilir. Söz gelimi “Allah’tan başka ilahlar olmuş olsaydı ne olurdu?” (Enbiyâ, 21/22.) şeklinde bir önerme sınıf ortamında müzâkereye açılabilir. Allah’ın bir ve tek olması önermesi ile iki ilah olması durumu kıyas yapılarak bir hükme varılabilir. Bireysel veya grupla her bir önermeyi bir tarafın savunması istenerek tartışma yürütülebilir. Öğretmenin bu durumda moderatör görevine bürünmesi ve her iki grubun delillerine eleştirel bakması ve sorgulaması önerilebilir. Öğretmenin bu tutumu, savunulan fikirlerin hatalarını görmeye vesile olduğu gibi öğrencilerin beyin jimnastiği

³⁸⁶Hasırcı, 2015, s. 223-231.

yapmak suretiyle fikirlerini revize etmeye, ön yargılarının yıkılmasına ve karşıt fikirlere onların gözünden bakabilmeye olanak tanımaktadır. Böyle bir yöntem, küreselleşen günümüz dünyasında farklı ülkelerden gelen ve farklı din, grup veya mezhebe bağlı olan insanları anlamak için ön egzersiz işlevi görebilmektedir.

Kur'ân'da Hz. İbrahim kıssası anlatılırken aklın kullanılması istenmekte, deney ve gözlemlerle aklın iki husus arasında kıyas yaparak bilinenden bilinmeyen bilgisine ulaşması istenmektedir. Hz. İbrahim'in ölümü nasıl dirilttiğini Allah'tan kendisine göstermesini istemesinde (Bakara, 2/260.) zihin, benzerlik ilkesinden hareketle ölümden sonra dirilmenin vuku bulacağını düşünme ve analogi yoluyla ulaşmaktadır. Din eğitimi açısından uhrevî ve metafizik olgu ve olayların müşahhas/somut kıyaslar yapılmasıyla bilişsel hedeflere ulaşılabileceği ifade edilebilir. Analogi/temsil ile anlatımda zihnin kavramasının daha rahat olduğu, karmaşık ve soyut hususların temsille anlaşılmasının eğitim açısından önemi düşünüldüğünde Kur'ân'ın bu düşünme sürecini aktif kullandığı görülmektedir. Soyut hususların temsil ve analogi ile somutlaştırılması gelişim dönemleriyle de paralellik arz etmektedir. Özellikle soyut işlemsel döneme girmemiş bireylerin bu dönem öncesi metafizik hususları anlama, kavrama gibi bilişsel faaliyetlerden uzak oldukları, bunların öğrenmelerinde somut verilere yer verilmesiyle öğrenme kolay hale getirilebilir. Ayrıca gelişimsel dönemlere uygun olarak öğretim ilkelerinden olan kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkesi, öğrenmeye konu olan hususların kavranmasında ve bilişsel hedeflere ulaşılmasında büyük bir kolaylık ifa etmektedir.

Bloom taksonomisinin analiz basamağında, bilginin analizi/çözümlemesi benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak suretiyle ifade edilmektedir. Olay ve olguların benzerlik ve farklılıklarının vuzuha kavuşturulması, aralarındaki ortak veya farklı niteliklerin belirtilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu da teakkul ediminde, analiz veya çözümlemenin zihinsel bir süreç olduğunu, zihnin bu eyleminde teakkul ediminin işlevsel olduğunu, farklılıkları ve benzerliklerin bulunmasının düşünme neticesinde olduğunu ifade etmektedir. Kur'ân'daki benzetmeler ve karşılaştırma ifade eden âyetler, zihnin

benzer ve farklılıklara sebep olan hususların çözümlemesini ve buradan zihnin bir sonuç çıkardığı/çıkaracağı düşüncesi üzerine inşa edilmektedir.³⁸⁷

Teakkul, eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik süreçleriyle benzerlik göstermektedir. Bu düşünme faaliyetinde zihin, olay ve olgulara çok yönlü ve geniş bir perspektiften bakabilmekte, olay ve olguları eleştirel bir süzgeçten geçirmekte, benzerlik ve farklılıkları kıyas ile belirlemekte, tutarlılığını test edebilmektedir. Bilginin belli bir süzgeçten geçirilerek alınması, kritize edilmesi, neden-sonuç ilgisinin kurulması, kavramsal analiz ve sentezinin yapılması, doğru bilgi ile yanlış birbirinden ayırt edebilme, karşılaştırma yapabilme ve benzerlik ilgisi kurabilme, çıkarsama ve nedenlerini değerlendirme gibi zihinsel faaliyetler, teakkul ve eleştirel düşünmenin ortak yönlerini ifade etmektedir. Ayrıca üretken düşünme, gözlem, bilgi, deneyim ve fikirlerimizi yeni fikir ve kavramlar ortaya çıkaracak şekilde ilişkilendirmektir. Teakkul kavramında da yeni bilginin üretilmesi, ilişkilendirilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması bu iki düşünme sürecinin bulunduğu hususlar olarak öne çıkmaktadır.

Akılla ilgili kavramsal analiz ve ilgili âyetlerin işaret ettiği öğrenme biçimi, son yıllarda üzerinde çokça durulan anlamlı öğrenme, öğrenme süreçlerine aktif katılım, bilgiyi yapılandırma gibi öğrenme yaklaşımlarının idealize ettiği öğrenme yaşantılarıdır.³⁸⁸ Konuyu daha da somutlaştırmak için bilişsel yaklaşımın ilkelerini yansıtan bilgiyi işleme kuramının³⁸⁹ öğrenme süreci için önerdiği şu adımlara bakılabilir: “Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, çevredeki uyarıcıların duyu organları aracılığıyla alınması, alınan bilginin kaydedilmesi, dikkat ve seçici bellek aracılığıyla seçilmesi, seçilen bilginin zihinsel işlemlerden geçirilip anlamlandırılması ve kodlanması

³⁸⁷Kur’ân’da kıyasa konu olan benzetmelerin örneği için bkz. Hac, 22/73; Bakara, 2/17; karşılaştırma için ise bkz. Bakara, 2/26.

³⁸⁸Batar, 2014, s. 301.

³⁸⁹Bilgiyi işleme kuramı: İnsan belleğini incelemek amacıyla kurulmuş genel bir teorik çerçeve olarak tanımlanmaktadır. Bilgi işleme kuramına göre öğrenmeye etki eden iki temel unsur vardır. Bunlar, bilginin depolandığı bellekler ve bu belleklere bilginin işlenmesini, saklanmasını ve hatırlanmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir. Bilgi işleme kuramına göre insan beyni aynı bir bilgisayar gibi çalışır. Nasıl bir bilgisayar programı, bilgiyi seçmek, depolamak, düzeltmek, birleştirmek, çıktı vermek için belirlenmiş yollar izlerse insan beyni de benzer işlevleri bellek depoları ve bilişsel süreçler aracılığı ile gerçekleştirir. Altun S., E. Çolak, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Seval Fer), Anı Yay., Ankara 2011, s. 44-45; ayrıca bkz. Şişman, Mehmet, *Eğitim Bilimine Giriş*, (9. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2009, s. 210; Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, (1. Basım), DEM Yay., İstanbul 2011, s. 37-39.

süreçlerinden oluşmaktadır.’’³⁹⁰ Teakkul edimi, bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek anlama dayalı öğrenmelerin gerçekleşmesine matuftur. Sınıf ortamlarının buna göre dizayn edilmesi, anlamlandırma işlevi için bilgiler arası bağ kurulmasına dönük yapılandırılması gerekir. İlkokullarda okuma becerisinin geliştirilebilmesi için fişlerin sınıf duvarlarına asılması gibi din derslerinde de bilginin görsel ve işitsel olarak sınıf ortamlarında öğrencilerin yaşantı geçirmelerine dönük olması gerekir.

Beyin temelli öğrenmede ‘‘Beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri vardır.’’³⁹¹ Bundan dolayı nörofizyolojik yaklaşımda üst düzey bilişsel hedefler önemli rol oynamaktadır. Bilginin doğası gereği, anlama, anlamlandırma, bir araya getirme, sınıflama faaliyetleri zihinsel üst düzey işlevlerdir ve zihin böyle yapmakla bilgi çıkarsamasında bulunmaktadır. Teakkul kavramı da beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla benzerlik göstermekte, zihinsel üst düzey işlevler olan anlama, anlamlandırma, sınıflama yapma ve birleştirme gibi işlevleri yapmaktadır.

Bilginin dış dünyadan alınarak özne tarafından içsel olarak yapılandırılmasını ve inşa edilmesini ifade eden yapılandırmacılık³⁹² ile Kur’ân’da üzerinde çok fazla durulan akıl ve zihinsel süreçler, bir yönüyle birbirine benzemektedir. Çünkü yapılandırmacılıkta dış dünyadaki veriler/bilgiler insan zihni tarafından ele alınmakta ve zihinde yeniden keşfedilmekte, algılayan öznenin iradi olan/olmayan subjektifliğini taşımaktadır. Kur’ân da bilgilerin dış dünyadan alınmasını ve algılayan insan tarafından yorumlanmasını istemektedir. Kur’ân’daki ‘‘*Varlığımızın delillerini (kâinattaki uçsuz bucaksız) ufuklarda ve kendi nefislerinde onlara göstereceğiz ki O Kur’ân’ın gerçek olduğu onlara iyice belli olsun. Rabbinin her şeye şahit olması yetmez mi?*’’ (Fussilet, 41/53.) âyetinde dış âlem

³⁹⁰Batar, 2014, s. 301.

³⁹¹Senemoğlu, 2018, s. 370.

³⁹²Yapılandırmacılık, bireysel kimliğin ve düşüncenin özgürleştirilmesini ifade eden felsefi bir yaklaşım olmakla birlikte dışsal dünyayı, nesnelere ya da bilgiyi anlamlandırma, çocuğun zihnindeki var olan bilgilerle yeni ve yaratıcı zihinsel modeller ve yapılar oluşturmaktır. Duman, 2011, s. 360; kendi içinde farklı bakış açılarına sahip olmakla birlikte bireyin kendi zihinsel üretimlerinin dışında hiçbir bilgi kaynağını kabul etmeyen radikal yapılandırmacılık ile Kur’ân’ın vahyi bir bilgi kabul eden ve peygamberlerin getirdiği haber-i sadık nevinden bilgilerin doğruluğu arasında zıtlık olduğu ifade edilebilir. Kur’ân epistemolojisinde bilgi, hem içsel süreçlerden hem de zihin dışı dışsal süreçlerden alınan bir veriyi ifade etmektedir. Özellikle bilginin dıştan alınması için gereken teçhizatın insana duyu organları vasıtasıyla verilmesi dışsal süreçteki bilginin alınmasını ifade etmekte; aklın bu bilgilerden hareketle yeni ve özgün bilgiler elde etmesi için düşünmeye davet etmesi ise içsel süreci ifade etmektedir. Bilgi felsefesinde realizm ve idealizmin bilgi anlayışının ortasında yer alan Kur’ân’ın bu iki yaklaşımı uzlaştırdığı ifade edilebilir.

ile insanın kendi nefsindeki iç âlemi nazara verilerek bunların düşünülmesi ve akledilmesi suretiyle anlamlandırılması istenmektedir. Bunları düşünen insan, kendi kapasitesi, bilgi birikimi ve düşüncesinin derinliğine göre bilgiyi alacak, kavrayacak, yorumlayacak ve değerlendirecektir. Bununla birlikte radikal yapılandırmacılığın insan zihninden bağımsız bilginin olmadığı ve bireyin zihinsel üretimlerinin dışında hiçbir bilgi kaynağını kabul etmediği belirtilebilir. Kur’ân’da Hz. Âdem’e isimlerin öğretilmesi kıssasında bilginin içsel yapılandırılması yerine dışarıdan öğretilen bir veri şeklinde belirtilmesi, dinî bilginin hem içsel hem de dışsal süreçlerden meydana gelebileceğini ifade etmektedir.

Kur’ân’a göre insan, bir şey bilmeden fakat öğrenecek ve bilgiyi kazanabilecek bir potansiyelle doğmaktadır. Nitekim ilgili âyetlerde bu husus, şöyle belirtilmektedir. *“Analarınızın karnında hiçbir şey bilmez iken sizi çıkararak Allah, (Nahl, 16/78.) Âdem’e varlıkların isimlerini öğretti, (Bakara, 2/31.) Oku! Kalemle öğreten, insana bilmediğini öğreten Rabbin sonsuz kerem sahibidir.”* (Alak, 96/3-5.) Bu âyetlerde bilginin kaynağının Allah olduğu, insanı bir takım öğrenme vasıtalarıyla donattığı ve vahyî bilgiyle desteklediği ifade edilebilir. Diğer yandan Kur’ân, vahiy dışında akıl ve duyu organlarını da bilgi kaynağı olarak kabul etmekte, bunlardan gelen verilerin de bilgi olarak alınmasını istemektedir. Düşünme ile ilgili süreçler, insanın aklını kullanması sonucu olan elde ettiği bilgilerdir. İnsanın düşünmesini gerçekleştirmesine sebep olan vasıtalar ise duyu organlarıdır. *“Duyu organları bilgi edinme sürecinde önemlidir fakat duyuların yetersizliğinden bazen onlarla elde edilen bilgiler eksik ve yanıltıcı olabilmektedir. Vahiy bilgisi ile akıl ve duyu organları bilgisi sağlam bir bilgi sistematığının oluşmasına ve vahiy, aklın ve duyu organlarının çeşitli sebeplerle yanılabilmesini kritize ederek onu yanılgı ve hatalara karşı koruma işlevi görmektedir.”*³⁹³

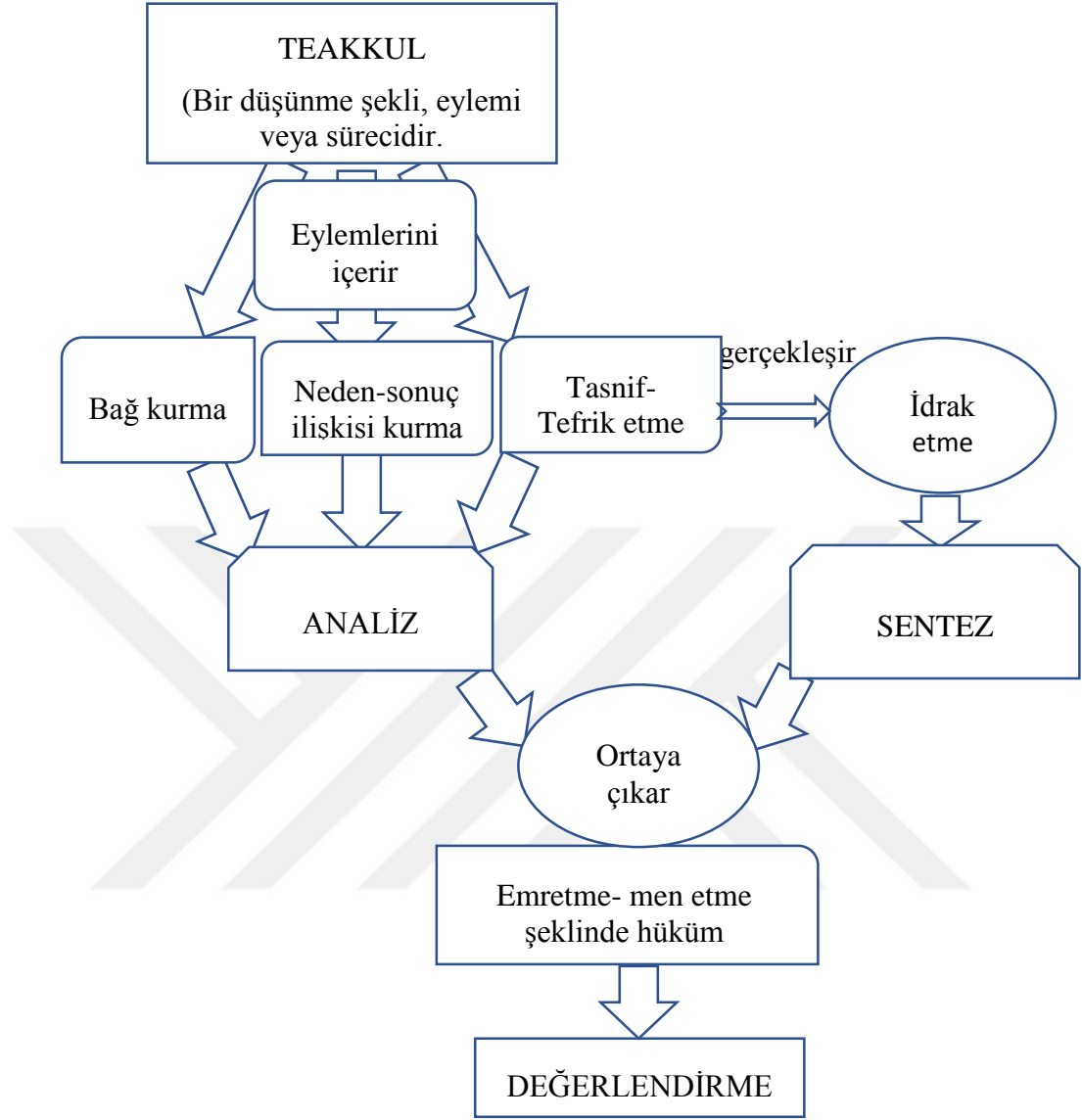
İbn Rüşd’ün eğitim görüşleri sadedinde din eğitiminin bilişsel hedeflerini aklın kılavuzluğunda ifade etmek, teakkul kavramının hangi bilişsel hedeflerle irtibatını göstermesi açısından önem arz etmektedir. İbn Rüşd’e göre *“insana yaratılış gayesini öğretme, iman esaslarını öğretme, iyi ve ahlaklı insan yetiştirme, hür düşünen insan yetiştirme, söz ve fiillerinde tutarlı insan yetiştirme, akli kullanmayı öğretme, evrenin nizamını tanıtmak, vasıflı ve nitelikli insan yetiştirme, yüksek idealleri öğretme, tabii görev*

³⁹³Aydın, 2017, s. 149.

ve sorumlulukları öğretme din eğitiminin bilişsel hedefleridir.’’³⁹⁴ Teakkul melekesine sahip kişilerin bu düşünme eylemi sonucu Kur’ân’ın istediği ideal profile sahip bir mertebeye çıkacağı, düşünmeyen ve aklını kullanmayan kişilerin ise taklit ve körü körüne basmakalıp bilgilerle yetindikleri, taklit ve cehâletin ise küfre girmeye sebep olabileceği belirtilebilir.

Teakkul ile düşünme ediminde bilginin benzerlik ve karşılaştırma yapma, sınıflama yapma ile kavrama düzeyine; bilginin teorik boyutunun pratize edilmesine/uygulanmasına yani bilginin anlaşılıp kavranmasının uygulaması düzeyine matuf olduğu ifade edilebilir. Bilgiyi anlamlı parçalara ayırabilme, olay ve olguları analiz edip aralarındaki benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkileri belirleyebilme boyutu ile analiz basamağına benzetilebilir. Bilgileri ve öğeleri bir araya getirerek yeni, özgün bütünler ve ürünler oluşturma süreciyle ve olayları idrak etme süreciyle sentez basamağına ve olay ve olgular arası hüküm koyma suretiyle değerlendirme basamağına matuf olduğu ifade edilebilir. Teakkul; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla aşağıdaki tabloda şu şekilde ifade edilebilir:

³⁹⁴Aruç, Numan, “İbn Rüşd”, *Klâsik İslâm Eğitimcileri*, (Ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), (1. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016, s. 355-375.



Şekil 2.2. Taakkul Kavramının Üst Düzey Bilişsel Hedefler Şeması

İslâm eğitim sürecinde zihin, tabiatla karşı karşıya kalarak düşünmeye, akletmeye, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurmaya, zihinde oluşabilecek şüpheleri gidermeye, akli kıyaslar yaparak bilgiyi işlemeye ve bu bilgi ile yeni çıkarımlar yaparak eğitime çalışılır. Bu bilgi, tabiatan, insanın kendisinden elde edilerek zihinde işlenir. Daha sonra Kur’ân bakış açısıyla hikmet ve basiret gözü kullanılarak bu işlenen bilgiyle yeniden tabiat ve insanın kendisine bakması istenerek öğüt alması istenir. Böylece zihin ile Allah’ın dış âlemdeki sanatı, karşılıklı olarak birbirini beslemektedir.

Din eğitiminin bilişsel hedefleri ifade edilirken dinin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği inanç, ibadet ve ahlâk boyutları beraber ifade edilmektedir. Bu anlamda teakkul kavramı, dinin inanç boyutunda Allah'ın varlığı ve birliği, kaza ve kader mevzuu ile İslâm inanç esaslarının neden-sonuç eksenli rasyonel boyutta anlaşılmasına hizmet edebilmektedir. İbadet boyutunda ise konulmuş olan İslâmî hükümlerin konulmalarının gerekçelerini ve bunun bireysel ve toplumsal hayattaki yansımalarını göstermektedir. İslâm'ın ahlâk boyutunda ise dinin ahlâki boyutu ile ahlâkın dinsel boyutu arasında bağ kurulması, ahlâki eylemin konuluş gerekçesi ile pratik hayattaki neticeleri bilişsel bir hedef olarak idealize edilebilir. Toplumsal ve bireysel hayattaki inanç, ibadet ve ahlâk üçgeni, teakkul kavramı ile aklileşmekte, rasyonel boyutta ve duygusal heyecanlardan uzak bir şekilde temellendirilmekte, geçmişe dönük bilgi ile geleceğe dönük bilgi arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmaktadır.

Biliş (cognition) zihinsel işlem birimi olarak görülmekte ve üç tür şeklinde tasnif edilmektedir. “Birinci anlamıyla biliş, zihinde bulunan bilgi birimini ifade etmektedir. Zihinde bulunan kavram ve bilgiler, biliştir. Bu anlamda biliş olmadığında birey diğer biliş türlerine hatta duyuş ve beceri türlerine sahip olamaz. Bundan dolayı zihnin temel taşı pozisyonundadır. İkinci anlamıyla biliş, birinci biliş üzerine kurulan ilişkileri ifade etmektedir. Bilişler arasında kurulan bağlantılar şeklinde ifade edilen bu biliş türü, hafıza kaybında kişinin zihnindeki bilişler arasındaki bağlantıların kopmasını ifade etmektedir. Hafızasını kaybeden bireylere hatırlatma çabaları, bağlantı kalmışsa onu yakalama çabalarıdır. Üçüncü tür biliş ise işlemsel anlamdadır. Bu anlamıyla bilgi birimleri arasında kurulmuş olan bağlantılar yoluyla hareket etme anlamına gelmektedir. Bu hareket, rastgele ve istemsiz olduğunda çağrışım ve hayal olmakta; sistematik olduğunda ise düşünme adını almaktadır.”³⁹⁵ Biliş, zihinde mevcut bulunan bilgi birimi, bu bilgi birimleri arasında kurulan bağlantılar ve bu bağlantılar boyunca rastgele veya sistemli işlemleri ifade etmektedir. Buna dayalı olarak üç tür eğitimden söz edilebilir. “Birincisinde bilişlerin aktarılması istenir ki bu, en az istenen eğitim türüdür. Zira bunda nakil söz konusudur ve düşünme pasiftir. İkincisinde ise bağlantı anlamında bilişlerin oluşturulmasını kapsar ve önerilen eğitimi belirtmektedir. Üçüncüsü ise sistemli işlemlerin gerçekleştirilmesini kapsar. İkinci basamağı da bünyesinde taşımakta, bağlantı

³⁹⁵Bacanlı, Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (3. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2006, s. 131-133.

olarak biliş ile işlem olarak biliş birlikte hareket etmektedir. Bunda sistemli işlemler, bilimsel ve felsefi düşünmeyi ifade etmektedirler.”³⁹⁶ Üçüncü aşama üst düzey işlemlerin gerçekleştirilmesini, rastgele işlemleri pasivize ederek düşünmenin meta-bilişsel yönünü ifade etmektedir. Bu anlamıyla Kur’ân, üst düzey bilişsel düşünme süreçlerinin olmasını istemekte, bilişin aktarma yerine ilişkilendirme ve sistemli işlemler yapabilmeyi belirtmektedir.

2.2. Kur’ân’a Göre Aklın İşlevleri

2.2.1. Aklın Çelişkileri ve Şüpheleri Giderme İşlevi

Aklın görev ve işlevlerinden biri de doğru düşünme, olay ve olguları istenen şekilde algılamaktır. Kur’ân, bu anlamda akıl kavramı yerine kendisinden türetilen ve aklın işlevsel bir faaliyeti olan teakkul kavramını kullanır. Akletmek ile ilgili işlevsel bu çaba, duyu organları vasıtasıyla kendisine ulaşan bilgileri değerlendirmek ve bir hükme ulaşmak şeklinde tezahür etmektedir. Akıl, Kur’ân’da bazen iki çelişik durumdan birini tercih veya şüpheyi ortadan kaldırma şeklinde işlevsel bir faaliyette bulunmaktadır. Teakkul kavramıyla ifade edilen mantıksal, bilimsel veya araçsal aklın vazifesini kıyaslar yapmak suretiyle bilgi elde etmek olduğunu ifade eden Altıntaş, bu bilginin amacının da imana ulaştırmak olduğunu belirtmektedir.³⁹⁷ Din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri olan bilgilenme yoluyla imana kapı aralama ve imanın taklit seviyesinden tahkik seviyesine ulaşma, düşünme edimiyle hem süreklilik hem de bilişsel bir hüviyet kazanmaktadır.

Kur’ân’da şüpheyi ifade eden pek çok kavram vardır. Bu kavramların geçtiği âyetler, şüpheyi konu olan şeylerin metafizik unsurlar olduğunu açıklar. Kur’ân’da geçen bu tür şüphecilik, dinî değer ve ilkeleri inkâr eden, onlara karşı çıkan bir tutumdur. Kur’ân, ilâhî değerler karşısında kuşkucu tavır takınanların şüphelerini gidermek için her türlü kanıtı sunmaya çalışır.³⁹⁸ Kur’ân, şüpheleri izale etmek için metafizik olguları bilinenlerden hareket ederek tabiattan örnekler sunmak suretiyle ve akletme edimine vurgu yaparak çözmeye çalışır. Somut ve müşahhas fiziki argümanlardan yola çıkılması,

³⁹⁶Bacanlı, 2006, s. 135-136.

³⁹⁷Altıntaş, 2003, s. 78.

³⁹⁸Kasapoğlu, Abdurrahman, “Şüphe İnkâr İlişkisi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2004/4, (1): s. 57.

şüphe içerisinde olan münkîrlerin inadını kırmada etkili olabilmekte, inancın rasyonel temellendirilmesine ve aklî düzeyde irrasyonel olan şüphenin giderilmesinde etkili olabilmektedir.

‘‘Siz Kitabı (Tevrat’ı) okuyup durduğunuz halde, kendinizi unutup başkalarına iyiliği mi emrediyorsunuz? (Yaptığınız çirkinliği) anlamıyor musunuz?’’ (Bakara, 2/44.) Yazır’a göre, ‘‘Başkasına dini anlatıp kendini unutmak, kendisini iyilik ve irşaddan mahrum etmek, başkalarını selamete çıkarıp kendini ateşe atmak, amelî akıl açısından çelişki teşkil etmektedir. İlmini ortaya koyup kendi nasihatini dinlememek, kendini ve ilmini yalanlamaktır ki bu da çelişki ifade etmektedir.’’³⁹⁹ Hâlbuki din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri de söylem ile eylemin tenakuz içerisinde olmaması, teori ile pratiğin uyumlu olması, düşünce ile düşüncenin ürünü olan fiilin mutabık olmasıdır.

Akıl kelimesinin türevleri bazı âyetlerde ‘‘Akı kullanmıyorlar (mı)?’’ şeklinde bir kısım insanların davranışlarındaki çelişkiyi göstermek için kullanılmaktadır. (Bkz. Bakara, 2/44, 76, 170; Âl-i İmrân, 3/65; A’râf, 7/169; Yûnus, 10/16; Hûd, 11/51; Enbiyâ, 21/10, 67; Mâide, 5/58, 103; Haşr, 59/14.) Söz konusu âyetlerde bu çelişkiler, akıl kullanmanın karşıtı olarak gösterilmektedir. Bu âyetlerden bazıları da kâfirlerin veya müşriklerin Allah hakkındaki zayıf veya tutarsız delillerini çürütmektedir. (Bkz. Bakara, 2/170; Zümer, 39/43; Sâffât, 37/149-154; En’âm, 6/9-12; Yûnus, 10/34-36.) Akıl, iki çelişik olan durumdan aklî ve rasyonel olanı tercih etmek suretiyle çelişkilerden uzak tutma anlamında kullanılmaktadır. Mantığın ilkelerinden biri de, çelişmezlik⁴⁰⁰ ilkesidir. İki birbirine zıt olan hususun aynı anda savunulamayacağını ifade eden bu ilke, eğitimde düşünme neticesinde önce gelen hususun sonra gelen hususla çelişmemesini, aralarında tenakuz olmaması gerektiği kabulüne dayanmaktadır. Çelişik iki durumun aynı anda savunulamaması, teakkul kavramındaki rasyonel bakış açısı ve doğru ile yanlışın ayrılmasının doğru kriteri olmasından dolayıdır.

İhtimal ifade eden kelimeler, yüzdelerle oranlarla açıklanmıştır. Buna göre yüzde 1 ihtimal, vehim; yüzde 2-50 arasındaki ihtimal, şüphe; yüzde 50’den sonrası zan; yüzde

³⁹⁹Yazır, 1992, C. 1, s. 287; ayrıca bkz. Bayraklı, 2007, C. 1, s. 400.

⁴⁰⁰Çelişmezlik ilkesi, bir şey aynı zamanda ve aynı mekânda hem var hem de yok olamaz. Var olanı kabul edersek yok olanı inkâr, yok olanı kabul edersek var olanı inkâr etmeğe mecbur kalırız. Bu prensibin dışına çıkıldığında çelişme meydana gelir. Zihin, böyle bir çelişmeye düştüğünde sağlıklı ve tutarlı karar veremez. Küçük, Hasan, *İslâm’da ve Batıda Mantık*, (2. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1988, s. 53.

90 ihtimal, zann-ı galib; yüzde 100'lük ihtimal ise yakîndir.⁴⁰¹ Kur'ân perspektifinde ‘‘Hakkında bilgi sahibi olmadığın şeyin peşine düşme’’ (İsrâ, 17/36.), ‘‘Zan, Hâk namına hiçbir şeyin yerini tutmaz’’ (Yûnus, 10/36; Necm, 53/28.), ‘‘Zannın birçoğundan sakının’’ (Hucurât, 49/12.) gibi âyetler, bilginin değişmez, kesin, vakîâyâ mutabık ve her türlü şüphely ortadan kaldıran bir hüviyete sahiptir. Eğitim-öğretim ortamlarında bilgi yelpazesinde zan, zann-ı galib ve yakinî bilgilerin kullanılması, çelişik durumların ortadan kalkmasına araç olabilmekte, bilginin rasyonel bir zemine oturmasına sebep teşkil etmektedir.

Bilişsel ve duyuşsal boyutları olan ‘‘Zannın insanı öğrenmeye, araştırmaya ve doğru bilgiye götüren etkili bir isteklendirme aracı olduğunu söyleyen Batar, zannın en büyük riskini ise kişinin zanna dayalı kanaatlerine kesin bilgi muamelesi yapması ve bunun üzerine kesin hüküm bina etmesi şeklinde ifade etmektedir.’’⁴⁰² Hâlbuki bilimsel ve ahlâki tavır, zan üzerine bilgi inşa etmek yerine kesin bilgiyi referans almayı, bilginin aklî süreçlerden geçirilerek elde edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurulması, akletme ediminin işlevselliğinin ifade etmekte ve ifade edilen riskleri de minimize etmektedir.

Kur'ân, devamlı kesin bilgiye çağırmakta, vakîâyâ mutabık, kat'i ve değişmez itikad anlamında ‘‘yakîn’’ kavramına atıfta bulunmaktadır. Kesin ve şüphesiz bilgi anlamında kullanılan yakînün üç derecesi vardır. Bunlar, ‘ilme’l-yakîn, aklın ve naklin, başka bir ifadeyle nazâr ve haberin verdiği bilgiye denmektedir. Âyne’l-yakîn, havâss-ı selîme adı verilen beş duyu organının tecrübe ve dış dünyayı müşâhâde sonucu elde ettiği bilgilere denmektedir. Hâkka’l-yakîn ise ‘ilme’l-yakîn ile ‘ayne’l-yakîn derecelerinin birleşmesi sonucu oluşan ve yaşanarak elde edilen bilgiye denmektedir. Kur'ân, bilginin şüphe, zan, vehim gibi hususlardan uzak olarak yakîn derecesinde olmasını istemektedir. Özellikle Tekâsur sûresinde istenen bilgi, kesinlik ifade etmekle birlikte hem ‘ilme’l-yakîn hem de ‘ayne’l-yakîn derecesindeki bilgidir. Dış âlemdeki verilerin bilgi seviyesinde alınması, zihinde işlenmesi, bu bilgiden hareketle hakiki bilginin üretilmesi teakkul ile düşünme neticesinde gerçekleşmekte; bilgiyi işleme kuramı, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve yapılandırmacılık ile paralellik arz etmektedir.

⁴⁰¹Ülken, H. Ziya, *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, (1. Baskı), Ülken Yay., İstanbul 1966, C. 2, s. 457.

⁴⁰²Batar, 2014, s. 291.

“Sığırın bir parçası ile öldürülene vurun dedik. (Denileni yaptılar ve ölü dirildi.) İşte, Allah, ölüleri böyle diriltir, düşünesiniz diye mucizelerini de size böyle gösterir.” (Bakara, 2/73.) “Âhiret ile ilgili iman için hatta onun hakkındaki şüpheyi gidermek için zihin devamlı yaratılış üzerine çekiliyor. Çünkü her inanca ait bilginin zihinde teşekkül etmesi gerekir. Ahirete iman için en kestirme yol, yaratık ve yaratılış hakkındaki bilgidir. Zihinde şüphenin izalesinin nasıl olduğu bir deney halinde insan zihnine sunularak zihin eğitilmek isteniyor.”⁴⁰³ Bu âyet, bilişsel alan basamaklarından kavrama (örnek verme) ve analiz (ilişkilendir) basamaklarına karşılık gelen ve anlama ile öğrenilen bilginin özümsemesi, kendine mal edilmesi ile parça ya da öğelere ayırıp aralarındaki ilişkileri görebilmeye imkân tanıyan bir hüviyet arz etmektedir. Zira ölüleri diriltme olayı, somut bir örnekle ifade edilmekte ayrıca bu somut olayla ahirette dirilme arasında ilişkilendirme yapılarak somut öncülün sonuç hükmüne ulaştırdığına örnek olarak verilebilir.

Ölülerin diriltilmesine şüphe ile bakan ve bunu inkâr için bir sebep kabul edenlere karşı akıllarınız kemale ersin, düşünüp anlayasınız diye size âyetlerini, mucizelerini ve delillerini somut bir olayla göstermektedir. Dirilmenin akla aykırı olduğunu zannedersiniz fakat zan, akıldan değil aklın noksanlığından ileri gelmektedir.⁴⁰⁴ Zanna dayanan ve akıldan uzak düşüncelerin akıl referans alınarak çözüme kavuşturulması gerekir. Şüphe içerisindeki insanların şüphelerini giderecek somut örneklerin verilmesi, hem ikna oranını artırmakta hem de inkâr psikolojisindeki insanların gözle görülür delile itirazlarını minimize etmektedir. Din eğitiminde bilişsel hedefler belirtilirken akla ve vahye beraber yer vermenin ve tabiattan somut örnekler verilmesiyle istenen amaçlara ulaşılabileceği söylenebilir.

Bireylerin eskiden elde ettikleri ön bilgilerin yeni gelen bilgilerle ilişki kurulması, yeni bilgiyi mevcut olan bilgilerle bütünleştirmeleri anlama ve anlamlandırma şeklinde tezahür etmektedir. Yeni gelen bilgi, bilgiyi işleme kuramında olduğu gibi hafızaya kaydetmek şeklinde değil, eski ile yeni bilgiyi bütünleştirmek ve aralarındaki ortak nitelikten dolayı yeni bir anlam veya ürün ortaya koymak şeklinde olmaktadır.

Din eğitimi bağlamında İslâmî eğitimin Kur’ân ve sünnet açısından temel amaçlarını ifade eden Aydın, “müslüman bireyin akletme yeteneğinin gelişmesi

⁴⁰³Bayraklı, 1989, s. 198.

⁴⁰⁴Yazır, 1992, C. 1, s. 323.

gerektiğini, bunun vahyi doğru anlama, kurtuluş yoluna girme ve kaliteli tutum ve davranış sergileme adına gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca insanın yaratılıştan getirmiş olduğu fitrat potansiyelinin gelişebilmesinin bilgi ile olduğunu ifade ederek bunun Kur’ân mantığına göre ancak bilgisi olanların aklını kullanabileceğini söylemektedir.’’⁴⁰⁵

2.2.2. Aklın Yoğunlaşma, Düşünme, Emir ve Yasakları İdrak Etme İşlevi

Kur’ân, nazârları kendisine çevirmek ve ondaki incelikleri iyice düşünmek suretiyle farkındalık yaratmak istemektedir. Farkındalık, öğrenmeye çabalarken öğrenilecek husus üzerinde dikkati yoğunlaştırmak ve bunu iyice düşündürmektir. Böylece farkındalık yaratan düşünme, faydalı olduğu gibi unutmaya da geciktirmektedir. Bununla ilgili âyette teakkul edimi, düşünme ve idrak etme anlamında kullanılmaktadır. ‘‘*And olsun ki, size öyle bir kitap indirdik ki sizin bütün şeref ve şanınız ondadır. Hâlâ aklınızı kullanmayacak mısınız?*’’ (Enbiyâ, 21/10.)

‘‘Hak Teâla’nın ‘*hâlâ aklınızı kullanmayacak mısınız?*’ hitabı, Kur’ân’ı düşünmeye, fikretmeye teşvik içindir. Zira müşrikler, Kur’ân’a karşı gâfil idiler. Bir şeye alabildiğine dalmak, gafletin ayrılmaz özelliği, düşünüp tefekkür etmek ise o dalışı savuşturup bertaraf eden bir şeydir. Zira düşünme, fikretme olmazsa sanki aklın sınırları dışına çıkmış olur.’’⁴⁰⁶ Burada akli kullanmaya teşvik, Kur’ân’ın ifade ettiği anlam üzerinde yoğunlaşarak düşünülmesine, anlaşılmasına matuftur. Kur’ân’ın emir ve yasaklarındaki hikmetlerin düşünülmesi, toplumsal yansımalarının kavranması ve anlaşılmasıyla Kur’ân’ın zihinsel/bilişsel amaçlarının gerçekleşmesi sağlanmış olmaktadır.

İnsan akli, bilgiyi kullanarak anlamlandırma yapar, mevcut bilgiden yeni bilgiler üretir, bu bilgiden de problemlerine çözümler üretir. Bu yapılırken akletme potansiyeli gelişen birey, kendini ve hayatı anlama ve anlamlandırma uğraşına girerek dinin eğitsel hedeflerine doğru yol almaktadır.⁴⁰⁷ Esasen din, bireyin hem kendini hem de çevresini algılamasını ve buradan hareketle Kur’ân’ın gerçekleştirmek istediği ideal insan ideal

⁴⁰⁵Aydın, 2017, s. 124-125.

⁴⁰⁶Râzî, 1993, C. 16, s. 99.

⁴⁰⁷Aydın, 2017, s. 125.

toplum hedefine gitmesini istemekte, bu da akletme potansiyelinin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir.

Algılanan hususlar üzerinde dikkati yoğunlaştırma, üzerinde derin düşünme neticesinde öğrenme gerçekleşmektedir. “Algı, kişinin önceki yaşantıları, içinde bulunduğu psiko-sosyal durumları, motivasyon gibi etkilerden etkilendiğinden nesnel bir süreç değil öznel bir süreçtir. Eğitim öğretim sürecinde bilgiler birbirlerine eklemeli ve hiyerarşik bir sıra ile sunulur.”⁴⁰⁸ Teakkul kavramında da bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek önceki bilgilerle ve kendisinden sonra gelen bilgiler arasında neden sonuç ilişkileri kurmak suretiyle düşüncenin hiyerarşik bir sıra ile sunulması esastır. Algılama eğiliminde bulunan zihnin, düşünmenin bu determine (neden-sonuç) etkisi ile bilgiyi inşa etmesi beklenir.

2.2.3. Aklın Doğru Bilginin Ölçütü Olma İşlevi

Teakkul edimi, bazı âyetlerde doğru bilginin ölçütü şeklinde ifade edilmekte, doğru ile yanlışın birbirinden ayrılmasının kıstası olarak belirtilmektedir. “(Dünyalık olarak) size verilen her şey, dünya hayatının geçimliği ve süsüdür. Allah’ın katındaki ise daha hayırlı ve daha kalıcıdır. Hâlâ aklınızı kullanmıyor musunuz?” (Kasas, 28/60.) “Bu âyette ‘Hâlâ akıllanmayacak mısınız?’ kısmı, dünya menfaatlerini ahiret menfaatlerine tercih etmeyen sanki aklın ölçüleri dışına çıkmış olur demektir. Aklın sarıh beyanına göre ahiret nimetlerinin dünyaya tercih edilmesi gerektiği açıktır. Zira hangi akıl, ahiret nimetlerinin dünya nimetlerinden üstün olduğundan şüphe edebilir diyen Râzî,⁴⁰⁹ dünya ahiret ikileminde doğru ölçütün akıl olduğunu, fayda-zarar, iyi-kötü doğru-yanlış karmaşasında olay ve olgulara rasyonel bakmayı ifade etmektedir.

Teakkul kavramı, zihnin olaylara sağduyuyla bakılması gerektiğini, öğrenme öğretme sürecinde anlık duygusal tepkiler yerine uzun vadeli ve rasyonel yaklaşmak gerektiğini, kısa hedeflerin uzak hedeflerle mutabık ve ona hizmet edecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde kitle iletişim araçlarından kaynaklanan bilgi kirliliğinin had safhaya ulaştığı günümüzde doğru bilginin öneminin arttığı, bilginin aklî süreçleri ihtiva edecek şekilde alınması büyük bir önem arz

⁴⁰⁸Keklik, 2010, s. 494.

⁴⁰⁹Râzî, 1993, C. 17, s. 546.

etmektedir. Teakkul edimi, bilginin doğru kaynaktan alınmasını, işlenmesini ve sahih sonuç vermesini ifade etmektedir.

2.2.4. Aklın Varlıklar Âlemine İbret Nazârıyla Bakmayı Sağlama İşlevi

Teakkul edimi, bazen varlıklar âlemine ibret alma nazârıyla bakmayı ifade etmektedir. Varlıklar âleminde belli başlı nesnelere zihnin teksîf edilmesi istenerek buradan ibret alınması, bilişsel bir hedef olarak belirtilmektedir. Bununla ilgili bir âyette şöyle denilmektedir: *“O, diriltendir, öldürendir. Gece ile gündüzün birbirini takip etmesi de O’na aittir. Hâlâ aklınızı kullanmıyor musunuz?”* (Mü’minûn, 23/80.) *“Allah, zihni eğitmek için onu dış âlem ile karşı karşıya bırakıyor. Tabiatın bilgisi kendisine verilen insan, ilk önce tabiat kanunlarını daha sonra da bunun inceliklerine davet ediliyor. Yani kanunlardan hadiselerine inilmek isteniyor. Kur’ân, tabiatın incelenmesini istiyor. Bunun için de metodik bir gözlem yapılması gerekir.”*⁴¹⁰ Zira tabiat, sıradan bir bakışla anlaşılacak kadar karmaşık olduğundan ona olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilecek, tabiatın ibret alabilecek bir düşünme ile bakılması, din eğitiminin zihinsel/bilişsel hedefidir.

Kelam bilginleri, Kur’ân’ın ifade ettiği şekliyle şehâdet âleminde (duyu organları ile idraki mümkün olan varlıklardan) hareketle, gayb âlemine ulaşmayı hedef olarak belirtmişlerdir.⁴¹¹ Böylece *“Kur’ân, insan aklının meşhûd olan âleme bakmasını ve ondan ibret almasını istemektedir. Allah, aklın kullanılmasının istendiğini şüpheye mahal bırakmayacak şekilde istemektedir. Bundan dolayı, aklını kullanıp düşünmek ve oradan tabiat, varlıklar âlemi ve tüm kâinattaki olayların arkasındaki ilahî kudreti görmek”*⁴¹² ancak düşünme ile olabilmektedir. Tabiatın varlıklara gözlerini çeviren birey, bu gözlemlerle dikkat etme süreci, hatırdaki tutma süreci, davranış meydana getirme sürecini beraber arka arkaya gerçekleştirir. Birey, dışsal varlıklara dikkat eder, onlardaki bilgiyi zihninde tutar, bu bilgidan hareketle bu bilginin ifade ettiği bilişsel davranışı kazanır. Bu bilgidan hikmetle ders çıkarır. Düşünmeyi ve ondan ders almayı öğrenir.

Eğitimde hedef, öğrenenlere kazandırılmak istenen nitelikler olarak bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki yatay hedeflerdir. Öğrenen, dış âlemdeki varlıklara

⁴¹⁰Bayraklı, 1989, s. 194.

⁴¹¹Keskin, 1997, s. 93.

⁴¹²Bayraklı, 2007, C. 13, s. 275.

düşünme ve ibret alma gayesiyle bakacak, onlardan dersler çıkaracak ve düşünme ediminin bilişsel boyutuna işlevsellik kazandıracaktır. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenciyi varlıklar üzerine düşünmeye davet etmek, bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak tanıdığı, din bilimleri ile tabiat bilimlerinin olay ve olgulara beraber bakabilmeyi sağladığı, düşünmeye işlevsellik kattığı, dersi monotonluktan çıkarıp fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ifade edilebilir. Bu anlamda coğrafya, astronomi gibi ilimlerin verilerinden faydalanılabilir.

2.2.5. Aklın Hatırlatma, Bağ Kurma ve Temsil İşlevi

Düşünme, çeşitli açılardan tarif edilmekle birlikte en genel anlamda “akıl yürütme veya akıl yürütmeler zinciridir” şeklinde tanımlanmaktadır. Akıl yürütme ise hükümler arasında bağ kurarak zihnin, bilinenden hareket ederek bilinmeyenleri elde etmesidir.⁴¹³ Zihnin dış âlemden almış olduğu veriler zihinde işlenmekte, kıyas yapılmakta, başka hususlarla bağ kurulmakta ve hükme varılmaktadır. Bu anlamda öğretim ilkelerinden ‘bilinenden bilinmeyene ilkesi’ ile paralellik arz etmektedir.

“Bilin ki Allah, yeryüzünü ölümünden sonra diriltmektedir. Düşünesiniz diye gerçekten, size ayetleri açıkladık.” (Hadîd, 57/17.) Teakkul, zihnin sebep ve sonuçlar arasında bağ kurmasıdır. Derinliğine bağ kurmaya yarayan düşüncedir. Zihnin geçmiş ile gelecek arasında veya sebep ile sonuç arasında bağ kurması bu bilişsel süreçte etkindir. “Bu gibi âyetlerde, şâhiden hareket ederek gaibe ulaşmak söz konusudur. Kur’ân’ın da ifade ettiği gibi şehâdet âleminden (duyu organları ile idraki mümkün olan varlıklardan) hareket ederek, gâyb âlemine ulaşma ameliyesiyle insan aklının meşhûd olan âlem dışında temel aramasının düşünülemeyeceği ifade edilmektedir.”⁴¹⁴

Teakkul kavramı, beş duyu organını veya bir kısmını kullanarak müşâhâde âlemindeki nesnelere gözlem yapmak koşuluyla bilgi edinme aracı olarak akli işlevsel/fonksiyonel hale getirmektir. Burada bilgi, akli kıyas veya temsil yoluyla elde edilmektedir.⁴¹⁵ Bu âyette, “Tabiat olgusu ile Allah’ın kudreti hatırlatılmakta, tabiatın ölümünü Kur’ân’ı düşünmekten uzak kalan gönüllerin ölümü olduğunu ifade eden Bayraklı, Allah’ın akli harekete geçirmek ve düşünmeyi sağlamak için tabiat kanunlarını

⁴¹³Küçük, 1988, s. 48.

⁴¹⁴Keskin, 1997, s. 93.

⁴¹⁵Altıntaş, 2003, s. 78.

açıkladığını belirtmektedir. Aklı devreye sokmadan tabiatın incelikleri bilinemez. Bir bakıma akıl ile gönül birleştirilerek bütüncül bir eğitim yolu izlenmektedir. Akıl ile gönül bir araya gelmeden din eğitimi hedefine ulaşamaz.⁴¹⁶ Soyut karakterli hususların ispatı, somut karakterli hususların zihinlere bırakılması ile ifade edilmektedir. Kur'ân, görünenden hareketle görünmeyene, bilinenden hareketle bilinmeyene, şehâdetten hareketle gâyb olana zihni intikal ettirmektedir. Bu da teakkul kavramıyla ifade edilmektedir. Din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri de zihnin ontolojik düzlemde eserden müessire, sanattan sanatkâra, fiilden faile düşünme ile intikalini sağlamaktır.

Aklın bağ kurma işlevi düşünüldüğünde biyolojik olarak “ilinti, var olan bir nöron kendine en yakın bir başka nörona bağlanmaktadır. Eğer içerik ilintisiz bir içerikse söz konusu bağlanma olasılığı çok düşüktür. Sürekli gerçekleşmesine rağmen ilintisiz içerikte nöronların ateşlenmesi cılız ve güçsüzdür. İlinti kuran bağlantılar daha sık oluşturulurlarsa nöronlardaki ateşlenmeyi güçlendirmektedirler. İnsanın her düşündüğünde gelecekte yeni şeyler düşünme şansının artacağı ifade edilmektedir.”⁴¹⁷ Kur'ân, insan zihninin dış dünyadan aldığı verileri, akıl süzgecinden geçirip gerekli bağlantıları kurmak suretiyle dışsal bilgi ile zihnin içinde üretilen bilgi arasında bağ kurulmasını istemektedir. Bu anlamda “*Varlığımızın delillerini (kâinattaki uçsuz bucaksız) ufuklarda ve kendi nefislerinde onlara göstereceğiz ki, O Kur'ân'ın gerçek olduğu onlara iyice belli olsun. Rabbinin her şeye şahit olması yetmez mi?*” (Fussilet, 41/53.) âyeti, dış âlem ile iç âlem arasında bağ kurulmasını ifade etmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere verilen Kur'ânî örneklerin ilgili başka tabiat örnekleriyle desteklenmesi, bağlantılarının kurulması, benzerlik ve farklılıklarının belirtilmesi gerekir. Öğrencilerden de başka örnekler bulmalarının istenmesi ve bağlantıların doğru yapılıp yapılmadığı istenebilir.

Öğrenme, dış dünyadan gelen bilgilerin iç dünyaya transferi şeklinde gerçekleşmektedir. “Dışarıdan zihne gelen yeni bilgiler, beyinde bulunan ilişkilendirme ve bağ kurma işleviyle ilgileri kurulamazsa bilgi tabanınca tanınmazsa veya kendisiyle bağlantı kurulabilecek ön bilgi tabanı yoksa bu bilgiler zihin tarafından misafir

⁴¹⁶Bayraklı, 2007, C. 19, s. 47.

⁴¹⁷Jensen, Eric, *Beyin Uyumlu Öğrenme (Teaching With the Brain in Mind)*, (Çev. Ahmet Doğanay), (1. Baskı), Nobel Kitabevi, Adana 2006, s. 92.

muamelesi görür. Bu durumda yeni gelen bilgiler, 20 saniye ile 20 dakika içerisinde bilinçaltı denilen beyin çöplüğüne atılır.”⁴¹⁸

Bitişiklik kuramına göre, uyarıcıların sık sık verilmesi ve verilen bilgilerin tekrar ettirilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Allah, devamlı kâinat deliline bakılmasını ısrarla istemekte, kâinat kitabı ile Kur’ân arasında ilişki kurmamızı istemekte; Kur’ânî âyet ile âfâki/enfûsî ayetlerin birbirlerini beslediğini belirtmekte, bundan teakkul ile ibret almayı istemektedir. Ders ortamlarında Kur’ân’daki varlıklar âlemi ile tabiat bilimlerindeki bilgilerin bağının kurulması, Kur’ân’ın güncel olarak anlaşılmasına olanak tanıdığı gibi, Kur’ân’ı salt lafızlara mahkûm eden ve güncel hayata taşınmasına engel olan hususların bertaraf edilmesine de yardımcı olmaktadır.

2.2.6. Aklın Eleştirel Düşünmeyi Sağlama İşlevi

Aklı, sezgi ve müşâhadeden ayıran ölçütün “doğrulanabilir” olmasıyla ifade eden Keskin, “sezgiyi bir şeyi dolaysız ve aracısız kavrama olduğunu, onun akıl yürütme ve muhâkemenin tersi olarak bir bütünün birden kavranması olarak görmektedir. Bundan dolayı aklın müdahalesi olmadan elde edilen şeylerin müşâhade olduğunu, onların zaman dışı ve doğrulanabilir olmaları ise ancak aklın süzgecinden geçtikten sonra mümkün olabileceğini belirtmektedir.”⁴¹⁹ Kur’ân’da eleştirel düşünmeyi sağlama sadedinde Hz. İbrahim örnek olarak verilebilir.

‘İbrahim şöyle dedi: Öyle ise siz, (hâlâ) Allah’ı bırakıp da, size hiçbir fayda, hiçbir zarar veremeyecek şeylere mi tapacaksınız? Yazıklar olsun size de Allah’ı bırakıp tapmakta olduklarınıza da! Hâlâ aklınızı başınıza almayacak mısınız?’ (Enbiyâ, 21/66-67.) Bayraklı, bu âyet kapsamında Hz. İbrahim’in konuya fayda-zarar temelli yaklaştığını ifade babında şöyle demektedir: “Hz. İbrahim, onların putlarını kırdıktan sonra bu âyetle akıl yürütmeye bulunuyor. Konuya fayda ve zarar ekseninde yaklaşıyor ve onların inançlarını sorgulamadan geçiriyor. Akıl yürütmeyi, tapınmaya layık olan ilahın fayda ve zarar verebilecek nitelikte olması üzerine temellendiriyor. Hz. İbrahim, tevhit inancının da temellerini ifade etmektedir. Ayrıca akli kullanma ile ilgili soru, çoğul formatında geliyor. O’nun bu sorusundan da toplumsal akli harekete geçirmek istediği sonucu

⁴¹⁸Sekman, Mümin, *Kesintisiz Öğrenme*, (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 1998, s. 20.

⁴¹⁹Keskin, 1997, s. 96-97.

çıkılmaktadır.”⁴²⁰ “Hz. İbrahim, yukarıdaki kıssada ‘fayda ve zarar’ kavramını ön plana çıkararak kavminin akıl yetisini doğru kullanmalarına rehberlik etmek istemiş, aklın bir şeyin fayda ve zararını ayırabilme yeteneği olduğunu ifade etmiştir.”⁴²¹ Teakkul, ilah olacak zatın fayda ile zarar kriterinden geçirilmek istenmesi suretiyle süzgeç görevinde kullanılmaktadır. Süzgeç, yanlışları eleyerek doğru olanı tercih ediyorsa bunun gibi teakkul kavramı da bir ilahta bulunmaması gereken nitelikleri eleyerek düşünme neticesinde Allah’ın bunlardan münezzehe olduğu fikrine götürmektedir.

Akıl, zihinde meydana gelen bilişsel faaliyetleri, zihinsel şema ve organizasyonları, bütüncül bir perspektifle idare eden, olaylar arasında ilişkiler kuran, zihnin tümelden tikele tikelden de tümele akışını sağlayan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi yapan ve bunları objektif bir şekilde kavramlara dönüştüren ilkeleri belirler. Din eğitimi; düşünen, anlayan, değerlendiren, ölçüp biçen, sorgulayan, aynı zamanda eleştirmeyi ve farklı düşüncelere açık bireyler yetiştirmeyi temel ilke olarak benimsemiştir. Düşünmeyi devamlı teşvik etmek, eğitimde ulaşılmak istenen hedeflere götürücü bir hüviyet arz etmektedir. “Hz. İbrahim de yaşadığı toplumla iletişim sürecindeyken tebliği esnasında düşünme ediminde bulunmuştur. Kendisi düşünme faaliyetinde bulunduğu gibi kavmini de bu konuda düşünmeleri üzerine teşvik etmiş, düşünme ediminde bulunmadıkları gerekçesiyle de bazen onları kınamıştır.”⁴²²

Bilgiyi işleme kuramına göre: “Bilginin deşifre edilmesi, dönüştürülmesi, kaydedilmesi, geri çağırılması, kullanılmasını yöneten ve kontrol eden bir düşünme mekanizması vardır. İnsan zihninde bilginin alışı iki yönlü olmakla birlikte alınan girdi ile var olan arasında bir akış olmaması halinde duyuşsal bellekle gelen bilginin anlamlandırılması mümkün olmamaktadır. İnsan organizması, bilgiyi belli şekillerde organize etmek, işlemek ve süzmek için genetik olarak programlanmıştır.”⁴²³ Teakkul ile düşünme olgusunda da gelen bilginin işlenmesi, inşa edilmesi, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması esastır. Bilginin sağlam ve kullanılabilir olması da eleştirel bir perspektiften geçmesini mucip kılmaktadır.

⁴²⁰Bayraklı, 2007, C. 12, s. 476-477.

⁴²¹Bayraklı, Bayraktar, *Kur’an’da İçsel, Sosyal, Maddi Çevre Kavramları*, (1. Baskı), Bayraklı Yay., İstanbul 2009, s. 15.

⁴²²Gürel, 2013, s. 59.

⁴²³Keklik, 2010, s. 487.

2.2.7. Aklın Tarihi Olgulara Rasyonel Şekilde Yaklaşmayı Sağlama İşlevi

Kur'ân, geçmişte yaşamış insanların geçirdikleri yaşantıları rasyonel bir zeminde değerlendirmek üzere bazen teakkul kavramını kullanmaktadır. “*Ey kitap ehli! İbrahim hakkında niçin tartışıyorsunuz? Oysa Tevrat da, İncil de ondan sonra indirilmiştir. Siz hiç düşünmüyor musunuz?*” (Âl-i İmrân, 3/65.) Tarihi olay, olgu ve şahsiyetlere bakılırken duygusal zeminde tartışmanın insanı hataya sürükleyebileceği, bu tür durumlarda vahiy ve akıl eksenli yaklaşmanın rasyonel olduğu unutulmamalıdır. Zira “Kur'ân, Hz. İbrahim döneminde inmediği gibi kendisinden çok sonra indirildiği halde onun Hanif dinine mensup olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Tevrat ve İncil’de de onun Yahudi veya Hristiyan olduğu yer almamaktadır. Binaenaleyh Kur'ân’ın Hz. İbrahim’den sonra nazil olması, onun Müslüman sayılmasına engel teşkil etmemektedir.”⁴²⁴ Tarihi olay, olgu ve şahsiyetler, benmerkezci veya tarafgir bir bakış açısıyla değil, objektif, tarafsız, kapsamlı bir araştırma neticesinde değerlendirilmelidir. Din eğitiminin bilişsel hedefi olarak da Kur'ân kıssaları veya Kur'ân’da anlatılan olay ve olgulara nass ve akıl eksenli bakmanın gerekliliği ifade edilebilir.

“Rasyonel düşünme stili, problemlere karşı duyarlı olma sürecidir. Bu düşünme süreci, zorlukları belirlemek, hipotezler oluşturmak, tahminde bulunmak, test etmek, eksiklikleri yeniden test etmek, çözüm bulmak, muhtemelen onları değiştirmek ve sonunda sonuçları doğrulamak için yapılır. Rasyonel düşünce, sorunları çözmek için bir düşünürün yaratıcı ve yenilikçi olmasını sağlar.”⁴²⁵ Hz. İbrahim’in küfürle olan mücadelesi, rasyonel düşünme stili ile benzerlik arz etmekte, probleme karşı sorunu belirleme ve problemi çözüme süreçlerinden oluşmaktadır. Hz. İbrahim kıssasında din eğitimi açısından insanın aklını doğru kullanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ana hedefin bu olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aklın çalışmasını engelleyen dışsal etkenlerin minimize edilip ortadan kaldırılması, aklın özgür çalışması için gereken hususların yerine getirilmesi gerekir. “Zihni şirk ve batıl fikirlerden uzak tutmak, akli ilahî hitapla buluşturmak, ilahî vahye dayanan akla doğru düşünme sanatını öğretmek, din eğitiminin bilişsel ana hedefleri olmalıdır.”⁴²⁶

⁴²⁴Râzî, 1993, C. 6, s. 383.

⁴²⁵Yousuf Ali, “Kur'ân'daki Düşünme Tarzlarını ve Kur'ân'daki Etkilerini Keşfetmek”, *İslâm ve Yaratıcılık/Asya İslâm Dergisi*, 2017/3: s. 218.

⁴²⁶Bayraklı, 2009, s. 19.

Aklı kullanmayan kimselerin Kur'ân'da taklit karanlığına düşecekleri, taklidin kalıplaşmış bir yargı şekli olduğu ve şuursuz olarak aklın çalıştırılmamasına tekabül ettiği, psikolojik, sosyolojik, kültürel bir takım etkenlerin taklidin oluşup yaygınlaşmasında etken olduğu unutulmamalıdır. Taklidin başkasının veya hâkim olan hegemonyanın etkisiyle beslendiği, kişideki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı göz önüne alınmalı ve körü körüne taklidin din eğitiminde akli devre dışı bırakan etkisinin kaldırılması gerektiği belirtilmelidir.

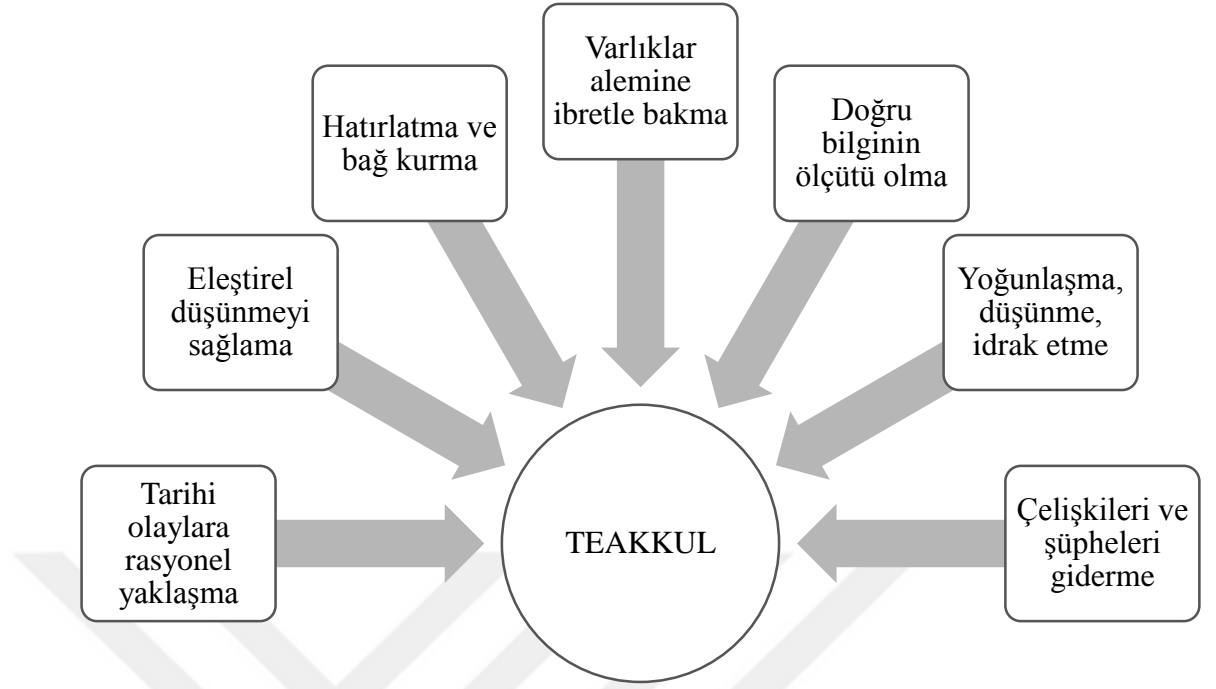
Kur'ân, inançta taklidi yasaklamakla beraber eğitimde taklit, önemli bir davranış öğrenme yoludur. Bu hususun bir tenakuz olduğunu ifade eden Yavuz, “Kur'ân'ın körü körüne, bir delile dayanmadan, aklın ilkelerine ters düşen bir düşünceyi taklit etmeyi yasakladığını, oysa gerçek, yararlı ve akla uygun her düşünceye uyulabileceğini belirtmiştir.”⁴²⁷

Din eğitimi bağlamında bilişsel hedefler oluşturmada teakkul ediminin şu amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. “Felsefi/tutarlı bilişsel bir tutum geliştirme, amaç oluşturma, akli kullanmaya teşvik ve düşünceyi harekete geçirme, bilinçli yaşama, sebep sonuç ilişkilerini fark etme, doğru düşünme yollarını öğrenme, inançları ve düşünceleri güçlendirmedir. Ayrıca üst düzey akıl yürütmeleri gerçekleştirme, eleştirme ve sorgulama, özgür bir kafa yapısı ve hoşgörü ortamı sağlama, kötülükten kaçınma ve iyiliğin iyi olduğunu anlama, soru sorma/doğru soru sorma/soru sormayı öğrenmedir.”⁴²⁸

Teakkul ediminin en temel hedefleri, bireysel ve toplumsal düşünme ve türevleridir. Düşünme ediminin eğitsel hedefleri olmakla birlikte Kur'ân'da bu eğitsel hedeflerin bireysel ve toplumsal yansımalarını görmek mümkündür. Bununla birlikte Kur'ân, eğitsel hedefleri ifade ettikten sonra düşünme edimi ile imana doğru bu düşünmeyi araç olarak kullanmaktadır. Kur'ân'da düşünmenin bu denli yer almasının arka planında bu düşünmeyle imana davet etme olgusu yer almaktadır. Teakkul ediminin aşağıya özet şeklinde alınan eğitsel hedefleri gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

⁴²⁷Yavuz, Yusuf Şevki, *Kur'ân-ı Kerim'de Tefekkür ve Tartışma Metodu*, (1. Baskı), İlim ve Kültür Yay., İstanbul 1983, s. 52.

⁴²⁸Demir, Ömer, “Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar”, *EKEV Akademi Dergisi*, 2015/19, (64): s. 221.



Şekil 2.3. Taakkul Kavramının Kur’ân’da Kullanım İşlevleri Şeması

2.3. Tefekkür

2.3.1. Tefekkürün Kavramsal Çerçevesi

Varlığın ontolojik ve epistemolojik gerçekliğinin farkına varılmasına ve Allah-âlem-insan münasebetinin doğru kurulmasına sebep teşkil eden kavramlardan biri de tefekkür kavramıdır. Bu kavram, her türlü nesneyi düşünme konusu yapmakla zihnin bilinen öğelerden bilinmeyenler hakkında kanaate varmasını ifade etmektedir.

2.3.1.1. Tefekkürün Sözlük Anlamı

Bir şey hakkında “zihnin/aklın işlevsel olarak çalıştırılmasını ifade eden ‘fekera’ fiilinden türeyen tefekkür,”⁴²⁹ “aklın fonksiyonel olarak işlev görmesini ve bilinen hareket ederek bilinmeyen hakkında düşünme ediminde bulunmasını ifade etmektedir. Bu fiilin kökü olan “fıkr” kavramı da, bilinene sevkeden güç, bu gücün aklî nazarî/bakış açısına göre hareket etmesi,”⁴³⁰ “bilinen bir şeyle bilinmeyi anlamak için aklın fikir

⁴²⁹Fîruzâbâdî, 1888, C. 2, s. 159.

⁴³⁰İsfehânî, 2012, s. 805.

üretmesi,’’⁴³¹ “‘zihnin temel ilkelerden (mebâdi) sonuçlara (metâlib) gitmesidir.’’’⁴³² İlk dönem sözlüklerden biri olan Tehzîbû'l-Lûğa'da “‘tefekür, tefkîr ve fikra’ kavramları aynı anlama gelmekte, hepsinin ortak manasının bir şey hakkında düşünmek olduğu belirtilmektedir.’’’⁴³³ Kur’ân epistemolojisinde bilginin derinlemesine düşünülüp anlama, anlamlandırma ve kavramaya dönük bilişsel süreç, tefekür kavramını da içerisine almaktadır. “‘Kavramların çözümlenmesi anlamına da sahip olan tefekür, insan tasavvurunun kuşatabildiği konuları araştırarak ve analiz ederek anlamlandırmaktır.’’’⁴³⁴

Fikr kavramı ile nazâr kavramı arasında ilişki olduğunu ifade eden Ebû'l Bekaâ, “‘nazâr kavramını zihnin hareketi esnasında elde edilen malumatlar hakkında düşünmek/mûlahaza etmek’’⁴³⁵ olduğunu ifade ederek aslında nazârın hissî delillerde fikrin aracı olduğunu kastetmektedir. Örneğin âlemi seyre dalmak nazâr kavramı ile ifade edilirken âlemin hâdis oluşundan/değişkenliğinden Allah’a ulaşmaya ise fikr denmektedir. Kelam, felsefe, mantık gibi ilimlerde nazâr, fikir, istidlâl kavramlarının kullanılması, nazâr ile fikr kavramının ilişkisini belirtmekle birlikte bu kavramların delil merkezli düşünmeye matuf olduğunu ifade etmektedir.

Arapça’da “‘fikr’’ kelimesinin, “‘bir şeyin özüne ulaşmak için kabuğunu elle sürtüp ovma, kabuktan öze doğru inme çabası anlamına gelen ‘ferk’ kelimesinden türediği de ifade edilmiştir. Buna göre maddî hususlarda ‘ferk’, mana ve düşünceye dair hususlarda ise, ‘fikr’ kelimesi kullanılır.’’’⁴³⁶ Bazı dil bilginleri, “‘fikr kavramının bölüp parçalamak anlamındaki ‘f-r-k’ kelimesinin dönüştürülmesinden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Zira ‘fikr’ kelimesi, ‘bilinenden ilme varma kuvvetine denmekte, aklın bakış açısına göre bu kuvvetin cevelânına ve faaliyetine de tefekür denilmektedir. Bir şeyin gerçek bilgisine ulaşmak için onu parçalarına ayırıp araştırmak anlamında kullanılmaktadır.’’’⁴³⁷ Bu anlamıyla analiz etme basamağını çağrıştıran bu kavram, bilgiye tümevarımcı bir öğrenme yaklaşımıyla yaklaşıldığını ifade etmektedir.

⁴³¹İbn Manzûr, 1990, C. 3, s. 65.

⁴³²Ebû'l Bekaâ, Eyyüb İbn Musa, *el-Külliyât*, (Thk. Adnan Derviş, Muhammed el-Mısri), (2. Baskı), Müessesetü'r-Risâle, Beyrut 2018, s. 587.

⁴³³Ezherî, 1976, C. 10, s. 203.

⁴³⁴İsfehânî, 2012, s. 805.

⁴³⁵Ebû'l Bekaâ, 2018, s. 587.

⁴³⁶İsfehânî, 2002, s. 398-399.

⁴³⁷A.g.e., s. 643.

“Fıkr/tefekkür, yaratıcı düşünmeyi ve problemi içeren ‘düşünme’ anlamına gelmektedir. Problem temelli yaklaşım; çözüme, karar verme, eleştirel düşünme ve mantıksal akıl yürütme şeklinde ifade edilmektedir. Tefekkür, bir şeyin söylemi üzerine düşünme sürecidir. Var olan bir bilgi veya algıdır. Tefekkür edimi, duyular, hayal gücü, spekülasyon, hipotez ve akıl yoluyla gelişir. Kişinin inancını güçlendirmeye götüren bir anlayıştır.”⁴³⁸ Bu kavramın eğitim bilimlerinde yaratıcı düşünme ve somut deliller üzerine mantıksal akıl yürütme ile ilişkisi vardır. Zihnin problemi yaratıcı bir yolla çözüme ve değerlendirme sürecini ifade etmektedir.

Felsefî sözlüklerde tefekkür kavramı şu şekilde tanımlanmış ve tefekkürü sağlayan kaynağın akıl ve zihin olduğu vurgulanmıştır: “Zihnin bütün faaliyeti, duyuların müdahalesi olmadan zihnin kendi malzemesi ile yaptığı eylem, zihnin duyum ve tasavvurlardan ayrı olarak kendine has etkinliği, zihnin mantıkî olarak doğru çalışması,⁴³⁹ karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantı ve biçimleri kavrama kabiliyetidir.”⁴⁴⁰ Zihnin işlevi olarak görülen tefekkür kavramı, analiz, sentez, kavrama, değerlendirme basamaklarını içine alan genel bir kavram şeklinde ifade edilmiştir. Tefekkür kavramında teakkul, tezekkür, tedebbür ve tefakkuh kavramlarının ifade ettiği tüm fonksiyonlar işlevsel bir şekilde ele alınmaktadır. Zihne veri sağlayan ve her bir düşünme sürecinin farklı şekilde işlenmesini ifade eden tefekkür, ifade edilen düşünme süreçlerinin delilleri hakkında fikir yürütülmesi anlamında bütüncül bir anlama sahiptir.

Tasavvufî sözlüklerde tefekkür kavramı, düşünme manasında kullanılmakla birlikte aklın gaye ve hedefine ulaşmasını ve dilediği şeyi araması ve incelemesi manasında kullanılmaktadır. “Tefekkürü üç şekilde ele alan mutasavvıflar, tefekkürü’l-âmmе kavramıyla âvâmın tefekkürünü kastederler. Gayesinin insanlara sevdirilip melekelere egemen olan şehvetlerden kurtulmasını sağlayan şeyleri elde etmenin tefekkür olduğunu ifade ederler. Tefekkürü’l-hâssâyı da seçkinlerin tefekkürü kabul ederek, hakikat yoluna girmelerini kolaylaştıracak şeyleri elde etmenin tefekkür olduğunu ifade etmektedirler. Tefekkürü hâssati’l-hâssa ile de seçkinlerin seçkinlerinin tefekkürünü ifade ederek bulunmayan bir şeyi aramak anlamındaki tefekkürün düşüklüğünden var olan Hakk’ı

⁴³⁸Yousuf, 2017, s. 210.

⁴³⁹Bolay, S., Hayri, *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, (7. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 1997, s. 130.

⁴⁴⁰Akarsu, Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, (13. Baskı), İnkılâp Yay., İstanbul 1998, s. 64.

müşâhade anlamındaki tezekkürün zirvesine ulaşanları kastetmektedirler.’⁴⁴¹ Bu anlamıyla tezekkür kavramı, tefekkür kavramından daha üst bir düşünme sürecini ifade etmektedir. Zira tefekkürde bilinmeyi arama ve inceleme söz konusu iken tezekkürde ise var olan Hakk’ın müşâhade edilmesi söz konusudur. Bilinenin (tezekkür) bilinmeyenin (tefekkür) bilgisine galip geldiği tasavvufta ifade edilmektedir.

Tefekkür kavramını tasavvuf erbabı da şu şekilde ifade ederek manevi bir hüviyetinin olduğunu belirtmişlerdir. ‘‘Tefekkür, kalbin, varlığın talep edilen manalarını idrak edebilmek için tasarrufudur; kalbin kendisiyle hayrı ve şerri, fayda ve zararı gördüğü kandilidir. Kendisinde tefekkür bulunmayan kalp, yolunu kaybetmiş, şaşırmiş bir şekilde karanlıklar içinde kalır.’’⁴⁴² Tefekkür kavramı, bu anlamıyla fayda ve zararı ayırabilme melekesi, mananın anlaşılmasını ve derk edilmesini, istikamet üzere yürümeyi sağlayan bir yeti olarak anlaşılmaktadır.

Tefekkür ile tedebbür arasında bağ olduğunu fakat aralarında ince bir fark olduğunu ifade eden Kutluer, ‘‘tefekkürü ‘bir işin âkıbeti konusunda düşünmek’, tedebbürü ise ‘bir işin sonucunu başından hesap etmek’ anlamına geldiğini söylemektedir. Aynı kökten gelen tedbir, tedebbürün sonucu olarak ‘gerekten önlemi almak’ demektir.’’⁴⁴³ Tefekkür, bütün nesnelere, olaylar, olgular, konular ve Allah’ın sözleri, sanatı ve mahlûkatı üzerinde fikir yürütüp bir sonuca varmak, ibret almak, bunların kabuğuyla gizlenen gerçeğe ulaşmaya çalışmaktır. Tefekkürde kabuk mesabesinde olan dışsal ve harici sebeplerden öze doğru inme, özü yakalama ve özdeki cevheri keşfetme ameliyesi maksat olduğundan harfî/laflî veya literal/linguistik olgu ve kavramlar üzerinde sathî/yüzeysel durmak yerine bunların ulaştıracığı sonuç üzerinde yoğunlaşmak esastır.

Tefkîr ile tedebbür arasında fark olduğunu ifade eden el-Askerî, ‘‘tedebbürün ‘kalbin/aklın sonuçlar hakkında düşünmesi’, ‘tefkîrin ise kalbin/aklın deliller hakkında düşünmesi’ şeklinde ifade etmiştir. Bu yönüyle tedebbür, geleceğe dönük zihnin sonuçları referans almasını ifade etmekte, geçmişini ifade eden bir düşünme biçimi olan tezekkür kavramından ayrılmaktadır. El-Askerî, ‘nazâr ile fikir’ arasında da fark olduğunu, nazârın

⁴⁴¹Kâşânî, Abdurrezzak, *Tasavvuf Sözlüğü*, (Çev. Ekrem Demirli), (4. Baskı), İz Yay., İstanbul 2015, s. 143-144.

⁴⁴²Cürcânî, Seyyid Şerif, *Ta’rîfât Tasavvuf Istılahları*, (Terc. A. Mecdi Tolun) Litera Yay., İstanbul 2014, s. 107.

⁴⁴³Kutluer, 1994, C. 10, s. 53.

hem fikir (istidlâli hususlar/delile muhtaç hususlar) hem de bedîhî hususlar (delile muhtaç olmayan zorunlu olarak bilinen hususlar) için geçerli olabileceğini; fakat fikrin sadece bedîhî dışındaki şeylerde geçerli olduğunu belirtmiştir.’’⁴⁴⁴ Bu yönüyle fikir, zihnin delilin kendisi üzerine veya delil gerektiren hususlar üzerine düşünmesini ifade etmektedir.

İmam Gâzâlî, ‘‘fikrin ya da düşüncenin veya tefekkürün asıl anlamının, üçüncü bir bilginin gönle ulaşabilmesi için iki bilginin ya da marifetin gönülde var edilmesi, hazır hale getirilmesi şeklinde ifade etmektedir. İtibar/ibret alma ve ders çıkarma manasındaki kelimeyi de tefekkürle eşdeğer kabul eden Gâzâlî, iki bilgiden üçüncü bilgiye ulaşmayı sağlayan hususun itibar veya tefekkür olduğunu, şayet iki bilgiden üçüncü bir bilgiye vakıf olunamaması durumuna ise tezekkür demektedir. Bunun itibar veya ibret alma manasına gelemeyeceğini belirtmektedir.’’⁴⁴⁵

Eğitim-öğretim sürecinde özellikle rasyonel düşünmeyi temin etmek için zihnin olay ve olgular üzerine neden-sonuç ilişkisi kurabilme, eleştirel bir perspektife sahip olabilme ve yansıtıcı ve derin düşünme ediminde bulunabilmek adına tefekkür kavramının delil üzerine yoğunlaşmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca zihnin sonuç merkezli bir düşünme edimi yerine, sonuca götüren ve delil merkezli bir düşünme biçimi olan tefekkür kavramının kazandırılması, eğitim-öğretimin bilişsel hedeflerine götürücü bir nitelik arz etmektedir.

2.3.1.2. Tefekkürün Terim Anlamı

Kur’ân, insanlığın dünya ve ahiret mutluluğunu temin etme maksadıyla gönderilmiş ilahî bir kitaptır. Kur’ân’da düşünme ve süreçlerine çoğunlukla rastlanır. Düşünmenin özellikle de tefekkür etmenin istenmesi de Kur’ân epistemolojisinde sıklıkla karşılaşılan bir husustur. Kur’ân’ın bu denli tefekküre çağırmasındaki sebepler bağlamında şu hususlara değinilebilir. ‘‘Özellikle bir dinin ve bu dinin kutsal metni, düşünme anlamında ilk ortaya çıktığında bir takım felsefî ve inançla ilgili itirazlara muhatap kalabilir. Bu itirazların hem inanç hem de bilişsel ve felsefî/fikrî düzeyde düşünme ve süreçleri

⁴⁴⁴Âskerî, Ebû Hilâl, *el-Furûku'l-Luğaviyye*, (Thk. Muhammed İbrahim Selim), Dâru'l-İlmi ve's-Sekâfe, Kahire 1997, s. 75.

⁴⁴⁵Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *Tefekkür Düşünmenin Fazileti*, (Terc. Harun Ünal), (1. Baskı), Çelik Yay., İstanbul 2019, s. 25-28.

bağlamında izalesinin yapılabilmesi, sağlam bir düşünme ve tefekkür etme olgusu ile mümkün olabilmektedir. Dinî fikir ve kanaatlerin bireylerin hayatında taklit seviyesinden tahkik seviyesine doğru yol alması, ancak tefekkür etme ve düşünme ile mümkün olabilmektedir. İncanın bilişsel yönünün derinlik kazanması ve olay ve olgulara sathî/yüzeysel olarak değil, derin bir şuur ve düşünme eksenli bakılması da tefekkürü gerektirmektedir. Bunun dışında insan, inanç ve fikirselle olarak hayatının bazı dönemlerinde şüphe içine düşebilir veya şüphe içindeki insanların itirazlarına muhatap kalabilir. Böyle olunca bir takım afâki ve enfûsî delil arama ihtiyacı hissedebilir. Kur'ân, her iki delile de tefekkür etme neticesinde ulaşılabileceğini ifade etmektedir. Son olarak ise incanın sağlam bir temele oturması ve fikrî zemininin diğer zeminlere dayanak noktası oluşturabilmesi için sağlam ve rasyonel olması gerekir. İncanın sağlam temele oturmasını gerektiren husus da dinî incanın tefekkür ve düşünme boyutudur.⁴⁴⁶

Akıl yürütme sürecinde kişi, etkin bir şekilde olay ve kavramları derinlemesine analiz ederek ve konular arasında bağlantıları çözümleyerek belli bir neticeye ulaşmaktadır. Bu ulaşan sonuca göre bireyde kalıcı öğrenme meydana gelmekte ve tezekkür de bu kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde rol oynamaktadır. Bu anlamda tezekkür kavramı, tefekkür kavramını besleyen bir kaynak olarak ifade edilebilir. Tefekküre veri sağlayan olay ve olgular, insan zihninde saklanmakta, işlenmekte ve düşünmeye basamak teşkil etmesi için beyinde depolanmaktadır.

Tefekkür boyutunda sebepler üzerine düşünme faal olduğundan delil merkezli bir düşünme edimi ön plana çıkmaktadır. Tefakkuh boyutu da delillerden gelen düşünme edimi neticesinde günün problemlerini delillere dayanarak çözme iradesini ortaya koymaktadır. Hukukta somut deliller üzerine düşünmenin irca edilmesi, delili merkeze alan bir düşünmenin ön planda tutulması, tefekkür süreci ile tefakkuh sürecinin beraber ele alınmasını ifade etmektedir. Özellikle eğitim-öğretim ortamlarında günümüz eleştirel düşünme ve analitik bakma eğiliminde olan öğrencilerin sorgulama ve araştırma meraklarını giderecek düşünme süreçlerinin aktive edilmesi gerekir. Bu meyanda tefekkür edimi, delili merkeze aldığından Kur'ân'ın işaret ettiği unsurlara bakılmasını mucip kılmaktadır. Tefakkuh edimi de, delillerden benzer olay ve olgulara kıyas yapılarak güncel ve yeni problemlerin çözümüne katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerde

⁴⁴⁶Aydın, 2002, s. 19-23.

özellikle de soyut işlemsel dönemdeki öğrencilerde meraklarına ve sorgulamalarına sebep teşkil eden sorulara delil merkezli cevaplar verilmesi, hem dinî inancın taassuptan uzak ve rasyonel temellendirmeye matuf olacak şekilde inşa edilmesine olanak sağlamakta hem de aktüel problemlerin çözümüne katkıda bulunmaktadır.

“Tefekkür, manevî unsurlar için okuma, öğrenme, fikir yürütme, akletme ve düşünme manalarına gelirken; maddî unsurlar için ise araştırma, inceleme, gözlem yapma, deney ve tecrübeyle mahiyetini anlama, fizikî ilimlerde söz sahibi olma ve onlardan yararlanarak o fikrî hareketi salt düşünce planından, ilim sahnesine çıkarmak olarak anlaşılmalıdır.”⁴⁴⁷ Fikr, “kavramsal veya önermesel bir meçhule ulaşmak için malum/bilinen bazı şeylerin tertip edilmesidir.”⁴⁴⁸

Kur’ân’da tefekkür kavramı, fiil şeklinde 18 âyette geçmektedir. (Bakara, 2/219, 266; Âl-i İmrân, 3/191; En’âm, 6/ 50; A’râf 7/176, 184; Yûnus, 10/24, Ra’d, 13/3; Nahl, 16/11, 44, 69; Rûm, 30/8, 21; Sebe’, 34/46; Zümer, 39/42; Câsiye, 45/13; Haşr, 59/21; Müddessir, 74/18.) Bu âyetler incelendiğinde kâinatın yaratılışı, kâinatta oluşturulan sistem ve bu sistemin işleyiş mükemmelliğine vurgu üzerinde durulmaktadır. Din eğitiminde öğrenenlerin bilişsel hedefleri belirlenirken Kur’ân merkezli ve tefekküre dayalı somut verilerden hareket edilerek delili ön plana çıkaracak bir eğitimin verilmesi gerekmektedir. Tefekkürde zihnin somut verilerden hareket ederek eğitilmesi beklenmektedir. Kur’ân’da tefekkür kavramı incelendiğinde insanın varlığı, evrende gerçekleşen olaylar, geçmiş milletlerin tarihleri ve gelecek üzerinde derin ve anlamlı düşünmenin insanın ibret alma, ders çıkarma, birbiriyle çelişik gibi görünen olgu ve olayların farkını belirleme, insana fayda ve zarar veren hususları tefrik edebilme amacına hizmet ettiği görülmektedir.

Tefekkür kavramı, tümevarımsal düşünmenin ilke ve prensiplerini bünyesinde taşımakta, tek tek olgu ve olaylardan hareket ederek bütünsel/holistik bir amaca dönük düşünmeyi ifade etmektedir. Kur’ân’da farklı muhteva ve bağlamlarda işaret edilen olay ve olgular, benzer olmamasına rağmen genel bir amaca doğru sistematik bir seyir

⁴⁴⁷Bilgiz, Musa, ‘‘Kur’ân’da Bilgi ve Düşünce Üretimi’’, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2012/1, (3): 53-86; Akgün, İbrahim, *Kur’ân’da Tefekkür*, (doktora tezi), Harran Üniversitesi, Temel İslâm Bilimleri Anabilim Dalı, Şanlıurfa 2000, s. 28.

⁴⁴⁸Râzî, Kutbeddin, *el-Kutbî*, (1. Baskı), Mektebetû’l- Büşra, Pakistan 2010, s. 65.

izlemektedir. Kur'ân'ın üzerinde tefekkür edilmesini istediği hususlar, farklılık arz etmekle birlikte hepsinde genel amaçlara dönük bilişsel bir hedef gözetildiği söylenebilir.

Tefekkür; düşünme süreçlerinin tümünü birden kapsayan şumüllü düşünme faaliyetidir. Her bir kavramın kendine ait özellikleri olmasına rağmen tefekkür kavramının genel bir perspektif çizdiği ve eğitim-öğretim sürecinde delillere dayalı bir düşünme edimini ortaya koyduğu, din eğitiminin bilişsel hedeflerinin gerçekleştirilmesinde sağlam bir zemine oturmasına vesile olduğu ifade edilebilir. Özellikle inanç ve ahlâk ile ilgili bilişsel hedeflerin oluşturulabilmesi, düşüncenin sağlam temeller üzerine inşasını mucip kılmaktadır. Kur'ân'da dış delillere dayalı bu kadar vurgunun yapılması ve bunlar üzerinde tefekküre çağrılmasındaki itici güç, inancın sağlam bir zemine oturtulmak istenmesi ve delil merkezli bir dinî inanç oluşturulmak istenmesidir. İslâm'ın ilk yıllarında Mekke döneminde inen âyetlerin inanç ve ahlâk temelli olması ve nazârların dış âleme çevrilerek tefekküre davet edilmesi, ifade edilen hususu teyid etmektedir.

Son dönem çağdaş psikolojinin dışladığı fakat sağlam bir bilişsel güç olan “manevi/inanç faktörü, ruhların saflaştırılmasında ve manevi yükselişin gerçekleştirilmesinde tefekkürün meydana getireceği değişim göz önüne alındığında tefekkür etme ediminin inancı besleyen bir hüviyete sahip olduğu; ruhun bilişsel terapisine de katkıda bulunduğu ifade edilmektedir.”⁴⁴⁹ Manevi bunalım içerisindeki insanların Allah-âlem-insan münasebetini tam kuramadıkları hâlbuki bu üçlü ilişkinin tefekkürle sistematize edilmesi, ruhun dinginleşmesine, olgu ve olaylara hikmet ve basiret gözüyle bakılmasına vesile olmaktadır.

Kur'ân'daki tefekkürü “iki ana grupta ele alıp değerlendirmek mümkündür, diyen Çetin bunları şu şekilde ifade etmektedir: 1- Başka varlıklar üzerinde tefekkür. 2- Bizzat Kur'ân üzerinde tefekkür.”⁴⁵⁰ Kur'ân üzerine düşünmeyi ifade eden âyetler, Kur'ân'ın kendi bünyesindeki lafızların, kelime ve mürâdiflerinin birbiriyle münasebetini ve insanı acze düşüren edebiyat ve belâğat mükemmellikleri üzerinde tefekkür edilmesini istemektedir. Başka varlıklar üzerinde tefekkür edilmesini istemek suretiyle nazârlar aklı

⁴⁴⁹Bedri, Malik, *Düşünme Gözlemden Tanıklığa*, (1. Baskı), Mahya Yay., İstanbul 2012, s. 42.

⁴⁵⁰Çetin, Mustafa, “Kur'ân'da Tefekkür Kavramı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 1994/8, s. 45.

ve bilimsel bilgiye çevrilmekte, somut ve müşâhhas olan verilerden hareket edilerek soyut ve mücerred ilme ve bilgiye yol bulunmaktadır. Esasen tefekkür kavramındaki ‘fıkr’ etme edimi, görünen ve bilinen bir olgudan hareket ederek onu analiz ederek ve parçalara ayırarak bir fikir edinmeyi, onu tahayyül sürecinden tasavvur sürecine, oradan da akletme ve düşünme edimi olan fikretmeye götürmeyi ifade etmektedir.

Kur’ân üzerine düşünme ve tefekkür etme konusuna kısaca değinmekte fayda mülâhâza edilmektedir. “Kur’ân’ı anlamının temel parametreleri; dil, tarih, sosyo-kültürel çevre, siyâk-sibâk ilişkisi ve makâsıd şeklinde ifade edilmiştir.”⁴⁵¹ Kur’ân’ın ifade ettiği anlamların ve vermek istediği bilişsel hedeflerin ifade edilen kriterlerce düşünülmesi, onun daha sağlıklı ve Allah’ın muradına uygun şekilde anlaşılmasına hizmet ettiği gibi dışsal âlemde olan varlıkların tefekkürü de Kur’ân’ın anlaşılmasına ve bilişsel hedeflere ulaşılmasına hizmet etmektedir. Kur’ân üzerine bu parametrelerce bakılması suretiyle aklî tefekkürün, lügavî tefekkür ve sosyo-kültürel (toplumsal) tefekkürün beraberce bilişsel hedeflere götürecektarza olduğu ifade edilebilir. Kur’ân’ın evrensel mesajlarının tüm insanlara sahih bir şekilde ulaştırılması da bu tefekkür boyutlarının işlevsel olmasını ve tümüyle ele alınmasını gerektirmektedir. Aklî, lügavî ve sosyo-kültürel tefekkürün din eğitiminin bilişsel hedeflerini gerçekleştirdiği, hem maddî hem de manevî unsurları bünyesinde mündemiç olduğu ifade edilebilir.

Tefekkür kavramı, çeşitli ilim dallarında farklı şekillerde anlaşılmakla birlikte en genel anlamıyla düşünme ve düşünmenin fikrî boyutunu ifade etmektedir. Felsefî ve fikrî anlamda aklın/zihnin olay ve olguları tüm boyutlarıyla hem geçmiş hem de gelecek bağlamında ve bugünün değer yargılarıyla düşünmesini ifade eden bu kavram, tasavvufta ise kalbin bir işlevi görülmekle birlikte vicdanın bir eylemi şeklinde ifade edilmektedir. Hakiki tefekkürün muhayyilede veya tasavvurda değil de Allah’ın yarattığı sanatta olduğu hususu, mutasavvıflarca kabul edilmiş; bu da tefekkürde beklenen amacın somut şeylerden hareket edilmesini mucip kılmaktadır.

“Tefekkür, aradığını bulabilmesi için varlıkların anlamları ve kavramları arasında kalbin harekete geçmesidir. Bu aşamada, aktif hale geçen kalp yalnız değildir. Diğer taraftan akıl ve zihin de muhâkeme formatına/moduna geçmektedir. Akabinde iyiyi ve

⁴⁵¹Demirci, Muhsin, *Tefsir Usûlü*, (6. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2008, s. 276-298.

kötüyü ayırt etme organı kalp, içindeki ışığı, yani vicdanı devreye sokmaktadır.”⁴⁵² Kalbin akıl ve zihinle beraber varlıkları anlamlandırıldığı, ondaki inceliklerin bunlarla beraber bilineceği tasavvuf ehli tarafından ifade edilmiştir.

Tefekkür; genel anlamı düşünüldüğünde bir olay veya konu hakkında sonucunu inceden inceye düşünmek, düşünmeye, anlamaya, idrak etmeye çalışmak, künhüne vakıf olmaya ve hikmetini anlamaya çaba sarfetmek, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa zihinsel düşünme yolculuğudur. Tefekkürün bir başka türü olan “tefehüm ise yavaş yavaş anlama ve farkına varmayı ifade etmektedir. Buna bir tür içselleştirerek ve hazmederek/sindirerek anlama ve kavrama denilebilir.”⁴⁵³ Bu tür bir düşünme eyleminde bulunan zihin; odaklanma, algılama, yoğunlaşma, farkında olma ve zihne giren bilgiyi yavaş yavaş ve içselleştirerek kavrama eğilimindedir. Tefekkür denildiğinde zihnin tümevarımsal bakması ifade edilirken tefehümde ise yavaş yavaş ve aşamalı fehmeme olgusu ön plandadır.

Din eğitiminde birtakım tefekkür vasıtaları olduğunu ifade eden Akgün, “bunların akıl, kalp ve duyu organları şeklinde belirtmektedir. Aklın felsefecilerle tefekkür etme ve düşünmenin temel parametresi olduğu, filozoflarca düşünme ve tefekkür etme ediminin kaynağının akıl olduğu; bunun yanında ise İslâmî literatürde kalp olduğu ifade edilmektedir. Duyu organlarının özellikle de göz ve kulağın fiziki âlemin anlaşılıp tefekkür edilmesine yarayan vasıtalar olduğunu belirten Akgün, kendi kanaatinin de akıl olduğunu söylemektedir.”⁴⁵⁴ Tefekkür vasıtalarının ilki olan duyu organlarının zihne veri aktardığını, göz ve kulak gibi organların nazar ederek tefekküre malzeme olabilecek veriyi sağladığını ifade etmek gerekir. Sonrasında ise aklın bağ kurma, neden-sonuç ilgisi kurma, analiz ve sentez yapma, eksiklikleri tamamlama ve fazlalıkları ayıklama gibi işlevlerle gelen veriyi akletme ve bunun neticesinde ise bütüncül ve tümevarımcı bir mantıkla kalbin bunu tefekkür edip bu bilinenden bilinmeyene ulaşması söz konusudur.

Kur’ân, gerek kevnî âyetlerde gerekse enfûsî âyetlerde tefekküre davet etmekte, düşünme ve aklını kullanmayı sıklıkla vurgulamaktadır. Kur’ân, tefekküre davet ederken orada kalmayıp zihnin bilinen somut verilerden hareketle iman olgusuna ve imanın

⁴⁵²Uludağ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, (2. Baskı), Marifet Yay., İstanbul 1995, s. 518.

⁴⁵³Çetinkaya, Bayram Ali, “Tefekkür, Tezekkür ve Arınma”, *Diyanet Aylık Dergi*, 2006/185: s. 38.

⁴⁵⁴Akgün, İbrahim, “Kur’ân Perspektifinde Tefekkür ve Vasıtaları”, *Iğdır Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2013/1: s. 57-58.

kuvvetlenmesine akıl yürütmeyi salık vermektedir. Tefekkür edimi, din eğitiminin bilişsel hedeflerinin yerine getirilmesi anlamında inanmayan insanların imana gelmesine, inanan insanların imanlarının güçlenmesine ve şüphede olanların şüphelerinin giderilmesine olanak tanımaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında Kur'ân'ın işaret ettiği maddî tefekkür unsurlarına örnekler verilmesi, dersin/mesajın daha iyi anlaşılmasına, başka derslerle ilişki kurulmasına, tabiata farklı bir pencereden bakılmasına, bilimin ifade ettiği boyuta din perspektifinden yaklaşılmasına olanak sağlamaktadır.

Tefekkür, “insan tasavvurunun kuşatabildiği konuları araştırarak ve analiz ederek (parçalara ayırarak) anlamlandırmaktır.”⁴⁵⁵ Tefekkür ediminde zihin, analiz yapmak suretiyle fikir edinmektedir. Zira analiz etme olgusunda tümevarımsal düşünme ve parçalardan hareket ederek bütüne ulaşma söz konusudur. Göçer, “analiz seviyesinde, bir bilgiyi anlamlı parçalara ayırabilme, olay ve olguları analiz edip aralarındaki benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkileri belirleyebilmenin ön planda olduğunu ifade etmektedir.”⁴⁵⁶ Tefekkür ediminde zihnin dış ve bilinen âleme yöneltilmesi, somut argümanların tek tek incelenmesini, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların saptanmasını, buradan da küllî ve genel bir mananın çıkarılmasını sonuç vermektedir. Zihnin tefekkür etme sonucunda tek tek tikel önermelerden tümel bir önermeye varması olan tümevarımsal düşünme, evrenle yüzleşen zihnin olay ve olgulardan Allah'ın varlığına, ilim, irade ve kudretine götüren bir düşünme şekli olarak ifade edilebilir. Tefekkür, bu manada teleolojik ve kozmolojik deliller anlamında evrenin bir yaratıcının eseri olduğunu fikretmektir.

Bilişsel sürecin son basamağı olan değerlendirme basamağı, “bireyden yaptığı karşılaştırmalar, mantıksal doğrulamalar, genellemeler sonucunda olumlu veya olumsuz yönde karar vermesi beklenen basamaktır.”⁴⁵⁷ Bu basamakta tefekkür ediminde bulunan kimsenin bilinenden hareket ederek yeni bir bilgiye ulaşması veya mevcut bilginin düşünme neticesinde olumlu veya olumsuz değerlendirmesinin yapılmasına çalışılmaktadır. Tefekkür ediminde zihin, bir fikirde kalmayıp onu bir hükme bağlamaktadır. Zihnin sadece fikir aşamasında kalması ve hükme varmaması da bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmemesine sebep olabilmekte; bu da imana çağırان Kur'ân'ın

⁴⁵⁵İsfehânî, 2012, s. 805.

⁴⁵⁶Göçer, 2014, s. 265.

⁴⁵⁷A.g.e., s. 288.

tefekkür anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Kur'ân, tefekkür ediminin sonucunda Allah'ın varlık ve birliğine iman etmeye davet etmektedir.

Bilginin belli bir süzgeçten geçirilerek alınması, kritize edilmesi, neden-sonuç ilgilerinin kurulması, kavramsal analiz ve sentezlerin yapılması, doğru bilgi ile yanlış birbirinden ayırt edebilme, karşılaştırma yapabilme ve benzerlik ilgisi kurabilme, çıkarsama ve nedenlerini değerlendirme gibi zihinsel faaliyetler eleştirel düşünme içerisinde ifade edilmektedir. Tefekkür ediminde de zihnin eleştirel düşünme süreçlerini işlevsel olarak kullandığı, olay ve olguları eleştirel süzgeçten geçirdiği, benzer ve farklılıkları kritize ettiği ifade edilebilir.

Gestalt psikologları “kişinin görüş alanını şekil ve fon ilişkisi ile tanımlamakta, insanların, görsel uyarınları bütünleştirerek, tamamlayarak algıladıklarını savunmaktadırlar.”⁴⁵⁸ Tefekkür ediminde dış dünyadaki veriler, bütüncül/holistik bir okumayla ele alınmakta, âfâki âyetler üzerinde bütünlük ve tamamlama yasalarıyla bakılmakta, aralarındaki ilişkisellikten tümel bir manaya doğru seyir izlenmektedir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler, tefekkürle Kur'ân'da ifade edilen dış âleme davet edilirken sebeplerin oluşturduğu kozmik evren anlayışından bütüncül bir bakışla Allah'ın yaratmasına doğru zihinsel bir çıkarımda bulunmaya çağrılmaktadır. Zihin, olay ve olguları tefekkür ederken sebeplerden Müsebbib'e doğru zihinsel bir serüvene çıkarılmakta, bu da bilişsel hedeflerin gerçekleşmesine olanak tanımaktadır.

Beyin temelli öğrenmede “beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri vardır.”⁴⁵⁹ Bundan dolayı nörofizyolojik yaklaşımda üst düzey bilişsel hedefler önemli rol oynamaktadır. Bilginin doğası gereği, anlama, anlamlandırma, bir araya getirme, sınıflama faaliyetleri zihinsel üst düzey işlevlerdir ve zihin böyle yapmakla bilgi çıkarsamasında bulunmaktadır. Tefekkür etme ediminde nörofizyolojik öğrenme yaklaşımında olduğu gibi bilginin algılanması, analiz edilmesi, karşılaştırma ve benzerlik ilgilerinin kurularak bilginin zihinde depolanması ve bilgi işleme kuramında olduğu gibi bilginin ezberlenip sonra gelecek bilgilerle aralarında münasebet kurulması, tefekkür ediminin beyin temelli öğrenme ve bilgiyi işleme

⁴⁵⁸Bozkurt, 2006, s. 2-13.

⁴⁵⁹Senemoğlu, 2018, s. 370.

kuramıyla ilişkisini ifade etmektedir. Fakat Kur'ân, zihni âfâki ve enfûsî âyetlerle karşı karşıya bırakırken tefekkür ediminin bir sonucu olarak sadece bilgi boyutunda kalmamasını, bundan ibret ve ders çıkarılmasını ve iman edilmesini istemektedir.

Çoklu zekâ kuramı, sekiz alandan oluşan bir kuramdır. “Bu alanlar; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, içsel-benlik zekâsı ve doğa zekâsıdır.”⁴⁶⁰ Tefekkür edimi, olay ve olgulara çok yönlü bakabilmeyi salık veren çoklu zekâ kuramıyla paralellik arz etmektedir. Kur'ân, insanın görsel, işitsel, mantıksal, sosyal, içsel zekâsına hitap ettiği gibi doğa zekâsına da hitap etmektedir. Kur'ân, farklı şekillerde insanı imana davet ederek bireysel farklılıkların olabileceğini, insanın farklı zekâ alanlarına sahip olabileceği gerçeğinden farklı argüman ve deliller kullanmaktadır. Kur'ân'da göz, kulak, gönül, akıl gibi farklı duyulara hitap edilmesi, inanma noktasında bireysel tercihlerin farklılığını ve her insanın farklı duyuyla ikna olabileceğini ifade etmektedir.

Tefekkür ediminde Kur'ân'ın bireysel ve toplumsal anlamda gerçekleştirmek istediği bilişsel hedefler, tefekkür kavramının Kur'ân'da ifade ettiği kullanım anlamlarıyla paralellik arz etmektedir. Kur'ân, tefekkür ile düşünme konusunda zihinleri eğitmek istemekte, zihinsel bir bakış açısı kazandırmak istemekte, olay ve olgulara bâsîret, hikmet ve nazâr penceresinden bakılmasını salık vermektedir. Manevî unsurlar için düşünme ve fikir üretme, bilinenden bilinmeyenin bilgisine ulaşmayı ifade etmekte; maddî unsurlar için ise müşâhade etme, tetkik etme, araştırma, inceleme ve mahiyetini idrak etmeyi belirtmektedir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenenlere hazır bilgilerin verildiği bir yaklaşım yerine onu tefekküre davet edecek hususlar üzerine düşünmesini sağlamak büyük öneme haizdir. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, keşfederek öğrenme gibi stratejilerle tefekkür edimin işlevsel olması sağlanabilir. Bu hem öğrenenin bilinenden yeni bir bilgi üretmesini mümkün kılmakta hem de kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

⁴⁶⁰Gardner, 1993, s. 145-155; Gardner, 2019, s. 42.

2.3.2. Kur'ân'a Göre Tefekkürün İşlevleri

2.3.2.1. Davranışların Ahlâki İlkelerini Belirlemede Tefekkür

Tefekkür kavramı, Kur'ân'ın bilgi sisteminde bazen fayda ile zararın, doğru ile yanlışın bilinmesi ve tefrik edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Cürcânî, tefekkürü tarif ederken “akıl ile kalbin neyin hayırlı neyin şerli, neyin faydalı neyin de zararlı olduğunun tefekkür ile bilinebileceğini...”⁴⁶¹ ifade etmektedir. Söz konusu anlamında faydanın bilinmesi ve faydalı olan hususun tercih edilmesi istenmekte, buna ulaştıracak düşünme ediminin ise tefekkür ile olduğu belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak Kur'ân'da ilgili âyetlerde bu husus, şu şekilde ifade edilmektedir: “*Sana içkiyi ve kumarı sorarlar. De ki: ‘Onlarda hem büyük günah, hem de insanlar için (bazı zahiri) yararlar vardır. Ama günahları yararlarından büyüktür.’ Yine sana Allah yolunda ne harcayacaklarını soruyorlar. De ki: ‘İhtiyaçtan arta kalanı.’ Allah, size âyetleri böyle açıklıyor ki düşünesiniz (tefekkür edesiniz).*” (Bakara, 2/219-220.) Bu âyeti yorumlayan Râzî, “Allah, âyetlerini açıklamak suretiyle içki ve kumardaki dünyevi menfaatler ile uhrevî zararları öğretmektedir. Ayrıca ahiretin hatırına mallarınızı hayra infak etmenizi, dünyaya harcanmamasını öğretiyor. Bu yüzden insan, dünya ve ahiret üzerine düşündüğünde ahiretin dünyaya tercih edildiğini tefekkür ederek anlamaktadır.”⁴⁶² Öğrenme-öğretme sürecinde doğru bilgiye ulaşmanın ve sağlıklı bilgi elde etmenin zor olduğu günümüzde özellikle sosyal medya ve iletişim kanallarının fazla olmasından dolayı yaşanan bilgi kirliliğine paralel olarak doğru bilginin düşünme ile elde edileceği, insana fayda ile zarar veren hususların belirlenme ölçüsünün tefekkür etme edimi olduğu öğrencilere öğretilmelidir. Ayrıca bu âyetlerde somut verilerden hareket edilerek kıyas yapılmakta, içki ile kumar ve malını harcama konusundaki somut veriler, dünya hayatına benzetilmekte ve ahiretin dünyaya tercih edilmesi gereği tefekkürle ifade edilmektedir.

Bayraklı, “umulur ki düşünürsünüz veya ‘düşünesiniz diye’ şeklinde olan bu ibareyle, Allah’ın emir ve yasaklarına riayet edebilmek için yapılan açıklamaların insan zihnini harekete geçirmeyi ve insanı düşünceye sevk edici olması gerektiğini, eğitim-öğretim sürecinde açıklamaların insan düşüncesini hedef alması gerektiğini...”⁴⁶³

⁴⁶¹Cürcânî, 1988, s. 88.

⁴⁶²Râzî, 1990, C. 5, s. 43; Râzî, 1993, C. 5, s. 124.

⁴⁶³Bayraklı, 2007, C. 3, s. 90.

belirtmektedir. Tefekkür, buna benzer âyetlerde genel anlamda düşünme ve kıyas yapma anlamında hem geçmişe dönük hem de geleceği kapsayacak şekilde ele alınmaktadır.

Öğrenmelerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini inceden inceye düşünmek, olaylar arası bağlantılar kurmak, neden-sonuç ilişkileri oluşturmak, sonuca götüren süreci analiz etmek, sonuçlarını değerlendirmek vb. gibi hususlar, bilişsel ve zihinsel bir hazırlık ve organizasyonu gerektirmektedir. Öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkileri, davranışlara olan etkileri, problem çözmeye katkıları ve geri dönütlerle bildirimde bulunmanın düşünme ve tefekkürle yakından ilişkisi vardır. Tefekkür etme sürecinde birey, fayda ile zararı, iyi ile kötünün farkını düşünme neticesinde tefrik etmekte ve buna göre pozisyon alarak ahlâki ilke belirlemektedir.

2.3.2.2. Varlıkların Mahiyetini ve Gayesini Düşünmede Tefekkür

Tanrı'nın varlığını kanıtlama, din felsefesinin en önemli uğraş alanlarından biridir. Özellikle Tanrı'nın kanıtlanmasında kullanılan ve âlemden hareket eden kozmolojik delil ile teleolojik delil, nazârların âleme çevrilmesine sebep olmuşlardır. Böyle olmakla birlikte “âlemde varlıklarına şahit olduğumuz her şeyde bir düzen olduğu, bu düzenin belli bir amaca hizmet ettiği ve âlemdeki hayatın idamesi için bu düzenin gerekli olduğu bilinen bir husustur. Özellikle teleolojik delil, âlemdeki gaye ve nizamdan hareket ederek Tanrı'nın varlığını ispat etmeye koyulmaktadır.”⁴⁶⁴ Fiziken insanın mutlak varlıkla ilişki kurmasını sağlayan tefekkür, imana konu olabilecek bir süreç şeklinde olabilmektedir. Kur'ân, “*Gece ile gündüzün gelip gidişinden*” (Âl-i İmrân, 3/190.), “*yakın semanın kandillerle süslendiğinden ve kusursuz oluşundan*” (Mülk, 67/3-5.) bahseder. Kur'ân'da âlemin yapısı, işleyişi, nasıl deveran ettiği, âlemdeki varlıkların niteliklerine yapılan vurgular ve bunlardan hareket edilerek tefekkür edilmesinin istenmesi, Kur'ân'ın Allah-âlem ile Allah-insan münasebetini kurmaya yöneliktir.

Tefekkür edimi, dört yer hariç tamamıyla Mekkî sûrelerde ifade edilmektedir. Mekkî sûrelerin genel karakteristik özelliklerine bakıldığında inanç ve ahlâk ile ilgili hususların ön plana alındığı ifade edilebilir. Özellikle Kur'ân'ın indirilmesi aşamasında bozuk bir ilah tasavvuruna sahip olan ve putları ilah kabul eden henoteist bir anlayışa sahip Mekkeli müşriklerin, Tevhid inancına çağrılmasında tefekkür kavramının

⁴⁶⁴Aydın, 2002, s. 62-65.

kullanılması manidardır. Zira tefekkür kavramında zihnin deliller üzerine düşünmesi egemendir. Bu manada Kur'ân, Tevhid inancını yerleştirecek somut deliller üzerine düşünmeyi salık vermiştir. Ayrıca din eğitimi faaliyetinde bulunan kimselerin önce inanç temelli bir eğitim anlayışını ikame etmelerinin gereği de ortadadır. Mekkî sûrelerdeki tefekkür edimi, Kur'ân eğitiminde nasıl hareket edildiğini göstermektedir.

Kur'ân, “kozmetik düzene dikkat çekmek suretiyle Tanrı'nın varlık ve kudretinin belgelerinin kavranmasını talep etmektedir. Bu bakımdan Kur'ân, göklerde ve yerde cereyan eden hadiseleri gözlemleyerek onlar üzerinde düşünmenin gerekliliğine dair emredici bir tavır sergilemektedir.”⁴⁶⁵ Kur'ân, hem insanın iç âleminde hem de dış âlemde Allah'ın varlığının ve birliğinin delilleri olduğunu, bu delilleri düşünmenin insanın istenen hedefe götüreceğini ifade etmektedir. Allah'ın yarattığı âfâki ve enfûsî delillerden hareket ederek Allah'ın yüceliği, azameti ve büyüklüğü anlaşılabilir. Kur'ân, tefekkür edimi ile ilgili şöyle demektedir: *“Göklerin ve yerin hükümranlığı Allah'ındır. Allah, her şeye hakkıyla gücü yetendir. Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün birbiri ardınca gelip gidişinde selim akıl sahipleri için elbette ibretler vardır. Onlar ayakta, otururken ve yanları üzerine yatarken Allah'ı anarlar. Göklerin ve yerin yaratılışı üzerinde düşünürler. 'Rabbimiz! Bunu boş yere yaratmadın, seni eksikliklerden uzak tutarız. Bizi ateş azabından koru' derler.”* (Âl-i İmrân, 3/189-191.)

Bayraklı'ya göre, “gökler ve yer hakkında düşünen selim akıl, kâinatın boşuna yaratılmadığı düşüncesine ulaştırmakta ve varlıkların hak olduğu, batıl olmadığı sonucuna götürüyor. Tefekkür denen düşünce, iki bilinenden, göklerin bilgisi ile yerin bilgisinden bilinmeyenin bilgisine, Yaratıcının bilgisine ulaştırıyor. Selim akıl, varlıklar âlemindeki düzenle karşılaşınca ibadet niteliğinde olan Allah'ı tesbih etmeye başlıyor. Zira Allah'ı zikreden, kâinat kitabını öğrenen ve ondaki muhteşem nizamı görüp boş yere yaratılmadığını anlayıp tesbih eden selim akıl sahibi insan, cehennem azabından korunmak için gereken şeyleri yapıyor, yani tefekkür denen düşünceyi gerçekleştiriyor.”⁴⁶⁶ “Bu âyetler, kulluğun kemâline delalet etmektedir. Önceki âyetlerde Allah'ın ulûhiyeti, kudret ve hikmetinin delilleri zikredildikten sonra ubûdiyet ile ilgili hususlar ifade edilmektedir. Ubûdiyeti üç çeşit olarak ele alan Râzî, ‘kalb ile tasdik, dil

⁴⁶⁵Sözen, Kemal, “Din Tefekkür İlişkisi”, *Diyanet İlmî Dergi*, 2018/54 (4): s. 95.

⁴⁶⁶Bayraklı, 2007, C. 4, s. 535-537.

ile ikrâr, azalarla amel ve ibadet' şeklinde ifade etmektedir. O'na göre 'Allah'ı anarlar' buyruğu, dil ile yapılan kulluğa; 'ayakta iken, otururken, yanları üzerine yatarken' sözü, azalarla yapılan kulluğa; 'gökler ile yerin yaratılışı hakkında inceden inceye düşünürler' buyruğu da kalbin ve fikrin ve ruhun kulluğuna işarettir. Dil, zikre; azalar şükre, kalp de tefekküre daldığında kul, her şeyi ile ubûdiyete gark olmaktadır.'⁴⁶⁷

Düşünme edimi neticesinde dış dünyadaki nesne ve olgulardan hareket ederek zihnin kulluk şuuruna ermesi için tek tek olay ve olguları analiz edip aralarındaki münasebetler üzerine düşünmeye davet edilmeleri, eğitimde istenen bilişsel hedeflere götürücü niteliktedir. Zihnin tefekkür ile kalmayıp tefekkürün hem dil hem de azalara yansması da din eğitiminin bilişsel hedeflerine götüren bir hüviyet arz etmektedir. Bloom taksonomisindeki bilgi ve kavrama basamakları, uygulama basamağını gerektirmekte, bu da Kur'ân perspektifinde fikir, zikir ve amel boyutlarını ifade etmektedir. Bilginin bilişsel ve duyuşsal hedeflere götüren bütünselliği göz önünde tutularak sadece zihni veya hissi besleyen bir karakter olma yerine her ikisini de besleyen ve dinamize eden bütünselliğiyle değerlendirmek gerekir. İnsanın sadece biliş yönünün olmadığı, onun hissî ve gönül dünyasının da eğitilmesinin gerektiği, insanı bir yönüyle besleyen yaklaşımların eksik olduğu, bireyin tüm yönleriyle eğitilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Kur'ân, dış âleme taalluk eden delilleri zikretmek suretiyle dış âlemdeki verilerin somut ve görünen niteliğinden hareket etmekte ve görsel argümanlara daha fazla yer vermektedir. Somut olan hususlara temas mahiyetinde "Bakmazlar mı?" fiilini kullanarak zihni onlar üzerine yoğunlaştırmaya ve bu sebeple zihni eğitmeye çalışmaktadır. Zihnin bu hususlara hikmetle bakmasını ve tefekküre dalmasını isteyerek düşüncenin şuur ve derinlik kazanmasını istemektedir.

Tefekkür edimi, ilgili âyetlerde "İki bilinenle bir bilinmeyeni ortaya çıkarıp bilinen hale getirmektedir. Zira ilgili âyetlerde göklerin ve yerin bilgisi şehâdet âleminde olduğundan iki bilinen şeklinde formüle edilmiş; bundan hareketle Allah'ın tüm bu kâinatı boşuna ve amaçsız yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır."⁴⁶⁸ Bilinenden bilinmeyenin ortaya çıkarılmasını ifade eden bu eğitim ilkesi, eğitimde üst düzey bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için somut ve basit olgu ve olayların soyut ve karmaşık olgu

⁴⁶⁷Râzî, 1993, C. 7, s. 268; Râzî, 1990, C. 9, s. 109-110.

⁴⁶⁸Bayraklı, 2007, C. 4, s. 535.

ve olayların anlaşılmasına basamak olmasını ifade etmektedir. Ayrıca tefekkürü istenen göklerin ve yerin yaratılışı hususu, tek tek tikel önermelerden küllî bir kaideye ulaşmaya matuftur. Göklerin ve yerin yaratılması, kâinatın boş ve amaçsız yaratılmadığı küllî hükmüne götürmektedir. “*Göklerin ve yerin hükümranlığı Allah’ındır.*” (Âl-i İmrân, 3/189.) âyetinde ise tündengimsel bir düşünme şekli göze çarpmaktadır. Önce “Allah’ın gök ve yerlerin tümüne mâlik olduğu ifade edilmekte; ardından da göklerin ve yerin yaratılması olgusu önceki âyete göre daha cüz’î ve tikel olmaktadır. Bütünden parçaya”⁴⁶⁹ doğru bir seyir izleyen bu âyetlerde analiz yapılmak suretiyle tek tek olgulara dikkat çekilmektedir.

Din eğitiminde bilişsel hedefler açısından “öğrenene bilginin aktarılması, eğitim sürecinde öğretilen dinî konuların ön bilgi ve yaşantıyla ortak özellikler taşıması ve eğitimin dış dünyadaki yaşama benzer bir ortamda ve yaklaşımlarla ele alınması”⁴⁷⁰ gerekir. Dış dünyada verilen örnekler, öğrencinin dinî/Kur’ânî ön bilgileriyle örtüşmeli ve düşünme işlevi harekete geçirilmelidir. Kur’ân, zihni eğitirken zihinde mevcut bulunan bilgileri eski bilgilerle tamamlama, örgütleme, anlamlandırma, eğer yanlışsa düzeltme veya bütünüyle silme organizasyonlarını kullanmak suretiyle zihinsel faaliyetlerde bulunur. Mekke’li müşriklerin bozuk Tanrı anlayışları, Kur’ân’da düzeltilmek suretiyle burada zikredilebilir. Bilgiyi işleme kuramının gerektirdiği şekilde bu bilgiler, zihinsel mevcut şemalarla ve şablonlarla birleştirilerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Dış varlıklara Kur’ân’ın nazârları çevirmesi ve bunlara tefekkür gözüyle bakılmasını istemesinin arkasındaki temel saik de zihinsel mevcut durum ile dış dünya arasındaki bağlantıyı kurmak ve buradan da istenen hedefe tefekkürle yoğunlaşmaktır.

Öğrenilecek malzemenin anlamlı olması, öğrenilmesini de kolaylaştırmaktadır. Anlamsız hecelerin anlamlı hecelere göre daha zor öğrenilmesi buna örnek verilebilir. Psikologlar, “anamlılığın çağrışımsal anlam, kavramsal anlam ve basamaklar dizisine ilişkin anlam şeklinde üçe ayırmaktadırlar. Çağrışımsal anlam, sözel bir malzemenin olduğu durumlarda ne kadar çok çağrışım yapıyorsa o sözel malzemenin o kadar anlamlı ve kolay öğrenildiğini belirten anlamdır.”⁴⁷¹ Kur’ân’ın edebî yönü düşünüldüğünde dış

⁴⁶⁹Yazır, 1992, C. 2, s. 486.

⁴⁷⁰Yıldırım, 2010, s. 458-459.

⁴⁷¹Arı, Ramazan, *Eğitim Psikolojisi*, (4. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2008, s. 281.

dünyadaki verilerin metin ile desteklenerek çağrışımsal anlamı desteklediği, bu yönüyle öğrenilmesinin hem lafız hem de mana yönüyle kolaylaştırdığı belirtilebilir.

2.3.2.3. İnanç Konusundaki Çelişkileri Gidermede Tefekkür

Kur'ân'da tefekkür edimi, bazen birbirinden farklı iki durumun veya birbiriyle zıt iki olay ve olgunun farkını idrak etme, anlama ve kavrama anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamda Kur'ân'da şöyle denilmektedir: *“De ki: ‘Ben size ‘Allah’ın hazineleri benim yanımdadır’ demiyorum. Ben gaybı da bilmem. Size ‘Ben bir meleğim’ de demiyorum. Ben sadece bana gönderilen vahye uyuyorum.” De ki: ‘Görmeyenle gören bir olur mu? Siz hiç düşünmez misiniz?’* (En'âm, 6/50.) Bu âyette görme eyleminde bulunanların ile bulunmayanların aynı olamayacakları, bunun farkının ise tefekkür ediminde bulunma suretiyle idrak edileceği ifade edilmektedir. Râzî, “bu âyetin ‘düşünmüyor musunuz?/tefekkür etmiyor musunuz?’ kısmından murad edilen mananın akli yerinde olan kimsenin görme ile görmeme arasındaki farkı bilmesi, bunu bilmekten kişinin gâfil olmaması gerektiği sonucuna varmak için bir tenbîh ve dikkat çekme olduğunu”⁴⁷² ifade etmektedir.

“De ki: Hiç gören ile görmeyen bir olur mu? Siz düşünmez misiniz?” kısmını Bayraklı, “gören ile görmeyenin ilahî vahiy karşısında takındıkları tavra yorumlamakta ve ilahî vahye tabi olmayan ‘kör’; ilahî vahye tabi olan ise ‘gören’ anlamına geldiğini” ifade etmektedir. O’na göre “bu farkın anlaşılması da zihne bağlanmaktadır. Gören ile görmeyen arasındaki farkı düşünüp vahye tabi olan ile vahye tabi olmayanın farkını ortaya koymak gerekir. Bunu düşünce alanına taşımak, düşüncenin konuları arasına sokmak insanın bir vazifesidir.”⁴⁷³

İki veya daha fazla durum arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması şeklinde tanımlanan karşılaştırma, Bloom taksonomisinde kavrama basamağında ele alınmaktadır. Kavrama basamağında ‘karşılaştırma yapma’, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilere verilmek istenen mesajın karşıtını da ifade etmek suretiyle yeni oluşabilecek muhtemel olasılıkların neler olacağını öngörmek ters beyin fırtınasını ifade etmektedir. Örnek olarak “hak

⁴⁷²Râzî, 1990, C. 12, s. 191; Râzî, 1993, C. 9, s. 442.

⁴⁷³Bayraklı, 2007, C. 6, s. 340-342.

etmeden ve alın teri dökmeden kolay ders geçmek için neler yapılmalıdır? gibi bir soru, ters beyin fırtınasında kullanılabilir. Böyle bir durumda bunları gidermek için neler yapılabilir gibi sorularla çözüm önerileri geliştirilebilir. Ters beyin fırtınasından olumlu üst düzey düşünme becerileri üretme kazanımları sağlanabilir.’’⁴⁷⁴ Kur’ân’da bazen verilmek istenen hususun karşıtının söylenmesi, ters beyin fırtınasının kullanıldığını ifade etmektedir. Bu da körü körüne bir şeye inanmayı engellediği gibi fikirlerin kökleşmesine ve sağlam bir temel üzerine oturmasına imkân vermektedir. Bu anlamda çoklu ilah tasavvurunu reddeden ve “Allah’tan başka ilahların olması durumunda yer ve göğün düzeninin bozulacağını” (Enbiyâ, 21/22.) ifade eden âyette ters beyin fırtınası işlenmekte, Kur’ân’ın bir fikri savunmak için karşıtından yararlandığını göstermektedir.

Analoji (temsil), “bir akıl yürütme yolu olarak, iki şey arasındaki benzerliğe dayanıp, birisi hakkında verilen bir hükmü diğeri hakkında da vermektir.”⁴⁷⁵ Tefekkür etme neticesinde zihin, benzerlik veya farklılığı idrak etmekte, bu benzerlik ve farklılığa göre yargıda bulunmakta veya bilinmeyen bir bilgiyi bilinir hale getirmektedir. Kur’ân, benzerlik ve farklılıklardan çokça yararlanmakta, bununla ilgili metaforlar sunmakta, savunduğu fikri örnekler ile desteklemektedir.

Ahlâk öğretiminde, “Kur’ân kıssaları, İslâm tarihinden, peygamberimizin (s.a.v) ve diğeri din büyüklerinin hayatlarından kesitlerle ilgili çok fazla malzeme bulunmaktadır. Bu tür örnek olaylar, öğrencilerin dikkatini çekmekle birlikte hatırda kalmayı kolaylaştırmaktadır. Din öğretiminde bu örnek olaylar kullanılabilmesi gibi öğretmenin başından geçen olaylar da ders ortamına taşınarak işlenebilir.”⁴⁷⁶ Örnek olaylar üzerine benzerlik ve farklılıklar temelli düşünme ikâme edilebilir. Örnek olaylardaki hususlarla bilişsel hedefler gerçekleştirilebilir.

Yaratıcı düşünme, birbirlerine zıt olan fikirleri düşünme, yeni ve özgün fikirler oluşturma, ilişkiler kurma, paradoksları fark etme, herkesin baktığı açıdan değil farklı bir açıdan olaylara bakıp onları resmetme, alternatif düşünmeyi merkeze alma, farklı bakış açıları oluşturmayı ilke edinmedir. Bu anlamıyla yaratıcı düşünme ediminde zihin, Kur’ân’da örnek olarak verilen farklı örnekler arasındaki ilişkiyi saptayabilme, benzerlik

⁴⁷⁴Aydın, 2018, s. 163-164.

⁴⁷⁵Öner, 2013, s. 189.

⁴⁷⁶Aydın, 2018, s. 246.

ve farklılıkların farkına varabilme, Kur'ân'ı yorumlarken farklı bakış açıları yakalayabilme gibi üretken düşünme işlevini gerçekleştirmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde din eğitiminin bilişsel hedefleri ifade edilirken karşılaştırma yapma, benzerlik ve farklılıkları vurgulama, zıddıyla olay ve olguları resmetme, öğrenen bireye alternatifler arasında seçme fırsatı verme bu anlamda önem arz etmektedir. Tefekkür edimi ile bu hususlardaki farkın anlaşılması ve bilişsel hedefler gerçekleşmektedir.

2.3.2.4. Tarihî ve Edebî Anlatımlarda Tefekkür

Allah'ın insanları iman olgusuna davet ederken kullandığı tarihsel gerçeklerden biri de Kur'ân kıssalarıdır. Kur'ân kıssalarında eğitsel maksatlar ve hedefler vardır. Bunlar: “İmana davet edilen insanların tarihsel gerçeklerle yüzleşmesi, Hz. Muhammed'in peygamberliğinin ispat edilmesi, Peygamber ve müminleri kıssalarla teselli etmek, muhatapları düşündürmek ve ders almalarını temin etmek, İslâm'ın evrenselliğini ortaya koymak, semavî dinlerin orijini itibariyle Tevhid eksenini etrafında bir olduğunu beyan etmek”⁴⁷⁷ kıssaların gaye ve hedefleri olarak ifade edilebilir. Kur'ân'da bu minvalde misaller de verilmekte, benzetmeler yapılmak suretiyle eğitsel/bilişsel hedefler vurgulanarak kıssa ve misallere ibret nazarıyla bakılması ve onlardan ders çıkarılması istenmektedir.

“Dileseydik o âyetlerle onu elbette yüceltirdik. Fakat o, dünyaya saplanıp kaldı da kendi hevâ ve hevesine uydu. Onun durumu köpeğin durumu gibidir. Üzerine varsan da dilini sarkıtıp solur; kendi haline bırakırsan da dilini sarkıtıp solur. İşte bu, âyetlerimizi yalanlayan toplumun durumudur. Şimdi onlara bu olayları anlat ki düşünsünler.” (A'râf, 7/176.) Râzî, “...bu âyette teşbih yapıldığını, soluyan köpeğe benzetmede bulunduğunu” ifade etmektedir. Bundan “maksat, ilim ve din kendisine nasip olan kimsenin bunları bırakıp dünyaya meyledip bağlanması, ihtiyaç ve zarureten dolayı değil de sırf kötü nefsinden ve âdî huyundan dolayı köpeğe benzetilmiştir. Ayrıca buradaki köpeğin durumu, hırslı olan kimsenin durumuna da benzetilmiştir. Zira hırslı olan kimsenin de hırsı, köpeğin soluması bitmediği gibi bitmemektedir. Âyetleri yalan sayan toplumun durumu buna benzetilmiştir. Kendilerini dine davet eden kimseleri yalanlayan Mekke toplumunun bozuk olan inançlarını yermek için yapılmış bir teşbihtir. Zira onlara

⁴⁷⁷Demirci, 2008, s. 222-224.

peygamber gelmeden önce de geldikten sonra da onlar köpeğin durumu gibi sapıklık üzerine devam etmişlerdir.”⁴⁷⁸ Bu misalde anlatılan durumun “âyetin sonunda onları ve diğer toplumları derinlemesine düşünmeye sevk etmeyi amaç edindiğini ifade eden Bayraklı, Allah’ın onları düşündürmek için öğretim faaliyeti gerçekleştirdiğini ve düşünmenin ilahî âyetlerin rehberliği ile kişiye doğru yolu bulmasına rehberlik ettiğini ifade etmektedir. Burada öğretimle verilecek mesajlar, sebep-sonuç ilişkisi içinde anlatılmalı, benzetmeler de etkili ve ürpertici olmalıdır. Düşünme kapasitesinin harekete geçirilerek çözümlerin üretilebileceğine işaret edilmelidir.”⁴⁷⁹

Şengül, Kur’ân kıssalarının eğitsel hedefleri bağlamında şöyle demek suretiyle kıssa ile eğitimin önemine vurgu yapmaktadır: “Kıssalarda ibret ve ders almak, kıssaların en temel hedefidir. Geçmiş toplumların başlarından geçen gerçek olay ve olgular ifade edilerek onlar gibi davrananların aynı akıbete maruz kalacakları ifade edilmekte, sonradan gelenlerin tefekkür etmek suretiyle onların durumlarından ders almaları istenmektedir. Bu bağlamda kıssalarda ifade edilen iyi ile kötünün modelleri ortaya konulmakta, ahlâki erdemler teşvik edilmekte ve ahlâki kötülüklerden de sakındırılmak istenmektedir.”⁴⁸⁰ Kıssanın eğitsel değeri ele alındığında geçmiş milletlerin kıssalarında insanı disipline eden ve insanı ahlâki anlamda eğiten bir yönünün olduğu, insan davranışlarındaki olumlu ile olumsuz yönün aynı anda verilmek suretiyle olumsuz davranıştan kaçınılmasının istenmesi, Kur’ân kıssalarının ulaştırmak istediği bilişsel hedefler olarak ifade edilebilir.

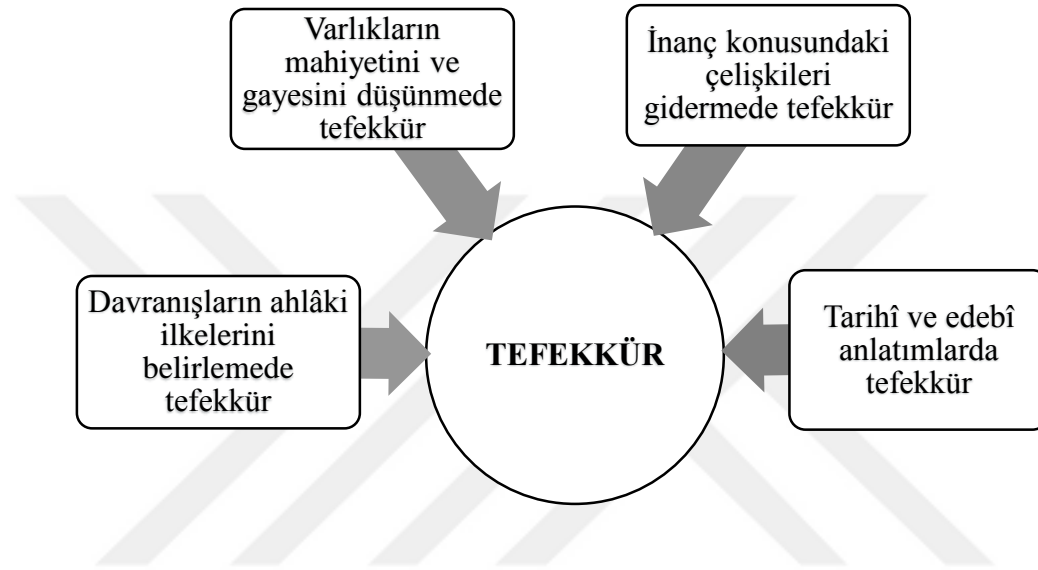
Eğitim-öğretim faaliyetlerinde örnek alma-model sunma metodu, modern eğitimde sıklıkla başvurulan bir modeldir. Yetişkin eğitiminde kullanılabileceği gibi özellikle çocuk eğitiminde istenen bilişsel hedeflerin gerçekleşmesine matuf bir modeldir. “Çocuklar, ilk öğrenme kalıplarını sözel olarak değil, taklit etme yoluyla öğrenirler. Öğrenmeyi dış süreç ekseninde değerlendiren davranışçı ekol, çocuğun yetişkinleri taklit ederek ve çevresindeki olay, olgu ve nesnelere bakarak yeni bilgiler edindiğini ifade etmektedir. Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme veya gözleyerek öğrenme, çocuğun ilgi çekici, saygın modeller karşısında etkilenmesi ve bu etkilenmenin taklit eğilimine dönüşmesi olgusu üzerinde durularak öğrencinin ilgisinin yeni, farklı ve ideal

⁴⁷⁸Râzî, 1990, C. 11, s. 150-152; Râzî, 1993, C. 15, s. 46-47.

⁴⁷⁹Bayraklı, 2007, C. 7, s. 408-409.

⁴⁸⁰Şengül, İdris, “Kıssa”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1. Baskı), TDV Yay., Ankara 2002, C. 25, s. 499.

olay ve şahıslara çekilmesi gerektiğine işaret etmektedir.”⁴⁸¹ Özellikle peygamber kıssalarının öğrencilere verilmesi, kıssalardaki olay ve olguların resmedilmesi, kıssalardaki peygamberlerin rol model şeklinde sunulması, kıssaların tefekkür bağlamında gerçekleştirmek istediği zihinsel dönüşümü ve kazandırmak istediği bilişsel hedefleri sağlayacağı ifade edilebilir. Tefekkür edimi, Kur’ân’da eğitsel-bilişsel hedefleri gerçekleştirmede özet olarak aşağıya alınan amaçlara matuftur.



Şekil 2.4. Tefekkür Kavramının Kur’ân’da Kullanım İşlevleri Şeması

2.4. Tedebbür

2.4.1. Tedebbürün Kavramsal Çerçevesi

Kur’ân’ın düşünme süreçlerinden biri olan ve odak noktasını “anlama” ediminin sonuç eksenli bilişsel aktivitesini meydana getiren kavramlarından biri de tedebbür kavramıdır. Tedebbür, zihnin mevcut durumdan ötesi ve sonucu üzerine yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Olay ve olguların sonunu düşünme, hadiselerin varacağı nihaî hedefleri ve planını düşünme tedebbür ediminin işlevselliğini ifade etmektedir. Tüm yönleriyle sonuçları hakkında önceden gerekli tedbir eksenli düşünme faaliyeti olan tedebbür edimi, zihnin tümdengelsel ve holistik/bütüncül bir şekilde olay ve olguların akıbeti hakkında düşünmesini merkezine koymakta; amaç eksenli bakılmasını ifade etmektedir. Hadis mecmûalarında Hz. Ali’ye izafe edilen bir rivayette “Tefakkuhun

⁴⁸¹Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, (1. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 2005, s. 78.

olmadığı ibadette, tefekkürün ve tedebbürün olmadığı ilimde de hayr yoktur.”⁴⁸² denilmek suretiyle tedebbürün önemi belirtilmektedir.

2.4.1.1. Tedebbürün Sözlük Anlamı

Tedebbür kavramının türediği “de-be-ra fiili, bir şeyin arka tarafı, ön tarafının zıddı şeklinde ifade edilmektedir.”⁴⁸³ “Bir şeyin akıbeti, sonu ve sonucu hakkında düşünme,”⁴⁸⁴ “ön tarafın zıddı olarak arka, geri gitmek ve sırt çevirmek manasına gelen dubur kelimesinden gelmekte;”⁴⁸⁵ “aynı kökten gelen tedbir kavramı da bir işin hikmete mebni olarak tam ve mükemmel olması için neticeleri hakkında ihtiyatlı davranarak hareket etmek demektir.”⁴⁸⁶ Tedebbür ise herhangi bir işin sonu hakkında düşünmek ve o işe yoğunlaşmaktan ibarettir ve bu cihetle tefekkür edimine yakın bir anlama gelmektedir. “Tefekkür ediminde kevnî âyetlerden yola çıkarak somut deliller üzerinde düşünme eylemi gerçekleşirken tedebbür edimi ise kavli âyetlerden hareket ederek işin sonucu hakkında düşünmekle kalbin/zihninin tasarrufta bulunmasıdır.”⁴⁸⁷ Bilinen hususlar hakkında düşünme kavramı, tefekkür ile ifade edilirken bilinmeyen hususların sonucu ve akıbeti hakkında düşünme ve gerekli tedbiri alma ameliyesi tedebbür ile ifade edilmektedir. Tedebbür ile düşünme ediminde zihninin arka arkaya ve peşi sıra düşünme, düşünülecek hususları belli bir düzen ve basamaklı bir şekilde düşünme ve sonuçları hakkında yordamada bulunma eğilimi ağır basmakta; bu da düşünmenin birikimsel/kümülatif olduğunu, ani ve hızlı verilen kararların tedebbür kavramıyla bağdaşmayacağını belirtmektedir.

Tedebbür, Altıntaş’a göre “geleceğe yönelik zihnî bir tasarım ve planlama tarzı” şeklinde değerlendirilmekte, eğitsel anlamda program geliştirme süreçlerinde hedeflere ulaşma ve strateji belirlemede zihinsel bir öngörüü ifade etmektedir. Tedebbür edimini Kur’ân bakış açısıyla sözlük anlamında irdeleyen Altıntaş, “...bu düşünme ediminde Kur’ân’ın maksadını ve verilen mesajı iyi anlamak, onun taleplerini ve varmak istediği

⁴⁸²Süyûfî, Celâlüddîn Abdurrahman, *el-Câmiu'l-Kebîr*, (Thk. Muhtar İbrahim el-Hânic, Abdulhamid Muhammed Nida, Hasan İsa Abduzzahir), (2. Baskı), el-Ezher, Kahire 2005, s. 316.

⁴⁸³İsfehânî, trs., C. 1, s. 219.

⁴⁸⁴Âskerî, 1997, s. 75; İbn Manzûr, 1990, C. 4, s. 268.

⁴⁸⁵Cevherî, İsmail İbn Hammâd, *es-Sihâh Tacû'l-Lûğa ve Sihâhü'l-Ârabiyye*, (Thk. Ahmed Abdulğafur Attâr), Kahire 1984, C. 1, s. 653.

⁴⁸⁶A.g.e., C. 2, s. 655.

⁴⁸⁷Cürcânî, 1988, s. 81; Âskerî, 1997, s. 75.

noktanın arka planını iyice ve derinlikli olarak düşünüp kavramak olduğunu belirtmektedir.’⁴⁸⁸

Tedebbür kavramı, eğitim programlarında yer alan amaçların düzenlenmesinde, dinî amaçların ve spesifik hedeflerin belirlenmesinde, strateji geliştirme aşamalarında geleceğe dönük işlevsel düşünmeyi ifade ettiğinden eğitim programı süreçleriyle benzerlik ifade etmektedir. Özellikle uzak, genel ve derslerin kazanımlarını ifade eden amaçların birbirleriyle çelişmemesi, ileride birinin diğerinin amaç ve hedeflerine hâlel getirmeyecek şekilde tasarlanması, geleceğe dönük bir düşünmeyi gerektirmektedir. Bu anlamda Kur’ân’da geçen tedebbür kavramının geleceğe yönelik derin düşünme, çelişkili ve tutarsız fikirlerden uzak düşünme anlamında kullanıldığı ifade edilebilir. Eğitimdeki konuların sathî ve yüzeysel bir bakış açısından öte sonuç odaklı ve neticeye götürücü şekilde düzenlenmesi, bilgilerin birbirlerini desteklediği ve rasyonel olmayan hususların elimine edildiği zihinsel bir planlama ve öngörme tasarımı olduğu belirtilebilir.

2.4.1.2. Tedebbürün Terim Anlamı

Tedebbür kavramının Kur’ân’ın gaye ve hedefleri hakkında düşünmek, bütüncül bir bakış açısıyla Kur’ân’ın inşa etmek istediği ideal birey ve ideal toplum yapısı hakkında inceden inceye ve derinlemesine düşünmek işlevine matuf olduğu söylenebilir. Tefekkür ediminde kevnî ayetlerden ve delillerden hareket eden zihin, tedebbür ediminde ise kavli argümanlardan, sosyal ve içtimaî hadiselerin arka planındaki amaç, sonuç ve akıbet hakkında derin düşünme işlevinde bulunmaktadır.

Tedebbür kavramı, geçmişin hatırlanması anlamında kullanılan tezekkür kavramının karşı kutbunda yer almakta; geleceğe dair planlama ve sonuçlar hakkında düşünmeyi ifade ettiğinden geçmişten ders alarak geleceği şekillendirmeyi, günün şartları gereği güncel düşünmeyi ifade etmektedir. Tedebbür, zihnin tezekkür kavramıyla geçmiş, teakkul kavramıyla bugünün sebep-sonuç eksenli düşünmesini ve geleceğe dair öngörude bulunmayı ve planlamasının yapılmasını ifade etmektedir.

Tedebbür ile ilgili düşünme süreçlerinde bütüncül bir perspektif söz konusu iken tefekkür düşünme sürecinde ise tek tek parçalara inme bakış açısı egemendir. Diğer bir tabirle tedebbür ormana benzetilirken tefekkür ise ormandaki tek tek ağaca bakmayı ifade

⁴⁸⁸Altıntaş, 2003, s. 86.

etmektedir. Tedebbür ediminde düşünme edimi Kur'ân'ın tamamı üzerine yönlendirilirken tefekkür ediminde ise somut ve fizikî varlığı bilinen nesnelere üzerine düşünme yoğunlaştırılmaktadır. Bu da din eğitimi ve öğretiminde hem akli hem de nakli olgular üzerine eğitim yapmayı mucip kılmaktadır. Tedebbür, okuyucunun akla gelen ilk manayı referans alıp sistemi bu minval üzere şekillendirmesi yerine derinlemesine düşünüp işin özüne inerek bütün şartları kapsayacak şekilde âyetlerin muhtemel manaya gelebilecek diğer kastedilen manaları kavraması, bunlar üzerine düşünmesi anlamına gelmektedir. Eğitimde ve sosyal bilimlerde gerçeği salt bir hakikat üzerine inşa etmenin getirdiği problemler düşünüldüğünde, tedebbür ediminin çok yönlü düşünme ve eğitsel tüm şartları hesaba katmaya, eğitimin tüm bileşenlerini ve sonuçlarını düşünmeye olanak sağladığı söylenebilir.

Tefekkür ediminin tezekkür ve tedebbür ile bağlantısını kuran Karaca, “tefekkürün gelecek ile ilgili düşünmesini tedebbür, geçmiş ile olan bağlantısına da tezekkür demektir. Karaca, tefekkür ediminin şu an yaşanan düşünme faaliyeti olduğunu, bilişsel öğrenme aşamalarından olan ve anlamın kavrama olmadan öğrenilmesine ezber; anlamın keşfedilerek öğrenilme aşamasına da kavrama, ezber ve kavrama aşamalarının tezekkür edimiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının tedebbür kapsamına girdiğini, düşünmenin bilişsel hedeflerinin uygulanma aşamasına da tefekkür adını vermektedir.”⁴⁸⁹

Tefekkür ediminde tümevarımsal düşünme edimi daha işlevsel iken tedebbür kavramında ise tümdengelsel düşünme edimi fonksiyonel bir hüviyet arz etmektedir. Somut ve delil eksenli düşünme faaliyeti olan tefekkür ediminde “parçadan bütüne doğru zihinsel düşünme yolculuğu aktif iken, tedebbürde ise tümdenci ve holistik perspektifle şekillenen ve bütünden parçaya doğru zihinsel bir seyir izlenmektedir.”⁴⁹⁰ Bloom taksonomisinde sentez basamağıyla ilişkisi kurulabilen tedebbür kavramı, zihinsel birleştirme yapma, sonuca varma, tasarlama yapma, planlama ve tertipleme, çözüm yolu bulma gibi üst düzey bilişsel alan basamaklarıyla ilintilidir. Sentez basamağı, bünyesinde analiz ve değerlendirme basamaklarını da mündemiçtir.

⁴⁸⁹Karaca, Faruk, “Günümüzde Dinî Tefekkürün Yüzleştiği Temel Problemler”, *Diyanet İlmî Dergi*, 2018/54, (4): s. 108.

⁴⁹⁰Batar, 2014, s. 314.

Tümdengelimsel akıl yürütme, çeşitli bilimlerde nedenlerden sonuçlara, müessirden esere, kanunlardan hadiselere, ilkelerden sonuçlara geçiş suretiyle yapılmaktadır. Tedebbür, zihnin tümdengelimsel düşünme yoluyla sonuçlara ulaşma ameliyesi olduğundan bu aklî düşünme sürecine benzemektedir. Zihnin sonuç ve akıbeta yoğunlaşması tedbir almasını mucip kılmakta, karşılaşılabilecek olası problemlerin çözülmesine de imkân tanımaktadır. Bu yönüyle problem çözme yöntemiyle benzerlik taşıdığı da ifade edilebilir. Problem çözme yönteminde hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal mantıkî çözüm süreçleri kullanılabilir.

Kur'ân'da *‘‘Hâlâ Kur'ân'ı düşünüp anlamaya çalışmıyorlar mı? (Efala yetedebberune'l-Kur'ân) Eğer o, Allah'tan başkası tarafından (indirilmiş) olsaydı, mutlaka onda birçok çelişki bulurlardı’’* (Nisâ, 4/82.) âyetinde çelişen hususların çözüme kavuşturulmasının kriteri, Kur'ân'ın tedebbür edilmesinden geçtiği ifade edilmektedir. Çelişkilerin farkına varılması, çelişik ve tutarsız fikirlerin elimine edilmesi, özgün fikir ve düşüncelerin oluşturulabilmesi Kur'ân'ın sathî/yüzeysel okumadan ziyade derin ve düşünsel okunmasını mucip kılmaktadır. Bu da tedebbür kavramının işleviyle paralellik arz etmektedir. Kur'ân'ın bütünü üzerinde düşünmek, bu âyette vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bütüncül bir düşünme süreci önerilmiş olmaktadır. Tek tek ayetler üzerinde tefekkür, bu tefekkür neticesinde bir çıkarıma ulaşma, Kur'ân'ın bütünü üzerinde ise tedebbür edilmesi, Kur'ân'ın gerçekleştirmek istediği temel hedeflerdendir.

‘‘Bütün halinde ya da parçalara bölerek öğrenme stratejisinde öğrenilecek malzemenin niteliği, öğrencilerin bireysel tercihleri önemlidir. Bununla birlikte bazı durumlarda bütün halinde öğrenmenin bazı durumlarda ise parçalara bölerek öğrenmenin üstün yanları vardır. Genel olarak bütün halinde öğrenmenin üstün olduğu ifade edilmişse de parçalara bölerek öğrenmenin kesin olarak üstün olduğu durumlar da vardır. Parçalara bölerek öğrenmenin olduğu yerlerde bölünen parçaların kendi aralarında bir bütünlük ve anlamlılık oluşturacak şekilde öğrenilmesi gerekir. Bütün, anlamlı ve kendi içinde bütün oluşturacak şekilde parçalara ayrılamıyorsa bütün halinde öğrenme stratejisiyle öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekir. Bütünün kısa olduğu, malzemenin çok anlamlı olduğu, birbirine bağlanmanın kolay olduğu durumlarda da bütün halinde öğrenme faydalı olmaktadır.’’⁴⁹¹ Kur'ân'da bulunan bilgi malzemesinin niteliğine göre ve

⁴⁹¹Arı, 2008, s. 279.

öğrenenlerin bilişsel tercihlerine göre bütünsel öğrenme veya parçalara bölerek öğrenme stratejisi kullanılabilir.

Önceden denenen çözüm yollarının yeni problemin çözümüne yansıtılmasını ifade eden yansıtıcı düşünme, öğrenme sürecinde getirilen kanıtlar ve bu kanıtların sonuçları üzerinde derinlemesine düşünmeyi ve sorunları çözmeyi ifade etmektedir. Tedebbür ile düşünme ediminde de sonuca odaklanma, sonuca götüren sürecin problemlerinin çözülmesi, önceden denenen çözüm yollarının yeni problem ortaya çıkmadan önce çözüme yansıtılmasını salık verdiğiinden derin ve çözüm odaklı bir düşünmeyi ifade etmektedir. Bununla birlikte yansıtıcı düşünme ile tedebbür kavramı arasında farklılıklar olduğu da ifade edilebilir. Zira yansıtıcı düşünmede tek tek olay ve olgulara önceden denenen çözümlerin yansıtılması esas iken tedebbür ile düşünme ediminde nihaî çözüme ulaşmadan gerekli tedbirin alınması ve tümel bir bakış söz konusudur. Yansıtıcı düşünme ediminde hata yapma oranı mevcut iken zira bir olayın çözümünün başka bir olayın çözümünde kullanılmasının her zaman hata ihtimali taşıdığı düşünülebilir. Tedebbürde ise hata olmaması için zihnin geçmişten tezekkürle aldığı ve tefekkürle harmanladığı bilginin derin düşünme neticesinde ve çelişkileri eleme usûlüyle hata ihtimalini minimize etmeye matuf olduğu ifade edilebilir.

Tedebbür kavramının ‘tefâ’ül kalıbından tekellüf’ manasına geldiği düşünülürse bu mananın bir işin uzun bir zaman sürecinde ve çaba göstererek/zorlamak suretiyle yapıldığı; tedebbür ediminde de olay ve olguların, sosyal ve ictimâî hadiselerin arka planını, varacakları akıbeti, işin sonunu düşünmede yoğun zihnî bir mesai harcandığı ifade edilebilir. Bu yönüyle Kur’ân’ın ağır ağır ve düşünerek okunması, tedebbür ediminin işlevsel olmasına dönüktür.

Eğitim programlarının öğeleri bağlamında ‘‘kazanımların, amaçların, hedef ve davranışların, konuların, eğitim içeriklerinin, eğitim-öğretim durumlarının ve değerlendirme aşamalarının birbirleriyle tutarlı olması, belli bir plan ve zihnî hazırlık çabası gerektirdiği ifade edilebilir.’’⁴⁹² Bu yönüyle eğitim programlarının öğeleri arasındaki uyum ve ahengin sağlanması, birinin diğerini gelecekte nakzetsmemesi tedebbür ediminin icra ettiği fonksiyonla paralellik arz etmektedir. Devletin eğitim politikalarının (eğitim felsefesi) uzak amaçları oluşturduğu, uzak hedefler istikametinde

⁴⁹²Aydın, 2018, s. 100.

belirlenen okulların amaçlarının genel amaçları oluşturduğu, genel amaçlar doğrultusunda ise ifade edilen derslerin hedeflerinin kazanımları oluşturduğu; uzak ve genel amaçlar ile kazanımların birbirlerini desteklediği, birinin diğerinin amaçlarını bünyesinde taşıdığı unutulmamalıdır. Bu, eğitim programlarının tasarlanmasında zihnî bir hazırlık ve ciddi bir planlamayı gerektirdiğinden tedebbür kavramının ifade ettiği gelecekle ilgili düşünme ve tedbir alma yönüyle benzerlik taşımaktadır.

Tasavvuf ilminde tedebbür kavramı, ‘‘hakikati düşünme ve olayların varacağı son noktayı/kerteyi göz ve gönülden geçirme şeklinde ifade edilmiştir. Kur’ân okurken üzerinde düşünmek, hakikat ve mükâşefe tedebbürü diye belirtilmekte; bunun da ârif olanlara mahsus bir hal olduğu belirtilmektedir. Tedebbür, iki türlü ortaya çıkmaktadır. İnsanın kendisi ve varlığı hakkında düşünmesine mev’iza tedebbürü ismi verilirken Kur’ân’ın mana zenginliği üzerinde tefekkür etmeye de hakikat ve mükâşefe tedebbürü denilmektedir.’’⁴⁹³ Kur’ân okunurken üzerinde düşünmeyi sadece ârif olanlara hasretmek, Kur’ân’ın evrensellik mesajına hâlel getirdiği gibi, getirmiş olduğu mesajın anlaşılmasına, toplumdan uzak bir anlayışın doğmasına, Allah ile yüce kelamının arasına aracı bir kurum veya otorite konulmasına sebep olabilmektedir. Kur’ân’ın evrensel mesajının belli bir zümreye tahsis edilmesine sebep olduğundan böyle bir düşüncenin yanlış olduğu, Kur’ân’ın tüm insanlara hitap ettiği ifade edilebilir.

Geçmişte yaşanan tarihî olguları günümüze, günümüzden de geleceğe taşımak için ‘‘...eğitimin akla ve rasyonel bilgiye yer vermesi gerektiğini ifade eden Bayraklı, aklın geçmişin olgu ve hadiselerine takılıp kalmaması, bu gün ile sınırlanmaması gerektiğini belirtmektedir. Zira ona göre akıl, geleceğe doğru gitmeye ve sonucu görmeye meyillidir. Aklın ileriye gitmesine, olay ve olguların arka planını, sonuçlarını düşünmesine mani olan engelleri kaldıracak olan kaliteli bir eğitimidir. Aklın nihai anlamda en son ulaşacağı noktanın Allah’a ulaşmak olduğu kabilinden tam ve bağımsız olması gerekir. Akıl geçmişe hapsedilirse ona zulmedilmiş olur.’’⁴⁹⁴

Öğretimde hiyerarşik düzen olması gerektiğini ifade eden Cebeci, ‘‘Öğretim faaliyetlerinin aşamalı ve ardı sıra takip edilmesini belirtmektedir. O’na göre her öğretim

⁴⁹³Cebecioğlu, Ethem, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*, (2. Baskı), Ağaç Kitabevi Yay., İstanbul 2004, s. 642.

⁴⁹⁴Bayraklı, 1999, s. 70-71.

etkinliği, o öğretimin hedefi ve konusuyla uyumlu bir şekilde birbirini takip eden ve birbiri ile uyumlu işlemlerin sistematik olarak yürütülmesini gerektirir. Hiçbir öğretim faaliyeti bir sistematik düzen olmaksızın yürütülemez. Öğretim faaliyetleri; ‘‘tasarlama (hedefleri, amaçları ve imkânları belirleme), planlama (yapılacak işlerin zamanını, süresini, miktarını tayin etme), uygulama (hazırlama, anlatma, yapma, yaptırma, düzeltme), değerlendirmedir (sonuçları gözleme, hedeflerle uygunluğu denetleme).’’⁴⁹⁵ Tedebbür ediminde bilişsel bilginin adı geçen öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde düşünme biçimi, sonuç odaklı ve sürecin değerlendirme aşamasına götürücü düşünme şekli olduğu ifade edilebilir.

Sonuçlar hakkında bilgi edinerek (feedback) öğrenme, öğrenmeyi hızlandırma işlevine dönüktür. Özellikle öğrenme ortamlarında ne kadar gelişme sağladığını bilmeyen bir öğrencinin yavaş öğrendiği ifade edilebilir. Geri bildirim yokluğunun öğrenme üzerindeki olumsuz etkisi düşünüldüğünde bu olumsuzluğun programlanmış öğrenme yöntemi kullanılarak izale edilmesi ve öğrenciye sonuç hakkında bilgi vererek öğrenme gerçekleştirilmesi gerekir.⁴⁹⁶ Bu anlamıyla tedebbür ediminin sonuç eksenli düşünme ve gerekli tedbirlerin alınması işlevine dönük olduğu ifade edilebilir

Tedebbür kavramının bütünsel bakışı salık verdiği, olay ve olgulara tümdenci bakılması gerektiği ve Kur’ân’a bütüncül bakmayı öngörmesiyle Gestalt yaklaşımına benzediği ifade edilmekle birlikte aralarında temelde ciddi farklılıklar olduğu ifade edilebilir. Zira Gestalt öğrenme yaklaşımı, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmakla birlikte olay ve olgulara nesne ve fizikî argümanlardan bakma eğilimindedir. Psikolojik bir bakış ve öğrenme yaklaşımı olmakla birlikte öğrenmeye konu olan muhtevanın diğer bileşenlerini karşılaştırma ekseninde değerlendiren bu yaklaşım, farklılıkların kaybolmasına, nüansların fark edilmemesine, parçaların görülmemesine, ayrıntıların gizli kalmasına sebep olabilmekte; bu da çözümlerin eksik olmasına sebebiyet verebilmektedir. Oysa tedebbür kavramında çözüme götüren süreçlerin tüm bileşenleriyle değerlendirilmesi ve olası problemlerin sonuca varmadan derin düşünme neticesinde çözülmesi esastır.

⁴⁹⁵Cebeci, Suat, ‘‘Din Öğretimi Yöntemleri’’, *Etkili Din Öğretimi*, (3. Baskı), TİDEF Yay., İstanbul 2010, s. 320.

⁴⁹⁶Arı, 2008, s. 278.

Tedebbür, analitik düşünme yerine sentetik düşünmeyi referans aldığından tek tek olay ve olguları analiz yapma yerine Kur'ân'a bütüncül bakmayı gerektirmekte; Gestalt öğrenme kuramıyla benzerlik gösterebilmektedir. Dinin genel maksatları, tedebbür edimiyle Kur'ân'ın tek tek ve parçacı bakış açısı yerine tümelini gösteren bir anlayışla bakılmasını ifade etmektedir. Kur'ân'ın tamamı parçalarından teşekkül eden anlamdan daha büyüktür.

Tedebbür edimi, bilgiyi insan zihninin bir ürünü kabul eden ve temelinde yorumsamacı ve öznel bir anlayışı ifade eden yapılandırmacı kuramla farklılık arz etmektedir. Tedebbürde Kur'ân üzerine düşünme ediminde bulunulmak istenmesi, düşünmenin nesnesinin objektif/nesnel bir sabiteyi ifade ettiğini göstermektedir. Oysa yapılandırmacı öğrenme kuramında düşünmenin nesnesinin öznel/subjektif bir bakış açısıyla değişken olduğu ve kişiden bağımsız olmadığı belirtilmektedir. Zihin, Kur'ân üzerine düşünmeyi inşa ederken nass eksenli ve kendisini bağlayan bir sabiteye göre hareket etmektedir. Oysa yapılandırmacı kuramda zihni bağlayan sabiteler nass veya dini sabiteler değil, insanın kendi zihinsel ürünleridir.

Şerîati, “İnsanın dört zindanı olduğunu, bu dört zindanın insanı zorunlu olarak belirlediğini ve çıkmaza soktuğunu ifade etmektedir. Bunlar: Tabiat, toplum, tarih ve bireyin kendi zindanıdır.”⁴⁹⁷ İnsanın adı ifade edilen zindanlardan subjektif anlatılar çıktığı, insanı çevreleyen şartların farklılığından dolayı insan zihninin ürünlerinin farklılaşabileceği, her insanın üzerinde hemfikir olduğu sabitelerin bulunamayacağı, yapılandırmacı kuramın da öznel olduğu için tedebbür kavramıyla benzerliğinin kurulamayacağı ifade edilebilir. Bununla birlikte zihni aktif bir şekilde harekete geçirmesi, düşünmeye dinamizm katması ve Kur'ân'ın yorumunun öznel olması yönüyle aralarında öğrenme anlamında paralellik kurulabilir.

2.4.2. Kur'ân'a Göre Tedebbürün İşlevleri

Kur'ân'da tedebbür kavramının anlam yelpazesinin türevleriyle birlikte fiil formatında kullanıldığı, bilişsel/zihinsel işlevi bakımından “derin düşünme” ve “ince kavrayış” şeklinde dört âyette geçtiği söylenebilir. Bu dört âyette insanların olay, olgu ve hadiselerin neticeleriyle ilgili işin başından itibaren düşünüp sentez yapmak suretiyle

⁴⁹⁷Şerîati, Ali, *İnsanın Dört Zindanı*, (Terc. Ejder Okumuş), (8. Baskı), Fecr Yay., Ankara 2017, s. 74-93.

gerekli tedbirleri alma anlamında kullanıldığı belirtilebilir. Zemahşerî, “başlarda bir işi tedebbür etmenin onu düşünmek, iç yüzünü ve varacağı sonucu göz önünde bulundurmak anlamında kullanıldığını; sonraları ise her türlü derin ve dikkatli inceleme anlamında kullanıldığını belirtmektedir.”⁴⁹⁸

Kur’ân’da tedebbür kavramı, “derin anlayış ve kavrayış” şeklinde dört âyette bulunmakla birlikte bu âyetlerden birinde Kur’ân’ın Allah kelamı olduğunun bir kanıtı şeklinde (Nisâ, 4/82.) geçmektedir. Diğer âyetlerde ise insanın peşin ve önyargılı sabit fikirlerden uzaklaşp olay ve olguları rasyonel bir temelde ve objektif olarak değerlendirmesi sonucunda ibret ve ders alması şeklinde (Mü’minûn, 23/68; Sâd, 38/29; Muhammed, 47/24.) geçmektedir. Bu âyetlerde tedebbür kavramı, fiil formatında gelmek suretiyle düşünme ediminin işlevsel olmasını, sonuç ve amaç odaklı, ibret ve nasihate götürücü olması gerektiğini ifade etmektedir.

Bayraklı, Kur’an’da “tedebbür kavramının türevleriyle birlikte yönetmek-debbera (Yûnus, 10/3.), sırtını dönmek-edbera (Me’âric, 70/17.), çekip gitmek-edbera (Müddessir, 74/33.), yerine getirmek-müdebbirât (Nâzi’ât, 79/5.), kalıntı-dâbir (En’âm, 6/45.), kök-dâbir (Enfâl, 8/7.), arka-dübur (Yûsuf, 12/25.) anlamında kullanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca düşünmek, dikkat etmek, mütaala etmek ve anlamak-tedebbera (Nisâ, 4/82; Sâd, 38/29.) anlamında kullanıldığını da belirtmektedir. Bütün bu anlam yelpazesinin düşünmekle ilgisi olduğunu, işlerin neticesini, arka planını ve özünü ortaya çıkarmak için yapılan eylemin düşünme edimi anlamına ‘tedebbür’ denildiğini söylemektedir. Bir işin başını, sonunu, köklerini ve arkasını tespit etmek için harcanan akıl faaliyetine tedebbür denildiğini belirtmektedir.”⁴⁹⁹ Kur’ân perspektifinde sözlük anlamıyla paralellik arz eden tedebbür kavramının “Kur’ân’daki temel manalarıyla birlikte özelde ‘düşünmek ve anlamak’ manasına geldiği ve aşağıdaki hususları içerdiği ifade edilebilir: 1. Kelimelerin ne anlama geldiğini ve onlarla ne kastedildiğini bilme 2. Âyetlerin siyâk ve sibâkından delâlet ettiği manayı bilme ve bu mana üzerinde düşünüp tefekkür etme 3. Zihni, Kur’ân’ın argümanlarıyla düşünmeye sevk etme, kalbi ise

⁴⁹⁸Zemahşerî, 2016, C. 2, s. 202-203.

⁴⁹⁹Bayraklı, 2007, C. 8, s. 243-245.

güzellikleri ve müjdeleriyle sınırlama ve kısıtlama 4. Emirlerine itaat, haber verdiklerine ise kesinlikle inanmaktır.’’⁵⁰⁰

Kur’ân’da tedebbür edimi, tek tek tikel önermelerden zihinsel bireşimle (sentez, terkip) ve zihinde parçaların (âyet) bir araya getirilmesiyle bir işin akıbetini düşünme ve sonucunda tedbir alma, düşünme, ibret alma ve çelişkili hususlardaki tutarsızlığın giderilmesi anlamında kullanıldığı ifade edilebilir. Konuyu somutlaştırmak için bir konuda tedbir almak ile tedebbür kavramı karşılaştırılabilir. Bir konuda tedbir alınmak istendiğinde her şeyden önce o konu, bir bütün olarak ele alınır. Özellikle resmin tamamı görülmeye çalışılır. Örneğin Kur’ân, bir bütün olarak düşünüldüğünde hedeflediği temel bir gayesinin olduğu, onca çeşitli anlatımıyla ve muhtevasıyla belirli bir hedefe odaklandığı görülür. Bu konuda da bir çelişki görülmez. Dolayısıyla Kur’ân’ı tedebbür ederken de bu bütüncül hedef gözüyle okumak, verilmek istenen esas mesajı yoğunlaşmak gerekir. Örneğin Kur’ân kıssalarında anlatılan kişilerin kişisel özellikleri, fiziksel özellikleri, adları vs. gibi ayrıntılar çok mühim değildir. Bu kıssaların odaklandığı temel hedef önemlidir. Diğer kutsal kitapların aksine Kur’ân’da bu tür ayrıntılara pek yer verilmez ve okuyucu da bunlarla meşgul edilmez. Doğrudan kıssadan hisseye yönlendirilir. Kur’ân’daki tekrarlar da böyle bir hüviyete sahiptir.

2.4.2.1. İbret Almayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür

Kur’ân’da tedebbür kavramının geçtiği âyetlerde Kur’ân üzerine düşünme edimi, tedbir alma eksenli ifade edilmektedir. Kur’ân’ı düşünme neticesinde insanın gelecek tehlikelere karşı tedbir alması gerektiği ifade edilmektedir. ‘‘Onlar Kur’ân’ı düşünmüyorlar mı? Yoksa kalplerin üzerinde kilitleri mi var?’’ (Muhammed, 47/24.) âyeti, kendisinden önceki âyet ve sonrasındaki âyetle beraber değerlendirilecek bir hüviyete sahiptir. Önceki âyette sağır ve kör kimselerin Kur’ân üzerine düşünmedikleri ifade edilmektedir. Sonraki âyette ise kendilerine hidayet yolu belli olduktan sonra geriye dönenlerin şeytan tarafından aldatılıp boş ümitlere düşürüldüğünden bahsedilmektedir. (Muhammed, 47/23-25.) İnsanın tedebbür ile düşünebilmesinin, olay, olgu ve hadiselerden düşünme neticesinde tedbir alabilmesinin ön koşulu, göz ve kulak denilen duyu organları vasıtasıyla kendisine bilgi akışının olması, bu bilgilerin ulaştırdığı

⁵⁰⁰Solmaz, Mekki, ‘‘Tedebbür’ün Mahiyeti, Birey ve Toplum Islahı Açısından Önemi’’, *Batman Akademi Dergisi*, 2020/4, (1): s. 90.

sonuçları düşünerek tedbir alabilmesidir. İnsanın gözlerinin manevi anlamda kör ve kulaklarının sağır olması, beyne/kalbe veri akışına engel olduğundan tedebbür denilen derin anlayışının oluşmasına set çekmekte; bu da kalplerde kilit olduğu ve düşünmenin gerçekleşmediğine delil kabul edilmektedir. Bu âyetin mefhûm-u muhalifi düşünüldüğünde kalplerdeki/zihindeki kalıpların kırılması, bireyi Kur'ân'ı derin bir şekilde düşünmeye sevk etmekte, Kur'ân'ın istediği mesajın anlaşılmasına ve gerekli tedbirin alınmasına iletmektedir. Âyette düşünüp düşünemedikleri sorusu ile kalplerin kilitli olduğu sorulmaktadır. Din eğitiminde muhatabın zihnini harekete geçirmek için soru sorulması önemli bir yöntem iken burada cevap gerektirmeyen açıklıkta sorular sorulmaktadır. Bu âyette ifade edilen kimselerin kalplerinde manevi kilitler olduğundan Kur'ân üzerine düşünmedikleri soru edatıyla belirtilmekte cevap ise önceki âyette onların manevî kör ve sağır olmalarından dolayı zımnen ifade edilmektedir.

Kur'ân kıssaları üzerine düşünmeyi ve yeryüzünde gezip de inkâr edenlerin akıbetlerinin nasıl olduğunu ifade eden âyetler, (Âl-i İmrân, 3/137; Fâtır, 35/44.) objektif bir tarih tasavvuru oluşturmakla birlikte, olay ve olguları analiz edip tüm bileşenleri sentezleyerek gelecek muhayyilesi kurmayı ifade etmektedir. Geçmişe takılı kalmadan geçmişten alınan dini-toplumsal ve kültürel mirasın günümüze taşınmasını, günümüzden de geleceği aydınlatmasını belirtmektedir.

Eğitim ve öğretimde problemlerin çözüm yollarından biri de problem çözme metodudur. “Öğrenenlerin o güne kadar öğrenemedikleri konuları kendi kendilerine araştırarak öğrenme yollarına problem çözme metodu denmektedir. Hazır bilgilere kolayca sahip olmak yerine emek sarf ederek, araştırarak, uğraş vererek öğrenmek bu metotta esastır.”⁵⁰¹ “Problemi hissetme veya problemin ortaya çıkması, tanımlanması veya sınırlandırılması, bilgilerin toplanması, problemin çözümü ile ilgili çözüm yollarının ileri sürülmesi, en uygun çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması, problem çözme basamaklarıdır.”⁵⁰² Kur'ân, geçmiş ümmetlerin başlarından geçen akıbetlerin ileride problem teşkil etmemesi için tedebbür edimiyle olay ve olguların analizinin yapılmasını, bu analizlerden zihinsel bireşim yapmakla gelecekte problemlerin çözülmesini, bu olay ve olgulardan ilerisi için tedbir alınmasını istemektedir.

⁵⁰¹Öcal, 1991, s. 268.

⁵⁰²Öcal, 1991, s. 268-269.

Aklı düşünme süreçlerinden biri olan analitik düşünme, bir nesne veya olguyu küçük, bağımsız ve müstakil parçalara ayırmayı ifade ederken analitik düşünmenin tam karşısında bulunan ve olay, olgu ve nesnelere bir arada gruplandırmayı ifade eden akli düşünme sürecine ise sentetik düşünme adı verilmektedir. Sentetik düşünmede sonuca ulaşmak için sonuca götüren bileşenlerin bir araya getirilmesiyle düşünmek esastır. Tedebbür ediminde analitik düşünme yerine sentetik düşünme, olay ve olguların akıbetlerinin anlaşılıp ders ve ibret alınması için daha etkili bir yoldur. Kur'ân'ın ifade ettiği gerçeğin Kur'ân bütünlüğü içinde algılanması bunu ifade etmektedir. Her bir Kur'ân âyetinin verilen mesajın algılanmasına yönelik tümelin birer parçası olduğu, bu parçaların bir araya getirilmesiyle gerçeğin yakalanması, sonuca ulaşılması ve bunlardan ders ve ibret alınması tedebbür ediminin işlevlerinden biridir.

“*Onlar Kur'ân'ı düşünmüyorlar mı?*” ibaresi istifhâm-ı tevbîhidir (kınama maksadıyla soru şeklinde kurulan bir cümle). ‘Yoksa kalpleri kilitli mi?’ Bunda da açık istiare vardır. Münafıkların kalpleri kilitli kapılara benzetilmiştir. Hiçbir kişinin nasihatine açılmazlar. Yüce Allah, münâfikların Kur'ân'ı iyiden iyiye düşünmelerini emretti ve onları helak edici tehlikelere düşmemeleri için Kur'ân'dan yüz çevirmelerini nehyetti. Kur'ân, münâfikların heva ve heveslerine uyarak Rablerini kızdırmaları sonucunda ölüm anında karşılaşacakları korkuları kendilerine göstermek suretiyle akıbetleri hakkında düşünüp tedbir almalarını istemektedir.”⁵⁰³ Öğretim tekniklerinden olan soru-cevap tekniği, önceleri ezberlenen bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini test etme amacıyla kullanılan bir teknik olmakla birlikte, sonraları ise öğrencilerin zihinsel/bilişsel düşünmelerini geliştirecek bir teknik olarak görülmektedir. Öğretimde soru-cevap tekniğinin bilişsel amaç ve işlevleri vardır. Bunlar; “yapıcı ve üretici düşünme için özendirme, ilgi ve istek uyandırma, bilgiyi zihinde sistematize etme ve analitik düşünceyi uyarma, problem çözme yöntemi kurallarını öğretme, nesnel değerlendirme yeteneği geliştirme vb. hususlardır.”⁵⁰⁴ Kur'ân, kendisi üzerine düşünme edimini harekete geçirmek, düşünmeye işlevsellik ve süreklilik kazandırmak, düşünme edimine ilgi ve istek uyandırmak, bilgiyi tarih sahnesinden alıp dinamize etmek için soru-cevap tekniğini

⁵⁰³Zuhaylî, Vehbe, *Tefsirü'l-Münîr*, (5. Baskı), Bilimevi Basın Yay., İstanbul 2017, C. 13, s. 356-357.

⁵⁰⁴Küçükahmet, Leyla, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (3. Baskı), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay., Ankara 1989, s. 45.

kullanmaktadır. Soru-cevap tekniğinde bilişsel farkındalık, dinamik düşünmeyle birlikte analitik ve sentetik düşünme süreçleri egemendir.

Ölçme ve değerlendirme aşamalarından biri olan ölçüt geçerliliği, yordama ve mevcut durum geçerliliği diye ikiye ayrılmaktadır. Tedebbür kavramıyla da benzerlik gösteren yordama geçerliliği, “ölçme aracının tahmin edilmeye çalışılan özelliği ölçmedeki başarısını gösterir. Bireylerin gelecekteki başarısını belirlemeye veya tahmin etmeye çalışan geçerlilik türüne denmektedir.”⁵⁰⁵ Tedebbür edimi de bireylerin ileriki yaşantılarında olası durum, olay ve olgular üzerine yordamada bulunma, gerekli tedbirlerin alınması işlevine dönüktür. Yordama geçerliliğinde bireyin başarısı, sonuç odaklı bir düşünme edimiyle tedebbür kavramına benzemektedir.

Manalarını düşünmek için Kur’ân’ı tedebbür etmek, din eğitiminin bilişsel hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir vazifedir. “Manası ve hedefleri üzerinde durmadan, düşünmeden, sadece Kur’ân’ın tilavetiyle yetinmek yeterli değildir. Burada düşünmeye, istidlâlde bulunmaya, akaid ve dinin temel esaslarında taklidin iptal edildiğine dair delil bulunmaktadır.”⁵⁰⁶ Taklit, sabit fikirlerin oluşmasına, derin anlayış ve kavrayış faaliyetinin kaybolmasına, düşünmenin donuklaşmasına, önyargılı fikirlerin kökleşmesine sebep teşkil ettiğinden tedebbür kavramının ifade ettiği anlama zıt düşmektedir. Esasen din eğitiminde anlamamanın ve öğrenmenin arkasındaki itici güç, düşünme olgusudur. Düşünmeyen insanın taklit bataklığına sürüklendiği, Kur’ân’ın atalarına körü körüne tabi olan kimseleri kınadığı (Enbiyâ, 21/53.), din eğitiminin bilişsel hedeflerine ulaştıracak potansiyelin tedebbür/düşünme olgusu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca tedebbür ile düşünmeyi harekete geçirecek saikin araştırma, inceleme, gözlem ve eleştirel bir bakıştan geçtiği belirtilebilir. İnanç ve düşünme anlamındaki bir taklidin din eğitiminin bilişsel hedeflerini gerçekleştirmeye matuf tedebbür edimini sekteye uğrattığı, öğrenen bireyin statik olmasına ve bunun da dogma bilgilere kapı araladığı ve bundan dolayı da eleştirel düşünmeye ters düştüğü ifade edilebilir.

Din eğitiminin amacı, “insanın aklına rehberlik ederek kavramakta zorluk çektiği hususlarda önündeki engelleri kaldırmak olmalıdır. Eğitim, fertleri düşünen, aklını

⁵⁰⁵Cevizci, 2010, s. 234.

⁵⁰⁶Zuhaylî, 2017, C. 3, s. 156.

kullanan,⁵⁰⁷ eleştirel süzgeçten geçiren, körü körüne taklit etmeyen, tedebbür ile olay ve olguların sonuçlarını düşünerek tedbir alan bireylerin yetişmelerini amaçlamaktadır.

2.4.2.2. Öğüt Almayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür

Tedebbür kavramının fiil formatında geçtiği dört âyette de insanların Kur'ân üzerine düşünmeleri, olay ve hadiseler Kur'ân bakış açısıyla bakmaları istenmektedir. Kur'ân üzerine derin bir anlayış ile bakılmak istenmesinin arkasındaki bilişsel hedef de, öğüt ve ibret alınmak istenmesi, nasihati düşünerek düşünmeyi rasyonel bir temel üzerine inşa etmektir. Zira Sâd sûresindeki âyet, bu anlamı ifade edecek tarzda gelmektedir. *‘‘Bu Kur'ân, âyetlerini düşünsünler ve akıl sahipleri öğüt alsınlar diye sana indirdiğimiz mübarek bir kitaptır.’’* (Sâd, 38/29.) Elmalılı'ya göre bu âyette geçen tedebbür lafzı, *‘‘inceden inceye düşünme anlamında ve aklî alana taalluk etmekte; âyetin devamında geçen tezekkür lafzı ise ibret alma anlamında ve naklî hususlarda cereyan etmektedir.’’*⁵⁰⁸ Tedebbür kavramı bu âyette geleceğe dair düşünme ve bu düşünmenin bir gereği olarak öğüt ve ibret alma anlamında kullanılmaktadır. Aklî alanda zihinsel/bilişsel alana taalluk eden hikmet kavramının kullanıldığı bir âyette de bu manada kullanıldığı belirtilmektedir. *‘‘(Ey Muhammed!) Rabbinin yoluna hikmetle (akıl), güzel öğütle (mev'ize-yi hâsene) çağır ve onlarla en güzel şekilde mücadele et...’’* (Nahl, 16/125.) Bu âyette Allah'ın yoluna çağrılan kimselerin karakteristik özellikleri bağlamında kendilerinin dine davet edilmeleri gerektiği ifade edilerek *‘‘akıl ve basiret ehli olan insanların hikmet metodu kullanılarak çağrılması istenmektedir.’’*⁵⁰⁹ Akl-ı selîm sahibi ve eşyanın hakikatini öğrenen araştırmacı bilginler, bu hikmet metodu kullanılarak İslâm'a davet edilirler. Hikmet, kesin olan delillerdendir ve aklın kullanılmasını gerektirmektedir. Kur'ân'ın farklı farklı yerlerine serpiştirilmiş âyetleri, mahlûkat üzerinde derin derin düşünmeyi, hikmetle olay ve olgulara bakmayı ve bunlardan öğüt ve ibret almayı ifade etmektedir.

Tevhid konusu, Kur'ân'ın baştan sona ısrarla üzerinde durduğu ve defaatle tekrar ettiği bir konudur. *‘‘Kur'ân'ın indiriliş maksadı şirki iptal ve Tevhidi ispat etmektir. Bundan dolayı Kur'ân'ın her sûresi, bağımsız bir şekilde bu temayı işlemektedir.’’*⁵¹⁰ Tedebbür edimi, Kur'ân epistemolojisinde sonuca doğru bir düşünme mekanizması işlevi

⁵⁰⁷ Bayraktar, 2013, s. 261-262.

⁵⁰⁸ Yazır, 1992, C. 6, s. 468.

⁵⁰⁹ Bayraklı, 2007, C. 11, s. 146.

⁵¹⁰ Demirci, Muhsin, *Kur'ân'ın Temel Konuları*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2000, s. 49-50.

görmekle birlikte, bu düşünmenin bir neticesi olarak Kur'ân'da ifade edilen olay ve olgulardan ders alınmasına matuftur. Düşünmenin nesnesi olan olay ve olgular, sentetik bir düşünmeyle Tevhid'e doğru götüren bir seyir izlemektedir. Kur'ân'ın ana konularından olan Allah'ın varlığı ve birliği, din eğitiminde tedebbür edimiyle ulaşılmak istenen bilişsel hedeflerdendir.

Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri de öngörü kapasitesidir. “Birey, sembolleştirme yapabilme potansiyeline sahip olduğu gibi gelecek için plan yapabilme kapasitesine de sahiptir. İnsanlar geçirmiş oldukları yaşantıları, düşünce ve sembollerle zihinlerinde kodlama yapmak suretiyle geleceğe dair planlar yapabilme potansiyeline sahiptirler. Düşünme, yapılacak aktiviteden önce geldiği için birey, geleceğe dair nelerle karşılaşabileceğini tahmin edebilir ve bunlarla ilgili hedefler belirleyebilir.”⁵¹¹ Tedebbür edimi de bu yönüyle geleceğe dair düşünme edimi olduğundan düşünme neticesinde karşılaşılabilecek olası durumlar için ders çıkarma ve ibret alma işlevine yöneliktir.

2.4.2.3. Çelişkilerden Kurtulmayı Sağlayan Yönüyle Tedebbür

İnsan düşünen bir varlıktır. Düşünmenin bir gereği olarak da düşünme ediminin kendi içinde tutarlı olması, aynı olay ve hadiselerde zıtlıkların bulunmaması gerekir. Kur'ân, bazen tedebbür edimini çelişki durumundaki tutarsız fikirlerin ve anlayışların giderilmesi anlamında kullanmaktadır. Bu yönüyle Kur'ân, birbirini nakzedenden veya zıtlıkları bünyesinde barındıran fikirlerin vuzuha kavuşturulması, aralarındaki çelişkilerin giderilmesi için aklın çalıştırılmasını, problemlerin giderilmesini istemektedir.

“Hâlâ Kur'ân'ı düşünüp anlamaya çalışmıyorlar mı? Eğer o, Allah'tan başkası tarafından (indirilmiş) olsaydı, mutlaka onda birçok çelişki bulurlardı.” (Nisâ, 4/82.) Bu âyette Kur'ân'da çelişki bulmaktan kasıt, “söz dizimi, belağât ve mana açısından ihtilaf olması, verdiği haberlerin gerçeğe aykırı olması, benzerinin getirilmesinin mümkün olması, birbiriyle uyumsuz ve bozuk bir manaya gelmesidir.”⁵¹² Allah, bu kitabın bir başkası tarafından indirilmiş olmasıyla kendisinde olabilecek tutarsızlık ve çelişmeyi geleceğe dair ihtimal anlamında ifade ettikten sonra bunun derin düşünme neticesinde

⁵¹¹Senemoğlu, 2018, s. 230.

⁵¹²Zemahşerî, 2016, C. 2, s. 202-203.

Allah tarafından indirildiğinin bir delili olduğunu ve onda herhangi bir çelişki bulunmadığını ifade etmektedir. Kur'ân'ın faraza bir beşer tarafından yazılmış olmasının getirdiği ihtilaflar, çatışmalar, paradokslar ve zıtlıklar, insanın derin düşünmesi neticesinde izale edilebilmektedir. Bu yönüyle tedebbür edimi, zihinlerdeki zıtlıkların kaldırılmasına matuftur. “Fizikî âlemdeki kusursuzlukla Kur'ân'daki kusursuzluğun aynı manaya geldiğini belirten Bayraklı, ikisinin de kaynağının ilahî irade ve bilgi olduğunu, Kur'ân'ı araştıran ve üzerine derin düşünen kimselerin ondaki tesânübü, edebî ahengi ve kusursuzluğu görebileceğini, Kur'ân hakkındaki çarpık düşüncelerin de düşünme edimi olmadan ve bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir.”⁵¹³

Değerlendirme basamağında “bireyden yaptığı karşılaştırmalar, mantıksal doğrulamalar, genellemeler sonucunda olumlu veya olumsuz yönde karar vermesi beklenmektedir.”⁵¹⁴ Tedebbür ediminde zihnin ileriye dönük düşünme süreci işlevsel olmakla birlikte karşılaşılabilecek muhtemel problem ve çözümleri, mantıksal doğru ve yanlışların kritize edilmesi esastır. Özellikle değerlendirme aşamasına gelmeden önce gerekli tedbirlerin alınması bu süreçte önemlidir. Değerlendirme basamağında nihâî kararın verilmesi bunun tedebbür edimiyle benzerliğini ifade etmektedir.

“Beyin fırtınası, belli bir konu üzerinde veya bir problemin çözümünde üretici düşünme ile konunun veya problemin çözümü için kullanılan bir tekniktir. Ters beyin fırtınası ise problem veya konunun olumsuz yanlarını göstermek suretiyle üretici fikirlerin ortaya çıkarılmasını salık veren bir tekniktir.”⁵¹⁵ Tedebbür ediminin fikirlerin karşıtlarını göstermek suretiyle ters beyin fırtınasıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Burada amaç, fikirlerin zıtlıklarından hareketle problemin çözümüne katkıda bulunmaktır. Ters beyin fırtınasında istenilen problemin çözümü için mevcut durumun zıtlığından yararlanma ön planda olduğundan “*Hâlâ Kur'ân'ı düşünüp anlamaya çalışmıyorlar mı? Eğer o, Allah'tan başkası tarafından (indirilmiş) olsaydı, mutlaka onda birçok çelişki bulurlardı.*” (Nisâ, 4/82.) âyetiyle durumun karşıtını vermekle olabilecek muhtemel problemlere zihnin çözüm üretmesi istenmektedir. Burada düşünme edimi geleceğe yöneliktir. Kur'ân'ın başkası tarafından indirilmesinin getirdiği olası

⁵¹³Bayraklı, 2007, C. 5, s. 246.

⁵¹⁴Göçer, 2014, s. 288.

⁵¹⁵Aydın, 2018, s. 162-163.

problemlere karşı Kur'ân'ın tedebbür edilerek düşünülmesi neticesinde olumlu üst düzey düşünme becerileri üretmesi istenmektedir.

Kur'ân'ın bir beşer kelamı olmadığı delili, Hz. Muhammed'in kendisine vahiy geldiğinde okuma-yazma bilmemesi, şayet Kur'ân'ın bir benzeri getirilebilecekse müşriklerin mallarını ve canlarını tehlikeye atmak suretiyle beşerî bir kelam getirmek yerine savaşı tercih etmeleridir. Hâlbuki beşerî bir kitap yazmak, savaşa göre daha kolay ve daha külfetsizdir. Bu da gösteriyor ki Kur'ân, beşer kelamı değil, Allah kelamıdır. Ayrıca Kur'ân'ın tehdidi âyetlerinde, Kur'ân'ın bir benzerini (İsrâ, 17/88.), on sûresinin benzerini (Hûd, 11/13.), bir sûresinin benzerini (Yûnus, 10/38; Bakara, 2/23.), Kur'ân'a benzer bir söz (Tûr, 52/34.) getirmelerini istemesi, onların da bunu getirememesi (Bakara, 2/24; İsrâ, 17/88.) onun beşer kelamı olmadığı delilidir. Kur'ân'ın hem lafzını hem de içerdiği hakikatleri düşünen kimselerin onda herhangi bir tutarsızlık bulamayacağı, Kur'ân'a sathî/yüzeysel bir bakış açısıyla değil tedebbür ve derin düşünme neticesinde ortaya çıkmaktadır. Tedebbür kavramının Kur'ân perspektifiyle bilişsel hedefleri özet şeklinde aşağıya alınmıştır.

TEDEBBÜR	İbret almayı sağlama
	Öğüt almayı sağlama
	Çelişkilerden kurtulmayı sağlama

Tablo 2.1. Tedebbür Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması

2.5. Tezekkür

2.5.1. Tezekkürün Kavramsal Çerçevesi

2.5.1.1. Tezekkürün Sözlük Anlamı

Düşünme süreçlerinden olan ve bilginin hatırlanması, zihinde canlandırılması, anılması, bilginin hafızada dinamize edilmesi anlamında kullanılan tezekkür kavramı, Kur'ân epistemolojisinde fiil formatında kullanılmakta ve düşünme sürecinin işlevsel

olmasını ifade etmektedir. Arapçada hafıza kartını ifade etmek için kullanılan zâkire kavramı, bilginin unutulmasını engellemek manasıyla ilişkili olduğundan tezekkür kavramının geldiği kökten türemedir. Hafıza kartında da bir şeyin saklanması ve hatırlanması onun işlevi olarak görülmektedir. Bununla birlikte tezekkürde/zikirde anlamın donuklaşmaması ve fonksiyonel/işlevsel olması esastır.

Genel anlamda unutma eyleminin zıttı şeklinde kullanılan zikir kavramı, “bir şeyi dille telaffuz etme, zihinde hazır hale getirme, hatırlama ve anma gibi temel anlamlarının yanı sıra kişinin elde ettiği malumatı kendisiyle muhafaza ettiği nefsin bir durumu şeklinde anlaşılmaktadır.”⁵¹⁶ Tezekkür kavramının geldiği kök olan zikir kavramı, iki anlamda kullanılmaktadır. Bunlardan “birincisi ‘bir şeyi telaffuz etmek’, ikincisi ise zihinde kaybolmayacak şekilde bir şeyi zihinde hazır bulundurmaktır.”⁵¹⁷ İlk yazılan kaynaklarda “unutmadan sonra kalp ve dil ile hatırlama manasına geldiği ifade edilen zikir kavramının ana ekseninin hatırlama ve türevleri olduğu söylenmektedir.”⁵¹⁸ Arapçada düşünme sürecinin hatırlama, anma boyutu olan tezekkür, “unutulan bilginin akla getirilmesi ve hafızada var olan bilginin ortaya çıkarılmasını ifade etmektedir.”⁵¹⁹

Z-k-r kelimesi ve türevleri; “edinilen bir şeyi korumak, dilde ifade etmek, unutulmuş şeyi zikretmek/hatırlamak, konuşmak, anlatmak, çokça anmak, öğüt, uyarı, hatırlatma vs. anlamlarına gelir.”⁵²⁰ Bir şeyi dil ile telaffuz etme, zihinde hazır hale getirme, hatırlama ve anma gibi temel anlamlara gelmekle birlikte zikir, “insanın kesb ettiği bilgileri kendisiyle sakladığı/muhafaza ettiği durum şeklinde ifade edilmiştir.”⁵²¹ Zikir, dil ve kalp ile yapılan bir edim şeklinde ikiye ayrılmakla birlikte⁵²² bunlardan en temel anlam olarak unutulmuş şeyi hatırlama (Enbiyâ, 21/10.), hafızada mevcut olan şeyi geri getirme (Kehf,

⁵¹⁶Heysemî, Nurettin Ali İbn Ebî Bekr, *Mecmeu'z-Zevâid ve Menbâu'l-Fevâid*, Dâru'l-Kitabi'l-Ârabî, Beyrut 1982, C. I, s. 78; Ezherî, 1976, C. 10, s. 162.

⁵¹⁷Ebû'l Bekaâ, 2018, s. 381.

⁵¹⁸Râzî, Ebû Bekir İbn Abdulkadir el-Hanefî, *Muhtaru's-Sihâh*, (Thk. Yusuf Şeyh Muhammed), (5. Baskı), el-Mektebetü'l-Âsriyye, Beyrut, 1999, s. 113; Fârâbî, Ebû Nasır İsmail İbn Hammad el-Cevherî, *es-Sihâh Tacû'l-Lüğa ve Sihâhu'l-Ârabiyye*, (Thk. Ahmed Abdulğafur Âttar), (4. Baskı), Dâru'l-İlmi li'l-Melâyin, Beyrut 1987, C. 2, s. 665.

⁵¹⁹İsfehânî, 2012, s. 398-399.

⁵²⁰İsfehânî, 2002, s. 328-330.

⁵²¹İbn Dûreyd, Ebû Bekir İbn Muhammed İbn Hasen, *Cemheretü'l-Lüğa*, (Thk. Remzi Münir), (1. Baskı), Dâru's-Sadr, Beyrut 1987, C. 2, s. 694.

⁵²²İbn Manzûr, 1990, C. 14, s. 62.

18/64.), hem dil hem de kalp ile zikredip anma (Bakara, 2/200.) şeklinde Kur'ân'da kullanılmaktadır.

Zikir kavramı bilginin saklanması ve muhafaza edilmesi anlamında kullanılan hıfz etmeye benzetmekle birlikte hıfz etme sürecinde zihinde mevcut bulunan bilginin muhafazası temel belirleyici faktör iken; dil ile zikir kavramında ise bilginin zihnin dışına dil ile ifade edilmesi veya dillendirilmesi (telaffuz), kalp ile zikir ise bilginin hatırlanmasına matuftur. “Bilginin korunması, muhafaza edilmesi ve yeni bir bilginin elde edilmesi hıfz kavramı ile ifade edilirken unutulmuş bilginin zihinde canlandırılması, tazelenmesi ise zikir kavramıyla ifade edilmektedir.”⁵²³ “Hıfz, akılda tasavvurun meydana gelmesi, şekil ve suretin meydana çıkması yani idrak edilen suretlerin korunmasıyla bilginin elde edilmesini ifade ederken zikir ise unuttuktan sonra elde edilen bilgilerin yeniden hatırlanmasıdır.”⁵²⁴ Tezekkür ediminde bilgiyi işleme söz konusu iken hıfz etmede ise bilginin korunması ön plandadır. Tezekkür bilgisayarda işlemci iken hıfz etme ise Ram görevi görmektedir.

Tezekkür kavramı, tefe'ül babından gelmektedir ve tefe'ül babı daha çok uzun süreç ve çalışma gerektiren fiiller için kullanılmaktadır. Örneğin 'te'allüm' kavramı, bu şekilde öğrenmenin uzun bir uğraş ve süreç gerektirdiği anlamına gelmektedir. Zira öğrenme kısa vadede değil de uzun vadede çalışmayı ve emek harcamayı gerektiren bir fiildir. Bunun için tezekkür, dikkatin aktif olduğu, uzun bir uğraş ve çaba gerektirdiği, hatırlamanın kendisinin merkezinde bulunduğu, öğüt, ibret ve anlamının bilişsel süreci şeklinde ifade edilebilir.

Zihnin sebepler ve illetler üzerine yoğunlaşması ameliyesi olan tezekkür kavramında düşünme sürecinin geçmişe yönelik olması, onu geleceğe dönük düşünme biçimi olan tedebbür kavramının karşı kutbunda yer almasını ifade etmektedir. Ayrıca “tefekür kavramıyla da ilgisi bulunan bu kavramın tefekkürden daha geniş bir düşünme süreci olduğu ifade edilmektedir. Tefekkür, daha çok deliller üzerinde düşünme süreci olarak ifade edilmektedir. Oysa tezekkür kavramı geçmişe yönelik bir düşünme biçimi olmakla birlikte”⁵²⁵ zikirde araçların geniş olması, akıl, his, duygular gibi hem bilişsel

⁵²³Batar, 2014, s. 303.

⁵²⁴Âskerî, 1997, s. 74.

⁵²⁵Altıntaş, 2003, s. 83; Gâzâlî, tefekkür ile tezekkürün farklılıklarını ifade ederken tezekkürün faydası ve vazifesini kalpte yerleşip oradan silinip gitmemeleri için marifetin hatırlanması olduğunu belirtmektedir.

hem de psikolojik süreçlerin olması onu tefekkür kavramından ayırmaktadır. Zira tefekkürde aklî/mantıkî bilişsel süreçler egemendir. Tefekkür bir oluşturma sürecidir. Tezekkür ise oluşanı işlemek ve dinamik tutmak için yapılan zihinsel faaliyetlerdir. Çeşitli materyalleri bir araya getirerek bir yapı oluşturma ediminde tefekkür etme süreci söz konusu iken daha sonra bu yapının işlevselliğini koruyacak bazı işlemleri sürekli olarak yapmaya devam etme edimi de tezekkür şeklinde ifade edilebilir.

“Tezkire kavramının delâletten ve emâretten (işaretten) daha geniş olduğunu ifade eden Ebû'l Bekaâ, bu yönüyle tezekkürde ifade edilen anlamın tefekkürdeki anlamdan daha geniş olduğunu belirtmektedir.”⁵²⁶ Kelam, akıl, felsefe gibi aklî/mantıkî bilişsel süreçleri harekete geçiren ilimlerde nazâr, fikir ve istidlâl gibi kavramların kullanılması tefekkürü hatıra getirmekte; tasavvuf ve ahlâk gibi disiplinlerde ise genelde zikir, tezkire, tezekkür gibi kavramların kullanılması bu kavramın duyuşsal ve psikolojik boyutu olduğunu ifade etmektedir.

“Tezekkürde ‘bilinen bir bilgi veya nesnenin akılda tutulması’⁵²⁷ bu düşünme sürecinin temel özelliği olmakla birlikte tefekkür etme ediminde ise ‘bilinenden hareketle bilinmeyene ulaşma’ ameliyesi mevcuttur. Kur’ân’da düşünme kavramı manevî unsurlar için akıl yürütme ve fikir üretme anlamında kullanılmakta; maddî unsurlar olan göklerin ve yerin yaratılması müşâhade etme, tetkik etme, araştırma, inceleme ve mahiyetini idrak etmeyi belirtmektedir.”⁵²⁸ Bilinen hususlardan hareketle bilinmeyenin bilgisine doğru fikir yürütme anlamı ağır basmakta; bu da dikkatli bir araştırma ve incelemeyi mucip kılmaktadır.

Zikir kavramıyla benzerlik taşıyan fakat ince bir fark ile ondan ayrılan “hâtır kavramı, bir şeyin birden ve aniden akıldan geçmesi şeklinde ifade edilirken, zikir ise kişinin önceden bilip de unuttuğu bir şeyin tekrar akla gelmesiyle hatırlamak manasında kullanılmaktadır. Bu anlamda tezkîr kavramı, önceden bilip de sonrasında unutulmuş

Bununla birlikte tefekkürün fayda ve vazifesini ise bilgiyi çoğaltıp hali hazırda bulunmayan üçüncü bir marifeti elde etme olduğunu ifade etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Gâzâlî, tefekkürü tezekkürden daha ileri bir düşünme süreci olarak görmektedir. Gâzâlî, Ebû Hamid Muhammed, *İhya'u Ulûmi'd-Din*, (Thk. Ebû Hafs Seyyid b. İbrahim b. Sadık b. İmran), Dâru'l-Hadis, Kahire 1994, C. 5, s. 8.

⁵²⁶Ebû'l Bekaâ, 2018, s. 261.

⁵²⁷İsfehânî, Ebû'l-Kâsım el-Hüseyn İbn Muhammed er-Râgıb, *el-Müfredât fi Garîbi'l-Kur'ân*, (Thk. Muhammed Seyyid Keylânî), Dâru'l-Ma'rife, Beyrut trs, s. 179.

⁵²⁸Bilgiz, Musa, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve ve Bilgi Türleri*, (1. Baskı), İnsan Yay., İstanbul 2003, s. 88.

hususları bazı şeyler vasıtasıyla hatırlatmak anlamında kullanılırken bu kavrama yakın olan tenbîh kavramı ise, kişinin bildiği veya bilmediği bir şey hakkında uyarma ve ikaz etme anlamında kullanılmaktadır.⁵²⁹ Zikir kavramında refleks veya irade dışı bilginin hatırlanmasının mümkün olmaması, bu kavramın gelişigüzel olmadığını, bilgiyle ilişkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca hâtır kavramında düşünmenin işlevselliği ve devam eden süreci mümkün değilken (anlam birden akılda geçmektedir) zikir kavramında düşünme fonksiyonel ve devam eden bir süreci ifade etmektedir.

Tasavvufî sözlüklerde “zikir/tezekkür kavramının hatırlamaya matuf olduğu, tefekkür vasıtasıyla elde edilmiş bir şeyi bulmak, hatırlamak manasına geldiği ifade edilebilir.”⁵³⁰ Somut delillerle ve tefekkür vasıtasıyla elde edilen bilginin hatırlanması, anılması ve mevcut bilginin zihinde canlı ve dinamik bir şekilde gün yüzüne çıkarılması edimine tezekkür denilmekte; düşünmenin sadece akli/mantıkî sürecine değil duyuşsal/kalbî boyutuna da işaret etmektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında tekrar, hatırlama, anımsama, yeniden gözden geçirme, ilişkilendirme gibi zihinsel/bilişsel anlama ve anlamlandırmaya dair süreçler, tezekkür kavramıyla ilintilidir. Bu anlamda eğitim-öğretim ortamlarında bilginin önem ve mahiyetine göre kısa ve uzun süreli belleğe kaydedilmesi, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için hafızada depolanması, hafızanın derinliklerinde bulunan bilgilerin yeni öğrenmelerle ilişkilerinin kurulması, bu kavramın bilgi edinme sürecindeki işlevselliğini ifade etmektedir.

2.5.1.2. Tezekkürün Terim Anlamı

Genel sözlük anlamıyla uyum arz eden tezekkür kavramı, zihinde bilginin hatırlanması, bilgi edinme sürecinde hafızanın derinliklerinde olan ve mevcut bilginin canlı ve fonksiyonel olarak gün yüzüne çıkarılması, zihnin sebep ve illet eksenli geçmişe doğru düşünme faaliyetidir. Zikir ve türevleri Kur’ân’da genelde şu anlamlarda kullanılmaktadır: “Kur’ân’da tezekkür lafzı, genellikle dille ve kalple zikretmek, birinden ya da bir durumdan bahsetmek, hatırlamak, öğüt, şeref, haber, beyan, delil, vahiy, Kur’ân, Tevrat, Levh-i mahfuz, namaz, tevhid ve tefekkür gibi çeşitli anlamlarda

⁵²⁹Âskerî, 1997, s. 93.

⁵³⁰Kâşânî, 2015, s. 133.

kullanılmaktadır. Hatıra getirmek, çokça hatırlamak ve hatırlatmak, Allah'ın insana verdiği nimetleri ve bu nimetlerin şükürünü ifa etmek (En'âm, 6/69; Bakara, 2/40; A'râf, 7/201; İbrahim, 14/5; Kehf, 18/63; Ra'd, 13/19; Meryem, 19/16.) gibi manalarda ifade edilmektedir. Kur'ân âyetlerinden ders almak, âyetleri tezekkür ve tefekkür etmek (Bakara, 2/269; Âl-i İmrân, 3/7; İsrâ, 17/41.) peygamberler (Talâk, 65/9-10.), tevhit, (Enbiyâ, 21/36.), Allah'ın yardımına güvenmek, dua etmek, namaz kılmak, terbiyede bulunmak, tekbir getirmek, (Bakara, 2/198; A'râf, 7/205; Enfâl, 8/45; Hûd, 11/30, 114; Nûr, 24/36; Ankebût, 29/45; Cum'a, 62/9.), bütün hallerde Allah'ı saygıyla anmak, iman, ibadet, Allah'ın emir ve yasaklarına itaat etmek, Allah'ı rahmet ve mağfiretiyle hatırlamak, (Bakara, 2/151-153, 238-239; Âl-i İmrân, 3/191; Enfâl, 8/2; Yûsuf, 12/42; Tâ-Hâ, 20/14; En'âm, 6/118; Ra'd, 13/28; İsrâ, 17/46; Tâ-Hâ, 20/14, 33-34; Mü'minûn, 23/110; Nûr, 24/37; Sâffât, 37/3 Bakara, 2/63; A'râf, 7/130; Tevbe, 9/126.), geçmiş peygamberlere gönderilen ilahî mesajlar, vahiy, Kur'ân ve Tevrat (Âl-i İmrân, 3/58; A'râf, 7/63; Hicr, 15/6, 9; Nahl, 16/44; Kehf, 18/28; Enbiyâ, 21/24-25; Furkân, 25/29-30; En'âm, 6/68.) anlamında kullanılmaktadır.⁵³¹ Farklı muhteva ve içeriğe sahip olan tezekkür/zikir kavramının hatırlama ve hatırlatma, bir şeyi unutmama, zihinde anımsama ve tazeliğini koruma anlamlarında kullanıldığı ifade edilebilir.

Zikrin sözlük anlamıyla Kur'ân'daki anlamları arasında uyum olduğunu, Kur'ân'ın bu kavramın anlamını genişleterek özel anlamlar yüklediğini ifade eden Kökver, “zikrin unutmamak, unutmamak üzere hatırında tutmak gibi sözlük anlamlarının Allah'ın emir ve yasaklarının, mesaj ve uyarılarının unutulmaması ve onlarla bütünleşerek yaşamayı ifade ettiğini”⁵³² belirtmektedir. Kur'ân'a ‘zikir’ denilmesinin arka planında da Kur'ân'ın daima Allah'ın mesajlarını hatırlattığı, tekrarlama ile zihinlere yerleştirmek istediği, insanın zihnî melekelerinin unutmaya müsait olduğundan sürekli tekrar etmekle unutulmasını engellemeye çalıştığı ifade edilebilir.

Tasavvuf edebiyatında çok fazla kullanılan bir düşünme süreci olan tezekkür edimi, tefekkürle birlikte değerlendirilmektedir. “Bir zihin eylemi olarak yaşanan ve matlûbun aranması şeklinde değerlendirilen tefekkürü, bir kalb eylemi olan tezekkür takip eder.

⁵³¹Bilgiz, Musa, “Kur'ân'da Zikir Kavramının Anlam Alanı”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2006/ 25, s. 211-212.

⁵³²Kökver, Mahmut, “Hatırlama ve Kur'ânî Bağlamda Zikir”, *Journal of Analytic Divinity*, 2018/2, (3): s. 56.

Tezekkür, kulun daha önce sâhip olup kaybettiği şeyi tekrar bulmasıdır. Hatırlanan şeyin kalbde vücut bulmasıdır. Tezekkür, perdenin kalkması ve nefsanî sıfatların açılması sonucu fitrata dönüştür. Ezelde insanın fitrat ve tabiatına yerleştirilen tevhîd ve ma'rifet gerçeğini yakalamaya çalışmadır.⁵³³ Bu yönüyle tezekkür, insan ruhuna önceden yerleştirilen iman ve bilgi hakikatinin aranması, hatırlanması ve kalbin en ücra köşelerinden geri getirilmesi şeklinde ifade edilebilir. İnsana önceden bir bilgi yüklenmesi yerine bilgiyi arayabilecek potansiyele sahip olmayı ifade eden bu tevhid ve marifeti arayış çabası; düşünme, bilgiyi işleme ve özüne inme çabası ile gerçekleşebilmektedir.

Tezekkür kavramının din eğitiminin bilişsel hedefleri bağlamında birtakım amaçlara matuf olduğunu ifade eden Müftüoğlu, bunları şu şekilde ifade etmektedir: “Tezekkür, Hak ile batıl arasındaki farkı görmeyi sağlar, ahde vefayı ve sözünde durmayı temin eder; Allah ve dışındakilerle bütünleşmeyi sağlar, öğüt almayı kolaylaştırır ve insanı araştırmaya sevk eder. Tezekkür, insana isabetli seçim yaptırır; insana iman, takva ve şeref kazandırır. Tezekkür, yalnızlık ve tecrid edilmişlik duygusundan kurtarır ve insanı taklidî imandan tahkikî imana ulaştırmaya vesile olur.”⁵³⁴ Tezekkür kavramının bilginin hatırlanmasını kolaylaştırdığı göz önüne alındığında düşünme ve süreçleri ile ilgili bilgilerin insan zihninde yeniden canlı ve dinamik bir şekilde aktif olarak kullanılmasına olanak sağladığı, bilginin hatırlanarak diğer düşünme süreçlerine veri sağladığı ifade edilebilir. “İşlek olan belleğe benzetilen tezekkür edimi, insanın tecrübe ettiği hususların nörolojik kopyasının çıkarılarak saklandığı ve muhafaza edildiği kara kutu gibidir. Kalıcı bellek hükmünde olan tezekkür, uzun süreli olarak depolanan bilginin tekrar bulunarak getirilmesine ve yeniden doğuşuna zemin hazırlar.”⁵³⁵

Bloom taksonomisinde bilgi basamağı ile benzerlik taşıyan tezekkür kavramı, daha çok bilginin ezberlenmesi ve hatırlanması ile ilgili zihinsel süreçlerin aktif olduğu ve bilginin yeniden anımsanmasına matuf bir nitelik arz etmektedir. Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilmesi ve unutulduktan sonra hatırlanması bu düşünme sürecinin temel niteliği olmakla birlikte tezekkür kavramında düşünme salt ezberleme ve düşünmeksizin alma anlamında değildir. Tezekkürde bilginin fikr süreciyle

⁵³³Yılmaz, Hasan Kamil, “Tefekkür ve Tezekkür”, *Altınoluk Dergisi*, 1998/2, (144): s. 5.

⁵³⁴Müftüoğlu, 2015, s. 76-91.

⁵³⁵Altıntaş, 2003, s. 83.

gönderilmesi ve istendiğinde bilginin yeniden zihinde aktive edilerek hatırlanması ve işlevsel olarak dinamize edilmesi süreci yatmaktadır.

Bloom taksonomisinde bilginin hatırlanmasının tezekkür kavramıyla benzerliği olmakla birlikte nitelik ve düşünmenin işlevselliği yönüyle farklılık arz etmektedir. Askerî, ‘‘zikir ile hâtır (hatırlama) arasındaki farkı, hatırlamanın ilk (iptidaî) ve unutulmuş bir şey ile ilgili olduğunu, zikrin ise sadece unutulmuş bir husus ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bunu da unutulmuşun zıttı olan bir araz’’⁵³⁶ şeklinde belirtmektedir.

Bilgiyi işleme kuramında öğrenme süreci ezberleme, ezberleme için tekrar etme, bilginin anlamlandırılması, iki bilgi arasında ilişkili şemalar kurma, önceden öğrenilen bilginin yeni öğrenilen bilginin anlamlandırılmasında ilişki kurulması, bilginin gruplandırılarak öğrenilmesi, kodlama ve geri getirme (hatırlama) şeklinde ifade edilebilir. Tezekkür kavramıyla bilginin öğrenilmesinden ziyade öğrenilen ve zihinde mevcut olan bilginin hatırlanması, geri getirilmesi veya unutulmasının engellenmesidir. Bilgiyi işleme kuramında bilginin öğrenilme serüvenindeki geri getirme (hatırlama) süreciyle benzerlik taşıyan tezekkür kavramı, uzun süreli bellekten bilginin alınıp zihne geri getirilmesini ifade etmektedir. Hatırlamanın gücü, niteliği, süresi, bilginin öğrenildiği zamanki tekrar sayısı, önem ve hayatıyeti, tekrar aralıkları, kodlanması ve başka bilgilerle ilişkilendirilmesi bilginin geri getirilmesinde farklılık arz ettiğinden dolayı kişiden kişiye değişebilmektedir.

Kur’ân’da Allah’ın devamlı dış dünyaya nazârları çevirmesi, lafız olarak okunan Kur’ân ile dış dünyadaki kevnî âyetlerin (kâinâtın) bütünleştirilmesi, somut ve müşâhhas nesnelere dikkat, tekrar (farklı nesnelere nazâra verilmesi) ve lafızların ifade ettiği anlamın dış dünyayla bağlantılarının kurulması kodlama yoluyla olmaktadır. Bu kodlamayla bilgilerin hem muhafaza edilmesinin hem de yeniden hatırlanmasının sağlanması mümkün olmaktadır. Tezekkür kavramıyla düşünme ediminin istenmesi de zihin dışı dünyaya dikkat çekilerek devamlı düşünmeye, hatırlamaya ve ders almaya vesile kılınmak istenmektedir.

Tefekkür kavramıyla da ilintisi kurulabilecek olan bilgi işleme kuramının bilginin dış âlemden alınıp zihinde belli aşamalardan geçirilmesi ve tezekkür ile de hatırlanması,

⁵³⁶Askerî, 1997, s. 77.

bilgiyi işleme kuramıyla hedef bakımından benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir. Kur'ân'ın bireysel ve toplumsal manada gerçekleştirmek istediği bilişsel hedefler, eğitimin amaçlarında farklılık arz etmektedir. Eğitimde eğitsel hedefler, “bilginin yeni nesillere aktarılması, toplumun bekâsı, kültürel gelenek ve görenekleri aktarmak, ahlâki eylemin temel ilkelerini veya moral değerleri aktarmak, meslek eğitimi vermek, sağlıklı bireyler yetiştirmektir.”⁵³⁷ Oysa Kur'ân'ın oluşturmak istediği ideal insan ve toplum, eğitimin dünyevî amaçlarını da kapsamakla birlikte hem dünyevî hem de uhrevî bir nitelik arz etmektedir. Eğitim kuramlarında bilişsel hedefler bu dünyayı mamur etmekle sınırlı iken Kur'ânî eğitimin bilişsel hedefleri iman ve ahlâk temelinde bireysel ve toplumsal manada insanı ve toplumu inşa etmeye matuftur ve uhrevî hedeflere yöneliktir.

Tezekkür kavramıyla ilintili eğitim kavramlarından biri de bilgi işleme kuramının bilişsel süreçlerinden biri olan tekrardır. Tekrar, kısa süreli bellekte bilgiyi tutma süresi 20 saniye olmakla birlikte zihinsel tekrarın öğrenmede ve bilginin geri getirilmesinde önemi büyüktür. “Bilgi, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilir veya unutulmasını engellemek için tekrarlamaya ihtiyaç duyar. Bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması için gruplama (küçük parçaları ilişkilendirerek geniş parçalar haline getirme) veya zihinsel tekrar yapmak suretiyle anımsama, bilginin geri getirilmesinde önemli bir işlev görmektedir.”⁵³⁸ Kur'ân'da bazen âyetlerin olduğu gibi tekrarlanması, konuların farklı sùrelerde yeniden ele alınması, bazı âyetlerin farklı sùrelerde yeniden belirtilmesi tekrarın öğrenmede, zihne iyice yerleştirmede ve geri getirmede değerini ifade etmektedir.

Tezekkür kavramında anahtar kavramlardan biri olan ve bilgiyi işleme kuramıyla temas noktasını ifade eden kavram geri getirmedir. Kur'ân'da bilginin geri getirilmesi için sürekli tekrarın yapılması, hatırlanmasına yönelik görsel ve ikincil önemdeki ayrıntıların hissettirilmeden verilmesi, bilginin anlamlı bütünler halinde verilmesi, bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilerek verilmesi hatırlamaya dönüktür. Ayrıca bilginin içinde bulunduğu bağlamla birlikte verilmesi, bilginin bir defaya mahsus verilmesi yerine parça parça verilmesi, bilginin belli bir sıra ve düzen içerisinde verilmesi, hatırlamayı

⁵³⁷Cevizci, 2010, s. 177.

⁵³⁸Keklik, 2010, s. 494; Öztürk, B., İbrahim, K., 2011, s. 291-292.

artırmanın yolları olarak düşünülebilir. Kur'ân'da Hz. İbrahim kıssası bu anlamda burada zikredilmeye değerdir.

Kur'ân'ın parça parça indirilmesi; öğrenilmesi, anlamlandırılması, kodlanması ve yeniden hatırlanmasına matuf olarak düşünülebilir. Zira öğrenilen bilginin toptan ve bütüncül bir tarzda zihinlere ve kalplere yerleştirmek hem uzun bir uğraş ve çabayı gerektirmekte hem de öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Kur'ân'ın parça parça indirildiğini yine kendisi ifade etmektedir: *'İnkâr edenler, 'Kur'ân, ona bir defada toptan indirilseydi ya!' dediler. Biz Kur'ân'la senin kalbini pekiştirmek/senin kalbine yerleştirmek için onu böyle kısım kısım indirdik ve onu ağır ağır okuduk.'* (Furkân, 25/32.) Kur'ân'ın parça parça indirilmesi; ezberlenmesini, manasının rahat bir şekilde anlaşılmasını, zihinlere alıştırmaya egzersizi yapılmasını, getirdiği inanç, ahlâk ve toplumsal düzen ve ilkelerinin uygulanmasının kolaylaştırılmak istenmesini, inanç ve değer yargılarının kuvvetlenmesini, hatırlanmasının kolay kılınmak istenmesi çabalarına yöneliktir.

Tezekkür ediminde alıcıyı/öğreneni bilginin pasif bir alıcısı şeklinde düşünmemek gerekir. Zira bu düşünme ediminde bilişsel süreçler aktif olmakla birlikte hatırlama ve geri getirmeye dönük bilginin geçmiş eksenli aktif olarak kullanılması söz konusudur. Özellikle Freire'nin 'Bankacı eğitim modeline' getirdiği eleştiriler kapsamında "öğretmenin bankada olduğu gibi belirli içerikleri öğrenenlerin zihinlerinde depoladığı ve öğrenenin pasif oluşuna, öğretmenin merkezde oluşuna, otoritesine ve etkin aktarıcılığına dayanan bu sistemde öğrenenin eleştirel ve sorgulayıcı bilincinin yok olmasına sebep olduğu ifade edilmektedir."⁵³⁹ Tezekkür ise öğrenenin aktif katılımını ve bilişsel süreçlerinin zinde olmasını gerektirmektedir.

Klâsik İslâm eğitimcilerinden olan Kâbisî'nin Kur'ân ezberi üzerine yaptığı unutmaya ilgili görüşlerini burada zikretmek faydalı olmaktadır. O'na göre, "Kur'ân ezberini unutmamak için öğrenilen bilginin sık sık tekrar edilmesi, hem kulak hem göz hem de fehmin iştirak etmesiyle birlikte ihlâs ve samimiyetle okunmasının hatırlamaya yardımcı olduğunu ve unutulmasını engellediğini ifade etmektedir."⁵⁴⁰ "Öğrenmede grupla koro şeklinde çalışmanın önemli olduğunu fakat hafızası kuvvetli olan ile zayıf olan talebenin

⁵³⁹Freire, 2018, s. 57-75.

⁵⁴⁰Kâbisî, Ebû'l Hasan Ali b. Muhammed b. Halef el-Maruf, *İslâm'da Öğretmen ve Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale*, (Çev. Süleyman Ateş) (1. Baskı), Yeni Ufuklar Neşr., İstanbul 1995, s. 67.

ayrımının güç olduğunu, grup şeklinde okumanın mahzurlarını da herkesi ayrı ayrı dinlemek suretiyle aşılabileceğini ifade etmektedir.’’⁵⁴¹ Zernûcî ise ‘‘tekrarın öğrenmede önemi hakkında dünkü dersin beş defa, önceki günün dersi dört defa, üç gün evvelki dersi üç defa, dört gün önceki dersi iki defa, beş gün önceki dersi ise bir defa tekrarlanmanın hatırlamaya yardımcı olduğunu’’⁵⁴² belirtmektedir. İbn Cemaâ da bu bağlamda ‘‘öğrenenin bilgiyi ezberlemek suretiyle yazılanı bellekle sınırlamak, ilim tahsil etmenin ve ince kavrayış sahibi olmanın esas kaynağı durumundaki ‘düşünme’ ediminden alıkoyduğunu söylemektedir. Burada anlamlı öğrenmenin ve önceki öğrenenlerin kişinin kendisine mal edildiği ve düşünme ürünü bilginin öneminden bahsedilmektedir. Bu tür bilgilerin tekrarından ziyade anlaşılıp anlaşılmadığının daha önemli olduğu ve herhangi bir problem çözümede temelleri anlamlı kılınmış bilgilerin problemin çözümünde daha etkin olduğu ifade edilebilir.’’⁵⁴³ Klâsik İslâm eğitimcilerinin görüşleri sadedinde bilginin ezberlenerek tekrarlanması, anlamlı kılınmış ve hayata tatbik edilmiş bilginin hatırlanmasının daha kolay olduğu ifade edilebilir.

Tezekkür kavramıyla önerilen okuma ve düşünme biçiminin modern eğitim yaklaşımlarındaki ‘‘aktif düşünme’’ süreçleriyle belli ölçülerde örtüştüğü ifade edilebilir. Bireyin düşünmede pasif ve edilgen olmasının getireceği problemler düşünüldüğünde tezekkür ediminde öğrenenin düşünme sürecinde aktif ve etkin olması, bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Bu hem öğrenme aşamasında bilginin statik olmasını engelleme hem de öğrenene hazır bilgi verme yerine düşünme egzersizleri yaptırma işlevlerine matuftur.

2.5.2. Kur’ân’a Göre Tezekkürün İşlevleri

2.5.2.1. Hatırlama ve Zihinde Canlı Tutma Amacıyla Tezekkür

Tezekkür lafzı, bazen unutulmuş bir şeyi zihinde geri getirmek (hatırlama) veya zihinde mevcut bulunan bir bilgi veya nesnenin canlandırılması anlamında kullanılmaktadır. Unutulan şeyi zikretme/hatırlama anlamında kullanılan bu kavrama örnek olarak Hz. Musa (a.s) ile Hz. Hızır (a.s) arasında geçen diyalogda unutulmuşun zıddı

⁵⁴¹Kâbisî, 1995, s. 117.

⁵⁴²Zernûcî, trs, s. 22-24.

⁵⁴³İbn Cemaâ, 2012, s. 213.

şeklinde kullanılmaktadır. “Genç, ‘Gördün mü? Kayaya sığındığımız sırada balığı unutmşum. Doğrusu onu sana söylememi/hatırlatmamı bana ancak şeytan unutturdu.’ dedi.” (Kehf, 18/63.) Bu tür âyetlerde genelde unutmmanın zıttı şeklinde kullanıldığı ifade edilebilir. Bununla ilgili âyetlerde bu husus, zikir kavramının türevi olan tezkire kavramıyla hatırlamak manasında kullanılmaktadır. “Tutuşturdunuz ateşe ne dersiniz? Onun ağacını siz mi yarattınız, yoksa yaratan biz miyiz? Biz onu bir ibret (tezkire) ve ıssız yerlerde yaşayanlara bir yarar kaynağı kıldık.” (Vâkı’a, 56/71-73.) Bu âyetlerde geçen “tezkire” kavramının dünyada tutuşturulan ateşin cehennem ateşini hatırlattığı, dünyadaki ateşin kendisinden daha büyük ve yakıcı olan cehennem ateşini zihne getirdiğini ifade etmektedir. Âyette geçen tezkire kavramı, ibret olarak meali verilmekle birlikte hatırlatmanın öğüt ve ibret almayı gerektirdiği, bundan dolayı hatırlayan bireyin ondan ders alması gerektiğini ifade etmektedir. Burada bilinen bir varlıktan bilinmek istenen bir varlığa doğru zihinsel yolculuk yapılmakla birlikte zihinde mevcut olan ve varlığı nasslarda ifade edilen cehennem ateşinin hatırlanması süreci işlemektedir.

Klâsik tefsîrlerde bu âyette (Vâkı’a, 56/71-73.) geçen kavramın hatırlatma anlamında kullanıldığı ifade edilmektedir.⁵⁴⁴ Râzî, bu hatırlatmanın iki yönlü olduğunu ifade etmektedir: “İnsana ateşi gördüğünde cehennem ateşini hatırlatması, böylece insanın Allah’tan ve azabından sakınması ve onun yeniden diriliş için bir hatırlatıcı olması şeklindedir.”⁵⁴⁵ Hz. Peygamber, hadislerinde “Lezzetleri yok edeni (ölümü) çok hatırlayınız.” (Nesâî, Cenâiz, 3.) demek suretiyle ölüm gerçeğinin devamlı hatıra getirilmesini ve zihinde canlı tutulmasını belirtmektedir. Din eğitiminin bilişsel hedeflerinin gerçekleşmesinde mevcut bilginin nasslarda sabit olan bilgiyle mutabık olması, öğrenme ediminde bulunulurken somut karakterli olgulardan hareket edilerek soyut karakterli olguların verilmesi, mevcut bilginin mücerred bilgiyle ilişkisinin kurulması, bu bilginin mücerred bilgiyi zihinde canlandırması gerektiği ifade edilebilir.

⁵⁴⁴Taberî, Ebû Cafer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî el-Bağdâdî, *Câmiu'l-Beyân 'an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, (Thk. Ahmed Muhammed Şâkir), (1. Baskı), Müessesetü'r-Risâle, Kahire 2000, C. 23, s. 144; Begâvî, Ebû Muhammed Muhyî's-Sünne el-Hüseyn b. Mes'ûd b. Muhammed el-Ferrâ', *Me'âlimü't-Tenzil*, (Thk. Muhammed Abdullah en-Nemr-Osman b. Cum'a ed-Dâmîriyye-Süleymân Müslim el-Hareş), (1. Baskı), Dâru Tayyibe, Riyad 1997, C. 8, s. 21; İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâ' İmâdüddîn İsmâîl b. Şihâbuddîn Ömer, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Âzîm*, (Thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme), (2. Baskı), Dâru Tayyibe, Beyrut 1999, C. 7, s. 541.

⁵⁴⁵Râzî, H. 1420, C. 29, s. 428.

“Hatırlama ekseninde dış dünyadan gelen bilgilerin olduğu gibi değiştirilmeden bir kaç saniye tutulması duyusal kayıt, kısıtlı bilgiyi kısıtlı bir sürede (20-30 saniye) tutabilen sürece kısa süreli bellek, sınırsız miktarda bilginin uzun süre depolanmasına ise uzun süreli bellek denmektedir.”⁵⁴⁶ Din eğitiminde dış dünyadan gelen bilgilerin genellikle kısa ve uzun süreli bellek ile ilintisi olduğu, uzun süreli belleğin bu anlamda daha çok işlevsel olduğu, zira dinin uhrevî hedefleri düşünüldüğünde bilgilerin daha çok uzun süreli belleğe kaydedildiği ifade edilebilir. Din alanının dünyevî bilişsel/zihinsel hedefleri düşünüldüğünde de bilginin uzun süreli belleğe kaydedilmesi gerekir. Özellikle Kur’ân’da tezekkür kavramıyla ifade edilen olguların zihnin derinliklerine kaydedilmesi, bu olgulardan ders ve ibret alınması için de yeri geldiğinde hatırlanması tezekkür kavramının işlevi olarak görülmektedir. Tezekkür kavramı da uzun süreli bellekte muhafaza edilen bilgilerin hatırlanmasına matuftur.

Bilgilerin tekrar ve pekiştirme süreçlerinden geçirilmemesi, unutulmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durumda bilginin bilinçaltındaki beyin çöplüğüne atıldığını ifade eden Sekman, şöyle demektedir: “Hafızaya gelen yeni bilgiler ile önceki bilgiler arasında bağlantılar kurulamazsa veya bağlantı kurulacak ön bilgi zihinde yoksa bilginin beyin çöplüğüne gönderilmesi sağlanır. Şayet çok kısa süreli hafızanın 20 saniyelik ve kısa süreli hafızanın 20 dakikalık eleme eleği engeli aşırsa bilgi, beyne kaydedilir. Fakat bilgi burada pekiştirme ile desteklenmezse veya tekrar ile sağlamlaştırılmazsa o bilgi unutulacak ve hafızada ilk geldiği gibi hatırlanmayacaktır.”⁵⁴⁷ Kur’ân’da ifade edilen tekrarlar, bilginin uzun süre bireysel ve toplumsal muhayyilesinde yer edinmesine yöneliktir. Burada tezekkür kavramı, bilginin unutulmasını tekrarlarla engelleme manasında kullanılmaktadır. Bilginin istenildiğinde hatırlanması, uzun süreli bellekten alınıp zihinde canlı bir şekilde anımsanmasına matuftur. Kur’ân, bunun için tekrar ve canlı örneklerle konunun zihne iyice yerleştirilmesini ve bununla pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Bilginin zihinde dinamik bir şekilde işlenmesi, tezekkür ediminde olmakla birlikte onu hıfz etme sürecinden de ayırmaktadır. Hıfz etmede bilincin aktif olma süreci işlemezken tezekkür ediminde ise bilginin hatırlamayla birlikte aktif kullanılması da süreçte etkindir. Tezekkür ediminde zahmet ve külfete katlanarak zihnin geçmişe doğru

⁵⁴⁶Madi, Bülent, *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur*, (3. Baskı), Efil Yay., Ankara 2014, s. 116-121.

⁵⁴⁷Sekman, 1998, s. 20.

düşünme süreci faal olduğundan din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri olarak “unutulan bilginin hatırlamaya yönelik şuur ve bilinç düzeyine çıkarılması, bu bilginin zihinde yeniden işlenmesi amacına yöneliktir. Bu düşünme ediminde bilginin sadece hatırlanması değil, aktif olarak kullanılması, bilginin bilinç düzeyinde yeniden yapılandırılması egemendir.”⁵⁴⁸

Tefekkür ediminde zihnin dış dünyadaki somut veri ve delillerden hareketle yeni bilgiler elde etmesi, tezekkür ediminde ise tefekkür ile elde edilen bilgilerin zihinde hatırlanması, istenildiğinde zihnin derinliklerinden yeniden bilinç ve şuur alanına çıkarılması, bu bilgilerin tekrar zihinde hatırlanması suretiyle unutulmasını engelleyerek muhafaza edilmesini sağlamaktadır. Tefekkürde yeni bilgi elde etme düşünme sürecinin merkezini oluştururken tezekkür ediminde ise mevcut bilginin korunması, işlenmesi ve unutulmasının engellenmesi kilit rol oynamaktadır.

Din eğitiminde bu yönüyle tezekkür, bilinenden bilinmeyene ilkesi ile kıyas/analoji yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmakta, somut ve müşâhhas olan bir varlıktan soyut ve mücerred bir varlığa götüren ve onu hatıra getiren zihinsel düşünme şekli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu âyette görünen bilginin zihinde nasslarda sabit olan ve varlığı bilinebilecek olan bilgiye götürecektir bir hüviyet arz ettiği ve mevcut olan bilginin hatırlanmasını ifade ettiği söylenebilir.

Tezekkür ediminde bilginin zihinde hatırlanması ve canlandırılması bilginin unutulmasını engellediği gibi mevcut olan bilginin güncelliğini ve gündemde kalmasını da sağlamaktadır. Bu yönüyle öğretim ilkelerinden olan güncellik ilkesiyle tezekkür kavramı arasında ilişki kurulabilir. Çünkü bilginin devamlı tekrar ve gündelik yaşamla anlamsal bağlantılarının kurulması, güncel olmasını ve yaşamla birlikteliğini gerektirmektedir. Tezekkür de bilginin bilinç düzeyine çıkarılmasını ve unutulmamasını sağlamakta, hatırlanmasına yardımcı olmaktadır.

2.5.2.2. Zihinsel ve Duygusal Dinamizmi Sürdürme Amacıyla Tezekkür

Kur’ân’da dil ile zikretmek, Allah’a dua ve niyazda bulunmak, yalvarıp yakarmak, tezekkür kavramıyla da ifade edilmektedir: “*Namazı kıldınız mı gerek ayakta gerek*

⁵⁴⁸Karakaya, Necdet, “Kur’ân’da Sembolik Eylemler (Düşünmeye Dair Kavramlar Bağlamında)”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006/5, (1): s. 180.

otururken ve gerek yan yatarak hep Allah'ı anın. Güvene kavuştunuz mu namazı tam olarak kılın. Çünkü namaz, müminlere belirli vakitlere bağlı olarak farz kılınmıştır.'' (Nisâ, 4/103.) Bu âyette ifade edilen zikretme fiili, “devamlı olarak Allah’ı tesbih etme, kendisine hamd etme, onu yücelterek dua, yalvarma ve yakarmada bulunma anlamında kullanılmaktadır.”⁵⁴⁹ Dil ile telaffuz etme anlamında kullanılması, tezekkür ediminin zihinde anılmasına matuf olmakla birlikte, onun somut bir göstergesi olarak lisan ile dile getirilmektedir. Tezekkür ediminin dil ile zikredilmesi, kalp ve dil birliğini göstermekte, kalpte/zihinde olan bilginin lisan ile ifade edilmesini belirtmektedir. Din eğitiminde ise dil ile ifade edilen anlamın ihlâs ve samimiyet ile kalpte olması, dil ile kalbin uyumuyla eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebileceği belirtilebilir. Bu yönüyle tezekkür, hem zihinsel hem de duygusal dinamizmi sağlamaya yöneliktir.

Kur’ân’da zikretme ediminin kalp ile ifade edilmesi, onun lisan dışında içten ve samimi bir şekilde anılmasını belirtmektedir. Kalp ile anma manasında zikir edimi şöyle ifade edilmektedir: “*Yine onlar, çirkin bir iş yaptıkları yahut nefislerine zulmettikleri zaman Allah’ı hatırlayıp hemen günahlarının bağışlanmasını isteyenler- ki Allah’tan başka günahları kim bağışlar- ve bile bile, işledikleri (günah) üzerinde ısrar etmeyenlerdir.*” (Âl-i İmrân, 3/135.) Âlûsi, “kalbin zikrinin, kulların Allah’ı layıkıyla ve onun tavsiye ettiği gibi zikretmesi manasına geldiğini, bunun sonucunda ise mağfîret talebinin hâsıl olduğunu söylemektedir.”⁵⁵⁰ Tezekkür ediminde kalp, eşyanın hakikatini anlama çabası içinde olduğundan anlama ve idrak etme olgusu daha çok ön plana çıkmaktadır. Dil ile zikretmede genelde tekrar ve ezberleme süreçleri aktif rol oynarken kalp ile zikretme olgusunda ise bilginin anılmak suretiyle anlamlandırılmasını ve anlaşılmasını ifade etmektedir.

Öğretim ilkelerinden olan bütünlük ilkesi, bireyin tüm yönleriyle eğitilmesi, hem zihin hem de beden ile eğitilmesini ifade etmektedir. Bireyin zihinsel/bilişsel anlamda geliştirilmesi, aynı zamanda onun ahlâki ve duygusal anlamda da eğitilmesini mucip kılmaktadır. Kur’ân’da kalp ve dil ile anmak anlamında kullanılan tezekkür kavramı, din eğitiminde bilişsel süreçler ile duyuşsal ve psikomotor süreçlerin beraber olması gerektiğini ifade etmektedir. Zihinde mevcut olan bilginin dil ile ifade edilmesi,

⁵⁴⁹Taberî, 2000, C. 9, s. 164; Begâvî, 1997, C. 2, s. 281; İbn Kesîr, 1999, C. 2, s. 403.

⁵⁵⁰Âlûsî, Ebû’s-Senâ Şihâbüddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî, *Rûhu’l-Me’ânî fî Tefsîri’l-Kur’ânî’l-‘Azîm ve’s-Seb’i’l-Mesânî*, Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-‘Arabî, Beyrut trs., C. 4, s. 80.

düşünülen bilginin günlük hayatta kullanılmasını, bilginin salt teori düzeyinde olmadığını, bu bilginin pratik hayata yansımaları gerektiğini, söylem ile eylem birlikteliğini ifade etmektedir.

2.5.2.3. Öğüt ve Nasihat Verme Amacıyla Tezekkür

Kur'ân'da zikir ve türevleri öğüt, ibret ve ders çıkarma anlamında da kullanılmaktadır. Kur'ân âyetleri incelendiğinde Kur'ân'ın gönderilmesinin arka planında uyarma, öğüt verme, kevnî ve sosyal varlıklardan bireyin ders çıkarılmasının istendiği görülmektedir. Kur'ân'ın ideal insan ideal toplum yaratmak istemesinin ve Allah tarafından gönderilen peygamberlerin inşa etmek istedikleri hayat düzeninin bu yolla oluşturabildikleri gerçeğinden hareketle zikir ve türevlerinin Kur'ân'da bu anlamda çok fazla yer alması, bu kavramın Kur'ân epistemolojisinde önemini ifade etmektedir.

Kur'ân'ın gönderiliş amaçlarından biri de öğüt ve ibret vermek içindir. Öğüt ve ibret almanın düşünme olgusuyla yakın bir ilişki içinde olduğu Kur'ân'da şöyle ifade edilmektedir: *“Andolsun biz, Kur'ân'ı düşünüp öğüt almak için kolaylaştırdık. Var mı düşünüp öğüt alan?”* (Kamer, 54/17-22-32-40.) Bu âyetlerde öğüt alma fiili düşünme edimi ile birlikte ele alınmakta, öğüt almanın arka planında düşünme olgusu olduğu ifade edilmektedir. Birey, düşünme neticesinde istenen öğüt ve ders almayı gerçekleştirebilir. Hz. Peygamber, *“Ben sizi kabirleri ziyaret etmekten men etmişim. Artık kabirleri ziyaret edebilirsiniz. Çünkü onları ziyaret etmek, ahireti hatırlatır”* (Ebû Davûd, Cenâiz, 81.) demek suretiyle ölümün ahireti hatırlatıp öğüt ve ibret almaya vesile olduğunu belirtmektedir. Din eğitiminin bilişsel hedeflerinden biri de düşündürme ilkesidir. Hz. İbrahim'in Allah'ı arama çabası, düşündürme ilkesini ve bu düşünme neticesinde ders ve ibret almayı ifade etmektedir. Kur'ân'daki düşünme ile öğüt ve nasihat alma, öğüt ve nasihatın sadece duygusal bir zeminde ele alınmaması gerektiğini, bilakis rasyonel zeminde düşünmenin ve öğüt almanın sağlam temeller üzerine inşa edilmesi gerektiğini de ifade etmektedir. Zira anlık olarak öğüt ve ibret almanın geçici olduğu, düşünme neticesinde düşünmeye konu olan hususların aklî ve mantık düzleminde olması, öğüt ve ibret almaya süreklilik kazandırmaktadır. Kur'ân'da düşünme ve düşünme nesnelere yapılan vurguların bu denli fazla olmasının arka planında öğüt ve ibret almak için zihnin düşünme nesnelere devamlı canlı tutma olgusu yatmaktadır.

İnsanın heyecanlarını harekete geçiren şiir olgusuna işaret eden Kur'ân, Kur'ân'ın şiir olmadığını, onun bir zikir (öğüt) olduğunu ifade babında şöyle ifade buyurmaktadır: “*Biz, o peygambere şiir öğretmedik. Bu, ona yaraşmaz da. O (na verdiğimiz) ancak bir öğüt (zikir) ve apaçık bir Kur'ân'dır.*” (Yâsîn, 36/69.) Klâsik müfessirlerin çoğunluğu bu âyette geçen zikir kavramının öğüt ve nasihat anlamına geldiğini ifade etmektedirler.⁵⁵¹ Bazı âyetlerde tezekkür kavramının Allah'a yönelen kimselerin ayrılmaz bir vasfı olduğu ve bununla tefekkür ediminde buldukları ve dersler çıkardıkları ifade edilmektedir. “*O size âyetlerini gösteren, sizin için gökten bir rızık indirendir. Ancak O'na yönelen, düşünüp ibret alır (ders çıkarır).*” (Mü'min, 40/13.) Müfessirlerin âyetlerde geçen tezekkür lafızlarına öğüt alıp tefekkür manası verdikleri görülmektedir.⁵⁵²

Bayraklı'ya göre, “*And olsun, ilk yaratılışı bilmeniz, düşünüp bundan ders almanız gerekmez mi?*” (Vâkı'a, 56/62.) şeklindeki ifadelerde, “Yüce Allah birinci yaratılışı bilen bizleri, ‘tezekkür’ denen düşünceye, yani düşünüp ders almaya davet ediyor. Şayet biz düşüncemizi ilk yaratılışla buluşturursak, bu buluşmadan öldükten sonra tekrar dirilmeye iman doğacaktır. Yani düşüncenin harekete geçerek beyinden gönle girmesi taklidî imanın zıttı olan tahkikî imanın doğmasına sebep olmaktadır.”⁵⁵³ Hatırlama ekseninde düşünme ediminde bulunan kimsenin ibret almasının istendiği, eğitimde istenen bilişsel amacın mevcut durumdan hareket ederek ibret almaya matuf olması gerektiği, öğüt ve nasihatın ibret ve ders almayı mucip kıldığı ifade edilebilir.

Tezekkür, öğüt ve nasihat alma anlamında kullanılmakla birlikte bu öğüt ve nasihatın orada kalmayıp fayda sağlamaya matuf olduğu, ibret alındıktan sonra istenen zihinsel ve davranışsal dönüşümün olması gerektiği Kur'ân'da şöyle belirtilmektedir. “*Kendisine o âmâ geldi diye Peygamber yüzünü ekşitti ve öteye döndü. (Ey Muhammed!) Ne bilirsin, belki de o arınacak yahut öğüt alacak da bu öğüt kendisine fayda verecek. Kendisini muhtaç hissetmeyene gelince, sen ona yöneliyorsun. (İstemiyorsa) onun arınmasından sana ne! Allah'a karşı derin bir saygıyla korku içinde koşarak sana geleni ise bırakıp, ona aldırılmıyorsun. Hayır, böyle yapma! Çünkü bu (Kur'ân) bir öğüttür. Dileyen ondan öğüt alır.*” (Abese, 80/1-12.) Taberî, “Kendisine öğüt verilen ve nasihat edilen kişi, bunlar üzerinde düşünür, bunlara ibret nazârıyla bakar ve bunlardan ibret alır,

⁵⁵¹Begâvî, 1997, C. 7, s. 27; Âlûsi, trs., C. 13, s. 65.

⁵⁵²Taberî, 2000, C. 21, s. 191; Begâvî, 1997, C. 7, s. 88; Âlûsi, trs., C. 23, s. 189.

⁵⁵³Bayraklı, 2007, C. 18, s. 542.

öğrendiği şeyler kendisine fayda verir ve bu fayda kendisini Allah'a daha fazla yaklaştırır, Allah'a daha fazla kulluk etmeye yöneltir"⁵⁵⁴ şeklinde tefsir etmektedir.

Din eğitiminde dini öğrenmek isteyenlere uyarma, öğüt ve nasihat verilmek istenmesinin arka planında dinin zorlayıcı ve baskı unsuru olmadığı, baskı, tehdit ve ikrahla eğitimin olamayacağı ifade edilebilir. Zira din, iradeye dayanan ve bireyin özgür iradesini kullanmasını mucip kılan bir alandır. Bu alanda zorlama, baskı ve tehdit gibi insan iradesini ortadan kaldıran hususların olmaması, öğüt ve nasihatın yol ve yöntem olarak kullanılabilmesi belirtilebilir.

Tasavvufta Allah basîret gözünün açılmasını görmeye, nasihat ve öğüt kabul etmeyi de kendisini tezekkür etmeye bağlamıştır. Bakmak ile görmek eyleminin aynı olmadığı, insanların çoğunun baktığını fakat görmediğini ifade eden Yılmaz, “görmek için zihin, idrâk ve aklın aynı noktaya teksîf olması gerektiğini söylemekte; ayrıca insan, ibret ve basîretle bakıp tefekkürünü derinleştirdikçe tezekkür gerçekleşir. Tefekkürle elde edilen manalar tezekkürle daha berrak bir hale gelir. İnsandaki tefekkür gücü, bir şeyle ne kadar çok meşgul olursa insanda onu tanıma arzusu ve tezekkür de o kadar artar"⁵⁵⁵ şeklinde yorumlamaktadır.

Tezekkür edimi bünyesinde tefekkür edimini de barındırmaktadır. Allah'ın Kur'ân'da ifade ettiği fiziksel, biyolojik, tarihsel ve sosyolojik hakikatlerin üzerinde düşünülmesi, onlardan öğüt ve ibret alınması, bunlar üzerinde zihnin yoğunlaştırılması gerekmektedir. Kur'ân, farklı alanlara işaret etmekle bireysel tercihlerin önemine ve her bireyin öğüt ve ibret alabileceği alanın farklı olabileceğine işaret etmektedir. İsteyen fiziksel, biyolojik, sosyolojik ve tarihsel argümanlardan ibret alabilir.

Kur'ân'da tezekkür ve türevleriyle ilgili âyetlerin geneline bakıldığında Allah'ın yarattığı kâinât üzerine düşünme, Allah'ın varlığına, tekliğine, kuvvet ve hükümrânlığına, Allah tarafından insanoğluna verilen nimetler üzerinde düşünmeye ve bunlardan ders ve ibret almaya çağırdıkları ifade edilebilir. Bunların Allah'ın azamet ve büyüklüğüne birer âyine oldukları, bunlardan ibret almanın din eğitiminin zihinsel/bilişsel hedeflerinden biri olduğu belirtilebilir.

⁵⁵⁴Taberî, 2000, C. 24, s. 219.

⁵⁵⁵Yılmaz, 1998, s. 5.

Eğitim-öğretim ortamlarında öğüt ve nasihat vermenin din eğitiminde büyük bir önemi olmakla birlikte, hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri, yaş aralıkları, sosyo-kültürel-ekonomik düzeyleri, önceki eğitsel birikimleri vb. gibi hususlar, bu öğüt ve nasihatın hangi yol, yöntem ve teknikle yapılacağını belirtmektedir. Hedef kitlenin durumuna göre bu belirlenebilir.

2.5.2.4. Karşıt İki Durumun Farkını İdrak Etme Amacıyla Tezekkür

İki husus arasında karşılaştırma yapılan cümlelerde ve bu iki hususun bir yönüyle diğerinden ayrıldığı tefrik etme anlamında Kur'ân'da tezekkür kavramının kullanıldığı görölmektedir. Kur'ân'da görme ve işitme duyusuna sahip olanlar ile olmayanların aynı kategoride değerlendirilemeyeceği, bunu anlamının kıstasının da tezekkür etme edimi olduğu şöyle ifade edilmektedir:

“Bu iki zümrenin durumu, kör ve sağır ile gören ve işiten kimseler gibidir. Bunların durumları hiç birbirlerine denk olur mu? Hâlâ düşünmez misiniz (tezekkür etmez misiniz)?” (Hûd, 11/24.) Bu âyette ifade edilen tezekkür etme edimi, “iki husus arasındaki farkın hakikatini bilmek için üzerinde düşünmeyi”⁵⁵⁶ ifade etmektedir. Bazı müfessirler de buradaki tezekkür etme edimini, “kişinin zihnini âyette belirtilen hususlara yoğunlaştırıp onlar hakkında ağır ağır düşünmek”⁵⁵⁷ şeklinde yorumlamışlardır. Râzî, kendisinden önceki din bilginlerin bu âyette geçen görme ve işitme olgusuna mü'min ve kâfir veya Rabbinin açık bir delili üzerinde bulunan ile bulunmayanlar şeklinde kastettiklerini belirttikten sonra kendisi âyeti şu şekilde anlamaktadır: “Bedenin göz ve kulağı olduğu gibi insan ruhunun da göz ve kulağı vardır. Biyolojik göz ve kulak problemlili olduğunda kişi yolunu dahi bulamaz. Dalâletin karanlığında kalır. Bunun tedavisinin de düşünme edimi ile olduğunu, kişinin tezekkür etmesiyle gören ve işiten olduğu, karanlıktan aydınlığa ancak düşünme ile geçilebileceğini belirtmektedir.”⁵⁵⁸ Bayraklı, “kör ve sağır benzetmesini, beynini kullanmayanlar olduklarını, gören ve işitenlerin ise beyni kullananlar şeklinde tefsir etmekte ve göz ve kulak gibi organların beyni temsil ettiklerini ifade etmektedir. O'na göre gören; gözlem yapma, okumada bulunma gibi eylemlerde bulunan; işiten ise her iki

⁵⁵⁶Taberî, 2000, C. 15, s. 292.

⁵⁵⁷Âlûsî, trs., C. 12, s. 35.

⁵⁵⁸Râzî, 1990, C. 17, s. 167.

duyu organı ile aldığı duyuları zihninde yoğurup bilgi haline dönüştürdükten sonra onu iman haline çevirmektedir. Bunları yapamayan ise bilginin üretilmesine fırsat vermediği için kör ve sağır şeklinde ifade edilmiştir.”⁵⁵⁹ Kur’ân, bu ve buna benzer iki durumun farkını idrak etme gibi âyetlerde din eğitiminin örnek verme ilkesini kullanarak ifade etmektedir. Örnek verme, bilginin zihne iyice yerleşmesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine vesile olmaktadır.

Karşılaştırma, Bloom taksonomisinde kavrama düzeyine ait bilişsel süreci ifade etmektedir. İki durum arasında benzer ve farklı yönlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu basamakta kişi yeni bir bilgi ile karşılaştığında daha çok aşına olduğu bilgi ile ortak noktaları bulmaya çalışır.⁵⁶⁰ Bu âyetlerde de kör ile sağır kimselerle, gören ve işiten kimseler arasında benzerlik ve farklılık yönüyle kıyas yapılmakta ve bu husus tezekkürle kavranmaya çalışılmaktadır. Bu örnekte tezekkür ediminin alt düzey düşünme becerilerinden kavramaya ait bir düşünme faaliyeti olduğu ifade edilebilir.

Kur’ân, bilginin alınması ve muhafaza edilmesi için birden fazla duyu organına hitap etmektedir. Bu, bilginin zihinsel süreçlerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yöneliktir. “Çok kanalla kaydedilen bir bilgi, beyinde daha çok çağrışım yaparak diğer bilgilerle ilişkilendirilmektedir. Dinleme ile derste not tutma, anlatılan hususları görsel şemalara çevirerek bilginin kulak ve göz aracılığıyla alınması sağlanabilir. Bilginin yüksek sesle okunarak göz ile beraber kulak yoluyla da kaydedilmesi sağlanabilir.”⁵⁶¹ Kur’ân’da birden fazla kanala hitap edilmesi, bilginin hem unutulmasını engellemek hem de bireysel farklılıklar sebebiyle farklı kanallarla öğrenme ediminin gerçekleştirilmek istenmesidir.

Bilginin rastgele hafızaya alınmasının mümkün olmadığını, beyne alınmaya değer görülen bilginin yedi tane engeli aşması gerektiğini ifade eden Sekman, bu engelleri şöyle ifade etmektedir: “Bunlar: 1-Duyu organları bu bilgiyi almayabilirdi. 2-Beyin onu tanımayabilirdi. 3-Beyin bu bilgiyi önemsiz görüp bilinçaltına atarak eleyebilirdi. 4-Beyin bu bilgiyi iyi kaydetmeyebilir veya bağlantı kurulabilecek ilgili ön bilgi bulunmayabilirdi. 5-Hafızaya kaydedilse bile 24 saat içinde unutilan yüzde 80’lik

⁵⁵⁹Bayraklı, 2008, C. 9, s. 162.

⁵⁶⁰Yılmaz, 2020, s. 40.

⁵⁶¹Sekman, 1998, s. 28.

dilimde yer alabilirdi. 6-Unutulmasa bile zayıf izlenim veya bilgi karışıklığı sebebiyle hatırlanmayabilirdi. 7-Bütün bu engelleri aşıp hafızada yer edinen ve hatırlanmaya hazır bir şekilde bekleyen bilgi, içinde bulunduğu kafa tarafından kullanılmayabilirdi de!’’⁵⁶² Bilgi, tüm bu aşamaları geçerek hafızanın derinliklerinde yer edinmektedir. Kur’ân’da bilginin hafızaya yerleştirilmek istenmesinin amacı, bilginin tefekkür ile yoğrularak kullanılması, ondan ders çıkarılması ve imana götüren bir hüviyet arz etmesidir.

Tezekkür kavramı içerisinde değerlendirilebilecek konulardan biri de müzâkere kavramıdır. ‘‘Müzâkere, en az iki kişinin bir araya gelip bir konu üzerinde mütâlâada bulunması anlamında kullanılan bir terimdir. İslâm ilim geleneği içinde ezberleme-yazma-müzâkere-anlama-uygulama-başkalarına anlatma şeklindeki sürecin bir parçası olup öğrenmenin ve öğretmenin en kestirme yollarından biri olarak kabul edilmektedir.’’⁵⁶³ Bu kavramda karşılıklı işbirliğine dayalı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi süreci ön plandadır.

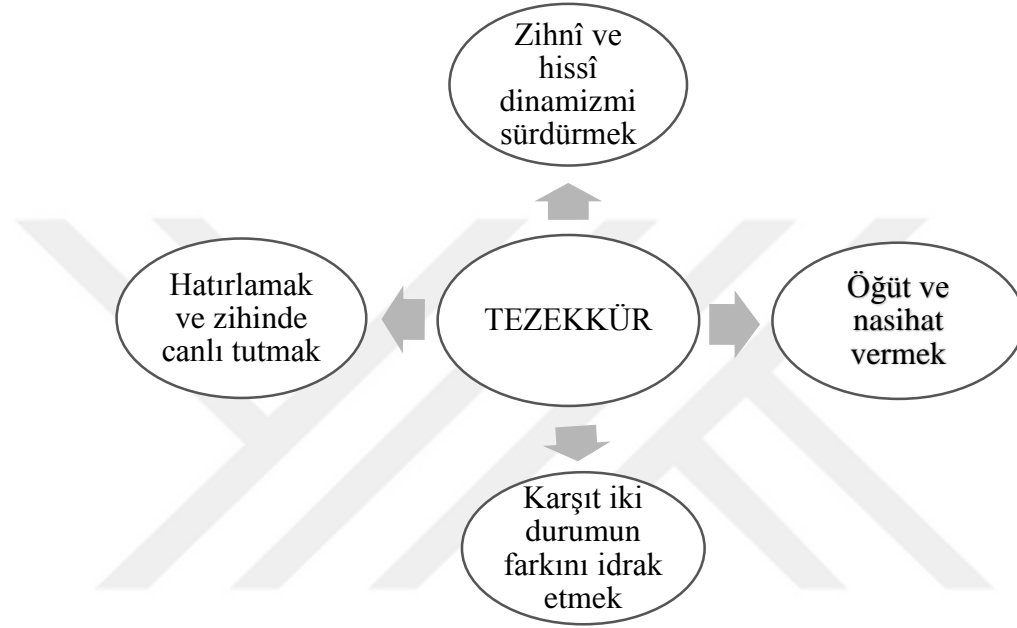
Müzâkere kavramı, karşılıklı işbirliğine dayalı bir öğrenme yaklaşımını ifade etmekte, öğrenmede karşılıklı mütâlâada bulunmanın önemini belirtmekte ve öğrenenin sürecin aktif bir bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Özellikle karşılıklı işbirliğine dayalı öğrenmelerde öğrenmeye etki eden psikolojik ve bilişsel süreçlerin bilinmesi müzâkere ediminde büyük bir rol oynamaktadır. Bu da öğrenene anlama, anlamlandırma, ilişkilendirme kolaylığı sağlamaktadır. Sadece öğrenme aşamasında olmayıp öğrenilen bilginin hayata yansımaları ve uygulanmasını, ayrıca başkalarına da öğretilmesini gerektirdiğinden bilginin unutulmasını engellemekte, bilginin bilişsel hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayan bir hüviyet arz etmektedir. Ayrıca bilginin öğreten merkezli ve statik yapıdan arındırılmasını, öğrenenin pasif olma konumundan uzaklaşmasını, karşılıklı işbirliğine dayalı öğrenmeyi, alıcının aktif olmasını, bilginin dinamize edilmesini, bilgi aktarma yerine bilginin paylaşılmasını ifade etmektedir.

Müzâkere yöntemi, soru-cevap şeklinden farklı olarak öğretmen ve öğrencilerin etkileşime girdiği; ayrıca öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı etkileşime girdikleri, iletişim becerilerinin geliştiği, bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili davranışların kazandırıldığı bir yöntemdir. Öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebildikleri, ben-merkezci bir anlayış

⁵⁶²A.g.e., s. 21.

⁵⁶³Hatiboğlu, İbrahim, ‘‘Müzâkere’’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul 2006, C. 32, s. 233.

yerine grup aidiyeti psikolojisiyle yaklaşılabildikleri, kendi fikirlerini başkalarının gözünden görebilmeyi, başkalarının fikirlerine eleştirel bir bakışla bakmayı, ortak bir konsensüsle çelişkileri belirlemeyi ve uzlaştırmayı, böylece fikir birliğine ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir.⁵⁶⁴ Kur'an'da tezekkür edimi, aşağıya alınan bilişsel hedefleri sağlamaya yöneliktir.



Şekil 2.5. Tezekkür Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması

2.6. Tefakkuh

2.6.1. Tefakkuhun Kavramsal Çerçevesi

2.6.1.1. Tefakkuhun Sözlük Anlamı

Sözlükte “bir şeyi iyice bilmek ve anlamak, derinlemesine ve fetânetle şuurlu bir şekilde bakmak”⁵⁶⁵ anlamında kullanılan fıkıh kavramı, “konuşan bir kimsenin sözünden kastettiği manayı anlamaya”⁵⁶⁶ denmektedir. Bu anlamıyla fıkıh, sözlükte “anlayış,

⁵⁶⁴ Aydın, 2018, s. 152-154.

⁵⁶⁵ Zebîdî, Mustafa Murtaza el-Hüseynî, *Tâcû'l-Ârûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*, (Thk. Ali Şiri), Dâru'l Fikr, Beyrut 1994, C. 19, s. 72.

⁵⁶⁶ Bağdâdî, Hatib, Ebû Bekr Ahmed b. 'Alî b. Sâbit, *Kitâbu'l-Fakîh ve'l-Mutefakkîh (I-II)*, (Thk. Ebû Âbdî'r-Rahmân Âdil b. Yûsuf Âzâzî), Dâru İbni'l-Cevzî, (1. Baskı), Riyâd 1996, C. 1, s. 189-192.

üretken akıl, kıvrak zekâ, bir şeyi bilmek, konuşanın maksadını iyiden iyiye anlamak ve manadaki gizlilik ve derinliğe vakıf olmak’’⁵⁶⁷ manalarına gelmektedir. Sözlükte tefakkuh kavramı, yaratıcı ve üretken düşünme, problem çözme ve analitik düşünme kavramlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Fıkıhta geçen “anlamak” kavramı, “bilmek” manasından farklı şekilde telakki edilmektedir. Zira anlamak için bilmek gerekir. Bir konu veya problemi fihketmek/anlamak, o konuyu bilmeden gerçekleştiremez. Kişi, “önce bilgi sahibi olur daha sonrasında ise o konu veya problemin kendisi açısından ne ifade ettiğini kalbinden idrak edip buna göre hareket eder. Dolayısıyla fıkıh, insanın, bir bilgiyi kalbinden idrâk edip gereğince hareket etmesine denmektedir.”⁵⁶⁸

Fıkıh kavramından türeyen tefakkuh sözcüğünde ise, “ince anlayış, fetânet, bilinmeyen bir hususun bilinene kıyası, dış dünyayı gözlemlemek ve gözlemlediğimiz şeyin üzerinde ağır ağır etraflıca düşünmek, kapalı, gizli yönler üzerinde derinleşmek ve bundan mana çıkarmak’’⁵⁶⁹ anlamları ağır basmaktadır. Fıkıh “anlamak” anlamında tefakkuh kavramını ise bir konuda “uzmanlaşma/ihtisaslaşma” anlamında kullanan İsfehânî, “fıkıh bilinen bir bilgi vasıtasıyla bilinmeyen bilgiye ulaşmak anlamında kullanarak ilimden daha özel bir anlama sahip olduğunu’’⁵⁷⁰ ifade etmektedir.

İlmi marifetten ayıran, ilim ile marifet arasında fark gören ve ilmin hem mücmel hem de mufassal olduğunu ifade eden Âskerî, “marifetin daha özel ve spesifik olduğunu, bir şeyi başkasına göre daha detaylı ve mufassal bilmeye marifet; bilinen şeylerin hem mufassal (ayrıntılı) hem de mücmel (kısa özet) olarak bilinmesine de ilim demektedir.”⁵⁷¹ İlmi, “bir nesneyi olduğu gibi kesin bir şekilde bilmek’’⁵⁷² olarak tarif eden Âskerî, “fıkıhın ise bir söz veya kelamı düşünerek bilmek manasına geldiğini belirtmektedir. O’na göre Allah’a fihketme/düşünme nispet edilmez çünkü Allah, bir şeyi düşünerek söyler şeklinde vafedilemez. Fakat insanın kendi muhatabına benim söylediklerimi düşünerek anlarsın denilebilir. Şeyh Ebû Hilâl el-Âskerî, bundan dolayı şeriat ilmine, Allah ve

⁵⁶⁷Cürcânî, 1988, s. 168.

⁵⁶⁸Gezgin, Ali Galip, “Kur’ân’da “Anlama”ya Dâir Kelimeler Üzerine Analitik Bir İnceleme (II)”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2018/2, (41): s. 6.

⁵⁶⁹Dâvud, Muhammed, *Mu’cemu’l-Furûku’d-Delâliyye fi’l-Kur’ân’il-Kerîm*, Dâru’l Garîb, Kahire 2008, s. 360.

⁵⁷⁰İsfehânî, 2002, s. 643.

⁵⁷¹Âskerî, 1997, s. 80.

⁵⁷²A.g.e., s. 81.

peygamberinin kelamını anlamaya yönelik olduğu için fıkıh denildiğini ifade etmektedir.⁵⁷³ Fıkıh süreci, insanın anlama ve derin düşünmesine yönelik olduğundan bir çaba ve gayreti gerektirmektedir. Oysa Allah'ın anlamak için çaba ve gayret göstermesi kendisine noksanlık verebileceğinden O, böyle bir şeyle vasıflanamaz.

Bu anlamıyla fıkıh kavramı, öğrenmede ihtisaslaşma yoludur. Özellikle 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ilimde ihtisaslaşma ve ilmi disiplinlerin alt dallarına doğru derinleşmesi, öğrenmede uzmanlaşmanın önemini ifade etmiş, öğrenen bireyin bilginin aktif bir alıcısı olmasına zemin hazırlamıştır. Tefakkuh etme sürecinde de “delilden medlûle ulaşmak, bilinenden bilinmeyene varmak, bir konu hakkında olanca gücünü sarfedip hükme varmak ve bu hükmü delillendirmek, birtakım öncüllerden hareketle sonuçlara ulaşmak”⁵⁷⁴ edimi söz konusudur.

Tefakkuh ediminin semantik anlamı göz önüne alındığında Veda hutbesinde Hz. Peygamber'in “Allah'ın rahmeti bugün sözümü işitip onu iyice kavrayanların üzerine olsun! Benim bu sözlerimi burada bulunanlar bulunmayanlara bildirsin. Olabilir ki bildirilen kimse burada bulunandan daha iyi anlar ve itaat eder.”⁵⁷⁵ sözleri, bilginin analiz ve sentezini yapan kimselerin kaynak ve değerine vakıf olabileceklerini ve onu daha iyi kavrayıp davranışa dönüştürebileceklerini ifade etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bazılarının bilgiyi sadece taşımakla tefakkuh ediminde bulunmayıp alt düzey bilişsel düşünme süreçleri gerçekleştirdikleri, oysa tefakkuh edimiyle bilginin anlaşılıp kavranmasının üst düzey bilişsel düşünme süreçleri gerektirdiği bu hadisten çıkarılabilir.

Zihni donuklaşmaktan kurtaran, her an bir fıkıh ameliyesi içinde olmasını salık veren tefakkuh edimi, düşünmede iki husus arasında bağ kurmasını sağlayarak zihnin aktif olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle tefakkuh/ictihad eyleminin zihni zinde tutan bir yapısı olduğu, eğitim ve öğretimde ise bilgi ve kavrama basamağındaki hususların teorik boyutunun uygulama aşamasıyla pratize edildiği, bu yönüyle fıkıhın düşüncede olan teorik boyutunun pratik hayata aktarılmasında işlevsel olduğu ifade edilebilir. Bireyi statik düşünme hantallığından kurtarıp düşünmeyi dinamize eden tefakkuh edimi, İslâm düşünce geleneğinde kıyas ve içtihat ameliyesiyle bu dinamizmi sağlamaktadır.

⁵⁷³A.g.e., s. 87-88.

⁵⁷⁴Batar, 2014, s. 332.

⁵⁷⁵Erul, Bünyamin, “Veda Hutbesi”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul 2012, C. 42, s. 592.

2.6.1.2. Tefakkuhun Terim Anlamı

Fıkıh ile aynı kökten gelen ve geldiği kalıbın/babın (tefe'ül) özelliği olarak bilme ve anlama hususunda çaba ve cehd göstermeyi mucip kılan tefakkuh kavramı, fıkıh bilgisi elde etme işine denmektedir. Bu yönüyle 'içtihat' kavramıyla benzerlik taşıyan bu kavram, "her zümreden en az bir grup insanın seferberlik gibi çok önemli bir harekete katılmalarını gerekli ve meşru kılan bir hüviyete sahiptir. Düşünmenin zor ve meşakkatli bir süreçten geçirilmesi, geldiği kalıbın niteliği olarak anlamak ve kavramak ediminin belli bir zümreye tahsis edilmesi, bu zihinsel/bilişsel sürecin önemini ve gerekliliğini ifade etmektedir."⁵⁷⁶ Dinde bir zümre tarafından ilim faaliyetlerinin sürdürülmesine yönelik çaba, eğitim-öğretimde grupla işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretme anlayışını ifade etmektedir. Özellikle kalabalık sınıf ortamlarında sınıfları birkaç gruba bölerek yapılan öğrenme faaliyetlerinin etkin olabileceği ifade edilebilir.

Tefakkuh edimi, her ne kadar özel bir disiplinin ihtisas alanı olmuşsa da bilgiyi ilişkilendirmek, gerektiği gibi kullanmak, tüm Müslümanların yapması gereken bir husustur. Nitelikli anlama ve düşünme, sadece müçtehitlere mahsus olmayıp Kur'ân epistemolojisinde tüm inananların sahip olması gereken bir nitelik arz etmektedir. Bununla beraber Müslümanların problemlerini çözecek uzmanlık/ihtisas sahibi bir zümrenin olması da gerekmektedir.

Kur'ân'da fıkıh ve türevleri, yirmi yerde geçmektedir. Ağırlıklı olarak "bir şeyi iyi ve tam anlamak" (İsrâ, 17/44; Hûd, 11/91; Tâ-Hâ, 20/28; Nisâ, 4/78; En'âm, 6/65, 98; A'râf, 7/179; Enfâl, 8/65; Tevbe, 9/81, 87, 127; Kehf, 18/93; Fetih, 48/15; Haşr, 59/13.) anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca 'kavramak' (En'âm, 6/25; İsrâ, 17/46; Kehf, 18/57.), "bir şeyin hakikatini bilmek" (Münâfikûn, 63/3, 7.), "dinde derinleşmek" (Tevbe, 9/122.) ve "akletmek" (A'râf, 7/179.) anlamlarına da gelmektedir.⁵⁷⁷

Kur'ân'ın bilgi sisteminde tefakkuh edimi, adı zikredilen anlamları bünyesinde mündemiç olmakla birlikte en temel ve üst anlam olarak anlama ve kavrama eyleminin mahalli olan "akletme" manasında kullanılmaktadır. Bu açıdan Kur'ân'da kalpleri olup da bunlarla anlamayan kimseler eleştirilmekte, kalbin anlama ve kavrama edimi için

⁵⁷⁶Beşer, Faruk, "Bir Bilgi Türü Olarak Fıkıh ve Diğer Disiplinlerle İlişkisi", *Usûl*, 2006/1, (5): s. 36-38.

⁵⁷⁷Gezgin, 2018, s. 8.

olduğu ifade edilmektedir: ‘‘And olsun biz, cinler ve insanlardan, kalpleri olup da bunlarla anlamayan, gözleri olup da bunlarla görmeyen, kulakları olup da bunlarla işitmeyen birçoklarını cehennem için var ettik. İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar, gâfillerin ta kendileridir.’’ (A’râf, 7/179.) Din eğitim ve öğretiminde hedef kitlenin zihinsel/bilişsel alanını harekete geçirmeyi ifade eden bu âyet, aynı zamanda göz ve kulak gibi duyu organlarının anlama ve kavrama faaliyetinde önemini ifade etmektedir. Beyin temelli öğrenme kuramında olduğu gibi göz ve kulak ile dış âlemdeki bilgiler kalbe/akla taşınmakta, anlama ve kavrama edimi burada gerçekleşmektedir. Âyette belirtilen ‘‘gâfil olma durumu’’ da duyu organları vasıtasıyla akla taşınan bilginin kullanılmamasını ifade etmektedir.

Bilgiyi sadece somut ve görülen, beş duyu organına hapseden, laboratuvar ortamına girmeyen bilgiyi kabul etmeyen pozitivizm, duyuların ötesine taalluk eden ve tefakkuh edimiyle künhüne vakıf olmayı gerektiren duyu ötesi imanî bilgidен farklılık arz etmekte; eksik bir bilgi epistemolojisini ifade etmektedir. Kur’ân’ın ifade ettiği bilgi anlayışı, düşünme süreçlerini harekete geçiren bir hüviyete sahiptir ve salt pozitivist perspektifle şekillenen bilgidен daha genel ve bütüncüldür. Çünkü imanî bilgi, hem eylem hem de somut-soyut boyutunu bünyesinde mündemiçtir.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımı, insan beyninin fonksiyon ve yapısını inceleyen, beyin nasıl çalıştığı ve en üst düzey öğrenmenin gerçekleşme yollarının bulunmasını ve bu yolla yapılan öğrenmeyi ifade etmektedir. ‘‘Görme, işitme, dokunarak hissetme, koku ve tat alma gibi beş duyu organının işlevlerini, duyu, düşünce ve kararların alınmasını sağlayan beyin, sol ve sağ yarı küreler olarak ikiye ayrılır.’’⁵⁷⁸ ‘‘Beynin sol yarı küresi; zihinsel işlem, isimleri hatırlama, kelimelerle düşünme, zamana odaklanma, planlama yapma, ayrıntılara odaklanma, analitik/çözümlemeci düşünme gibi eylemlerde bulunmaktadır. Beynin sağ yarı küresi ise, görsel hafıza, görüntü ve resimlerle düşünme, coğrafi yer ve mekânları hatırlama, bütünü görme, aynı anda birden çok şey düşünme, yaratıcı olma, nesnelere değiştirme ve tasarımı yapma edimlerinde bulunmaktadır.’’⁵⁷⁹ Yukarıdaki âyette (A’râf, 7/179.) beyin hem sol hem de sağ yarı küresinin işlevine giren hususlara dikkat çekilmiştir. Gözleri olup da bunlarla görmeyenlerin dış âlemdeki

⁵⁷⁸Yapıcı, 2010, s. 574.

⁵⁷⁹A.g.e., s. 576.

tefekkür malzemelerini sağ yarım küreye görsel ve resimlerle aktaramadıkları, bundan dolayı da tefakkuh ediminde bulunamayıp bu malzemelerin anlamına ve künhüne vakıf olamadıkları belirtilebilir. Ayrıca kulakları olup da bunlarla işitmeyen kimselerin Kur'ân'ı işittikleri halde sol yarım küreye kelimeler ve edebî cümlelerle analitik düşünme gerçekleştiremedikleri ve bunları fıkhetme ediminde bulunmadıkları ifade edilebilir. Bundan dolayı da bu kimselerin beyinleri oldukları halde bununla düşünemedikleri, görsel ve işitsel olarak anlama ve kavramadan gâfil oldukları belirtilebilir.

Fıkhetme edimi, toplumun problemlerini çözme noktasında önemli bir işleve sahip olmakla birlikte fikhın yaşanan toplumla beraber olması da eğitim ve öğretim sürecinde teorideki bilginin toplumun problemlerini çözücü, eğitim ve öğretimin güncel olmasını, yaşanan toplumla içiçe var olmasını mucip kılmaktadır. Tefakkuh edimi, sadece özel bir disipline (fıkıh) hasredilmeyecek kadar geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. Özellikle Kur'ân'da düşünmeye teşvik ve düşünmeyenlerin eleştirilmesi sadedinde kullanılan tefakkuh düşünme süreci, somut ve görünen hususlardan ötesine geçip anlamı yoğunlaştırma ve daha derin düşünme işlevine yöneliktir. Bu yönüyle bilgiye farklı perspektiflerden ve daha nitelikli bakılmasına olanak tanımaktadır.

Bloom taksonomisinin bilgi basamağı, yüzeysel ve ezbere dayalı bilgilerin ezberlenip öğrenilmesini ihtiva ettiğinden anlamlı ve derinlik isteyen üst düzey bilişsel süreçler olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının gelişmemesine sebep olmakta; bu da öğrenmede bilişsel hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmemesine zemin hazırlamaktadır. Tefakkuh edimi, bilgi basamağıyla alınan verinin işlenmesi ve öğrenilen bilgilerin anlamlı ve derin olarak kavranmasını ifade etmektedir. Kavrama düzeyindeki bilgilerin önce bilgi basamağından geçmesi ve anlamlı öğrenme için zihnin anlama ve kavramaya dönük muhtevayla karşılaşmış olması gerekmektedir. Kur'ân'da geçen ilgili âyetler (Nisâ, 4/78; Münâfikûn, 63/7.) incelendiğinde fikh kavramı ile üst düzey zihinsel becerilerin kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle insanların potansiyel olarak kendilerine verilen akıldan en üst düzeyde faydalanmaları gerekmektedir.⁵⁸⁰ Bir bakıma gerektiğinde “olay veya olguları analiz yaparak ve/veya sentezleyerek sahip

⁵⁸⁰Batar, 2014, s. 332-333.

oldukları bilgi ve kabiliyet ile kendi değerlendirmelerini oluşturmaları’’⁵⁸¹ beklenmektedir.

Tefakkuh, kıyas yapma ve derin anlamayı salık verdiğiinden analiz basamağıyla benzerlik taşımaktadır. Analiz basamağında bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması, buna sebep olan alt bilginin muhtevalarının karşılaştırılması önemlidir. Benzerlik ve farklılıkların anlaşılması, kavranması, aralarındaki ilişkinin saptanması üst düzey bilişsel süreç gerektiren bir durumdur.

Tefakkuh ediminde zihnin statik olmasını engelleyen ve her an zihnin dinamize edilmesini salık veren üst düzey düşünme süreçleri aktif olduğundan fıkıh ediminde, somut karakterli argümanlar daha önemlidir. Zira somut karakterli deliller, duyu organlarına hitap etmekle daha kesin ve inandırıcıdır. Bundan dolayı Ebû Hanife’nin ‘‘Fıkıh, kişinin lehine ve aleyhine olan şeyleri bilmesidir’’⁵⁸² şeklindeki tanımını talepleri olan İmam Yusuf ve İmam Muhammed, soyut ve metafizik hususları bünyesinde taşıdığı eleştirisiyle farklı bir perspektiften yorumlamışlardır. Bunlar, fıkıh inanç ve ahlâktan ayırmak ve şer’î-amelî hususlar üzerine hüküm inşa etmek için şöyle tanımlamışlardır: ‘‘Fıkıh, kişinin lehine ve aleyhine olan şeyleri amel cihetiyle veya amel/davranış yönünden bilmesidir.’’⁵⁸³ Bu yönüyle fıkıh, görünen veya bilinen davranışı/ameli temel referans almakta ve duyu organları vasıtasıyla bilinenler üzerine hüküm inşa edilebilen bir hüviyet arz etmektedir. Eğitimde davranışı referans alan yaklaşımların bu yönüyle fıkıhla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Özellikle öğrenme hususunda somuttan hareket edilmesi ve soyut konuların somut bir perspektiften anlaşılmasına çalışılması, fıkıh ediminin, zihinsel olarak pedagojik bir hüviyetinin olduğunu ifade etmektedir.

Terim olarak ‘‘Kur’ân ve hadis merkezli ferdî ve içtimaî hayata dair amelî hükümleri bilmeyi ifade eden fıkıh,’’⁵⁸⁴ zamanla bir disiplinin adı olarak bilinen bir bilgidен hareketle bilinmeyen bir bilgiye ulaşma ameliyesi olmuştur. Tefakkuh edimi, somut veri ve argümanlardan hareket ettiği için benzerlik ve farklılıkları nazâra veren

⁵⁸¹Karasu, 2020, s. 34.

⁵⁸²Zerkeşî, Bedruddîn Muhammed b. Bahadır b. Abdullah, *el-Bahrû'l-Muhît fi Usûli'l-Fıkıh*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut 2007, C. 1, s. 1.

⁵⁸³Yaman, Ahmet, Çalış, Halit, *İslâm Hukuku*, (1. Baskı), Bilimsel Araştırma Yay., Ankara 2018, s. 21-22.

⁵⁸⁴Karaman, Hayrettin, ‘‘Fıkıh’’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., Ankara 1996, C. 13, s. 1-2.

kıyas yapma yöntemiyle de paralellik arz etmektedir. Özellikle eğitim ve öğretimde örnek olay inceleme yöntemi ile kıyas yapma arasında benzerlikler bulunmaktadır. Örnek olay inceleme yöntemi, “çevremizde yaşanan veya yaşanması mümkün olay ve olguları, bilişsel olarak daha derinden kavrama ve değerlendirme (hüküm verme)”⁵⁸⁵ imkânı verdiği için tefakkuh ediminde de iki olay arasındaki benzerlikten yola çıkılarak bilinen olayın bilinmeyen olaya zihinsel transferi yapılmaktadır. Özellikle sınıf ortamına taşınan bu yöntemde, iki olay arasında bilinen (asıl olay) olaydan hüküm çıkarmaya yarayan illet ile hükmü bilinmek istenen fer’i olay, derinlemesine analiz edilmek suretiyle üst düzey zihinsel süreçlerin aktive edilmesine olanak sağlanmaktadır.

Tefakkuh ediminde bir problemin çözümü için olanca gayreti sarf etme ön planda olduğundan öğretme yaklaşımlarından buluş (keşfetme) yoluyla öğretme yaklaşımına benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. “Öğretmen tarafından örneğin verilerek öğrencinin örneği tanımlaması ve öğretmenin ek örnekler vermek suretiyle öğrencinin birinci örnekle bağ kurması ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışması,”⁵⁸⁶ tefakkuh ediminin buluş/keşfetme öğretme yaklaşımıyla benzerlik taşıdığını göstermektedir.

2.6.2. Kur’ân’a Göre Tefakkuhun İşlevleri

2.6.2.1. Gâfil Olmama, Sözü Tam Anlama ve İdrak Etmeyi Sağlama İşlevi

Kur’ân’da tefakkuh kavramıyla ilgili fiil formatındaki kullanımlar, düşünmenin aktif olmasını istemektedir. Bununla birlikte fiil formunda kullanılan bu kavramlar, düşünmenin işlevselliğini belirtmekle birlikte, dinde derin anlama ve kavrama faaliyetinin zihinsel/bilişsel yönüne vurgu yapmaktadır. Çünkü anlam ve kavrama bilgisi, zihinde gerçekleşen olgu ve hadiselerle ilintilidir ve bilişseldir. Özellikle alt düzey düşünme süreçlerinden (bilgi, kavrama, uygulama) üst düzey düşünme süreçlerine (analiz, sentez, değerlendirme) doğru düşüncenin seyir halinde olması, düşünme ediminin faal ve fonksiyonel olmasını mucip kılmaktadır.

Kur’ân’da ifade edilen hakikatlerin bazen toplum tarafından anlaşılması eleştirilmekte, böyle davrananların kınandığı ifade edilmektedir. Kur’ân’ın zihinlerde meydana getirdiği değişim ve dönüşüm düşünüldüğünde hedef-muhatap kitlenin

⁵⁸⁵Aydın, 2018, s. 239.

⁵⁸⁶A.g.e., s. 47.

zihinsel/bilişsel alanına hitap ettiği, zihinlere iletilmesini istediği mesajı bıraktığı, algılamayan veya farklı sebeplerle (psikolojik, sosyo-kültürel, ekonomik, dinsel veya siyasi sebepler) anlamak istemeyenleri gâfil olma, idrak etmeme ve sözün maksadını anlamama gibi kavramlarla eleştirdiği söylenebilir. Nitekim Kur'ân'da bu minvalde şöyle ifade buyurulmaktadır: *‘Nerede olursanız olun ölüm size ulaşacaktır, tahkim edilmiş kaleler içinde olsanız bile. Onlara bir iyilik gelirse ‘Bu, Allah’tandır’ derler. Onlara bir kötülük gelirse ‘Bu, senin yüzündendir’ derler. (Ey Muhammed!) De ki: ‘Hepsi Allah’tandır.’ Bu topluma ne oluyor ki neredeyse hiçbir sözü anlamıyorlar!’* (Nisâ, 4/78.) Râzî, “âyetteki ‘hiçbir sözü anlamaya yanaşmıyorlar’ ifadesini, zihne hitap eden akli delil bağlamında ele almakta ve onların bu kadar net ve açık olarak ifade edilen hakikatlerin doğruluğunu anlayamamalarına ve bunlardan gâfil olduğuna işaret ettiğini, anlama ve marifetin kulun kendi irade ve isteğine bağlı olduğunu belirtmektedir.”⁵⁸⁷ Burada “sözü anlamıyorlar ifadesi, kendilerine söylenen bir sözü anlamaya bile yanaşmıyorlar demektir. Düşünme gibi bir fiile yanaşmadıklarını söylemek, o fiili yapmadıklarını söylemekten daha ağır ve beliğ bir ifadedir.”⁵⁸⁸

Eğitim-öğretimde anlamaya etki eden ve olumsuz bir tutum takınılmasına sebep teşkil eden psikolojik süreçlerden zihni arındırmak, sözün anlaşılmasına sebep olan muğlak ve kapalı ifadelerden kaçınmak gerekir. Din eğitiminin ifade ettiği bilişsel hedeflerin gerçekleşebilmesi adına anlamaya olumsuz etki eden unsurların bertaraf edilmesi ve insanların Kur'ân'ın ifade ettiği gerçeklerin farkına varmaları için algılayan bireyin psikolojik durumu ve algılama şartlarının hesaba katılması gerekmektedir. Kur'ân, gerçekleri insan zihnine hitap edecek şekilde ifade ettikten sonra onu sorumlu tutmaktadır. Din eğitiminin hedeflerine ulaşılabilmesi için bireye gerekli zihni ve hissi şartların sağlanması, bilişsel ve duyuşsal şartlara göre eğitimin verilmesi gerekmektedir.

2.6.2.2. Somut Delillerden İşin Hakikatini Kavramayı Sağlama İşlevi

Kur'ân, vermek istediği bilişsel/zihinsel mesajları, bazen somut ve bilinen delillerden seçmek suretiyle ifade etmektedir. Bu deliller, fizikî ve kevnî deliller olduğu gibi bazen de sosyal ve ictimâî deliller de olabilmektedir. Bu deliller vasıtasıyla hedef kitlenin düşünmesi istenmekte (tefakkuh) ve işin hakikatinin kavranılması

⁵⁸⁷Râzî, 1990, C. 10, s. 151; Râzî, 1993, C. 8, s. 173-174.

⁵⁸⁸Zuhaylî, 2017, C. 3, s. 144.

hedeflenmektedir. “*De ki: ‘O, size üstünüzden (gökten) veya ayaklarınızın altından (yerden) bir azap göndermeye, ya da sizi grup grup birbirinize düşürmeye ve kiminizin şiddetini kiminize tattırmaya gücü yetendir.’ Bak, anlasınlar (yefkahûn) diye, âyetleri değişik biçimlerde nasıl açıklıyoruz.*” (En’âm, 6/65.) Râzî, gökten ve yerden olan azap çeşitlerini âyetler ekseninde şöyle belirtmektedir: “*Nihayet emrimiz gelip de sular yükselmeye başlayınca...*” (Hûd, 11/40.), “*...onların altını üstüne getirdik ve üzerlerine pişirilip istif edilmiş taşlar yağdırdık*” (Hûd, 11/82-83.), “*Şuayb’ın kavminden zulmedenleri ise korkunç bir gürültü yakaladı da yurtlarında dizüstü çöke kaldılar*” (Hûd, 11/94.), “*Ad kavmine ise o uğursuz günlerde soğuk bir rüzgâr gönderdik.*” (Fussilet, 41/16.) “*Semud kavmine gelince onları alçaltıcı azabın yıldırımını çarptı*” (Fussilet, 41/17.), “*Fil ordusuna grup grup kuşlar gönderdi, üzerlerine pişkin tuğladan yapılmış taşlar atıyordu.*” (Fil, 105/3-4.) Bu âyetlerde somut olarak gerçekleşen ve gökten indirilen azaptan bahsedilmektedir. Öte yandan “*Firavun ve ashabını denizde boğduk*” (A’râf, 7/136.), “*Karun’u ve sarayını da yerin dibine geçirdik*” (Kasas, 28/81.) âyetleri ise yerden azap şekilleridir. Gökten ve yerden azap verilmesinin her ikisi de fizikî ve kevnî cezalar grubuna girmektedir.”⁵⁸⁹ Bayraklı ise toplumsal azap şekillerinin şu şekilde olduğunu belirtmektedir: “Toplumun gruplara ayrılarak tefrikaya düşmesi, toplumsal kaosla işlerin içinden çıkılamayacak hale gelmesi, grupların kin, kıskançlık ve düşmanlık duygularıyla hareket edip sosyal kargaşaya düşmesi de toplumsal azap olarak ifade edilmektedir. Kur’ân’ın üç tür cezadan bahsetmesi (göklerden ve yerden gelen cezalar ve toplumsal cezalar), insanların anlama kabiliyetlerini harekete geçirmek ve bu anlayış vasıtasıyla bilinçli olarak şirkten, isyandan ve taşkınlıktan vazgeçirmeye dönüktür.”⁵⁹⁰

Kur’ân, sosyal ve tabiat olaylarını bu derin anlayışla (tefakkuh) yorumlama yeteneğini kazandırarak tarihi olgulardan hareketle yaşanan hayata ışık tutma kabiliyetini kazandırmak istemektedir. Bu âyette, görünen ve bilinen verilerden hareketle delil merkezli bir okuma ve anlama faaliyeti yürütülmesi istenmiş; bu da tefakkuh süreciyle ifade edilerek düşünmenin işlevsel olması belirtilmiştir. Ayrıca işin hakikatinin somut deliller öne sürülerek tefakkuh edilmesi ve bu şekil bir anlamının ikna edici özelliğine vurgu yapılmıştır. Çünkü somut ve bilinen deliller, ikna etme özelliğine sahiptir.

⁵⁸⁹Râzî, 1993, C. 9, s. 485; Bayraklı, 2007, C. 6, s. 385-386.

⁵⁹⁰Bayraklı, 2007, C. 6, s. 387-388.

Eğitim-öğretim ortamlarında tefakkuh edimiyle soyut ve metafizik karakterli olay ve olguların somutlaştırma yoluna gidilerek verilmesi; kavram, olay, olgu ve misallerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Örnek olması açısından kelam derslerinde ahiret ahvâli ile ilgili hususların somut ve bilinen örneklerden hareket edilerek sunulması, bilişsel anlamlandırma ve ilişkilendirme suretiyle daha iyi kavranmasına ve kazanım elde edilmesine olanak sağlayabilir. Kur’ân’da verilmek istenen bilişsel hedeflerin somutlaştırma neticesinde sunulmasıyla ilgili Hz. İbrahim’in yeniden dirilmeyi somut bir şekilde ispat eden dört kuş alıp parçalama misali (Bakara, 2/260.) örnek olarak gösterilebilir. Bu örnekteki gibi öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olarak somutlaştırma cihetine gidilebilir.

2.6.2.3. İnce Anlayış ve Derin Kavrayışı Sağlama İşlevi

Kur’ân’da tefakkuh edimi, bazen ince anlayış ve derin kavrayışı sağlamaya yönelik olarak kullanılabilir. Bu, bilginin ve verilmek istenen mesajın sathî/yüzeysel okunmamasını, ince bir anlayış ve derin bir kavrayışla ele alınmasını gerektirmektedir. Tefakkuh ediminde bilginin sathî ve yüzeysel öğrenilmesi yerine daha ince bir anlayış ve kavrayışla ele alınmak istenmesi, bilginin tüm bileşenlerine nüfuz edilmek istenmesine yöneliktir. Zira parçacı/kısmî bakış açısının tüm bileşenlerin ifade ettiği anlamı veremediğinden elimine edilmesi ve anlamın bütüncül bir okumayla sağlanması gerekmektedir. Bir konuda veya herhangi bir problemin çözümlünde bilginin tamamına vakıf olunamaması, yanlış kararların verilmesine, istenmeyen değerlendirmelerin yapılmasına zemin hazırlayabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilginin detayına inmek, yeni yeni bilgilerin ortaya çıkmasını, bilginin farklı yönlerden anlaşılmasını sağladığından tefakkuh edimi, üst düzey zihinsel bir düşünme süreci şeklinde belirtilebilir.

“(Ne var ki) müminlerin hepsi toptan seferber olacak değillerdir. Öyleyse onların her kesiminden bir grup da, din konusunda köklü ve derin bilgi sahibi olmak ve döndükleri zaman kavimlerini uyarmak için geri kalsa ya! Umulur ki sakınırlar.” (Tevbe, 9/122.) “Bu âyetin önceden cihada katılmayıp haklarında âyet inenlerin, sonradan âyetin ağır ithamlarına maruz kalmamak için topluca cihada giden müslümanlar için indiği ifade edilmektedir. Dinde tefakkuh sahibi bir zümrenin/külfet ve zahmete katlanıp dinin inceliklerini iyice ve derinlemesine öğrenen bilginlerin geride bırakılmasının eğitim-

öğretim faaliyetlerinin savaş olsa bile devam ettirilmek istenmesine işaret etmektedir.’’⁵⁹¹ Bu âyette ‘‘dîn âlimlerinin dini konuları derinlemesine inceleyip savaştan dönen insanları eğitmesi ifade edilmektedir. Bu âyette geçen ‘‘uyaracaklar’’ ifadesinin eğitimi ifade ettiğini belirten Bayraklı, dini konuları derinlemesine araştırmanın, elde ettikleri bilgileri öğretmenleri onları yanlışlardan muhafaza ettiğini ifade etmektedir. Eğitimin sağladığı kötülükten muhafaza etme niteliği, bilgiyle olmaktadır. Ayrıca bu âyet, din âlimlerinin veya alanında uzmanlaşmış bütün ilim adamlarının geride bırakılmasıyla savaşa giden cihad ehli olanlardan üstünlüğüne işaret etmektedir. Zira savaşta ölüm hadisesi vuku bulmakla birlikte Allah, ilim ehlinin hayatta kalmasını, bilginin yaşatılmasını ve dine davetin devam etmesini istemektedir.’’⁵⁹² Eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplumların kültürel, ekonomik, sosyal, dînî, siyasi ve toplumsal kalkınmalarında üstlendiği işlev, hayati bir öneme sahiptir. Bunun devam ettirilmek istenmesinin savaş gibi istenmeyen bir olguyla değil, ilimle ve bilgiyle olmasının belirtilmesi, İslâm dininin bilgiye ve eğitime verdiği önemin bir ifadesi olarak anlaşılabilir.

Kişinin çevresini oluşturan nesne, olay, olgu ve hadiseler, birçok öğeden oluşabilir. Bu öğeler arasında etkileşim olduğundan bu öğelerde karşılıklı ilişkiler bulunur. Bu karşılıklı ilişkiler kapsamında aralarında iç bağıntılar bulunabilir. Dolayısıyla karmaşık olan bu nesne, olay, olgu ve sistemlerin yapılarını öğrenme, analiz yapmayı gerektirir. Analiz neticesinde bu bilgi tümgeleri daha iyi anlaşılabilir ve kavranmaktadır.⁵⁹³ Sentez basamağı ise, analiz basamağının öğelerinin belli ilişki ve kurallara göre birleştirilip yaratıcı bir bütün oluşturma sürecidir. Bundan dolayı aralarındaki komplike yapıların, öğeler arası ilişkilerin ve bağıntıların, bütünü oluştururken mantıksal veya olgusal tutarlılığın kavranması, sathî ve yüzeysel bir perspektifle değil; derinlikli bir anlama ve kavramayı gerektirmektedir. Bu anlamda tefakkuh kavramı, bilginin anlamaya gereksinim duymaksızın kavramları hatırlayabilme becerisinde (bilgi basamağı) ifade edilen bilişsel düzeyden daha derin anlamayı ve ince kavrayışı mucip kılmaktadır. Kur’ân’da insanın yaratılışı bahsinde salt bilgi verme yerine ayrıntılara inilmesi derin bir anlama ve kavrama faaliyetine dönüktür. Tefakkuh kavramının bilişsel hedefleri özet şeklinde aşağıya alınmıştır.

⁵⁹¹ Yazır, 1992, C. 4, s. 429; Râzî, 1990, C. 16, s. 180-181.

⁵⁹² Bayraklı, 2008, C. 8, s. 389; Râzî, 1993, C. 12, s. 232.

⁵⁹³ Sönmez, 2003, s. 67.

TEFAKKUH		
İnce anlayış ve derin kavrayışı sağlama	Gâfil olmama, sözü tam anlama	Somut delillerden işin hâkikatini kavrama

Tablo 2.2. Tefakkuh Kavramının Kur'an'da Kullanım İşlevleri Şeması

Kur'ânî bilişsel süreçlerin (teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür, tefakkuh) din eğitimi biliminde aşağıya alınan ayırt edici nitelikleri, bilişsel/zihinsel düşünmeyi ifade etmekle birlikte; Kur'ân'ın kendine has nitelikleri ve vahiy merkezli olduğu, müntesiplerine inanç ve değer katmayı sağlamaya dönük olduğu unutulmamalıdır. Eğitsel olarak zihni düşünme ekseninde eğitmeye matuf olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte aklî/eğitsel düşünme süreçleri ile benzerlik ve farklılıklar da gösterebilmektedir.

Kavramlar	Kur'âni Bilişsel Süreçlerin Ayırt Edici Nitelikleri
TEAKKUL	Olaylar arası bağ kurma temelli düşünme, neden sonuç eksenli düşünme, rasyonel düşünme, sentetik ve analitik düşünme, tefrik ederek düşünme, benzerlik ve farklılıkların bilincine vararak düşünme, kıyas eksenli düşünme, kevnî âyetlerden yola çıkarak somut deliller üzerine düşünme, bilinenden bilinmeyene ulaşabilme eksenli düşünme, eleştirel bakabilme ve öz eleştiri yapabilme temelinde düşünme, problem çözme ekseninde düşünme, sorun tanımlayıcı düşünme, metodik tartışma yapabilme temelinde düşünme, yaratıcı düşünme, çelişkilerin farkına varabilme ve dikkati bir şey üzerine teksif ederek düşünme, geçmiş ile gelecek arasında ilişki kurabilme eksenli düşünme
TEFEKKÜR	Bilinenden hareketle bilinmeyene ulaşabilme, ilkedan sonuca gidebilme, somut delil merkezli düşünebilme, mantıksal akıl yürütmede bulunabilme, analitik ve sentetik düşünebilme, benzerlik ve farklılıkları karşılaştırabilme, derin ve anlamlı düşünebilme, geçmiş ve gelecek ile ilgili düşünebilme, eleştirel düşünebilme, zihinsel çıkarım yapabilme, araştırma ve inceleme yapabilme, temsil/analoji yoluyla düşünme
TEDEBBÜR	Sonuç eksenli düşünme, bilinmeyenlerin akıbeti hakkında düşünerek tedbir alma, arka arkaya ve basamaklı düşünme, tümdengelsel ve bütüncül düşünme, kavli âyetlerden hareket ederek sonucu hakkında düşünme, geleceğe yönelik öngörüselsel ve tedbir eksenli düşünme, amaç ve hedef yönelimli düşünme, çok yönlü düşünme, analitik ve sentetik düşünme, problemleri tedbir olarak çözebilme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme

TEZEKKÜR	Hatırlama eksenli düşünme, sebep ve illet merkezli düşünme, geçmişe yönelik düşünme, aktif düşünme, ilişkilendirerek geri getirme eksenli düşünme, beyin temelli düşünme, bilgiyi işleyerek anımsama temelli düşünme
TEFAKKUH	Yaratıcı (üretken) düşünme, problem çözme eksenli düşünme, analitik ve sentetik düşünme, anlama merkezli derin düşünme, sebep-sonuç eksenli düşünme, değerlendirme (hüküm koyma) eksenli düşünme, benzerlik ve farklılık ekseninde ve karşılaştırma temelinde düşünme, somut veriler ışığında delil merkezli düşünme

Tablo 2.3. Kur'anî Bilişsel Süreçlerin Temel Özellikleri Tablosu

KUR'ÂNÎ BİLİŞSEL SÜREÇLERİN HEDEFLERİ

Kur'anî bilişsel süreçlerin hedefleri, tüm düşünme edimlerini sağlayacak şekilde ve özet halinde aşağıya alınmıştır.

TEAKKUL	TEFEKKÜR	TEDEBBÜR
<ul style="list-style-type: none"> • Çelişkileri giderme • Emir ve yasakları idrak etme • Doğru bilginin ölçütü olma • Varlıklar alemine ibretle bakma • Bağ kurma ve temsil etme • Eleştirel düşünmeyi sağlama • Tarihi olgulara rasyonel yaklaşma 	<ul style="list-style-type: none"> • Davranışların ahlâki ilkelerini belirleme • Varlıkların mahiyetini ve gayesini düşünme • İnanç konusundaki çelişkileri giderme • Tarihî ve edebî anlatımları düşünme 	<ul style="list-style-type: none"> • İbret almayı sağlama • Öğüt almayı sağlama • Çelişkilerden kurtulmayı sağlama

TEZEKKÜR	TEFAKKUH
<ul style="list-style-type: none">• Hatırlama ve zihinde canlı tutma• Zihnî ve hissî dinamizmi sürdürme• Öğüt ve nasihat verme• Karşıt iki durumun farkını idrak etme	<ul style="list-style-type: none">• Gâfil olmama ve sözü tam anlayıp idrak etme• Somut delillerden işin hakikatini kavrama• İnce anlayış ve derin kavrayışı sağlama

Tablo 2.4. Kur'anî Bilişsel Süreçlerin Hedefleri Tablosu



SONUÇ

Düşünme, Kur'an'da üzerinde çokça durulan bir eylemdir. Bu edim, farklı kavramlarla ifade edilmekte ve aralarında ince farklar olmakla birlikte genel olarak Allah-insan-âlem düzleminde ele alınmaktadır. Teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tafakkuh şeklinde belirtilen bu kavramların fiil kullanımları, bu kavramların dinamik ve işlevsel fonksiyonlarını ifade etmektedir. Zihindeki bilgi birimleri, biliş alanımızda kavram ve bilgileri, bu bilgiler arasındaki ilişki ve bağlantıları ve bunların işlemlerini belirtmektedir. Bu işlemler gelişigüzel ve istemsiz ise çağrışım ve hayal, sistemli ve metodik ise buna düşünme denmektedir.

Kur'anî düşünme ve süreçleri, modern eğitim bilimlerinde neden-sonuç ilişkisi kurma, rasyonel düşünme, analitik ve sentetik düşünme, delil merkezli düşünme, olaylar arası bağ kurma temelli düşünme, benzerlik ve farklılık ekseninde düşünme, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, geçmiş, bugün ve gelecek ekseninde düşünme edimleriyle benzerlik taşımaktadır.

Kur'an, bu kavramlarla hem üst düzey bilişsel becerileri hem de alt düzey zihinsel becerileri kazandırmak istemektedir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını harekete geçiren olay ve olgular, Kur'an'da bu kavramlarla ifade edilerek basitten derin düşünmeye doğru seyir almaktadır.

Kur'anî düşünme süreçleri, genelde düşünme anlamına gelmekle birlikte her bir bilişsel düşünme sürecinin kendine ait bir anlama sahip olduğu, din eğitiminin bilişsel hedefleri yönünden farklılıklar ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu kavramların ifade ettiği anlamın ve hedeflerin anlaşılabilmesi için ilgili yerlerde bağlamına göre değerlendirilmelerinin daha doğru sonuçlar vereceği çıkarımında bulunulmuştur.

Kur'anî bilişsel süreçlerin varlıklara hikmet, amaç, çelişkilerden uzak, sistematik, hedef yönelimli, tedbir alma, ibret alma, öğüt sağlama, hatırlama ve zihinde canlı tutma, bilişsel dinamizmi sağlama, somut delil merkezli yaklaşma, anlama eksenli bakma işlevlerine matuf oldukları görülmektedir. Eğitimin de bu tür bilişsel hedefler sağlamaya ve bu anlamda ikisi arasında bilişsel hedefler cihetiyle benzerlik olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel öğrenme kuramları ve bilişsel düşünme süreçlerinin Kur'ânî zihinsel süreçlerle benzerlik ve farklılıklarının bulunduğu ifade edilebilir. Kur'ân'ın kendisine ait farklı bir düşünme sistematığının olması, salt akıl yerine duyu organları ve vahyi de bir bilgi kaynağı olarak kabul etmesi, olay ve olgulara müşahhas veriler yerine mücerred bakabilmeyi de ikame etmesi vb., onu bilişsel öğrenme kuram ve süreçlerinden ayıran bir hüviyete sahiptir. Kur'ân, düşünme edimini modern eğitim bilimlerindeki gibi dünyevî ve seküler bilginin inşa etme özelliğini kullanmakla kalmaz; onu rasyonel bir inanç oluşturma ve imana davet eden sürecin epistemolojik boyutu olarak görmektedir. Kur'ân, hem dünyevî hem de uhrevî amaç ve hedeflerle düşünme ediminin işlevselliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu düşünme süreçlerini de imana ulaşmak için vasıta şeklinde telakki ederek düşünme boyutuna dinsel hedefleri ikame etmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan ve tespit edilen çıkarımlar şunlardır:

Bilişsel öğrenme kuramları ve düşünme süreçlerinin kendilerine ait nitelikleri vardır. Bunların Kur'ân ile benzerlik ve farklılıklarının olduğu ifade edilebilir. Bu kuramların Kur'ân'ın anlaşılmasında ve eğitsel hedefler belirlenmesinde işlevsel oldukları tespit edilmiştir. Bu kuram ve düşünme süreçlerinin özelliklerine uygun olarak din derslerinde kullanılmaları olanaklı olabilir.

Kur'ân'da teakkul, tefekkür, tedebbür, tezekkür ve tefakkuh ile ilgili zihinsel süreçler te'allüm bilgi edinme sürecine matuftur. Bunların işlevsel kullanılması, bilgi elde edilmesine ve bu bilgiler hedeflerin kazanılmasına katkı sunabilir. Kur'ân, aklın neliğini ifade etmekten çok onun ne işleve matuf olduğu üzerine eğilerek aklın hidayet ve imana ulaşmada fonksiyonel tetikleyici ve dinamize eden yönüne işaret etme bağlamında düşünme türevlerini fiil formatında kullanmaktadır.

Teakkul ediminin modern eğitim bilimlerinde düşünme, engelleme, bağ kurma, kavrama, anlama, idrak etme, tefrik etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, hüküm verme gibi fonksiyonların yerine getirilmesinde işlevsel bir anlam yelpazesine sahip olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

Tefekkürün modern eğitim bilimlerinde ilkelerden sonuçlara gitme, bilinenden bilinmeyene ulaşma, delil merkezli düşünme edimine kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Tefekkür ile tedebbür arasında farklar vardır. Tefekkür, işin akıbeti hakkında düşünmeyi ifade ederken tedebbür ise işin sonucunu başından hesap etmeyi belirtmektedir. Tefekkür,

aklın deliller üzerine düşünmesi, tedebbür ise aklın sonuçlar üzerine düşünmesidir. Kur'ân, hem maddî hem de manevî unsurlar üzerine tefekküre davet etmekte; afâkî ve enfûsî delilleri serdetmek suretiyle bilişsel hedeflerin gerçekleştirilebildiğini belirtmektedir. Tefekkür ediminde kevnî âyetlerden ve somut delillerden yola çıkılarak düşünme eylemi işlevsel iken tedebbür ediminde kavlı âyetlerden yola çıkılarak işin sonucu hakkında düşünme ediminin etkin olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tefekkür ediminde olay ve olgulara tümevarımsal düşünme ile yaklaşılmakta tedebbür ediminde ise tümdengelimsel düşünme ile yaklaşılmaktadır. Tefekkürün modern eğitim bilimlerinde analitik düşünme becerisi kazandırdığı, tedebbürün ise sentetik düşünme becerisi kazandırdığı çıkarımında bulunulmuştur.

Tezekkür, modern eğitim bilimlerinde geri getirme, unutmama, tekrar, pekiştirme, anma, hatırlama, zihinde hazır hale getirme, zihinde anımsama, yeniden canlandırma gibi zihinsel süreçlerle benzerlik taşımaktadır. Tezekkür ile hıfzetme arasında fark vardır. Tezekkürde bilginin unutulduktan sonra yeniden hatırlanmasıyla düşünülmesi işlevselken hıfzetmede ise bilginin muhafaza edilmesi, saklanması, kaybolmaması esastır. Tezekkür, kişinin önceden bilip de unuttuğu şeyin tekrar akla gelmesiyle hatırlanmasını ifade ederken hâtır ise bilginin birden ve aniden akıldan geçmesi şeklindedir. Hâtır, daha çok düşünmenin işlevsel olmaması ve refleks anlamında kullanılmaktadır.

Tefakkuh, modern eğitimde yaratıcı düşünme, problem çözme temelli düşünme, analitik düşünme, sistemli ve metodik akıl yürütme süreçleriyle benzerlik taşımaktadır. Analitik düşünmede benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması işlevsel olduğundan tefakkuh düşünme sürecine benzemektedir. Tefakkuh ediminde olay ve olgulara çözümleyici bir mantıkla ve kıyas yapılarak yaklaşıldığı, bu yönüyle derin ve anlamlı düşünme hedeflerine matuf olduğu çıkarımında bulunulabilir. Tefakkuh, inanç ve ahlâkî hususları düşünme konusu yapmamakta; varlığı beş duyu organıyla algılanabilen ve problemlerin pratik çözümlerinin olabildiği düşünmeyi merkezine koymaktadır.

ÖNERİLER

Okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturularak öğrenenlerin düşünme nesneleriyle yüzyüze gelmesiyle tefekkür ve teakkul süreçlerinin aktive edilmesi sağlanabilir. Ezbere dayalı bilgiler yerine bilginin temellendirilmesi ve rasyonel düzlemde ele alınmasını sağlayacak neden-sonuç ve bağ kurma temelli düşünme aktivitelerinin yapılması belirtilebilir. Bilginin yapısı ve içeriğine göre analitik ve sentetik düşünmeyle ilgili aktivitelerin yapılması, bilginin çözümlenmesi veya sentezinin yapılmasına dair edimlerin kazandırılması sağlanabilir. Metafizik ve soyut karakterli dinsel bilgilerin aktarımında ise aklî ve kanıt merkezli bir düşünme sürecinin kazandırılması sağlanabilir.

İbret ve ders almaya yönelik Kur'ân kıssalarının eğitim ortamlarında üzerine beyin jimnastiği yapmak suretiyle yeniden ele alınmasına yönelik egzersizlerin yapılması sağlanabilir. Soyut ve bilinmeyen konuların hangi yaş düzeyi olursa olsun bilinen ve somut örneklemelerinden hareket edilerek anlaşılması sağlanmalıdır. Mevcut problemlerin çözülmesine yönelik Kur'ân'da geçmiş kavimlerde yaşanan sorunların eğitim ortamına taşınarak yansıtılması suretiyle çözüme kavuşturulması sağlanabilir.

Nesne, olay ve olguları düzenli bir sıra ile tasarlayıp sistematik hale getirdikten sonra rasyonel ve eleştirel bakabilme becerisi kazandırılabilir. Bilginin yapısı ve içeriğine göre gruplandırma ve sınıflandırma aktivitelerinin yapılması, benzerlik ve karşıtlık ilişkilerinin kurulması becerisi kazandırılabilir.

Tedebbür eksenli düşünme neticesinde ileride olması muhtemel problemlerin eğitim ortamlarına taşınarak olası çözümlerin tartışılması ve çözüme dönük tedbir eksenli becerilerin geliştirilmesi kazandırılabilir. Soyut konulara getirilen karşıt argümanların aklî ve naklî delil merkezli çürütülmeye yönelik becerilerin kazandırılması önerilebilir.

Din derslerindeki kavramların açık, anlaşılır ve sınırlarının belli olması gerekir. Dipnot veya kavramlar sözlüğü eklenerek kavramlar arasındaki bilişsel algılama farklılıkları giderilebilir. Fen ve sosyal bilimlerde geçen bilgilerle din dersleri arasındaki ortak konular bağlantıları kurulmak suretiyle ortak bir din dilinde işlenebilir. Bilgilerin aklî ve naklî kriterlere vurularak eleştirel düşünme süzgeçlerinden geçirilip alınması ve bu becerilerin kazandırılması sağlanabilir.

Ahlâkî değerlerin kazandırılmasında düşünürme temelli bir din dilinin kazandırılması sağlanabilir. Çocukların erken yaşlarda bilişsel gelişimlerine uygun dinsel şema oluşturmalarına dönük dinî kavram, sembol, nesnelere karşılaşması sağlanabilir.

Düşünme ve türevlerinin öğretimin her kademesinde kullanılmasıyla din alanının inşa olacağı dayanağın sağlam temellere oturması sağlanabilir. Dinin dogmatik ve taassub unsuru olması önlenerek olay ve olgulara rasyonel ve makul ölçüler içerisinde sağlam bir inanç sistemi oluşturma becerisi bu süreçlerle kazandırılabilir. Örgün ve yaygın eğitimde sınıf içi veya dışında çeşitli etkinlikler kullanılarak düşünme ve türevlerini işlevsel kılmaya yarayan bilişsel yöntem ve stratejiler kullanılabilir. Gezi gözlem, araştırma-inceleme, tartışma, kavram haritaları, altı şapkalı düşünme, istasyon, balık kılçığı, Sokratik buldurma, problem çözme, soru-cevap, yaratıcı drama, tarihsel empati, örnek olay inceleme gibi teknik, yöntem ve stratejiler düşünme edimini öğretimin her kademesinde geliştirecek aktivitelerdir.

Günümüzde bilişim ve iletişimde meydana gelen hızlı değişimler, bilgiye ulaşmayı kolay hale getirmekle birlikte bilgi kirliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu da bilginin güvenilirliği problemini doğurmaktadır. Bunu önlemek mantıksal muhakeme gücü gerektirmektedir. Bundan dolayı Kur'ânî ve akli bilişsel süreçlerin öğretim ortamlarında kullanılması bu problemi ortadan kaldırabilir.

Öğretimde ezber, ezberi zihinden tekrar etme alt düzey bilişsel becerilerden bilgi basamağına yöneliktir. Küreselleşen ve bilgi çağı denilen günümüzde karmaşık konuların yüzeysel öğrenilmesi çağı ayak uyduramama problemini getirmektedir. Öğrencilere düşünme testleri, analitik ve sentetik düşünme egzersizleri, çok yönlü değerlendirme testleri gibi üst düzey bilişsel beceri kazandırılmasına yönelik aktiviteler önerilebilir.

Üniversitelerin ilâhiyât fakültelerinde anabilim dalları arasında interdisipliner veya multidisipliner çalışmalar desteklenebilir. Bu çalışmalar, hâkimiyet ve birlikte yan yana var olma modeliyle işlenebilir. Özellikle din eğitimi ile ilgili çalışmalarda diğer bilim dallarının verilerinden faydalanılabilir. Din eğitimi salt eğitim, ilâhiyât ve din bilimi şeklinde görenlerin aksine bağımsız disiplinler arası bir bilim olarak görenler gibi konuları bilimsel perspektiften işlenebilir. Düşünme ve süreçleri öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilginin içselleştirilmesine, tartışılmasına, zihinde tasarlanmasına olanak tanıyacak şekilde dizayn edilebilir. Mevcut malzemenin dogmatik ve eleştirel süzgeçlerden uzak şekilde yapılandırılmasının getireceğı uzun vadedeki yıkıcı

sonuçlar 6nceden kestirilerek bilginin aktarma/nakil işlevinden çıkarılıp zihinde organize edilmesine, ilikilendirilmesine, sebep-sonuç bağlantılarının kurulmasına y6nelik çalışmalar yapılabilir.

Liselerde g6n6n şartlarına uygun şekilde ve 6ėrenenlerin merkezde olup bilgiyi almalarına 6ncelik veren yol, y6ntem ve stratejiler kullanılarak grup şeklinde sarmal, piramitsel, k6m6latif tarzda bilgilerin 6ėrencilerin zihninde yapılandırılmasına y6nelik aktiviteler yapılabilir. Lise yıllarında soyut işlemler d6neminde olan gençlerin merak ve ilgilerini canlı tutan soyut ve metafizik konulara olan eğilimleri d6ř6nme hedefleri ekseninde beslenebilir. Fen ve sosyal bilimler ile din bilimleri arasında bağlantı kurmalarına olanak tanıyacak s6ylem birliği sağlanabilir. M6fredatta dersler arasında çatışma gibi g6r6nen hususlar ayıklanabilir. Liselerde din dersleri açıklama, izah etme, 6zelliklerini belirtme gibi 6ėrencilerin yaratıcı ve yansıtıcı d6ř6nme edimlerini destekleyecek t6rden olmalı, bunun dışında 6zg6n d6ř6nmesini kısıtlayıcı ve cesaretini kırıcı şekilde olmamalıdır. Ayrıca analitik ve sentetik d6ř6nmeyi sağlayıcı çapraşık d6ř6nme, zıtlıklardan yararlanma, aksini savunacak deliller getirme gibi d6ř6nmeye y6nlendirilmesi sağlanmalıdır. İstenmeyen fikirlerle karşılaşmadan 6nce zihninde onlarla ilgili hem tanımlayıcı hem de 6r6t6c6 arg6manlar beraber sunulabilir.

İlk6ėretimin başlangıcındaki yıllarda oyun, drama, taklit ve somut verilerden faydalanılabilir. Sonraki d6nemlerde ise derin d6ř6nmeye hazırlık mahiyetinde anlamlı ilişkiler kurmaya d6n6k, ilişkisel d6ř6nmeyle ilgili aktiviteler yapılabilir.

Kur'6n'ı bu d6ř6nsel açılardan okuma ve tahlil etmenin din eğitiminin bilişsel hedeflerinin gerçekleşmesinde 6nemli kazanımlar sağlayacağı; bundan dolayı Kur'6n'a bu perspektiften bakılması gerektiği 6nerilebilir. Kur'6n'da geçen bu bilişsel s6relerin geçtiği 6yetlerde farklı anlamlara gelebilme olasılıklarının olduğu, 6ėrencilerde tek tip bir bakış açısı yerine çoklu bakış açıları geliştirilmelerine fırsat tanıdığı 6nerilebilir. Bu kavramların birbirleri yerine kullanımları olanaklı olmakla birlikte her birinin geçtiği bağlama g6re değerlendirilmelerinin daha doğru sonuçlar doğurabileceği 6ėrencilere hissettirilmelidir. Bu çalışmanın g6l6 yanısıra 6ėrencilerde bu bilişsel kavramların aynı olmadığı, geçtiği yerlerde aynı anlama alınmaması gerektiği; zayıf yanısıra ise modern eğitim kavramlarıyla benzerlik ve karşıtlık ilişkisinin kurulmasında karşılaşılan g6l6klere sahiptir. Bu s6relerin 6ėrencilerde d6ř6nme olgusunun 6neminin kavratılmasında 6nemli işlemlere sahip oldukları hissettirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, James F., *Ergenliği Anlamak*, (Haz. Bekir Onur), (1. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 1995.
- Adasal, Rasim, *Normal ve Anormal Yönleriyle Yeni Medikal Psikoloji*, (3. Baskı), Minnetoğlu Yay., İstanbul 1977.
- Akarsu, Bedia, *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, (13. Baskı), İnkılap Yay., İstanbul 1998.
- Akgün, İ., (2000), *Kur'ân'da Tefekkür*, (doktora tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Akgün, İ., Kur'ân Perspektifinde Tefekkür ve Vasıtaları, *Iğdır Üniversitesi İlâhiyât Fakültesi Dergisi*, 2013/1: s. 55-80.
- Akhwan, M., Kur'ân Perspektifinde Hz. İbrahim'in (a.s) Eleştirel Düşüncesi, *Endonezya İslâm Üniversitesi Eğitim ve Uygulama Dergisi*, 2019/10, (8): s. 30-40.
- Akyürek, Süleyman, *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*, (1. Basım), DEM Yay., İstanbul 2004.
- Al, Hamza, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (3. Baskı), Sakarya Yay., İstanbul 2010.
- Alaylıoğlu, Ruşen ve Oğuzkan, A. Ferhan, *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, (1. Baskı), İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul 1976.
- Altın, Mehmet, Saracaloğlu, A. Seda, "Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar", *International Journal of Contemporary Educational Studies Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2018/4, (1): 1-9.
- Altıntaş, Ramazan, *İslâm Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Pınar Yay., İstanbul 2003.
- Altun, Sertel ve Çolak, Esmâ, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Seval Fer), (1. Baskı), Anı Yay., Ankara 2011.
- Altuntaş, Halil ve Şahin, Muzaffer, *Kur'ân-ı Kerim Meâli*, (6. Baskı), DİB Yay., Ankara 2004.

- Âlûsî, Ebû's-Senâ Şihâbüddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî, *Rûhu'l-Me'ânî fî Tefsîri'l-Kur'ânî'l-Âzîm ve's-Seb'î'l-Mesânî*, Dâru İhyâi't-Turâsî'l-'Arabî, Beyrut trs.
- Âmidi, Seyfû'd-din, *el-Mûbin fî Şerhi Me'ânî el-fâzi'l- Hükemâ ve'l- Mütellimîn*, (Thk. Hasan Mahmud eş-Şafii), (1. Baskı), Mektebetu Vehbe, Kahire 1993.
- Anderson, Lorin, vd., *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2001.
- Arı, Asım, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (1. Basım), Eğitim Yay., Konya 2018.
- Arı, Ramazan, *Eğitim Psikolojisi*, (4. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2008.
- Aruç, Numan, "İbn Rüşd", *Klâsik İslâm Eğitmcileri*, (Ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), (1. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016.
- Arkonaç, Sibel, *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*, (4. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2005.
- Âskerî, Ebû Hilâl, *el-Furûku'l-Luğaviyye*, (Thk. Muhammed İbrahim Selim), Dâru'l-İlmi ve's-Sekâfe, Kahire 1997.
- Atay, Hüseyin, *Kur'an'da Bilgi Teorisi*, (1. Baskı), Furkan Yay., İstanbul 1982.
- Attâs, Nâkîb, *İslâm ve Laisizm*, (1. Baskı), (Çev. Selahattin Ayaz), Pınar Yay., İstanbul 1994.
- Aydın, Ayhan, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (14. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2016.
- Aydın, Betül, "Gelişimin Doğası", *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Binnur, Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Aydın, Hasan, *Felsefî Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, (1. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2007.
- Aydın, M. Said, *Din Felsefesi*, (14. Baskı), İzmir İlahiyât Fakültesi Vakfı Yay., İzmir 2018.
- Aydın, Mehmet Zeki, *Din Öğretiminde Yöntemler*, (5. Basım), Nobel Yay., Ankara 2011.
- Aydın, Muhammed Şevki, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, (2. Baskı), DİB Yay., Ankara 2010.

- Aydın, Muhammed Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*, (1. Baskı), Kimlik Yay., Kayseri 2017.
- Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, (1. Baskı), Kubbealtı Neşriyat, İstanbul 2005.
- Bacanlı, Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (3. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2006.
- Bağçeci, Muhittin, *Allah'ı Bilmek*, (1. Baskı), Etüt Ofset Yay., Kayseri 1990.
- Bağdâdî, Hatib, Ebû Bekr Ahmed b. 'Alî b. Sâbit, *Kitâbü'l-Fakîh ve'l-Mutefakkih (I-II)*, (Thk. Ebû Âbdurrahmân Âdil b. Yûsuf Âzâzî), (1. Baskı), Dâru İbni'l-Cevzî, Riyâd 1996.
- Baki, Adnan, *Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Öğrenmelerin Ölçülmesi*, (1. Baskı), Celepler Matbaacılık, Trabzon 2009.
- Bal, Hüseyin, *İletişim Sosyolojisi*, (1. Baskı), Süleyman Demirel Üniversitesi Yay., Isparta 2004.
- Batar, Y., (1999), *Kur'ân-ı Kerim'e Göre İletişim*, (yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Batar, Yusuf, *Empatik Din Eğitimi*, (1. Baskı), Elips Kitap Yay., Ankara 2011.
- Batar, Yusuf, "Kur'ân'da Eleştirel Düşünce Eğitimi- Kavramsal Analiz", *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı*, C. 1, (Ed. Mahsum AYTEPE, Tecelli Karasu), (1. Baskı), Ensar Neşriyat, İstanbul 2019.
- Batar, Yusuf, *Kur'ân'da Eğitim Kavramları*, (1. Baskı), İlâhiyât Yay., Ankara 2014.
- Bayhan, Pınar ve Artan, İsmihan, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, (1. Baskı), Morpa Kültür Yay., İstanbul 2009.
- Bayrakdar, N., "Düşünmeye Teşvik Eden Kur'ân Âyetlerinin Eğitsel Değeri (Gâşiye Süresi 17. Ayet Örneği)", *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2017/6, (3): s. 127-151.
- Bayraklı, Bayraktar, *İslâm'da Eğitim*, (3. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1989.
- Bayraklı, Bayraktar, *Kur'ân'da Değişim Gelişim ve Kalite Kavramları*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1999.

- Bayraklı, Bayraktar, *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'ân Tefsiri*, (2. Basım), Bayraklı Yay., İstanbul 2007.
- Bayraklı, Bayraktar, *Kur'ân'da İçsel, Sosyal, Maddi Çevre Kavramları*, (1. Baskı), Bayraklı Yay., İstanbul 2009.
- Bayraktar, M., (2017), *Jean Piaget'in Bilişsel Kuramına Yöneltilen Eleştiriler Bağlamında Türkiye'de Yapılan Din Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, (yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayraktar, M. Faruk, *İbn Cemaâ'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler*, (3. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2009.
- Bayraktar, M. Faruk, *Klâsik İslâm Eğitimcileri*, (Ed. Köylü, Mustafa, Ahmet Koç), (1. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016.
- Bayraktar, M. Faruk, *İslâm Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münâsebetleri*, (9. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2013.
- Bedri, Malik, *Düşünme Gözlemden Tanıklığa*, (1. Baskı), Mahya Yay., İstanbul 2012.
- Begâvî, Ebû Muhammed Muhyî's-Sünne el-Hüseyn b. Mes'ûd b. Muhammed el-Ferrâ', *Me'âlimü't-Tenzil*, (Thk. Muhammed Abdullah en-Nemr-Osman b. Cum'a ed-Dâmîriyye-Süleymân Müslim el-Hareş), (1. Baskı), Dâru Tayyibe, Riyad 1997.
- Beşer, F., "Bir Bilgi Türü Olarak Fıkıh ve Diğer Disiplinlerle İlişkisi", *Usûl*, 2006/1, (5): s. 33-62.
- Bilge, Filiz, "Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme", *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, (5. Baskı), Gün Yay., 2000.
- Bilgiz, M., "Kur'ân'da Bilgi ve Düşünce Üretimi", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2012/1, (3): s. 53-86.
- Bilgiz, M., "Kur'ân'da Zikir Kavramının Anlam Alanı", *Atatürk Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2006/25, s. 209-236.

- Bilgiz, Musa, *Kur'ân'da Bilgi Kavramsal Çerçeve ve Bilgi Türleri*, (1. Baskı), İnsan Yay., İstanbul 2003.
- Bolay, S. H., 'Akıl maddesi', *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1. Baskı), TDV Yay., İstanbul 1989.
- Bolay, Süleyman Hayri, *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, (7. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 1997.
- Bûtî, Seyyid Ramazan, *Kur'ân Eğitiminin Eşsiz Metodu*, (Çev. Şükrü Özen), (1. Baskı), Madve Yay., İstanbul 1987.
- Bloom, Benjamin Samuel, *Taxonomy of Educational Objectives*, (1. Baskı), David Mckay Company, Michigan 1956.
- Bloom, Benjamin Samuel, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), (3. Baskı), Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1998.
- Boyras, A., (2019), *Kur'ân-ı Kerim'de İletişim Engellerini İfade Eden Âyetlerin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bozkurt, S., (2006), *Temas Biçimleriyle Bağlanma Stilleri Ve Kişilerarası Şemalar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Câcî, Muhammed Edîb, *Edebû'l Etfâl fi'l-Mânzûri'l İslâmî*, (1. Baskı), Dâr'u Ammar, Amman 1999.
- Canbulat, Mehmet, "Hilm", *Dini Kavramlar Sözlüğü*, (1. Baskı), DİB Yay., Ankara 2006.
- Cebeci, Suat, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, (1. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 2005.
- Cebeci, Suat, "Din Öğretimi Yöntemleri", *Etkili Din Öğretimi*, (3. Baskı), TİDEF Yay., İstanbul 2010.
- Cebeci, Suat, *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dinî İletişim*, (3. Baskı), İz Yay., İstanbul 2015.

- Cebecioğlu, Ethem, *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*, (2. Baskı), Ağaç Kitabevi Yay., İstanbul 2004.
- Certel, H., ‘‘Din-İletişim İlişkisi ve Dini İletişim Engelleri’’, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlähiyât Fakültesi Dergisi*, 2008/2, (21): s. 127-158.
- Cevherî, İsmail İbn Hammâd, *es-Sihah Tacû'l-Luğa ve Sihâhû'l-Ârabiyye*, (Thk. Ahmed Abdulğafur Attâr), Kahire 1984.
- Cevizci, Ahmet, *Eğitim Felsefesi*, (5. Baskı), Say Yay., İstanbul 2018.
- Cevizci, Ahmet, *Eğitim Sözlüğü*, (1. Baskı), Say Yay., İstanbul 2010.
- Ceylan, Y., (2013), Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi, (doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cingöz, O., Akyürek, S., DKAB Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2020/1, (48): s. 77-118.
- Cüceloğlu, Doğan ve Erdoğan, İrfan, *Öğretmen Olmak*, (24. Baskı), Final Kültür Sanat Yay., İstanbul 2018.
- Cürcânî, Ali İbn Muhammed, *Kitâbu't-Tâ'rifât*, (3. Baskı), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1988.
- Cürcânî, Ali İbn Muhammed, *Kitâbu't-Tâ'rifât*, (Thk. İbrahim el-Ebyârî), (1. Baskı), Dâru'r-Reyyân, Kahire H. 1403.
- Cürcânî, Seyyid Şerif, *Ta'rifât, Tasavvuf İstilahları*, (Çev. A. Mecdi Tolun), (1. Baskı), Litera Yay., İstanbul 2014.
- Çakan, İ. Lütfi, *Örnekleriyle Uygulamalı Dini Hitabet*, (1. Baskı), Kuşak Yay., Ankara 1975.
- Çapak, İbrahim, *Anahatlarıyla Mantık*, (1. Baskı), Ensar Yay., İstanbul 2012.
- Çelen, H. Nermin, *Öğrenme Psikolojisi*, (3. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 2017.
- Çelik, L., (1996), *Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramına Göre İlköğretim Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Çelikkaya, Hasan, *Eğitime Giriş*, (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 1997.
- Çetin, M., “Kur’ân’da Tefekkür Kavramı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 1994/8: s. 43-59.
- Çetin, M., Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2013/4: s. 137-168.
- Çetinkaya, B., “Tefekkür, Tezekkür ve Arınma”, *Diyanet Aylık Dergi*, 2006/185; s. 37-39.
- Çolak, K., (2008), *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*, (yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çubukçu, Zühal, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay, Ankara 2014.
- Dalat, Ziya, *Çocuk ve Genç Ruhu*, (1. Baskı), Yurt Matbaası, Ankara 1956.
- Danışmaz, Ö., (2019), *Lise Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması (Ortahisar Örneği)*, (yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Dâvud, Muhammed, *Mu ‘cemû’l-Furûku’ d-Delâliyye fi’l-Kur’ân’ il-Kerîm*, Dâru’l Garîb, Kahire 2008.
- Demir, Ö., “Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar”, *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, 2015/19, (64): s. 194-224.
- Demirci, Muhsin, *Kur’ân’ın Temel Konuları*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2000.
- Demirci, Muhsin, *Tefsir Usûlü*, (6. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 2008.
- Demirel, Özcan, *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*, (18. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Denis, McQuail and Sven, Windahl, *İletişim Modelleri*, (Çev. Konca Yumlu), (1. Baskı), İmge Kitabevi Yay., İstanbul 1997.
- Doğan, Recai ve Ege, Remziye, *Din Eğitimi*, (1. Baskı), Grafiker Yay., Ankara 2012.

- Dökmen, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, (41. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul 2009.
- Duman, Bilal, “Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar”, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed. Gürbüz Ocak), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011.
- Durhan, Gülümser, *Farklı Bakış Açılılarıyla Tümevarımsal Mantık*, (1. Baskı), Çizgi Kitabevi, İstanbul 2020.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. Eş’as b. İshâk b. Beşir b. Şedâd b. Amr el-Ezdî es-Sicistânî, *Sünen-i Ebû Dâvûd*, (Thk. Şuayb Arnaût, Muhammed Kâmil Karabelli), (1. Baskı), Dârû’r-Risâleti’l-Âlemiyye, Beyrut 2009.
- Ebû’l Bekaâ, Eyyüb İbn Musa, *el-Külliyât*, (Thk. Adnan Derviş, Muhammed el-Mısrî), (2. Baskı), Müessesetü’r-Risâle, Beyrut 2018.
- Emiroğlu, İbrahim, *Klâsik Mantığa Giriş*, (12. Baskı), Elis Yay., Ankara 2015.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin, *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme*, (24. Baskı), Arkadaş Yay., Ankara 2018.
- Ergin, Akif, *Eğitimde Etkili İletişim*, (7. Baskı), Anı Yay., Ankara 2014.
- Erkan, Arif, *el-Beyan Arapça-Türkçe Büyük Sözlük*, (1. Baskı), Yasin Yay., İstanbul 2006.
- Ernest, H., “The Development of Religious Experience in Children”, *American Journal of Sociology*, 1944/50: s. 112-122.
- Erul, Bünyamin, “Veda Hutbesi”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul 2012.
- Esed, Muhammed, *Kur’ân Mesajı Meal Tefsir*, (Çev: Cahit Koytak ve Ahmet Ertürk), (5. Baskı), İşaret Yay., İstanbul 2002.
- Ev, Hacer, *Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi*, (1. Baskı), Tıbyan Yay., İzmir 2014.
- Ev, Halit, “Yapılandırmacılık: DKAB Dersi İçin Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2011.

- Evkuran, M., “Zihin Eğitimi Açısından Kur’ân’ın Söylemi ve Yöntemi”, *Eskiyeini Sonbahar Dergisi*, 2006/3: s. 94-100.
- Ezherî, Muhammed İbn Ahmed, *Tehzibû’l-Lüğa*, (Thk. Abdusselam Muhammed, Ali Hasan), (1. Baskı), Dâru’l-Mısriyye, Kahire 1976.
- Fârâbî, Ebû Nasır İsmail İbn Hammad el-Cevherî, *es-Sihâh Tacû’l-Lüğa ve Sihâhû’l-Ârabiyye*, (Thk. Ahmed Abdulğafur Âttar), (4. Baskı), Dâru’l-İlmi li’l-Melâyin, Beyrut 1987.
- Farid, N., (2019), *Kur’ân-ı Kerim’i İçselleştirmede Tadarruj/Tederruc Kavramı (Muhammed Âbid el-Câbirî’nin Kronolojik Yorumu ve Teorisinin Analitik İncelemesi ve Jean Piaget’in Bilişsel Gelişim Aşamaları)*, (yüksek lisans tezi), Jakarta Üniversitesi Kur’ân İlmî Enstitüsü, Jakarta.
- Fer, Seval, Cırık, İlker, *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, (1. Baskı), Morpa Yay., İstanbul 2007.
- Fersahoğlu, Yaşar, *Kur’ân’da Zihin Eğitimi*, (3. Baskı), Çamlıca Yay., İstanbul 2015.
- Fersahoğlu, Y., “Kur’ân’a Göre Öğrenmeyi Engelleyen Bazı Faktörler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1998/5, (5): s. 129-154.
- Fidan, Nurettin, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, (1. Baskı), Alkım Yay., Ankara 1985.
- Fîruzâbâdî, Ebû’t-Tâhir Mecdüddin Muhammed İbn Yakub İbn Muhammed, *Tâcu’l-Ârûs min Cevâhiru’l Kâmûs*, Matbaâtu’l-Hayriyye, Kahire 1888.
- Fîruzâbâdî, Ebû’t-Tâhir Mecdüddin Muhammed İbn Yakub İbn Muhammed, *el-Kâmûsu’l Muhît*, Dâru’l Fikr, Beyrut 1995.
- Freire, Paulo, *Ezilenlerin Pedagojisi*, (Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek), (17. Basım), Ayrıntı Yay., İstanbul 2018.
- Freud, Sigmund, “Some Reflections on Schoolboy Psychology”, *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Hogarth Press and Institute for Psychoanalysis, London 1914.
- Gander, Mary J., and Gardiner, Harry W., *Child and Adolescent Development/Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev. Bekir Onur), (6. Baskı), İmge Kitabevi, Ankara 2007.

- Gardner, Howard, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993.
- Gardner, Howard, *Zihin Çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı*, (Çev. Ebru Kılıç), (4. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2004.
- Gardner, Howard, *Eğitilmemiş Zihin*, (Çev. Merve Özenç Kasımoğlu), (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 2019.
- Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *el-Mustâsfâ min İlmi'l Usûl*, (2. Baskı), Matbaâî Numûne, Kûm H. 1368.
- Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *İhya'u Ulûmi'd-Dîn*, (Thk. Ebû Hafs Seyyid b. İbrahim b. Sadık b. İmran), Dâru'l-Hadis, Kahire 1994.
- Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *Miyâr'ul- İlim fi'l- Mantık*, (Thk. Ahmed Şemseddin), (1. Baskı), Dâru'l Kütübi'l- İlmiyye, Beyrut 1990.
- Gâzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *Tefekkür Düşünmenin Fazileti*, (Terc. Harun Ünal), (1. Baskı), Çelik Yay., İstanbul 2019.
- Gezgin, A., “Kur’ân’da “Anlama”ya Dâir Kelimeler Üzerine Analitik Bir İnceleme (II)”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 2018/2, (41): s. 5-34.
- Göçer, Ali, *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, (1. Basım), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014.
- Gözütok, Şakir, *İslâm Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, (1. Basım), Ensar Neşriyat, İstanbul 2019.
- Gülbe, O., (2009), *Kur’ân’ı Kerim’de Düşünmeye Yönelik Kavramlar*, (yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürel, Ramazan, *Din Eğitimi Açısından Kur’ân’da Hz. İbrahim*, (1. Baskı), Çamlıca Yay., İstanbul 2013.
- Gümrükçüoğlu, S., (2011), *Kur’ân’da İletişim Dili*, (doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, Turgay, “Gençlik Dönemi Din Eğitimi”, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2010.

- Halîl, b. Ahmed, Ebû Abdurrahman b. Amr b. Temîm el-Ferâhîdî (el-Fürhûdî), *Kitabû'l-Âyn*, (Thk. Mehdi el-Mahzûmî, İbrahim es-Sâmerrâî), yy., Bağdat 1980.
- Hamer, Dean, *The God Gene*, (1. Baskı), Anchor Books, New York 2005.
- Hasırcı, Nazım, *Klâsik Mantık El Kitabı*, (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2015.
- Hatiboğlu, İbrahim, ‘‘Müzâkere’’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul 2006.
- Heysemî, Nurettin Ali İbn Ebî Bekr, *Mecmeu'z-Zevâid ve Menbâû'l-Fevâid*, Dâru'l-Kitâbi'l-Ârabî, Beyrut 1982.
- Hood, R. Wilbur, vd., *The Psychology of Religion*, (1st Edition), The Guilford Press, London 1996.
- Hökelekli, Hayati, *Çocuk, Genç, Aile Psikolojisi ve Din*, (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2010.
- İbn Cemaâ, Bedruddin, *İslâmi Gelenekte Eğitim Ahlâkı*, (Çev. Muhammed Şevki, Aydın), (3. Baskı), TDV Yay., Ankara 2012.
- İbn Dûreyd, Ebû Bekir İbn Muhammed İbn Hasen, *Cemheretü'l-Lüğa*, (Thk. Remzi Münir), (1. Baskı), Dâru's- Sadr, Beyrut 1987.
- İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâ' İmâdüddîn İsmâîl b. Şihâbuddîn Ömer, *Tefsîrû'l-Kur'âni'l-Âzîm*, (Thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme), (2. Baskı), Dâru Tayyibe, Beyrut 1999.
- İbn Manzûr, Ebû'l Fadl, Cemâlu'd-din, Muhammed, b. Mukrim, el-Efrikî, *Lisânu'l Ârab*, (1. Baskı), Dâru's Sadr, Beyrut 1990.
- İbn Miskeveyh, Ebû Ali Ahmed b. Muhammed b. Yakub, *İbn Miskeveyh Ahlâk Eğitimi/Tehzîbû'l-Ahlâk*, (Çev. Abdulkadir Şener, Cihat Tunç, İsmet Kayaoğlu), (2. Baskı), Büyüyen Ay Yay., İstanbul 2013.
- İsfehânî, Ebû'l-Kâsım el-Hüseyn ibn Muhammed er-Râgıb, *Müfredatu elfâzi'l-Kur'ân*, (3. Baskı), Dâru'l Kalem, Şam 2002.
- İsfehânî, Ebû'l-Kâsım el-Hüseyn ibn Muhammed er-Râgıb, *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, (Thk. Muhammed Seyyid Keylânî), Dâru'l-Ma'rife, Beyrut trs.

- İsfehânî, Ebû'l-Kâsım el-Hüseyn ibn Muhammed er-Râgıb, *Müfredât Kur'ân Kavramları Sözlüğü*, (Terc. Abdülbaki Güneş, Mehmet Yolcu), (3. Baskı), Çıra Yay., İstanbul 2012.
- Jensen, Eric, *Beyin Uyumlu Öğrenme (Teaching With The Brain in Mind)*, (Çev. Ahmet Doğanay), (1. Baskı), Nobel Kitabevi, Adana 2006.
- Kâbisî, Ebû'l Hasan Ali İbn Muhammed İbn Halef el-Maruf, *İslâm'da Öğretmen ve Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale*, (Çev. Süleyman Ateş) (1. Baskı), Yeni Ufuklar Neşriyat, İstanbul 1995.
- Kant, Immanuel, *Eğitim Üzerine*, (Çev. Ahmet Aydoğan), (1. Baskı) Say Yay., İstanbul 2007.
- Kaplan, Y., “Seküler Aklın Ötesi”, *İslâmiyât Üç Aylık Araştırma Dergisi*, 2001/4, (3): s. 81-102.
- Karaca, F., “Günümüzde Dinî Tefekkürün Yüzleştiği Temel Problemler”, *Diyanet İlmî Dergi*, 2018/54, (4): s. 107-116.
- Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Teorileri*, (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2007.
- Karagöz, Yalçın, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, (3. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2021.
- Karakaya, N., “Kur'ân'da Sembolik Eylemler (Düşünmeye Dair Kavramlar Bağlamında)”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006/5, (1): s. 171-188.
- Karaman, Hayrettin, “Fıkıh”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., Ankara 1996.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (23. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2012.
- Karasu, Teceli, “Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi”, *İslâm Düşüncesi Araştırmaları*, (Ed. Abdülcelil Bilgin, Yusuf Aydın), (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2019.
- Karasu, Teceli, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*, (1. Baskı), Araştırma Yay., Ankara 2020.
- Kasapoğlu, A., “Bir Karakter Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizlik Olarak Sefihlik”, *Tabula Rasa-Felsefe-Teoloji Dergisi*, 2004/4, (12): s. 89-104.

- Kasapoğlu, A., “Şüphe İnkâr İlişkisi”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2004/4, (1): s. 57-115.
- Kasapoğlu, Abdurrahman, *Kur’ân Psikolojisi Konuları Bilişsel Kapasite-İrade-Gelişim Psikolojisi-Kişilik*, (1. Basım), Gece Kitaplığı Yay., Ankara 2020.
- Kasapoğlu, Abdurrahman, *Kur’ân-ı Kerim ve İletişim*, (1. Baskı), Nursan Yay., İstanbul 2000.
- Kâşânî, Abdurrezzâk, *Tasavvuf Sözlüğü*, (Çev. Ekrem Demirli), (4. Baskı), İz Yay., İstanbul 2015.
- Kaymakcan, R., “Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practic*, 2007/7, (1): s. 177-210.
- Kaymakcan, Recep, “Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği”, *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2012.
- Keklik, İbrahim, “Bilgiyi İşleme Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.
- Kesgin, S., “Din Eğitiminde Düşünme Becerilerini Geliştirmek Bağlamında Bir Kavram Değerlendirmesi: Taakkul”, *Turkish Studies*, 2018/13, (2): s. 517-541.
- Keskin, Halife, *İslâm Düşüncesinde Bilgi Teorisi*, (1. Baskı), Beyan Yay., İstanbul 1997.
- Kılıç, E., (2019), *Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının Ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, (yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kılıç, D., (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları ile İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kızılabdullah, Yıldız, *Din Eğitimi*, (Ed. Recai Doğan, Remziye Ege), (1. Baskı), Grafiker Yay., Ankara 2012.
- Koç, Ahmet, *Din Eğitiminde Etkili İletişim*, (4. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016.

- Kökver, M., ‘‘Hatırlama ve Kur’ânî Bağlamda Zikir’’, *Journal of Analytic Divinity*, 2018/2, (3): s. 48-62.
- Köylü, Mustafa, *Psiko-Sosyal Açından Dinî İletişim*, (3. Baskı), Ankara Okulu Yay., Ankara 2011.
- Köylü, Mustafa ve Koç, Ahmet, *Klâsik İslâm Eğitimcileri*, (1. Baskı), Rağbet Yay., İstanbul 2016.
- Köylü, Mustafa, ‘‘Yetişkinlik Dönemi Din eğitimi’’, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, (Ed. Mustafa Köylü), (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2010.
- Köylü, Mustafa ve Oruç, Cemil, *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2017.
- Köylü, Mustafa ve Oruç, Cemil, *Gençlik Dönemi Din Eğitimi*, (1. Basım), Nobel Yay., Ankara 2023.
- Kutluer, İlhan, ‘‘Düşünme’’, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul 1994.
- Kuyanay, M., (2014), *Kur’ân’da Düşünmeyi İfade Eden Kavramlar*, (yüksek lisans tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Küçük, Hasan, *İslâm’da ve Batıda Mantık*, (2. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1988.
- Küçükahmet, Leyla, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, (3. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2017.
- Küçükahmet, Leyla, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (3. Baskı), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay., Ankara 1989.
- Küçükkaragöz, Hadiye, ‘‘Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi’’, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak, (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Madi, Bülent, *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur*, (3. Baskı), Efil Yay., Ankara 2014.
- Mâturidî, Ebû Mansûr Muhammed, *Kitâbu’t-Tevhîd*, (Thk. Fethullah Huleyf), (1. Baskı), el-Mektebetü'l-İslâmiyye, İstanbul 1979.
- Mevdûdî, Ebû'l Âl’â, *Tefhîmü'l Kur’ân*, (2. Baskı), İnsan Yay., İstanbul 1997.

- Meymenî, H., (H. 1406), *et-Terbiyetû'l- Âkliyye fi'l-Kur'ân'il Kerîm*, (yüksek lisans tezi), Ummu'l Kura Üniversitesi, Mekke.
- Millî Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yay., Ankara 2018.
- Müftüoğlu, M., (2015), *Din Eğitimi Açısından Kur'ân'da Doğru Düşünme*, (doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Münâvî, M. Abdurrauf, *et-Tevkîf âlâ Mühimmâti't- Teârif*, (Thk. Muhammed Rıdvan Dâye), (1. Baskı), Dâru'l- Fikr, Beyrut 2002.
- Müslîm, Ebû'l-Hüseyn Müslîm b. el-Haccâc b. Müslîm el-Kuşeyrî, *el-Câmiu's-Sahîh*, (Thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî), Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Ârabî, Beyrut trs.
- Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb b. Ali el-Horasânî, *el-Mücteba mine's-Sünen*, (Thk. Abdulfettâh Ebû Gudde), (2. Baskı), Mektebetû'l-Matbaati'l-İslâmiyye, Halep 1986.
- Nosich, M. Gearld, *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi*, (Çev. Birsal Aybek), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2015.
- Ocak, Gürbüz, vd., *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011.
- Okumuşlar, Muhiddin, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Din Öğretiminin İmkân ve Sınırları”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, (Ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan), (1. Baskı), DEM Yay., İstanbul 2011.
- Okumuşlar, Muhiddin, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, (1. Baskı), Yediveren Kitap Yay., Konya 2008.
- Osman, Fikret, *Tanrı Üzerine Konuşmanın Anlamı*, (2. Baskı), Elis Yay., Ankara 2015.
- Öcal, Mustafa, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, (2. Baskı), TDV Yay., Ankara 1991.
- Oral, Emine Arzu, ‘Eğitim Psikolojisi ve Özel Gereksinimleri Olan Öğrenciler’, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.
- Öner, Necati, *Klâsik Mantık*, (12. Baskı), Divan Kitap Yay., İstanbul 2013.

- Özdemir, S. Mehmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ed. Gürbüz Ocak), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Afyonkarahisar 2011.
- Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, (12. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014.
- Öztürk, Bülent, Kısaç, İbrahim, “Bilgiyi İşleme Modeli”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Piaget, Jean, *The Origins of Intelligence in Children*, (1 st Edition), International Universities Press, New York 1952.
- Piaget, Jean and Inhelder, Elisabeth Barbel, *Çocuk Psikolojisi*, (Çev. Orçun Türkay), (3. Baskı), Pinhan Yay., İstanbul 2019.
- Piaget, Jean, *Çocukta Zihinsel Gelişim*, (Çev. Hüseyin Portakal), (2. Baskı), Cem Yay., İstanbul 2000.
- Peker, Ş., (2015), *Tefekkür Kavramı ve Kur’ân Âyetlerindeki Yansımaları*, (yüksek lisans tezi), Şırnak Üniversitesi, Şırnak.
- Polat, M., “Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir?”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2014/3 (2): s. 265-274.
- Râzî, Ebû Bekir İbn Abdulkadir el-Hanefî, *Muhtaru’s-Sihâh*, (Thk. Yusuf Şeyh Muhammed), (5. Baskı), el-Mektebetû’l-Âsriyye, Beyrut, 1999.
- Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddin, Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî, *el-Metâlibû’l-Âliye mine’l-İlmi’l-İlâhî*, (Thk. Ahmed Hicâzî), (1. Baskı), Dâru’l-Kitâbi’l-Ârabî, Beyrut 1987.
- Râzî, Fahrüddin Muhammed b. Ömer b. Hüseyin b. Hasan b. Ali et-Temîmî, *et-Tefsîrû’l-Kebîr (Mefâtihu’l Ğayb)*, (1. Baskı), Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, Beyrut 1990.
- Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddin, Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî, *Tefsîr-i Kebîr (Mefâtihu’l Ğayb)*, (1. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 1993.
- Râzî, Ebû Abdillâh Fahrüddin, Muhammed b. Ömer b. Hüseyin et-Taberistânî, *Tefsîr-i Kebîr (Mefâtihu’l Ğayb)*, Dâru İhyai’t-Turâsî’l-‘Ârabî, Beyrut H. 1420.
- Râzî, Kutbeddin, *el-Kutbî*, (1. Baskı), Mektebetû’l- Bûşra, Pakistan 2010.

- Seferoğlu, S., Akbıyık, C., Eleştirel Düşünme ve Öğretimi (Teaching Critical Thinking), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006/30: s. 193-200.
- Sekman, Mümin, *Kesintisiz Öğrenme*, (1. Baskı), Alfa Yay., İstanbul 1998.
- Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, (21. Basım), Nobel Yay., İstanbul 2014.
- Semerkandî, Muhammed b. Eşref, *Risâletü'l Âdab fi'l Bahs ve'l Münâzâra*, (Thk. Arefe Abdurrahman), (1. Baskı), Dâru'd-Diyâ, Kuveyt 2014.
- Serdar, Murat, Işık, Harun, *Sistemik Kelam-1*, (3. Baskı), Kimlik Yay., Kayseri 2020.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (26. Baskı), Anı Yay., Ankara 2018.
- Sinanoğlu, Mustafa, “Küfür mad.”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., Ankara 2002.
- Solmaz, M., “Tedebbür’ün Mahiyeti, Birey Ve Toplum Islahı Açısından Önemi”, *Batman Akademi Dergisi*, 2020/4, (1): s. 85-105.
- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, (10. Baskı), Anı Yay., Ankara 2003.
- Sönmez, Veysel, *Öğretim İlke Yöntemleri*, (8. Basım), Anı Yay., Ankara 2014.
- Sözen, K., “Din Tefekkür İlişkisi”, *Diyanet İlmî Dergi*, 2018/54, (4): s. 87-106.
- Süyûfî, Celâluddîn Abdurrahman, *el-Câmiu'l-Kebîr*, (Thk. Muhtar İbrahim el-Hânic, Abdulhamid Muhammed Nida, Hasan İsa Abduzzahir), (2. Baskı), el-Ezher, Kahire 2005.
- Slavin, Robert E., *Educational Psychology: Theory and Practice*, (Çev. Galip Yüksel), (10. Basım), Nobel Yay., Ankara 2015.
- Şabân, Zekiyüddîn, *İslâm Hukuk İlminin Esasları (Usûlü'l-Fıkh)*, (Çev. İbrahim Kâfi Dönmez), (7. Baskı), TDV Yay., Ankara 2005.
- Şahinel, Semih, *Eleştirel Düşünme*, Pegem Akademi Yay., Ankara 2007.
- Şengül, İdris, “Kıssa”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (1. Baskı), TDV Yay., Ankara 2002.
- Şerîati, Ali, *İnsanın Dört Zindanı*, (Terc. Ejder Okumuş), (8. Baskı), Fecr Yay., Ankara 2017.

- Şimşek, Nazmi, *Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar*, (2. Baskı), Akçağ Yay., Ankara 2015.
- Şimşek, N., “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2004/3, (5): s. 133-135.
- Taberî, Ebû Cafer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd el-Âmülî el-Bağdâdî, *Câmiu'l-Beyân ân Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, (Thk. Ahmed Muhammed Şâkir), (1. Baskı), Müessesetü'r-Risâle, Kahire 2000.
- Tan, Bilal, *Kur'ân'da Hikmet Kavramı*, (1. Basım), Pınar Yay., İstanbul 2000.
- Taylan, Necip, *Gazâli'nin Düşünce Sisteminin Temelleri*, (1. Baskı), MÜİFV Yay., İstanbul 1989.
- Tirmîzî, Ebû İsa Muhammed, *el-Câmiu's-Sahîh (Sünen)*, (Thk. Ahmed Muhammed Şâkir), (1. Baskı), Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Ârabî, Beyrut 1978.
- Tokatlı, E., (2016), *İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Arapça Dersi Yazılı sınav Sorularının Soru Yazma İlkeleri ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi*, (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, (7. Baskı), Pegem Akademi, Ankara 2012.
- Türker, Ömer, *İslâm Felsefesine Konusal Giriş*, (1. Baskı), Bilimsel Araştırma Yay., Ankara 2020.
- Tüzel, S., E., Yılmaz, vd., “Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi”, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 2013/6, (8): s. 1085-1100.
- Uludağ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, (2. Baskı), Marifet Yay., İstanbul 1995.
- Ülgen, Gülten, *Eğitim Psikolojisi*, (3. Baskı), Alkım Yay., İstanbul 1997.
- Ülken, Hilmi Ziya, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, (1. Baskı), Ülken Yay., İstanbul 1966.
- Ünsal, Oskay, *İletişimin ABC'si*, (1. Baskı), Der Yay., İstanbul 1999.

- Ünver, Gülsen, “Yansıtıcı Düşünme”, *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel), (5. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2003.
- Von Glasersfeld, Ernst, “Cognition, Construction of Knowledge and Teaching”, *Synthese Special Issue on Education*, 1989/80, (1): s. 121–140.
- Yalın, H. İbrahim ve Özdemir, Servet, *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, (1. Baskı), Nobel Yay., Ankara 1998.
- Yaman, Ahmet, Çalış, Halit, *İslâm Hukuku*, (1. Baskı), Bilimsel Araştırma Yay., Ankara 2018.
- Yapıcı, Mehmet, “Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.
- Yavuz, Yusuf Şevki, *Kur’ân-ı Kerim’de Tefekkür ve Tartışma Metodu*, (1. Baskı), İlim ve Kültür Yay., İstanbul 1983.
- Yavuzer, Yasemin vd., *Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*, (2. Baskı), Nobel Yay., Ankara 2006.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur’ân Dili*, (1. Baskı), Azim Yay., İstanbul 1992.
- Yeşilyaprak, Binnur (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Yeşilyaprak, Binnur, Uçar, Ertuğrul, “Öğrenmeden Öğretime”, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), (7. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2011.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (11. Baskı), Seçkin Yay., Ankara 2018.
- Yıldırım, İbrahim (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.
- Yılmaz, H. K., “Tefekkür ve Tezekkür”, *Altınoluk Dergisi*, 1998/2, (144): s. 2-25.
- Yılmaz, M. Taki, “Bireyin Gelişmesi”, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim, Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.

- Yılmaz, G., (2020), *Ortaokul Düzeyindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreçlerine Göre İncelenmesi*, (yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yousuf, A., ‘‘Kur’ân'daki Düşünme Tarzlarını ve Kur’ân'daki Etkilerini Keşfetmek’’, *İslâm ve Yaratıcılık/Asya İslâm Dergisi*, 2017/3: s. 208-228.
- Yurdakul, Bünyamin, ‘‘Yapılandırmacılık’’ *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel), (2. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2005.
- Yüksel, Galip, ‘‘Bilişsel Öğrenme Kuramı’’, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, (Ed. Sevil Büyükalın Filiz), (3. Baskı), Pegem Akademi Yay., Ankara 2014.
- Zebîdî, Mustafa Murtaza el-Hüseynî, *Tâcû'l-Ârus min Cevâhiri'l-Kâmûs*, (Thk. Ali Şiri), Dâru'l Fikr, Beyrut 1994.
- Zehrâvî, Ğ., (H. 1427), *et-Terbiyetû'l- Âkliyye li't-Tifl fi'l İslâm*, (yüksek lisans tezi), Ummu'l Kura Üniversitesi, Mekke.
- Zemahşerî, Ebû'l-Kâsım Cârullah Mahmud b. Ömer b. Muhammed El-Hârizmî, *el-Keşşâf ân Hakâ'iki Ğavâmidi't-Tenzil ve Üyûni'l-Ekâvil fi Vucûhi't-Te'vil (Keşşâf Tefsiri)*, (1. Baskı), Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay., İstanbul 2016.
- Zengin, Mahmut, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım*, (2. Basım), DEM Yay., İstanbul 2017.
- Zeren, Ş. Gonca, ‘‘Gestalt Kuramı’’, *Eğitim Psikolojisi*, (Ed. İbrahim Yıldırım), (2. Baskı), Anı Yay., Ankara 2010.
- Zerkeşî, Bedruddîn Muhammed b. Bahadır b. Abdullah, *el-Bahrû'l-Muhît fi Usûli'l-Fıkh*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut 2007.
- Zernûcî, Burhanuddin, *Tâ'limû'l Mûteallim fi Târiki't-Ta'allüm*, (1. Baskı), Furkan Yay., İstanbul trs.
- Zuhaylî, Vehbe, *Tefsîrû'l-Münîr*, (5. Baskı), Bilimevi Basın Yay., İstanbul 2017.
- Zümrüt, Osman, *İslâm'da Kamuoyu Oluşumu*, (1. Baskı), Kazancı Yay., Ankara 1977.