



**T. C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN DİNİ
UZLAŞMA KÜLTÜRLERİNE ETKİSİ
-RTEÜ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ-
(Yüksek Lisans Tezi)**

Şeyma TURAN

**Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU
Danışman**

**RİZE
2020**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında, Şeyma Turan tarafından hazırlanan *Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dinî Uzlaşma Kültürlerine Etkisi –RTEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği-* başlıklı bu çalışma, 19.06.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU Kabul/Red

Üye: Doç. Dr. H. Yusuf ACUNER Kabul/Red

Üye: Doç. Dr. Hasan DAM Kabul/Red

___/___/___

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Felsefe ve Din Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dinî Uzlaşma Kültürlerine Etkisi -RTEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği-” konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. **19/06/2020**

(İmza)

Şeyma TURAN

ÖN SÖZ

İnsan, içinde doğup büyüdüğü toplumdan bazı noktalarda farklı duygu, düşünce ve inanca sahip olabilir. Özellikle dinî meselelerde görülen farklılıklar, birey tarafından uç noktalara çekilerek; toplum içerisinde gruplaşmaların, ötekileştirmelerin, dışlamaların zuhur etmesine yol açar. Gerek dinî gerekse diğer farklılıkların mevcudiyeti insan için doğal bir durum olmasına rağmen, söz konusu farklılıklar zaman zaman çatışmalara da sebebiyet verir. Bu çatışmalar kimi zaman olumsuz sonuçlar doğururken, kimi zaman da uzlaşmaya kapı aralama imkânı oluşturur.

Kişinin bu türden toplumsal ve dinî farklılıkları mevcut haliyle kabullenmesi ve toplumda çatışmanın yerine uzlaşma kültürünün hâkim olması için pek çok kamusal ve toplumsal kurumun yanı sıra eğitim sistemine de birtakım görevler düşmektedir. Zira eğitimin toplumsal birlik ve beraberliği sağlama, barış ve huzur ortamını tesis etme gibi amaçları, mevzu bahis edilen farklılıkların birey tarafından doğal karşılanmasına ve uzlaşmanın toplum nazarında benimsenmesine katkı sağlayacaktır. Türk eğitim sistemi de uzlaşmayı teşvik eden özelliklerin öğrencilere kazandırılmasını hedeflemekte ve bu hedeflere, eğitimin her kademesinde birbirini tamamlayacak şekilde yer vermektedir. Eğitim sisteminin bir parçası olan yüksek din öğretimi kurumları da hem çatışmaları bertaraf edecek hem de uzlaşma kültürünü yaygınlaştıracak birtakım amaç ve hedeflere sahiptir. Söz konusu hususlar göz önüne alınarak yapılan bu araştırmada yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilere dinî uzlaşma kültürü kazandırma durumu sorgulanmıştır.

Öğrencilerin dinî uzlaşma kültürüyle ilişkili olan öteki, çatışma, empati, iletişim ve uzlaşma kavramları araştırmanın ana temalarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak mezkûr temaları oluşturan kavramlar ile eğitim-uzlaşma ilişkisine dair bilgiler ele alınmıştır. Ardından araştırmanın yöntemi üzerinde durulmuş; son olarak da öğrencilerin yüksek din öğretiminin öteki,

çatışma, empati, iletişim ve uzlaşmaya etkisi hakkındaki fikirlerinin yer aldığı bulgular ve bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Bu eserin ortaya çıkmasında kuşkusuz pek çok kişinin görüş, öneri ve eleştirileri yadsınamaz katkılar sağlamıştır. Bu noktada öncelikle akademik anlamda zihin dünyamı zenginleştirerek çalışma sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Bayramali Nazıroğlu'na teşekkür ediyorum. Ayrıca kıymetli fikirleriyle araştırmamın zenginleşmesini sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hacı Yusuf Acuner, Doç. Dr. Hasan Dam ve Doç. Dr. Adem Güneş'e; akademik katkısının yanında eşsiz arkadaşlığıyla her zaman yanımda olan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Emine Battal'a da müteşekkirim. Çalışmamı okuyarak önemli eleştiriler sunan Arş. Gör. R. Eymen Bakır'ı, arkadaşlarım Fatma Cerrah, Betül İnce, Seher Keskin, Merve Yanık ve Betül Önal'ı da şükranla anmadan geçemeyeceğim. Benimle görüşmeyi kabul ederek bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan verileri oluşturan kıymetli katılımcıların her birine de ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Son olarak üzerimden maddi-manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman yanımda olan sevgili aileme de şükran borçlu olduğumun bilinmesini istiyorum.

Şeyma TURAN

RİZE, 2020

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	6
ÖZET	9
ABSTRACT.....	10
KISALTMALAR.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ	13
GİRİŞ	14
Araştırmanın Problemi.....	14
Araştırmanın Amaç ve Önemi	18
İlgili Literatür.....	19

BİRİNCİ BÖLÜM TEORİK ÇERÇEVE

1.1. UZLAŞMA	24
1.1.1. Uzlaşmanın Tanımı.....	24
1.1.2. Uzlaşma İçin Gereken Şartlar	30
1.1.3. Uzlaşma-Din İlişkisi	34
1.2. UZLAŞMAYLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	37
1.2.1. Uzlaşma ve Çatışma Kavramı Arasındaki İlişki.....	38
1.2.1.1. Çatışmanın Tanımı	38
1.2.1.2. Dinî Çatışma.....	41
1.2.1.3. Dinî Çatışmaların Çözümü.....	47
1.2.1.4. Uzlaşma ve Çatışma Kültürleri	48
1.2.2. Uzlaşma ve Öteki Kavramı Arasındaki İlişki	49

1.2.3. Uzlaşma ve Empati Kavramı Arasındaki İlişki	53
1.3. UZLAŞMA VE EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİ	57
1.3.1. Eğitimin Uzlaşmayla İlgili Amaçları	57
1.3.2. Yükseköğretiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları	58
1.3.3. Uzlaşma ve Eğitim İlişkisi.....	59
1.4. UZLAŞMA VE YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	60
1.4.1. Din Eğitiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları.....	60
1.4.2. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları	61
1.4.3. Uzlaşma ve Yüksek Din Öğretimi İlişkisi	62
1.5. RTEÜ İLAHİYAT FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMI.....	64
1.5.1. Ders Kazanımları-Uzlaşma İlişkisi	64
1.5.2. Program Hakkında Değerlendirme	68

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ	73
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	75
2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ	77
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	77
2.5. VERİLERİN TOPLANMASI	78
2.6. VERİLERİN ANALİZİ	78
2.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. ÖTEKİ.....	82
3.1.1. Ötekinin Tanımlanması.....	83
3.1.2. Hakikat Algısı.....	87
3.1.3. Kur'an-ı Kerim ve Öteki Algısı.....	93
3.1.4. Yüksek Din Öğretimin Ötekileştirmeye Etkisi.....	99
3.1.5. Tema Değerlendirmesi	102
3.2. ÇATIŞMA.....	108

3.2.1. Çatışmanın Tanımlanması	108
3.2.2. Çatışmanın Sonuçları.....	111
3.2.3. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmaya Etkisi	115
3.2.4. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmanın Çözümüne Etkisi.....	121
3.2.5. Tema Değerlendirmesi.....	126
3.3. EMPATİ VE İLETİŞİM.....	130
3.3.1. Yüksek Din Öğretiminin Empati, Sempati ve Antipatiye Etkisi ...	131
3.3.2. Yüksek Din Öğretiminin Empati Becerisine Etkisi.....	136
3.3.3. Yüksek Din Öğretiminin İletişim Kurma Becerisine Etkisi	140
3.3.4. Yüksek Din Öğretiminin Muhalif Düşünceleri İfade Edebilmeye Etkisi.....	144
3.3.5. Tema Değerlendirmesi.....	148
3.4. UZLAŞMA	154
3.4.1. Uzlaşmanın Tanımlanması	155
3.4.2. İslam ve Uzlaşma.....	159
3.4.3. Yüksek Din Öğretiminin Yorumla İmkân Sağlama Durumu	163
3.4.4. Yüksek Din Öğretimi ve Uzlaşma Arasındaki İlişki	169
3.4.5. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşma Anlayışına Etkisi.....	177
3.4.6. Tema Değerlendirmesi	181
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	189
KAYNAKLAR	196
EKLER.....	211
Ek-1 Bilgilendirilmiş Öğrenci Onam Formu	211
Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	212
Ek-2 (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	213
ÖZ GEÇMİŞ	214

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Bayramali NAZIROĞLU

Hazırlayan: Şeyma TURAN

Yıl: 2020

Sayfa Sayısı: 214

ÖZET

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN DİNÎ UZLAŞMA KÜLTÜRLERİNE ETKİSİ -RTEÜ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ-

Yüksek din öğretiminin dinî uzlaşma kültürüne etkisinin ele alındığı bu araştırmada, konuyla ilgili öğrenci fikirlerine odaklanılmıştır. Araştırmada hem dinî uzlaşma kültürüyle ilgili teorik çerçeve sunulduğu hem de öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerinden hareket edildiği için nitel yöntemler kullanılmıştır. Teorik çerçeve doküman analizi yöntemiyle hazırlanırken, araştırmanın temaları olan uzlaşma, çatışma, öteki, empati ve iletişim bölümleri de bu esnada belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konu hakkındaki fikirlerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ulaşılmıştır. Bu doğrultuda örneklem olarak seçilen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 2018-2019 eğitim öğretim yılında mezun olan 27 son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle dört ana tema içerisinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin aldıkları ilahiyat eğitiminin ötekileştirme ve çatışmaya neden olabileceğini belirtmesine rağmen, çoğunun bu eğitimin hem empati ve iletişim kurmaya hem de dinî uzlaşma kültürüne katkı sağladığını düşündüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yüksek din öğretimi, ilahiyat fakültesi lisans programı, dinî uzlaşma kültürü, çatışma, öteki, empati ve iletişim

Recep Tayyip Erdogan University the Institute of Social Sciences

Department: Philosophy and Religious Sciences

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Bayramali NAZIROĞLU

Author: Şeyma TURAN

Year: 2020

Pages: 214

ABSTRACT

THE EFFECT OF HIGHER RELIGIOUS EDUCATION ON STUDENTS' RELIGIOUS RECONCILIATION CULTURE -THE CASE OF RTEU FACULTY OF THEOLOGY-

This research that addresses the effect of higher religious education on religious reconciliation culture focuses on the views of students about the subject. In the research, qualitative methods were used since theoretical framework for religious reconciliation culture and students' views on the topic were presented. Theoretical framework was prepared with document analysis method. Also, the themes of the research were determined as reconciliation, conflict, other, empathy and communication. The students' views about this issue were reached using a semi-structured interview form prepared by the researcher. Interviews were conducted with 27 senior students who graduated from Recep Tayyip Erdogan University Faculty of Theology, chosen as the sample of the research. Data obtained from the students were evaluated in four main themes by using descriptive analysis and content analysis methods. According to the results, although students think that theological education can cause othering and conflict, most of them expressed that this education contributes to both empathy, communication and religious reconciliation culture.

Keywords: Higher religious education, faculty of theology undergraduate program, religious reconciliation culture, conflict, other, empathy and communication

KISALTMALAR

AKTS	:Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AÜ	:Atatürk Üniversitesi
bk.	:Bakınız
DİA	:Diyanet İslam Ansiklopedisi
FDB	:Felsefe ve Din Bilimleri
GK	:Genel Kültür Dersleri
İDKAB	:İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü
İHL	:İmam Hatip Lisesi
İTS	:İslam Tarihi ve Sanatları
KMÜ	:Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
krş.	:Karşılaştırınız
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
METK	:Milli Eğitim Temel Kanunu
OMÜ	:Ondokuz Mayıs Üniversitesi
OMÜİF	:Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
RTEÜ	:Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
RTEÜİF	:Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
TDK	:Türk Dil Kurumu
TİB	:Temel İslam Bilimleri
TTK	:Tevhidi Tedrisat Kanunu
TYYÇ	:Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	:Ve benzeri
vs.	:Vesaire
YK	:Yükseköğretim Kanunu
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ders Dağılım Tablosu.....	68
Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna Dair Bilgiler.....	76
Tablo 3. Tema ve Kategori Listesi.....	79



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Alanlara Göre Ders Dağılımları.....	70
Şekil 2. Ötekinin Tanımlanması.....	84
Şekil 3. Hakikat Algısı	88
Şekil 4. Kur'an-ı Kerim ve Öteki Algısı	94
Şekil 5. Yüksek Din Öğretiminin Ötekileştirmeye Etkisi.....	99
Şekil 6. Çatışmanın Tanımlanması	109
Şekil 7. Çatışmanın Sonuçları	112
Şekil 8. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmaya Etkisi	116
Şekil 9. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmanın Çözümüne Etkisi.....	121
Şekil 10. Yüksek Din Öğretiminin Empati, Sempati ve Antipatiye Etkisi	132
Şekil 11. Yüksek Din Öğretiminin Empati Becerisine Etkisi	137
Şekil 12. Yüksek Din Öğretiminin İletişim Kurma Becerisine Etkisi	141
Şekil 13. Yüksek Din Öğretiminin Muhalif Düşünceleri İfade Edebilmeye Etkisi	144
Şekil 14. Uzlaşmanın Tanımlanması	156
Şekil 15. İslam ve Uzlaşma.....	159
Şekil 16. Yüksek Din Öğretiminin Yorum İmkânı Sağlama Durumu	164
Şekil 17. Yüksek Din Öğretimi ve Uzlaşma Arasındaki İlişki	170
Şekil 18. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşma Anlayışına Etkisi	178

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

İslam dininin temel kaynaklarına bakıldığında bir taraftan barış, uzlaşma, kardeşlik; diğer taraftan ise savaş, çatışma ve anlaşmazlık gibi içeriklerle karşılaşılır. Bu içeriklere sahip olan naslar, insan doğasının hem iyiyi hem de kötüyü bünyesinde barındırdığını gösterir. Buradan hareketle Kur'an-ı Kerim incelendiğinde hem çatışma ve savaşla¹ ilgili hem de insanların özellikle de Müslümanların birbirleriyle birlik, beraberlik,² kardeşlik,³ uzlaşma⁴ ve barış⁵ içerisinde yaşamalarını telkin eden pek çok ayetin olduğu görülür.

Toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması için hayatın olağan akışı içerisinde uzlaşma ve barış ortamlarının tesis edilmesi önemli bir gerekliliktir. Nitekim Hz. Peygamber'in hem Mekke'de Müslümanları *kardeşleştirmesi* hem de hicretten sonra Medine'de Ensar ve Muhaciri *kardeşleştirmesi*⁶ de bu durumun fiiliyata yansımış örneklerindendir.

Kur'an-ı Kerim'de tali olarak çeşitli nedenlerden ötürü savaşların meşruluğundan bahsedilmiş olmakla birlikte,⁷ ana ilke olarak savaş meşru görülmemiş; özellikle de müminlerin birbirlerini öldürmesine⁸ hoş bakılmamıştır. Bununla birlikte Hz. Peygamberin vefatının hemen akabinde başlayan, çoğu politik ve kabileci anlaşmazlıklar, süreç içerisinde Müslümanlar arasında çeşitli şekillerde gerilime yol açmıştır. Bu gerilim, kimi zaman sadece sözel anlaşmazlık boyutunda kalmış, kimi zaman ise yıkıcı ölüm ve felaketlerle neticelenen şiddet

¹ Kur'an-ı Kerim (Erişim 7 Mart 2020), el-Bakara 2/90, 216; el-Ahzâb 33/25.

² el-Enfâl 8/46.

³ el-Hucurât 49/10

⁴ el-Enfâl 8/62

⁵ el-Enfâl 8/61; el-Hucurât 49/9; el-Mümtehhine 60/8-9.

⁶ bk. İbrahim Sarıçam, *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011), 139-142.

⁷ el-Bakara 2/190; et-Tevbe 9/12.

⁸ en-Nisâ 4/92

ve savaşlara neden olmuştur. Bunlar arasında katılımcıların her iki tarafının da sahabe olduğu *Cemel*⁹ ve *Sıffin*¹⁰ Savaşları en çok dikkat çeken çatışmalardır.

Hız. Peygamberin vefatının ardından yaşanan vasiyet meselesi, halifelik meselesi; Hız. Ebu Bekir, Hız. Ömer, Hız. Osman dönemlerinde gerçekleşen olaylar ve özellikle Hız. Ali'nin halifeliğı döneminde meydana gelen ilk iç savaşlar¹¹ mezheplerin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Sıffin savaşı neticesinde yaşanan *tahkim olayının*¹² akabinde ilk dinî kopuşlar başlamış ve *Hariciler*¹³ tarih sahnesindeki yerini almıştır. Nitekim bu hadiseden sonra günümüze kadar İslam dini içerisinde pek çok görüş ayrılığı ve buna bağılı mezhep ortaya çıkmıştır.

Mezheplerin ortaya çıkmasından ziyade birbirine karşı dışlayıcı bir tavır takınmaları İslam dünyasındaki bölünmeyi derinleştirmiştir. Zira mezheplerin çoğı, mutlak hakikati kendilerinin temsil ettiğı fikrine sahip olduklarını telakki etmiş, diğere mezhepleri bu hakikatin dışında görmüştür. Bu bakış açısı diğere nedenlerle birleşerek çoğı zaman şiddetin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde Müslümanlar arasında yaşanan çatışmalar da bu durumun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

İnsanlar arasında fikir ayrılıklarının olması doğal bir durumdur. Fakat bu ayrılıkların birlikte yaşamaya zarar vermemesi ve bu durumun normal olduğunun kabul edilmesi gerekir. Aynı durum dinî konularda yaşanan fikir ayrılıkları için de geçerlidir. Ancak insanlar, kendi inandıkları dinî görüşlere hakikat olarak baktıkları için genellikle dinî meselelerde farklı fikirlere sahip muhataplarını kendi hakikatlerine inandırmaya çalışırlar. Eğer böyle bir iletişimde karşı taraf da benzer şekilde yaklaşırsa, bu durum bireyler arasında çatışma çıkmasına neden olur. Bu çatışmaların sonuçları, iletişim kopukluklarından savaşlara kadar uzayan geniş bir alanda tezahür edebilir. Oysaki insanların bu farklılıkları bir zenginlik olarak değerlendirmesi, muhataplarına saygılı olması ve uzlaşmaya açık olması

⁹ Detaylı bilgi için bk. Âdem Apak, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi 2 (Hulefâ-i Râşidîn Dönemi)* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013), 266-288.

¹⁰ Detaylı bilgi için bk. Apak, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi 2 (Hulefâ-i Râşidîn Dönemi)*, 289-294.

¹¹ bk. Mustafa Öz, *Başlangıçtan Günümüze İslâm Mezhepleri Tarihi* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016), 52-71.

¹² Tahkim ve hakem olayları için bk. Apak, *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi 2 (Hulefâ-i Râşidîn Dönemi)*, 294-315.

¹³ Hariciliğın doğuşu ve gelişme süreci için bk. Öz, *Başlangıçtan Günümüze İslâm Mezhepleri Tarihi*, 84-91.

beklenir. Bireylerin kendilerini bu şekilde geliştirebilmeleri için eğitime büyük görevler düşer. Nitekim pek çok ülkede eğitimin genel amaçları¹⁴ arasında bu niteliklerin yer aldığı görülür.

İslam eğitim tarihinde medreselere bakıldığında durumun bu şekilde cereyan etmediği dikkat çeker. Yani medreselerde mezheplerin ön planda olduğu, mezheplere göre eğitimin yapıldığı görülür. Özellikle Selçuklular zamanında açılan ilk medreseler, Şiiiliğin yayılmasını engelleme¹⁵ maksadını taşımıştır. Nizamiye medreselerinde Ehl-i Sünnet anlayışı etrafında ortak bir kültürün oluşturulması hedeflenmiş ve medreselerde Ehl-i Sünnet anlayışı içerisindeki çeşitli fikhî mezheplere yönelik eğitim verilmiştir. Ayrıca medreseler; dinin ve ilmin yayılmasına, bidatlerin defedilmesine yönelik amaçları da bünyesinde ihtiva etmiştir.¹⁶ Bu durum göstermektedir ki medreseler, Ehl-i Sünnet dairesi içerisindeki mezhepleri dinî açıdan hakikat olarak kabul etmiş ve bu dairenin dışında kalan mezheplerin bertaraf edilmesi için mücadele yürütmüştür.

Türkiye'deki mevcut eğitimin ise farklı fikirlere açık bireyler yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Çünkü eğitimde öğrencilerin; dengeli ve sağlıklı bir karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olması, insan haklarına saygılı olması, topluma karşı sorumluluklarını bilmesi amaçlanır.¹⁷ Söz konusu hedeflerin yükseköğrenim gören öğrenciler tarafından da kazanılması beklenir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının da geniş bir dünya görüşüne sahip olma, eleştirel düşünebilme, sorumluluk alabilme gibi amaçlara yer verdiği görülür.¹⁸

Yüksek din öğretimine bakıldığında da benzer amaçlarla karşılaşılır. Ayrıca din üzerinde odaklanan bu öğretim alanında ideolojilerin ötesinde bir bakış

¹⁴ Mustafa Köylü - İbrahim Turan, ed., *Karşılaştırmalı Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014); Ayşen Bakioğlu, *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018).

¹⁵ İslam aleminde medreselerin doğuşuyla ilgili bk. Ahmet Çelebi, *İslamda Eğitim Öğretim Tarihi*, trc. Ali Yardım (İstanbul: Damla Yayınevi, 1976), 111-113.

¹⁶ bk. Cemil Osmanoğlu, "Medreselerde Eğitim: Selçuklu Dönemi Medreseleri", *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*, ed. Mustafa Köylü - Şakir Gözütok (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017), 139-145.

¹⁷ Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), *Resmi Gazete* 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No. 1739, md. 2, 3.

¹⁸ METK, md. 35; Yükseköğretim Kanunu (YK), *Resmi Gazete* 17506 (6 Kasım 1981), Kanun No. 2547, md. 4.

açısına sahip olma, güncel meselelere çözüm bulma, mevcut dinî bilgileri denetleme, güncelleme ve yenileme gibi amaçların¹⁹ bulunması öğrencilerin farklı dinî görüşlere daha açık olmasına fırsat tanır. Yani bu kazanımları elde eden öğrencilerin dinî farklılıklara karşı çatışmacı tavırdan ziyade, uzlaşmacı bir yaklaşıma sahip olacağı ileri sürülebilir.

Her ne kadar tarihsel süreç içerisinde İslam dünyasındaki çatışmaların köklü fikrî ayrılıklardan şiddete kadar çeşitli olumsuzluklara neden olduğu görülse de İslam dininin temelinde özellikle din içerisindeki farklılıklara daha ılımlı olunmasının öğütlendiği dikkat çeker. İslam'ın bu yaklaşımının yüksek din öğretimi kurumu olan ilahiyat, İslami ilimler vb. fakültelerde de görülmesi beklenir. Yani bu kurumların öğrencilerine uzlaşmaya açık olma, iletişim ve empati kurabilme, çatışmalardan ve ötekileştirmeden uzak durma anlayışını kazandırması gerekir. Buradan hareketle bu çalışmada yüksek din öğretiminin öğrencilerine dinî uzlaşma kültürü kazandırma durumu, programın muhatabı olan öğrencilerin konu hakkındaki fikirlerine başvurularak ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temel problemini; “Yüksek din öğretiminin öğrencilerin dinî uzlaşma kültürüne etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu husustaki fikirlerini derinlemesine ele alabilmek için çalışmada bu kavramla ilişkili olan çatışma, öteki, empati ve iletişim kavramları da incelenmiş ve şu sorulara da cevap aranmıştır:

Yüksek din öğretimi öğrencileri, aldıkları lisans eğitimi ve öteki arasındaki ilişki hakkında ne düşünmektedirler?

Yüksek din öğretimi öğrencileri, aldıkları lisans eğitiminin çatışmayla ilişkisini nasıl değerlendirmektedirler?

Yüksek din öğretimi öğrencileri, aldıkları lisans eğitiminin empati ve iletişim becerisine etkisini nasıl ele almaktadırlar?

Yüksek din öğretimi öğrencileri, aldıkları lisans eğitimiyle dinî uzlaşma kültürü arasındaki ilişkiyi nasıl yorumlamaktadırlar?

¹⁹ Örnek olarak bk. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Yükseköğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Din Eğitimi*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 183-199; Halit Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016), 268-306; Muhammed Ali Yazıbaşı, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, ed. Hasan Dam (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018), 152-168.

Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmada, yüksek din öğretimi kurumlarındaki eğitimin öğrencilerin dinî uzlaşma kültürüne etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda yüksek din öğretimi kurumlarındaki lisans programının, birbiriyle ilişkili oldukça geniş bir disiplin alanına yayıldığı görülür. Söz gelimi bu programda bir taraftan İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve hadisleri referans alan tefsir, hadis, kelim, İslam hukuku gibi disiplinlere yer verilirken diğer taraftan din psikolojisi, din sosyolojisi, din eğitimi gibi sosyal bilimlerle din ilişkisini konu edinen alanlarda öğretim yapılır. Aynı zamanda programda insanın sanatsal yönüne de değinen dinî musiki, Türk İslam sanatları tarihi gibi anabilim dalları da bulunur. Ayrıca İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümünün (DKAB) son mezunlarını verdiği 2017 yılından itibaren pedagojik formasyon derslerinin de yüksek din öğretimi lisans programlarına dâhil edilmesi programın sınırlarını daha da genişletmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; “Yüksek din öğretiminin öğrencilerin dinî uzlaşma kültürüne etkisi nedir?” sorusunun cevabını ortaya çıkarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (RTEÜ) İlahiyat Fakültesi lisans programında yer alan tüm dersleri görmüş son sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları da şunlardır:

Hem örneklem olarak ele alınan RTEÜ İlahiyat Fakültesi lisans programının genel çıktıları hem de bu fakültenin programında yer alan derslerin kazanımlarını incelemek ve farklı fikirlere/kişilere karşı nasıl bir öğrenme çıktısına sahip olduğunu,

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin, aldıkları lisans eğitiminin dinî ötekileştirmeye etkisi hakkında neler düşündüğünü,

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin, aldıkları lisans eğitiminin çatışmayla ilişkisi hakkındaki kanaatlerini,

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin, aldıkları lisans eğitiminin empati ve iletişim kurma becerisine katkısıyla ilgili görüşlerini,

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin, aldıkları lisans eğitiminin dinî uzlaşma kültürüyle ilişkisine dair fikirlerini ortaya çıkarmak.

Belli bir dinî karakterle yüksek din öğretimi kurumlarına gelen öğrencilerin özellikle dinî konulardaki farklılıklara daha kapalı olduğu söylenebilir. Buna karşın yüksek din öğretimi alanında verilen lisans programı ise öğrencilerin dinî konulardaki çeşitliliğe açık olmasını amaçlar. Nitekim bu araştırmada yüksek din öğretiminin öğrencilere dinî uzlaşma kültürü kazandırma durumu ele alınmıştır. Bu araştırma, yüksek din öğretiminin öğrencilere din içi farklılıklara karşı ne kazandırdığını inceleyen ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Literatürde Müslümanların bir arada yaşamasına yönelik birtakım çalışmalar mevcut olmakla birlikte, bu konuda kavramsal bir çalışmanın olmadığı görülür. Bu araştırmayı önemli kılan hususlardan biri de teorik çerçevede ele alınan kavramsal alt yapının, bahsi geçen eksikliği giderici mahiyette olmasıdır.

İlgili Literatür

Bu araştırmada hem teorik çerçeve oluşturulurken hem de öğrenci görüşleriyle literatürdeki durum kıyaslanırken, çeşitli kaynaklardan faydalanılmıştır. Bu konuda yararlanılan kaynaklar, iki ana gruba ayrılabilir. İlk grupta yer alan kaynaklar, araştırmanın temel konusu olan dinî uzlaşma kültürüyle ilgili çalışmalardan müteşekkildir. Teorik çerçeve oluşturulurken kullanılan bu kaynaklar arasında dinî uzlaşma için önemli görülen çatışma, öteki, empati ve iletişim kavramlarıyla ilgili çalışmalar da yer alır. Ayrıca dinî uzlaşmayla yüksek din öğretiminin ilişkisini ortaya koymak için eğitim ve din eğitiminin amaçlarına yönelik hazırlanan çalışmalar da burada ele alınmıştır. İkinci grubu oluşturan kaynaklar ise araştırmanın nitel verileriyle literatürdeki durumu kıyaslama imkânı sağlayan ve yüksek din öğretimi öğrencileri ya da eğitimi üzerine hazırlanan çalışmalardır. Bu amaçlarla yararlanılan kaynakların bir kısmı birincil kaynak olma özelliği taşıırken, diğer kısmı ise ikincil kaynaklardan oluşur.

Uzlaşmayla ilgili çalışmalar incelendiğinde gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında²⁰ yüksek din öğretimi sahasına ait fazla çalışmanın

²⁰ Din, ırkçılık ve uzlaşma üzerine yapılan bazı çalışmalar için bk. Michelle Oyakawa, “Racial Reconciliation as a Suppressive Frame in Evangelical Multiracial Churches”, *Sociology of Religion* 80/4 (2019): 496-517; Elena Kravchenko, “Black Orthodox ‘Visual Piety’: People, Saints, and Icons in Pursuit of Reconciliation”, *Journal of Africana Religions* 8/1 (2020): 84-121; Toplumsal kutuplaşmaya ve dinî çatışmalara karşı uzlaşmayı öneren çalışma için bk. Sheila W. Chamburuka - Ernest van Eck, “Matthean Jesus and forgiveness in light of national

olmadığı dikkat çeker. Literatüre bakıldığında uzlaşma kavramının daha çok hukuk, kamu yönetimi, işletme, ekonomi gibi alanlarda kullanıldığı görülür. Bunun yanı sıra sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi alanlarda da birtakım çalışmalarla karşılaşılır.

Dinî uzlaşma kültürü, en basit haliyle aynı dine inanan bireylerin bir arada yaşaması şeklinde tanımlanabilir. Örneğin, dinî uzlaşma kültürüyle Müslüman olan, ancak farklı dinî görüşlere sahip bireylerin bir arada yaşaması kast edilir. Bu haliyle dinî uzlaşma kültürü *birlikte yaşamak* üst başlığı altında değerlendirilebilir. Fakat literatür incelendiğinde birlikte yaşamak konusunun, genellikle farklı din mensupları üzerinden ele alındığı dikkat çeker. Şu haliyle alanyazında dinî uzlaşma kültürü ve birlikte yaşamak konuları arasında fark olduğu söylenebilir.

Ulusal literatürde farklı din mensuplarının birlikte yaşamasına yönelik pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülür. Bu çalışmaların bazılarında birlikte yaşama olgusu İslam dini merkeze alınarak değerlendirilirken,²¹ bazılarında spesifik örnekler üzerinden konuya yaklaşılmış²² ve bazılarındaysa mevzu daha teorik bir perspektifle²³ ele alınmıştır. Buna karşın Müslüman olup dinî konularda farklı bakış açılarına sahip bireylerin birlikte yaşamasına yönelik az miktarda ve daha yüzeysel çalışmaların olduğu söylenebilir. Konunun bu şekilde ele alındığı çalışmalarda ise genellikle İslam'ın *kardeş olma* ilkesinden²⁴ hareket edildiği

healing, peace and reconciliation in Zimbabwe, 2008-2017", *HTS Teologiese Studies-Theological Studies* 75/3 (2019).

²¹ Örnek olarak bk. Mehmet Nuri Yılmaz, "İslâm ve Dinler Arası Birlikte Yaşama", *Diyanet İlmi Dergi* 34/2 (1998): 3-20; Abdurrahman Güneş, "Toplumsal Bir Zorunluluk: Bir Arada Yaşamak", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2 (2005): 89-103.

²² Örnek olarak bk. Azmi Özcan, "Müslüman Toplumlarda Birlikte Yaşama Tecrübeleri Babürlü-Hind Modeli", *İslam ve Demokrasi, Kutlu Doğum Sempozyumu-1998* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1999), 97-101; Tahsin Özcan, "Osmanlı Toplumunda Birlikte Yaşama Tecrübesi: Hasköy Örneği" (Din ve Dünya Barışı: Uluslararası Sempozyum, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2008), 289-312; Nebi Gümüş, "Osmanlı'da Birlikte Yaşama Tecrübesi: Ermeniler Örneği", *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2009): 165-198.

²³ Örnek olarak bk. Cemil Osmanoğlu, "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (2012): 55-78 Osmanoğlu bu çalışmasında ortaöğretim ders kitaplarında yer alan hoşgörü ve birlikte yaşama konularını daha çok çoğulculuk ve çok kültürlülük bağlamında değerlendirdiği görülmüştür. Adem Güneş, "Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/57 (2018): 834-845.

²⁴ Örnek olarak bk. Ali Hatalmış, "Anadolu'da Birlikte Yaşama Kültürü: Ahîlik", ed. Muhiddin Okumuşlar (II. Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu "Sivil Toplum

dikkat çeker. Ayrıca bu hususta Alevilerle birlikte yaşamaya²⁵ yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmada uzlaşma bağlamında yararlanılan bazı çalışmalar şunlardır:

Felsefeci Avishai Margalit,²⁶ hazırlamış olduğu *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar* isimli eserinde uzlaşmanın siyasi, dinî vs. yönlerine değinirken, çalışmasında uzlaşma türlerine de yer vermiş ve uzlaşmayı çeşitli açılardan ele almıştır. Doğrudan uzlaşmayı konu edinmesi bakımından önemli olan bu çalışmada Margalit'in dini, uzlaşma için engelleyici bir unsur olarak değerlendirmesi dikkat çekici bir husustur.

Uzlaşma konusunda müstakil bir çalışmaya sahip olan psikolog Üstün Dökmen,²⁷ bu çalışmada uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için var olmayı ve gelişmeyi ön şart olarak kabul ederken; uzlaşmanın kişinin kendisiyle, diğer insanlarla-toplumla ve anne-babasıyla uzlaşması şeklinde üç alanda ortaya çıktığını düşünür. Bu çalışma, uzlaşmanın bireysel boyutlarına derinlemesine yer verdiği için önemli bir kaynaktır.

Sosyolog Aydın Yaka,²⁸ *Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne* başlıklı yazısında çatışma ve uzlaşmanın kültürel olarak var oluşları üzerinde durmuştur. Yaka'nın çatışma ve uzlaşma kültürleri üzerinden ele aldığı durum, bu araştırmada konu edinilen ve uzlaşma kültürünün daha spesifik bir fraksiyonu olan dinî uzlaşma kültürü için de söylenebilir. Ayrıca bu çalışma uzlaşma ve çatışma kültürüne yönelik genel kanaat oluşturmaya imkân tanır.

Kuruluşlarının Barışın Tesisindeki Rolü", Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016), 265-281; Arpa çalışmasında hem Müslümanların birlikte yaşaması hem de farklı din mensuplarının birlikte yaşamasını ele almıştır. Arpa'nın Müslümanların birlikte yaşaması noktasında kardeş olma ilkesini temele aldığı görülmüştür. Bk. Enver Arpa, "İslam'da Birlikte Yaşama Kültürü ve Günümüzde Müslüman Top-lumlarda Zuhur Eden Şiddet", *Eskiye*, 34 (2017): 45-68.

²⁵ Örnek olarak bk. Hüseyin Yılmaz, *Alevi-Sünni Diyalogu Din Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme* (Sivas: Asitan Yayınları, 2011); Bahset Karslı, "Birlikte Yaşama Perspektifinde Türk Toplumun Alevilere Bakışı ve Alevilerin Diğer Gruplarla Sosyal İlişkideki Öncelikleri", ed. Mehmet Yazıcı (Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu, Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları, 2013), 2: 125-140.

²⁶ Avishai Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, trc. Nedim Çatlı (İstanbul: İthaki Yayınları, 2013).

²⁷ Üstün Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017).

²⁸ Aydın Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne* (İstanbul: Gündoğan Yayınları, 2018), 261-265.

İlahiyat sahasında da uzlaşmayla ilgili birtakım çalışmalar hazırlanmıştır. Bunlardan biri Talip Özdeş²⁹ tarafından kaleme alınan *Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış* isimli makaledir. Özdeş, bu makalede konuyu daha çok çoğulculuk üzerinden ele alırken, dinlerin özünün dinin inanırları üzerinden değerlendirilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Özdeş'in bireylerin dini metinleri farklı yorumlayabileceğine işaret etmesi ve bunun doğal olduğunu ima etmesi önemli bir noktadır.

Temel Yeşilyurt'un³⁰ *'Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine* isimli makalesi, ilahiyat sahasında uzlaşma konusunda hazırlanmış çalışmalardan bir diğeridir. Yeşilyurt'un bu çalışmada yorum farklılıklarının zenginlik olduğunu söyleyerek, bunların hakikat olarak algılanmasının ötekileştirmeye ve çatışmaya sürükleyeceğini belirtmesi dikkat çekici bir husustur. Ayrıca Yeşilyurt'un ötekiyle kurulan diyaloglarda farklılık zemininden hareket edilmesini önermesi de kayda değer bir tespittir.

Ahmet İnan'ın³¹ hazırlamış olduğu *Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları* isimli bildiri ise Kur'an-ı Kerim'de uzlaşmayla eşdeğer kabul edilebilecek kavramları gündeme getirmesi açısından farklılık arz eder.

Alanyazında uzlaşma konusuyla ilgili çalışmalardan biri de Fazlı Polat'ın³² *Kırgızistan'da Toplumsal Uzlaşının Dini ve Kültürel Temelleri* isimli makalesidir. Polat, bu çalışmasında her ne kadar Kırgızistan üzerinden konuyu ele almış olsa da toplumsal barışın sağlanması için uzlaşmayı bir imkân olarak değerlendirmesi ve bunun gerçekleşmesi için dini ve ahlaki değerlerin olmasını gerekli görmesi önemli bir husustur.

A. Faruk Sinanoğlu'nun³³ hazırlamış olduğu *Evrensel Düzeyde Uzlaş ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı* adlı makale, uzlaşma konusundaki bir başka

²⁹ Talip Özdeş, "Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2000): 179-192.

³⁰ Temel Yeşilyurt, "'Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine", *İslamiyat* 7/3 (2004): 149-162.

³¹ Ahmet İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", *Kur'an'ın Farklı İnanç Mensuplarına Yaklaşımı Sempozyumu* (Konya: Konya İlahiyat Derneği Yayınları, 2007), 148-161.

³² Fazlı Polat, "Kırgızistan'da Toplumsal Uzlaşının Dini ve Kültürel Temelleri", *Toplum Bilimleri Dergisi* 6/12 (2012): 83-94.

³³ A. Faruk Sinanoğlu, "Evrensel Düzeyde Uzlaş ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı", *Hikmet Yurdu* 5/9 (2012): 25-35.

çalışmadır. Sinanoğlu bu çalışmasında uzlaşma ve hoşgörünün oluşmasını, savaşların ve çatışmaların mevcudiyetine bağlar. Fakat Sinanoğlu'nun farklı dinler üzerinden konuyu ele alırken, teoride uzlaşma kültürünü uygulamanın kolaylığına, pratikte ise zorluğuna işaret ettiği dikkat çeker.

Mehmet Ali Büyükkara'nın³⁴ *Mezhepsel Uzlaşma ve Barış: Modern ve Postmodern Yaklaşımlar* isimli çalışması ilahiyat alanında karşılaşılan çalışmalardan bir tanesidir. Bu çalışma, hem mezheplere yaklaşımın görülmesi hem de mezheplerin çatışma ve uzlaşma konusunda vaat ettiklerine değinerek, Lübnan ve İran örnekleri üzerinden birtakım çözüm önerileri sunması açısından önemlidir.

Uzlaşma kavramını felsefî arka planla ele alan Celal Türer'in³⁵ *Uzlaşma'nın Felsefesi* isimli makalesi, kavramın farklı boyutlarıyla incelenmesine imkân sunan bir kaynaktır. Ayrıca Türer'in uzlaşmanın farklılardan doğduğunu ve bu farklılıkların bireylerden, inançlardan, toplumlardan kaynaklandığını belirtmesi de dikkate alınması gereken bir noktadır.

Maximilian Lakitsch'in³⁶ hazırladığı *Islam in the Syrian War: Spotting the Various Dimensions of Religion in Conflict* isimli makalede, İslam dini çalışmaya konu edilirken, Suriye'de yaşanan savaşlar üzerinden dinin çatışmacı yönü ele alınmış ve Sünni İslam örnekleminde konu değerlendirilmiştir. Ayrıca Lakitsch, dinin aynı zamanda bir uzlaşma aracı olduğuna da işaret etmiştir. Uzlaşma konusuna günümüzde yaşanan olaylar üzerinden yaklaşıldığı için önemli bir çalışmadır.

³⁴ Mehmet Ali Büyükkara, "Mezhepsel Uzlaşma ve Barış: Modern ve Postmodern Yaklaşımlar", *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 18/35 (2013): 109-138; Büyükkara'nın bu konuyla ilgili benzer çalışmaları için bk. Mehmet Ali Büyükkara, "Mezhepler Arası Uzlaşmanın Teorik Zemini Ne Olmalı?: Modern Yaklaşımın Tenkidi", *Avrasya Hukuk Kurultayı Tebliğler Kitabı*, ed. Esra Alan - Ömer Temel (İstanbul: Bilnet Matbaacılık, 2014), 510-523; Mehmet Ali Büyükkara, "Mezhepsel Uzlaşma ve Barış Hakkında Modern ve Postmodern Yaklaşımlar Üzerinden Bazı Düşünceler", ed. Muhiddin Okumuşlar v.dğr. (Uluslararası Dini Araştırmalar ve Küresel Barış Sempozyumu, Konya: Sebat Ofset Matbaacılık, 2016), 1: 195-217.

³⁵ Celal Türer, "Uzlaşma'nın Felsefesi", *Ombudsman Akademik*, 4 (2016): 171-188.

³⁶ Maximilian Lakitsch, "Islam in the Syrian War: Spotting the Various Dimensions of Religion in Conflict", *Religions* 9/8 (2018): 1-17.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde uzlaşma kavramıyla ilgili teorik çerçeve sunulmuştur. Bu doğrultuda ilk olarak uzlaşma kavramının tanımı, uzlaşma için gereken şartlar ve uzlaşma-din ilişkisi ele alınmıştır. Ardından uzlaşmayla ilişkisi olan ve aynı zamanda araştırmanın temalarını oluşturan çatışma, öteki ve empati kavramları irdelenmiştir. Uzlaşma ve uzlaşmayla ilişkili kavramlar incelendikten sonra uzlaşma-eğitim ilişkisi değerlendirmeye alınmış ve akabinde uzlaşma-yüksek din öğretimi arasındaki bağlantı tetkik edilmiştir. Bu bölümdeki son kısımda ise araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri RTEÜ İlahiyat Fakültesi lisans programı değerlendirilmiştir.

1.1. UZLAŞMA

Uzlaşmayla ilgili genel bir teorik çerçevenin çizilmesi için bazı hususlar üzerinde durmak gerekir. Bu bağlamda uzlaşmanın hem sözcük anlamı hem de farklı alanlarda kullanılan ıstılahları, uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için gerekli olan şartlar ve uzlaşma-din ilişkisi incelenmesi gereken önemli parametrelerdir. Ayrıca uzlaşma kavramının özellikle psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, eğitim bilimleri ve ilahiyat bilimleri açısından ele alınması da konunun kapsamının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1.1.1. Uzlaşmanın Tanımı

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde uzlaşma, “aralarındaki düşünce veya çıkar ayrılığını karşılıklı ödünlerle kaldırarak uyuşmak, karşılıklı anlaşmak ve mutabık kalmak, antant kalmak”³⁷ şeklinde tanımlanmaktadır. Uzlaşma, Diyanet İslam Ansiklopedisinde (DİA) *ülfet* ile karşılık bulmaktadır. Arapça sözlükte muhabbet, arkadaşlık, samimiyet, dostluk, alışma, tanışma³⁸ gibi anlamlara sahip olan *ülfet*, DİA’da ise “insanlarla uzlaşma, kaynaşma, barış içinde yaşama

³⁷ TDK, “Uzlaşma”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 2437.

³⁸ Kadir Güneş, “اللفة”, *Arapça-Türkçe Sözlük* (İstanbul: Mektep Yayınları, 2011), 34; TDK, “Ülfet”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 2444.

anlamında bir ahlak terimi”³⁹ şeklinde açıklanmaktadır. Ülfet, Kur’an-ı Kerim’de sosyal ve ahlaki anlamıyla iki yerde geçmekte olup, buralarda Allah’ın kalpleri birleştirmesi⁴⁰ anlamı vurgulanmaktadır. Yani ilgili ayetlerde, mevcut olan çatışmacı ortamın, kavgaların, karmaşaların Allah’ın insanların kalplerine koyduğu ülfetle ortadan kalktığına işaret edilmektedir.

Uzlaşmanın İngilizcedeki karşılığına bakıldığı zaman *conciliation*, *reconciliation*, *compromise*, *convention*, *agreement*, *understanding* gibi pek çok kavramla karşılaşılmaktadır. Fakat bu kavramların içerikleri biraz daha detaylı incelediğinde, özellikle *convention*,⁴¹ *agreement*,⁴² *understanding*⁴³ kavramlarında uzlaşmadan ziyade anlaşma yapma anlamının ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu çalışmanın konusu bağlamında ise uzlaşma alanyazında daha çok *compromise*,⁴⁴ *conciliation*⁴⁵ ve *reconciliation*⁴⁶ ile ifade edilmektedir. Bu kavramlar arasında da birtakım nüansların söz konusu olduğu aşikâr olmakla birlikte literatürde üç kavramın aynı amaçla kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğünde,⁴⁷ uzlaşmanın iki yönü ele alınmakta ve aradaki fark ortaya koyulurken kavramların İngilizce anlamları

³⁹ Mustafa Çağrı, “Ülfet”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet İşleri Vakfı, 2012), 42: 286; Ülfet kavramıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Cuma Bayır, *Kur’an’da Ülfet ve Kardeşlik* (Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

⁴⁰ el-Âl-i İmrân 3/103; el-Enfâl 8/63.

⁴¹ Robert Avery v.dğr., ed., “Convention”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 208; Alfa Yayın Ekibi, “Convention”, *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2008), 116; *Lexico*, “Convention” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴² Robert Avery v.dğr., ed., “Agreement”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 17; Alfa Yayın Ekibi, “Agreement”, *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2008), 11; *Lexico*, “Agreement” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴³ Robert Avery v.dğr., ed., “Understanding”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 1072; Alfa Yayın Ekibi, “Understanding”, *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2008), 603; *Lexico*, “Understanding” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴⁴ bk. Robert Avery v.dğr., “Compromise”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 194; *Lexico*, “Compromise” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴⁵ *Lexico*, “Conciliation” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴⁶ bk. Robert Avery v.dğr., “Reconciliation”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 809; Hamit Atalay, “Reconciliation”, *İngilizce Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, t.y.), 2. Cilt: 2817; *Lexico*, “Reconciliation” (Erişim 19 Ağustos 2019).

⁴⁷ Remzi Öncül, “Uzlaşma”, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), 118.

belirtilmektedir. Birinci tanımda (*compromise*), karşılıklı vazgeçiş ve özverilerle anlaşmaya varma anlamı verilirken, ikincisinde (*social accommodation*) kavramın sosyal yönü ön plana çıkarılarak, “Yanlardan birinin ya da daha çoğunun çatışmayı ortadan kaldıracak ya da azaltacak biçimde, toplumsal ya da kişilerarası bir çatışmada değişmeye uğraması. Barışma, anlaşma, vazgeçme, kişilerarası ilişkileri ya da çatışmanın niteliğini yeniden gözden geçirme. (Genellikle toplumun yararına yapılır).” şeklinde tanımlanmaktadır.

Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde uzlaşma⁴⁸ kavramına bakıldığında uyum⁴⁹ başlığına yönlendirme yapıldığı görülmektedir. Bahsi geçen başlık altında ilk olarak “Kişisel düzeyde, çevreyle etkileşim yoluyla ancak kalıtsal olmayan uyum ya da uyarlanma.” şeklinde açıklamaya yer verilmekte; ardından sosyoloji ve sosyal psikoloji açısından “Grup içerisindeki ya da karşıt gruplar arasındaki uyumu korumaya yönelik bir toplumsal uyum süreci. Bu uyum; uzlaşma, barış, hakemlik ya da karşılıklı ateşkes gibi biçimler alabiliyor.” olarak değerlendirilmektedir. Uzlaşmanın, hukuki alanda⁵⁰ ve belirli gruplar içerisindeki düşünce ve davranış pratiği⁵¹ bağlamında da ele alındığı görülmektedir.

Uzlaşma kavramının kişisel ve kişiler arası yönünü ön plana çıkararak kavramı ele alan Dökmen, “Uzlaşma, insanın kendi içindeki ve çevresi ile kendi arasındaki sorunları, çatışmaları, kendisinin ve ilgili diğer kişilerin/şeylerin çıkarlarını gözетerek çözmesi demektir.”⁵² şeklinde tanımlamaktadır. Dökmen, bir taraftan yukarıdaki sözlüklerde ifade edildiği gibi uzlaşmanın kişisel boyutuna değinirken; diğer taraftan kişiler arası boyutuna yer vererek kavramın kapsamını genişletmekte ve uzlaşmanın gerçekleşmesinin ilk basamağına bireyi yerleştirmektedir. Yani o; kendisini tanımayan, kendisiyle, kendi duygularıyla barışık olmayan bir kimsenin çevresiyle ve yaşadığı dünyayla uzlaşamayacağını⁵³

⁴⁸ Rasim Bakırcıoğlu, “Uzlaşmak”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 953.

⁴⁹ Rasim Bakırcıoğlu, “Uyum II”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 945-946.

⁵⁰ M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Uzlaşma”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 1192-1193.

⁵¹ Nuri Bilgin, “Uzlaşma”, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), 427.

⁵² Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 266.

⁵³ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 43.

dile getirmektedir. Buradan hareketle uzlaşmanın ilk basamağının bireyin kendisini tanıması ve kendisiyle uzlaşması, bunun ardından ikinci basamağının ise sosyal çevresiyle uzlaşması olduğu söylenebilir.

Psikolog Dökmen'in yaptığı tanım, her ne kadar kişiler arası uzlaşmaya yer verse de aslında ilk olarak kişinin kendisiyle uzlaşmasını gerekli kılmaktadır. Buna karşın Aronson, Wilson ve Akert, uzlaşmanın sosyal yönünü ön plana çıkarmakta ve kişiler arası ilişkiler bağlamında uzlaşmayı, "çatışma halindeki karşıt tarafların teklifler ve karşıt teklifler sunduğu ve her iki tarafın da anlaşması durumunda bir çözüme ulaşıldığı bir iletişim biçimi"⁵⁴ şeklinde açıklamaktadırlar. Ayrıca başarılı uzlaşmanın önündeki engel olarak, insanların genellikle sadece bir tarafın kârlı çıkacağı çatışmalarda kısıp kalmasını göstermektedirler. Buna alternatif olarak ise tarafların kendileri için daha önemli çıkarlarını koruyup; diğer çıkarlar noktasında taviz vermesini öneren bütünleyici çözümü⁵⁵ sunmaktadırlar.

Uzlaşma konusunu siyasal rejim bağlamında ele alan ve barış için adaletin zedelenmesi pahasına yapılmış uzlaşmanın ahlaki durumunu⁵⁶ ilgili çalışmasında temel konu edinen felsefeci Margalit, uzlaşmaların iki ucunun olduğuna, bazı uzlaşmaların iyi bazılarının ise kötü olduğuna değinmekte ve bu durumu insan vücudunda yer alan iyi ve kötü bakteriler üzerinden örneklendirmektedir.⁵⁷ Ayrıca Margalit'in üstüne basarak yanlış olduğunu ifade ettiği ve kokuşmuş uzlaşma olarak adlandırdığı uzlaşma türünün; insanlık dışı unsurların varlığına, ırkçılığa ve bunlar gibi insanları hakir gören bir yapıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle Margalit, kokuşmuş uzlaşmaların hiçbir şekilde kabul edilir tarafı olmadığını belirtmektedir.⁵⁸ Margalit de Öncül ve Aronson, Wilson ve Akert'in uzlaşma tanımlarında vurguladıkları gibi bir anlaşmanın uzlaşma olabilmesi için iki tarafın da karşılıklı tavizlerde bulunmasını gerekli görmekte⁵⁹ ve sıhhatli uzlaşmanın özelliklerini karşılıklı ödünler vermek, müzakere etmek, müzakere

⁵⁴ Elliot Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, trc. Okhan Gündüz (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2012), 548-549.

⁵⁵ Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 549-550.

⁵⁶ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 12.

⁵⁷ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 9-11.

⁵⁸ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 8-9.

⁵⁹ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 24.

çıkmasını aşmak ve zorlamama⁶⁰ yani taraflardan birinin diğerine zorlama uygulamaması olarak sıralamaktadır. Margalit'in söylemlerinden hareketle kokuşmuş uzlaşmanın adaleti deldiği, insanlık dışı uygulamalara imza attığı, zulme neden olduğu, sadece bir tarafa çıkar sağladığı görülürken; sıhhatli uzlaşmanın adil barışa ulaşmayı amaçladığı, ötekini tanımayı ve ona meşruiyet hakkı sağladığı, her iki tarafın da birtakım menfaatlerden vazgeçtiği, tarafların birbirleriyle empati kurduğu, müzakereye imkân verdiği, zorlama olmadan yapıldığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Margalit'in siyasal rejimler üzerinden ele almış olduğu uzlaşma ve kokuşmuş uzlaşmalar, bireyler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için de kullanılabilir. Zira toplumsal hayatta baskın ve zayıf karakterler bulunmaktadır. Eğer bir ortamda bulunan baskın karakter kendi fikirlerini karşı tarafa dayatır ve karşı taraf da kendi fikirlerini göz ardı ederek, dayatılan unsurları kabul ederse Margalit'te tanımını bulan, fakat siyasal olmayan kokuşmuş bir uzlaşmanın yapıldığı söylenebilir.

Uzlaşma kültürünün teorik planda oluşturulmasının güç olmadığını düşünen din sosyoloğu Sinanoğlu, pratik sahaya gelindiğinde ise durumun aynı şekilde cereyan etmediğine ve evrensel düzeyde, tarafsız bir hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşturulmasının zorluğuna dikkat çekerek; çatışmanın tarihsel bir olgu olmasının⁶¹ bu durumun nedeni olduğunu düşünmektedir. Sinanoğlu, aynı zamanda uzlaşma ve hoşgörü üzerinde konuşulabilmesi için bu unsurların eksikliğini ifade eden çatışma ve savaş olgularının varlığını gerekli görmekte olup, uzlaşma ve hoşgörü arayışının asıl nedenini de çatışma ve savaşın varlığına⁶² bağlamaktadır.

Sinanoğlu, uzlaşma ve hoşgörünün çatışma ve savaşın varlığından çıktığını öne sürerken; uzlaşma kültüründen bahsedilebilmesini insanların bütüncül olarak yani biyolojik, psikolojik ve sosyolojik tüm yönleriyle ele alınmasına⁶³ bağlamaktadır. Dökmen'de ifadesini bulan uzlaşmanın kişisel ve kişiler arasında gerçekleşen boyutları göz önüne alındığında Sinanoğlu'nun da benzer bir sav ileri sürdüğü söylenebilir.

⁶⁰ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 54-61.

⁶¹ Sinanoğlu, "Evrensel Düzeyde Uzlaşma ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı", 25.

⁶² Sinanoğlu, "Evrensel Düzeyde Uzlaşma ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı", 27.

⁶³ Sinanoğlu, "Evrensel Düzeyde Uzlaşma ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı", 25-26.

Uzlaşma konusuna toplumsal barış açısından yaklaşan din sosyoloğu Polat'ın birbirleriyle kavgalı iki tarafın barışabilmesinin şartı olarak uzlaşmacı ruhu gerekli görmesi, Sinanoğlu'yla benzer bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir. Polat, oluşacak uzlaşma ruhunun ise diyalog kurmaya, tarafların iş birliği yapabilmesine, özgün çözümler bularak sağlıklı bir uzlaşma kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Polat,⁶⁴ Kırgızistan özelinde tüm toplumlar için toplumsal barışın sağlanması noktasında ortak birtakım değerlerin önemine atıf yapmakta ve bu değerlerden birinin de din olduğunun altını çizmektedir. Aslında o, toplumda mevcut farklılıkları birer zenginlik olarak görüp, birlikte yaşama yollarını ortak değerlere bağlamaktadır.

Görüldüğü üzere uzlaşma kavramıyla ilgili çeşitli alanlarda pek çok yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Bunlar arasında birtakım ortak özellikler olduğu gibi, ayrışan noktaların varlığı da dikkat çekmektedir. Bu tanımlara genel olarak bakıldığında bir taraftan uzlaşmanın, fiziksel şiddete varan durumları bertaraf etmek için yapılan anlaşmaları ve barış ortamını ifade ettiği; diğer taraftan ise iletişim problemlerinden ötürü ortaya çıkan çatışmaları gidermek için oluşturulan ortamı kastettiği söylenebilir. Gerek fiziksel şiddet sonucu yapılan uzlaşmalar gerekse iletişim çatışmalarından ötürü doğan uzlaşmalar olsun her ikisinde de uzlaşma, mevcut olumsuz durumun ortadan kaldırılması için bir araç olarak görülmektedir. Bu çalışmada, fiziksel şiddet sonucu oluşan çatışmaları bertaraf etmek için barış ya da ateşkes ortamı anlamına gelen uzlaşma değil, iletişim çatışmaları sonucunda ortaya çıkan uzlaşmalar ele alınmaktadır. Ayrıca genel iletişim çatışmalarından ziyade dinî iletişim çatışmalarını giderecek uzlaşmaya odaklanılmaktadır. Şu haliyle uzlaşma kavramı bu çalışma için dinî noktada farklı düşünen yüksek din öğretimi öğrencilerinin öncelikle kendilerini, ardından muhataplarını tanımak, birbirlerini anlamak, birbirlerinin görüşlerine saygı duymak, birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmak, bir arada bulunabilmelerine imkân sağlamak, anlam dünyalarını genişletmek ve anlayışlı olmak şeklinde anlam kazanmaktadır.

⁶⁴ Polat, "Kırgızistan'da Toplumsal Uzlaşının Dini ve Kültürel Temelleri", 86.

1.1.2. Uzlaşma İçin Gereken Şartlar

Sağlıklı bir uzlaşma ortamının oluşabilmesi için birtakım unsurların varlığı gerekli görülmektedir. Uzlaşmaya dair pek çok gereklilik mevcut olmakla birlikte burada, çalışmanın sınırlılıkları göz önüne alınarak uzlaşmanın gereklilikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Var olmak ve gelişmek: Uzlaşma konusunda müstakil bir çalışması olan Dökmen, diğer bilim insanlarından farklı olarak uzlaşma konusunda özellikle kişinin kendisini derinlemesine tanıması, sahip olduğu duygular ve düşünceleri fark etmesi ve bunları ifade edebilmesi demek olan var olmak⁶⁵ ve hem fiziksel büyümeyi hem de zihinsel, psikolojik açılardan ilerlemeyi ifade eden gelişmek⁶⁶ unsurlarına büyük önem atfetmektedir. Dökmen, varoluş ve gelişme düzeyleriyle uzlaşma arasında doğru orantı olduğunu ifade ederek hem varoluş düzeyi⁶⁷ hem de gelişme düzeyi⁶⁸ artan kişilerin uzlaşma seviyelerinin de yükseleceğini belirtmektedir. Ayrıca Dökmen, var olmayı bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik alanlardaki gelişimlerine değinerek detaylı bir şekilde ele almakta ve Sinanoğlu⁶⁹ gibi uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için bireyin bütüncül açıdan ele alınmasını önermektedir.

Kendini tanımak/irrasyonel düşüncelerden kurtulmak: Kendini tanıyan insanın kendisiyle ve çevresiyle çatışmasının büyük ölçüde azalacağını belirten Dökmen,⁷⁰ bu durumun kişinin kendisiyle ve çevresiyle uzlaşmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Benzer bir bakış açısına sahip psikologlar Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar⁷¹ ise kişinin, kendisi hakkındaki biliş, düşünce ve inançlarının bütününden meydana gelen benlik şemasının gerçekçi olmasıyla, uzlaşmanın gerçekleşme başarısını orantılı görmektedirler. Buradan hareketle sağlıklı bir şekilde oluşturulan benlik şemasının, kişinin kendisiyle uzlaşmasına

⁶⁵ Varolmak hakkında detaylı bilgi için bk. Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 31-227.

⁶⁶ Gelişmek hakkında detaylı bilgi için bk. Üstün Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018), 231-262.

⁶⁷ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 270.

⁶⁸ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 271.

⁶⁹ Sinanoğlu, “Evrensel Düzeyde Uzlaş ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı”, 25.

⁷⁰ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 271-272.

⁷¹ Çiğdem Kağıtçıbaşı - Zeynep Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (İstanbul: Evrim Yayınevi, 2018), 248.

imkân tanıyacağı ve kendisiyle uzlaşan bireyin sosyal çevresiyle uzlaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Müzakere: Margalit,⁷² sağlıklı uzlaşma için müzakerenin gerekliliğine işaret etmektedir. “Birbirleriyle diyalog içinde olan kişilerin, belirli bir konuyla ilgili kendilerine ve birbirlerine ait ihtiyaçları dikkate alarak birlikte karar verme süreçlerine müzakere (negotiation)” denileceğini belirten Dökmen⁷³ ise bireyin karşısındaki kişinin varlığına ve ihtiyaçlarına değinerek uzlaşmanın önemini dile getirmektedir. Söz konusu durum Aronson, Wilson ve Akert’in uzlaşmayla ilgili ortaya koydukları tanım ya da gerekliliklerde de hayati değer kazanmaktadır. Ayrıca Aronson, Wilson ve Akert,⁷⁴ uzlaşma yapılacağı esnada bireylerin sadece kendi çıkarlarını korumalarının uzlaşmaya varılamamasına neden olacağını vurgularken; sağlıklı uzlaşma ortamında tarafların bazı şeylerden taviz vermesinin gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

Yaratıcılık: Yaratıcılığın eş ve zıt anlamaların bir arada yer aldığı bir düşünme biçimi olduğunu belirten eğitimci Yüksel Özden;⁷⁵ yaratıcılıkla, karşı taraftan gelen içeriklerin akıllıca düzenlendiğinin, sorunların esnek yollarla çözüldüğünün ve nihayetinde özgün eserlerin meydana geldiğinin altını çizmektedir. Dökmen⁷⁶ ise yaratıcılık sayesinde bireyin kendini geliştireceğine ve buna bağlı olarak varoluş ve uzlaşma düzeylerinin de aynı oranda yükseleceğine değinmektedir. Bu konuda Kuantum mantığından yola çıkarak uzlaşmaya geçiş yapan Dökmen, olayları ve insanları belli şablonlara hapsedmemek gerektiğine değinerek yaratıcılığın uzlaşmaya katkı sağladığına işaret etmektedir. Yani o, olayların 1 ve 0 şeklinde kategorize edilmesinin çatışma ihtimalini her zaman yükselteceğini öne sürerken; 1 ve 0 arasında farklı alternatifler bulunmasının ise uzlaşmaya götüreceğini belirtmektedir. Alternatifler bulunmasını yaratıcılığa bağlayan Dökmen,⁷⁷ meydana gelen olaylar karşısında farklı çıkış yolları bulunmasının, insanların kendilerini geliştirme, yaşamla ve insanların kendi aralarında uzlaşma ihtimalini yükselteceğini düşünmektedir. Buradan hareketle

⁷² bk. Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 57-61.

⁷³ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 272.

⁷⁴ Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 549-550.

⁷⁵ Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme* (Ankara: Pegem Akademi, 2014), 174.

⁷⁶ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 244.

⁷⁷ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 28-30.

istemediği bir olayla karşı karşıya kalan bir insan, muhatabıyla kavga etmek ya da susup içine atmak yerine vereceği yaratıcı bir cevapla hem kendini rahatlatabilir hem de karşısındaki insanın kavgayı sürdürmesine mâni olabilir.

Öte yandan yaratıcılık, istemediği bir durumla karşılaşan bireyin kendini haklı görüp, karşı tarafı yani ötekini sorumlu tutarak bir çatışma ortamının olmasını engeller; bireyi, hem kendini rahatlatacak hem de karşıdaki insanla gerginlik yaşamamasını engelleyecek bir çözüme ulaştırır. Bu durumun da uzlaşmaya katkı sağladığı söylenebilir.

İletişim (sağlıklı iletişim): Dökmen,⁷⁸ iletişimi “katılanların, bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreç” şeklinde açıklamaktadır. İletişimi kişi-içi, kişiler arası, örgüt-içi ve kitle iletişimi şeklinde dört başlıkta ele alan Dökmen,⁷⁹ iletişimin gerçekleşmediği durumlarda ise çatışmanın söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle dört başlıkla sınıflandırılan iletişim türleriyle,⁸⁰ uzlaşma çeşitleri arasında ilişki kurulabilir. Şöyle ki kendiyle sağlıklı iletişim kuran bir kişi kendiyle uzlaşma sağlayabilirken; kendiyle uzlaşan ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuran birey aynı zamanda çevresiyle de uzlaşabilir. İletişimin kurulamaması durumunda birey hem kendisiyle hem de çevresiyle uzlaşamaz ve bu durum çatışmaya neden olabilir.

Aronson, Wilson ve Akert,⁸¹ Dökmen gibi iletişimin uzlaşma için gerekli olduğunu, fakat bunun karşılıklı güven ortamında işe yarayacağını vurgulamaktadırlar. Aronson, Wilson ve Akert uzlaşmanın sağlanması için; karşı tarafın güvenini kazanmayı, kişilerin çıkarlarını açıkça ortaya koymalarını, karşı tarafın aynı durumu bireyin kendisi gibi yorumlamak zorunda olmadığını unutulmamasını gerekli görmektedirler. Bireyin güveni kazanılıp, çıkarlar açıkça ortaya koyulursa tarafların neleri önemsedikleri, nelerden taviz verebilecekleri tespit edilir ve böylece uzlaşma gerçekleşir.

⁷⁸ Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 349.

⁷⁹ bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 38-63; Uzlaşma için gerekli sağlıklı iletişimin dört temel unsuru ve bu temel unsurlarla ilgili çeşitli özellikler hakkında detaylı bilgi için bk. Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 186-217.

⁸⁰ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 266-267.

⁸¹ Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 550-551.

Toplumsal bütünleşme: Uzlaşma ortamının sağlanabilmesi için toplumsal bütünleşme bir gereklilik olarak zikredilebilir. Sosyolog Yaka,⁸² sosyal bütünleşmeyi “... toplumda bireylerin, farklı sosyal grupların, tabakaların, sınıfların hatta sosyal kurumların ve statülerin fonksiyonel bağılılığı, bu öğeler arasındaki toplumsal ahengi, uyum ve uzlaşmayı ifade eder.” şeklinde tanımlamaktadır. Yaka, ayrıca bütünleşmenin sağlanabilmesi için bu unsurlar arasındaki ilişkilerde aksaklıkların olmamasını gerekli görmekte ve farklılıkların ve çeşitliliklerin varlığına da imkân tanımaktadır. Yani mutlak bir bütünleşmenin olamayacağını, fakat farklılıkların bir arada bulunarak bütünleşmenin sağlanabileceğini ifade etmektedir. Yaka, söz konusu bütünleşme sağlandığında toplumda bir barış ve uzlaşma ortamının oluşacağını, bütünleşme sağlanamadığında ise çatışma ortamının hâkim olacağını da belirtmektedir. O, ayrıca toplumsal bütünleşme için güven duygusunun ön şart sayılabileceğini, güvenin olmadığı yerde bütünleşmenin ve ahengin olmayacağını düşünmektedir.

Bunlardan da anlaşılacağı üzere uzlaşma, tek başına ortaya çıkabilecek bir olgu değildir. Uzlaşma üzerine yapılan çeşitli tanımlardan hareketle uzlaşmanın, hem birtakım süreçleri hem de birtakım gereklilikleri bünyesinde barındırdığı görülmekte ve bahsi geçen süreç ve gerekliliklerin de birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Yani uzlaşma ilk olarak bireyde başlayan bir süreçken, bu sürecin sağlıklı bir şekilde yol alabilmesi için kişinin öncelikle kendi varoluş ve gelişimini mümkün olduğunca iyi bir şekilde gerçekleştirmesi, kendini tanıması ve kendiyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi gerekmektedir. İkinci aşamada kendiyle uzlaşan bireyin çevresiyle ve toplumla uzlaşması mümkün olmaktadır. Bu safhada bireyin muhatabıyla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, müzakereye açık ve yaratıcı olabilmesi beklenirken, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin sağlanması da uzlaşmanın gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle uzlaşmanın, pek çok bileşeni bir arada barındırmayı gereken bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

⁸² Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, 368-373.

1.1.3. Uzlaşma-Din İlişkisi

Giddens,⁸³ dinin tüm inanç sistemlerini kapsayan bir tanımının yapılmasını mümkün görmemekle beraber tüm dinlerde mevcut olan birtakım ortak özelliklerin altını çizmektedir. Giddens, bu ortak özellikleri; bir dizi simge içermesi, bu simgelerin ayinlerle bağlantılı olması, korku ve hayranlık uyandıran varlıklara (tanrı, ilahi güç ya da tanrı inancı olmayan ama Buda gibi saygı duyulan kişiler vs.) dayanması vb. şeklinde sıralamaktadır.

Din sosyoloğu Mustafa Aydın,⁸⁴ dinin bireysel, tarihsel ve toplumsal olarak farklı işlevlerinin olduğuna değinirken, her şeyden önce bireyin aşkın olanla bağ kurmasına, ferdin kendini ve çevresini tanımasına katkı sağladığını belirtmektedir. Din sosyoloğu Ünver Günay⁸⁵ da dinin, toplumsal ve kişisel pek çok fonksiyonu bulunduğunun altını çizerken bunları; toplumsal düzeni sağlaması, ahlakî normların temel ölçütlerini sağlaması, toplumsal dayanışmayı güçlendirmesi, dünya ve hayata anlam kazandırması, insanların karşılaştıkları psikolojik sıkıntıları atlatmasına katkı sağlaması şeklinde sıralamaktadır. Gerek Aydın gerekse Günay'ın sıraladığı dinin fonksiyonlarıyla Dökmen'in⁸⁶ uzlaşma tanımı arasındaki benzerlikler dikkat çekmektedir. Zira uzlaşma nasıl ki önce bireyin kendisini tanımasını, anlamasını ve ardından çevresiyle aynı ilişkileri kurmasını gerekli görüyorsa; din de bireyin kendisini ve hayatın gayesini anlamasını, çevresiyle sağlıklı diyaloglar kurmasını sağlamakta ve böylece Dökmen'de ifadesini bulan uzlaşmanın gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

Yaka,⁸⁷ sosyal bütünleşme için uzlaşmanın gerekliliğine vurgu yaparken; Furseth ve Repstad,⁸⁸ sosyal bütünleşmeyi sağlayacak kurumlar arasında dine yer vermektedir. Aynı şekilde Aydın⁸⁹ da dinin sosyal bütünleşmeye katkı sağlayacağını düşünmekte, fakat bu durumun aynı dine mensup fertlerin oluşturduğu bir toplumda hayat bulacağına değinmekte ve farklı dinlere mensup bireylerin bulunduğu bir yerde ise dinin çatışmaya neden olabileceğini ifade

⁸³ Anthony Giddens, *Sosyoloji*, ed. Cemal Güzel (Ankara: Ayraç Yayınevi, 2005), 527-528.

⁸⁴ Mustafa Aydın, *Sistemik Din Sosyolojisi* (İstanbul: Açılım Kitap, 2014), 47-48.

⁸⁵ Ünver Günay, *Din Sosyolojisi* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2014), 415-417.

⁸⁶ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 266-267.

⁸⁷ Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, 368-373.

⁸⁸ Inger Furseth - Pal Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, trc. İhsan Çapcıoğlu - Halil Aydınalp (Ankara: Birleşik Yayınevi, 2011), 268.

⁸⁹ Aydın, *Sistemik Din Sosyolojisi*, 54-55.

etmektedir. Din ve uzlaşma ilişkisine yer veren Sinanoğlu⁹⁰ da Aydın'ı destekler nitelikte dinlerin farklılıkları tolere etme noktasında zorlandıklarını belirtmekte, fakat kendi içerisinde uzlaşma kültürü oluşturabildiklerinin altını çizmekte ve bunun nedenini de farklı dinlerin birbirlerini rakip olarak görmelerine bağlamaktadır. Ayrıca Sinanoğlu, Aydın'dan farklı olarak her dinin kendi içerisinde de mezheplere ve ekollere ayrılabilmesine değinerek, dinlerin bütünleştirici ve parçalayıcı yönüne farklı noktalardan temas etmektedir. Furseth ve Repstad'ın,⁹¹ Amerika'da bulunan Yahudilerin kendi aralarında dinin çok önemli bir bütünleşme aracı olmasına rağmen kendi içerisinde olan gruplaşmalarının belli oranda çatışmaya neden olacağını örnek vermesi, Sinanoğlu'yla aynı doğrultuda olduklarını göstermektedir. Buradan hareketle büyük resme bakıldığında dinin bütünleştirici, uzlaştırmacı bir yönünün olduğu, fakat din içerisinde mevcut dinî grup yapılanmalarının ise zaman zaman çatışmalara götürebileceğini ifade ettikleri söylenebilir. Furseth ve Repstad,⁹² benzer bir örneği Müslüman Taliban grubu üzerinden vererek böyle grupların aslında dinin birleştirici yönünden hareketle oluştuklarına, fakat zamanla totaliter bir hâle büründüklerine değinmektedir. Nitekim Lakitsch⁹³ de Sünni İslam üzerinden ele aldığı bu mevzuyu, Suriye'de yaşanan olaylardan hareketle örneklemiştir.

Dinin sosyal bütünleştirici yönünün ön plana çıktığını ifade eden Günay,⁹⁴ bazı durumlarda dinin ihtilafa götürücü ya da protestoya yönlendirici bir tavrının olduğunu da belirtmekte, fakat özellikle tevhid inancına dayanan İslam dininin, sosyal bütünleşme yönünde önemli mesajlarının olduğuna işaret etmektedir. Kur'an-ı Kerim'in çatışmayı değil, uzlaşmayı esas aldığını belirten Tefsirci İnan⁹⁵ da Günay'ı destekler şekilde Kur'an-ı Kerim'de çatışmanın hayatın bir realitesi olarak yer almasının onun çatışma ortamını olumladığı anlamına gelmediğinin

⁹⁰ Sinanoğlu, "Evrensel Düzeyde Uzlaş ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı", 32-33.

⁹¹ Furseth - Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, 269-270.

⁹² Furseth - Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, 270-271.

⁹³ bk. Lakitsch, "İslam in the Syrian War: Spotting the Various Dimensions of Religion in Conflict", 1-17.

⁹⁴ bk. Günay, *Din Sosyolojisi*, 346-351.

⁹⁵ İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", 154-155.

altını çizmektedir. İnan,⁹⁶ Kur'an-ı Kerim'de hem Müslümanların kendi aralarında⁹⁷ hem de Müslüman ve gayri müslimler arasında⁹⁸ çatışma olmamasının amaçlandığına dikkat çekmekte ve Kur'an-ı Kerim'de savaş konseptinin amaçsallık değil, araçsallık ifade ettiğini⁹⁹ belirtmektedir. Nitekim Hüseyin Yılmaz¹⁰⁰ da İnan gibi İslam'ın ilke olarak savaşlara karşı olduğunu altını çizerken, Kur'an-ı Kerim'de savaştan bahsedilmesini savaşların realitede var olmasına bağlamaktadır. Yılmaz, ayrıca Müslümanlar arasında yaşanan çatışmaların dinden değil, anlayış farklılıklarından kaynaklandığına da dikkat çekmektedir.

Dinin hem birey hem de toplum için zihinsel dinginliğin ve toplumsal saadetin kaynağı olduğuna dikkat çeken kelamcı Yeşilyurt¹⁰¹ ise gelinen noktada dinin önemli bir itibar kaybına uğradığını ve bu nedenden ötürü artık toplumsal barışın ve uzlaşmanın özünde yer alan bir faktör değil, aksine her çeşit çatışmanın başlıca nedeni olarak görüldüğünü söylemektedir. Yeşilyurt da Yılmaz gibi dinlerin özlerinde kuşatıcı olduğunu, ama bireysel algıların dışlayıcı bir üsluba götürebileceğini düşünmektedir. O, bu durumun hem toplumda dine yönelik olumsuz bir tavır sergilenmesine yol açtığının hem de toplumsal bütünleşmeye mâni olduğunun altını çizmektedir.

Uzlaşma kavramına bakıldığı zaman farklı anlamları bünyesinde barındırdığı, çeşitli açılardan ele alındığı ve uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için pek çok unsurdan bahsedildiği görülmektedir. Bu araştırmada konu gereği uzlaşmaya din açısından yaklaşılmakta ve bu bağlamda dinin temel referans kaynaklarında çatışmanın mevcut olduğu dikkat çekmektedir. Fakat bu mevcudiyet sadece çatışmanın bir gerçeklik olarak varlığından kaynaklanmaktadır. Bahsedilen dinî çatışma ortamının giderilmesi noktasında ise kişinin kendini tanımasından, karşı tarafı tanıyıp anlamasından, ortak bir zeminde buluşulmasından, anlayış genişliği kazanmasından yola çıkılarak dinî uzlaşmanın

⁹⁶ bk. İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", 154-156.

⁹⁷ el-Hucurât 49/9.

⁹⁸ et-Tevbe 9/4.

⁹⁹ İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", 161.

¹⁰⁰ bk. Hüseyin Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2003), 20-32.

¹⁰¹ Yeşilyurt, "Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine", 149-151.

gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle dinî uzlaşma anlayışı hakkında dinî konularda bireylerin önce kendini tanıması yani kendi inancı noktasında bilinçli olması ve varoluşsal aşamaları tamamlaması; ardından dinî konularda kendinden farklı düşünen bireylerle karşılaştığında karşı tarafı yargılamadan dinlemesi, sağlıklı iletişim ve empati kurabilmesi, anlam dünyasını genişletmesi, farklılıklara açık hâle gelmesi neticesinde oluşan bireysel anlayış tarzının bir çeşidi olduğu söylenebilir. Muhammet Şevki Aydın,¹⁰² hem söz konusu edilen dinî uzlaşma anlayışının kriterlerini destekler nitelikte hem de Dökmen'le aynı doğrultuda bireylerin varoluş ve gelişmişlik düzeyleriyle kendilerini gerçekleştirme potansiyellerinin orantılı olduğunu belirtmektedir. O, hayatı anlama noktasında dinin önemli bir işlevi olduğunu da vurgulamaktadır. Ayrıca Aydın ve Osmanoğlu¹⁰³ hem din içi hem de dinler arası barış ve hoşgörünün sağlanması için uzlaşmayı zaruri bir konuma yerleştirmekte ve bunun gerçekleşebilmesi için bireyin kendi varoluşunu ve gelişimini ilerletmesini, müzakereye uygun bir ortamın olmasını da gerekli görmektedirler.

Görüldüğü gibi uzlaşma, hem gündelik hayatta meydana gelen fiziksel şiddetlerin sonuçlandırılmasında hem de kişiler arası iletişim çatışmalarının bertaraf edilmesinde hayatın içerisinde var olan bir gerçekliğe sahiptir. Böyle bir gerçekliğe sahip olan uzlaşmanın gerek kişiler tarafından gerekse kişiler arası ilişkilerde hâkim olması hususunda birtakım faktörlere ihtiyaç duyduğu ve çeşitli sahalarda ortaya çıktığı görülmektedir. Şüphesiz bu sahalardan biri din olmakta ve uzlaşma için belirtilen unsurlar, dinî uzlaşmanın sağlanması için de gerekmektedir.

1.2. UZLAŞMAYLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Uzlaşmanın daha iyi anlaşılabilmesi için bazı kavramlar ele alınmalıdır. Bu bağlamda ilk olarak uzlaşmanın eksikliğini ifade eden çatışma, ardından sırasıyla öteki ve empati kavramlarının üzerinde durulması gerekir. Bu kavramlar incelenirken bir taraftan sözlük ve ıstılah anlamlarına, diğer taraftan din ve

¹⁰² Muhammet Şevki Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018), 108-112.

¹⁰³ Muhammet Şevki Aydın - Cemil Osmanoğlu, *Kültürlerarası Din Eğitimi* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015), 143-149.

uzlaşmayla ilişkilerine yer verilmesi konunun daha iyi anlaşılmasına imkân sağlayacaktır.

1.2.1. Uzlaşma ve Çatışma Kavramı Arasındaki İlişki

1.2.1.1. Çatışmanın Tanımı

TDK sözlüğünde çeşitli açılardan ele alınan *çatışmanın*¹⁰⁴ daha çok fiziksel şiddet yönüne ağırlık verildiği görülmektedir. Çatışma, İngilizcede *conflict* kelimesiyle ifade edilmekte olup; anlaşmazlık, ihtilaf, fikir ayrılığı, çekişme, çarpışma, zıtlasma, uyumsuzluk¹⁰⁵ anlamlarına gelmektedir. Bu araştırmada, çatışma kavramının iletişim kopukluklarına neden olan boyutu ele alınmaktadır.

Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğünde,¹⁰⁶ çatışmanın kişisel ve toplumsal boyutu, psikoloji ve toplumbilim açısından ayrı ayrı tanımlanmaktadır. Bu sözlükte çatışma, psikoloji açısından “birbiri ile uzlaşmayan amaç, istek ve güdülerin yarışması ve çarpışması sonucu ortaya çıkan üzüntü verici ya da hoş olmayan bir bilinç hali”; toplumbilim açısından ise “iki ya da daha çok kişinin, kümenin birbirlerinin amaçlarını, çıkarlarını ve birbirlerini zarara sokacak hatta yok edecek biçimde engellemeleri durumu” şeklinde açıklanmaktadır.

Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğünde¹⁰⁷ bir taraftan bahsi geçen diğer sözlüklerde olduğu gibi çatışma kavramı iki farklı şekilde ele alınmakta diğer taraftan bireysel süreç açısından kavramın farklı yönlerine değinildiği için onlardan ayrılmaktadır. Bu sözlükte, hem organizmanın genel olarak içine düştüğü dürtü ve isteklerden kaynaklı çatışmalara hem de psikanaliz açıdan bireyin sağlıklı ve nevrotik yönünün içerisine düştüğü çatışmalara yer verilmektedir.

Çatışma kavramına psikolojik açıdan bakıldığında iki karşıt güdünün, düşüncenin ya da duygunun aynı anda su yüzüne çıkmasıyla bireyde oluşan

¹⁰⁴ TDK, “Çatışma”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 504.

¹⁰⁵ Robert Avery v.dğr., ed., “Conflict”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 199; Hamit Atalay, “Conflict”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları), 1. Cilt: 739; *Lexico*, “Conflict” (Erişim 23 Ağustos 2019).

¹⁰⁶ Remzi Öncül, “Çatışma”, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000), 229-230; Ayrıca bk. M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Çatışma”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 233-234.

¹⁰⁷ Rasim Bakırcıoğlu, “Çatışma”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 183.

çekişmeli durum olarak tasvir edildiği ve çatışma konusunda özellikle psikanalitik yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Çünkü psikanalitik yaklaşımda bahsi geçen nevrotik durumlar, çatışmaya neden olan önemli unsurlardır.¹⁰⁸

Din Psikoloğu Halil Apaydın,¹⁰⁹ çatışmanın bireyin kendi iç dinamiklerinde olabilmemesinin yanında kişiler arası, kişi-grup arası ve gruplar arası nitelikte de olabileceğine işaret etmektedir. Apaydın, bu durumun sebebini de kişilerin veya grupların birbirlerinden beklentilerinin uyuşmazlığı, amaç ve hedeflerdeki farklılıklar, davranış ve tutum farklılıkları, iletişim bozuklukları olarak açıklamakta ve çatışmaların da çeşitli şekillerinin olduğunu dile getirmektedir. Psikologlar tarafından belirtilen üç çatışma türünün¹¹⁰ de aslında Apaydın'ı destekler nitelikte olduğu ve çatışmaların sadece bireyin içerisinde gerçekleşmediği diğer insanlarla ve çevreyle olan ilişkilerde de ortaya çıktığı görülmektedir.

Sosyolojik açıdan çatışma¹¹¹ kavramı, taraflar arasında değişken niteliğe sahip güç dengelerini somutlaştıran yapısal bir olgu, güç dengelerinin devamlılığını veya sürekli yenilenmesini sağlayan dinamik bir içerik, en az iki grup arasındaki şiddetin değişen derecesini gösteren bir süreç gibi değişik şekillerde açıklanmaktadır.

Sosyal psikoloji¹¹² açısından çatışma kavramı, kişiler arası ilişkilerin özel bir durumu olarak zikredilmekte ve anlaşmazlık, uzlaşmazlık, tartışma, kavga gibi pek çok nedenin yokluğundan kaynaklanabilecek bir gerilim hâli olarak telakki edilmektedir. Ayrıca kişilerin veya grupların birbirinden beklentilerinin uyuşmazlığı, amaç ve hedeflerdeki farklılıklar, davranış ve tutum farklılıkları, iletişim bozuklukları vb. nedenlerin çatışmaya sebebiyet verebileceği

¹⁰⁸ Detaylı bilgi için bk. Mehmet Murat Döğüşgen, “Çatışma”, *Psikoloji Psikiyatri Sözlüğü* (İstanbul: Emre Yayınları, 2005), 58; Güncel Masaloğulları - Muhammet Koçakgöl, “Çatışma”, *Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011), 38; Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017), 281-282; O. A. Gürün, “Çatışma”, *Psikoloji Sözlüğü* (İstanbul: İnkılap Kitabevi, t.y.), 29.

¹⁰⁹ Halil Apaydın, “Çatışma”, *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü* (İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016), 47-48.

¹¹⁰ Detaylı bilgi için bk. Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 282-284.

¹¹¹ Hasan Güneş, “Çatışma”, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), 50-51.

¹¹² Nuri Bilgin, “Çatışma”, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), 73.

belirtilmektedir. Sosyal psikoloji alanında çatışmanın sebep ve çeşitlerine yer verilmesinin yanı sıra; kaçınma stratejisi, demokratik strateji, anlaşma gibi çatışma çözümünde kullanılabilecek yöntemlerin varlığına da işaret edilmektedir.

Hem psikolojik hem de sosyolojik anlamlar kazanan çatışma kavramı, aynı zamanda *çatışma teorisi* şeklinde de kullanılmakta ve bu kavramın temelde iki yaklaşımı bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki; sosyal yapılanmanın temelinde ortaya çıkan gerek iktisadi, sosyal, siyasi kurum ve süreçlerin gerekse kültür, sanat ve bilim faaliyetlerinin o toplumda var olan sınıf ya da grupların karşılıklı anlaşma, uzlaşma veya yardımlaşmalarından ziyade taraflar arasında değişik düzeylerde sürekli yinelenen çatışmaların sonucu olduğunu savunan kuramdır.¹¹³ İkinci görüş ise; sosyolojik açıdan yapısal işlevselciliğe karşı çıkan, toplumsal düzenin var olma nedenini uzlaşmadan ziyade baskıya bağlayan, çatışmanın toplumsal gelişme için önemine vurgu yapan, çatışmanın toplumsal gelişme ve politik istikrar için vazgeçilmez olduğunu öne süren teoriler öbeğidir.¹¹⁴

Nasıl ki sağlıklı iletişim kurmak, uzlaşma için bir gereklilik olarak görülüyorsa, aynı durumun tersi yani sağlıklı iletişimlerin çatışmalara neden olduğu da bir gerçektir.¹¹⁵ Bu araştırmada, çatışmanın fiziksel şiddete varan boyutundan ziyade iletişim noktasında gerek kişi-içi gerekse kişiler arası çatışmalar ele alınmaktadır. Bu noktadan hareketle, insanın çevresiyle kuracağı iletişimin kendi içerisinde başlayacağına değinen Dökmen, bireylerin ayrıca kendi içinde de çatışmalar¹¹⁶ yaşayabileceğine değinmekte, bunları özellikle bilinçdışı ve bilişsel çatışmalar şeklinde¹¹⁷ ortaya koymaktadır. Dökmen, bunun dışında

¹¹³ Detaylı bilgi için bk. Rasim Bakırcıoğlu, “Çatışma Kuramı”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 234.

¹¹⁴ Detaylı bilgi için bk. Gordon Marshall, “Çatışma Kuramı”, *Sosyoloji Sözlüğü*, trc. Osman Akınhay - Derya Kömürcü (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999), 111-112; Ahmet Cevizci, “Çatışma Teorisi”, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002), 231; M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Çatışma Kuramları”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 234.

¹¹⁵ bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 38-39.

¹¹⁶ Dökmen, kişi-içi çatışmaların bilinçdışı ve bilişsel yapılarla alakalı olarak iki şekilde gerçekleşebileceğini ifade etmektedir Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 39-41; Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, 282-284.

¹¹⁷ Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 39-41.

çeşitli iletişim çatışması türlerine¹¹⁸ değinmekte ve kişiler arası iletişim çatışmalarını da çeşitli açılardan sınıflandırmaktadır.¹¹⁹ Bireylerin birbirlerini yanlış anlamaları ya da ilgisiz cevaplar vermelerinden kaynaklanan varoluşsal çatışmalar, tümünden reddetme ve önyargılı çatışma¹²⁰ türleri konumuz açısından karşılaşılan çatışma çeşitleri arasındadır. Çünkü dini bir konuda yaşanan çatışmalar; bireylerin birbirlerini yanlış anlamalarından, muhataplarının söylediklerine kulaklarını kapamalarından ve toptancı çözümlere vararak muhataplarını tümünden reddetmelerinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca iki kişi birbiriyle bilfiil çatışmaya girdiğinde mevcut ortamda aktif çatışmanın¹²¹ varlığına da rastlanmaktadır.

Dökmen,¹²² kişiler arası iletişim çatışmalarının çeşitli nedenleri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerden; kalıplaşmış düşüncelerin, genellemelerin, kutuplaştırmanın, mutlakacılığın, değiştirme gayretinin, toptancılığın konumuz açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü dini düşünceler noktasında bir inanç söz konusudur ve inanılan düşüncelerin de genellikle mutlak doğru olduğuna yönelik bir tutum sergilenir. Bu doğrultuda bireylerin kendi gibi düşünmeyenlere karşı toptancı tavırlarının ve kalıplaşmış yargılarının olduğu ve karşı tarafı değiştirmeye çalıştığı görülebilir. Bu ve benzeri durumlarda ise bireyler arasında aktif, önyargıya ve toptan reddetmeye dayalı çatışmalar yaşanabilmektedir.

1.2.1.2. Dinî Çatışma

Furseth ve Repstad,¹²³ dinî çatışmaları; dinler arasında meydana gelen dinî çatışmalar, din içerisindeki mevcut gruplar arasında meydana gelen dinî çatışmalar ve sosyal çatışmaların dinî topluluklara sıçramasıyla meydana gelen dinî çatışmalar olarak üçe ayırmaktadır. Giddens¹²⁴ ise dinî çatışmaların temelinde, özellikle dinî konuda gelenekçi olarak bilinen taraf ve çağın getirdiklerine daha yorumsal bakan modernist taraf olmak üzere iki genel grubun varlığından

¹¹⁸ Detaylı bilgi için bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 39-63.

¹¹⁹ Detaylı bilgi için bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 64-78.

¹²⁰ bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 71-76.

¹²¹ bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 65-67.

¹²² Detaylı bilgi için bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 102-121.

¹²³ bk. Furseth - Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, 272-275.

¹²⁴ bk. Giddens, *Sosyoloji*, 552.

bahsetmektedir. Bu noktada geleneksel tarafta yer alan köktenci yaklaşımların çatışmaya sebebiyet vermesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Zira Giddens'in, köktencilğin küreselleşmeye karşı olarak dinin geleneksel yanını korumayı amaç edindiği, farklı ve çeşitli yorumlara açık olmadığı, dinin temel metinlerine bağlılığı esas aldığı şeklinde belirttiği köktencilik hakkındaki görüşleri, bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu durum da haliyle yoruma kapalı gruplarla yoruma açık gruplar arasında birtakım gerginliklerin çıkmasına neden olabilmektedir.

Yeşilyurt,¹²⁵ bu konuda, aynı dine inanan bir toplumda bireylerin, dinin temel doktrinlerine inanmakta olduklarını, fakat bu doktrinleri anlamak için geliştirilen tutum ve farklılıkların ayrışmaya veya dışlayıcılığa neden olacağını belirtmektedir. Yorumların aslında bir zenginlik olduğunu dile getiren Yeşilyurt,¹²⁶ realitede durumun bu şekilde gelişmediğini vurgulamaktadır. O, ayrıca söylemin çoğu kez *ötekine* göre şekillendirildiğine, böylece bir dışlayıcılığın meydana geldiğine ve bu durumun da çatışmaya sürüklediğine işaret etmektedir. Yeşilyurt, aynı zamanda güç, statü, kaynak sağlama gibi unsurların, taraflar arasında çatışma çıkmasına neden olduğunun ve bu nedenle inanç sistemlerini meşruiyet aracı olarak kullanmanın dinî çatışmalara sebep olacağının altını çizmektedir.

Genel olarak çatışmalara, özel olaraksa dinî çatışmaya çeşitli faktörlerin neden olduğu ortadadır. Bu nedenler arasında; bireysel ya da kurumsal sekülerleşme olgusu, otoritenin kaynağının beşeri ya da ilahi olması konusunda yapılan tartışmalar,¹²⁷ dinî kaynakların ihtilafa müsait yapısı, dindarların siyasal ve kültürel tecrübeleri, dinî gruplaşma,¹²⁸ fanatizm,¹²⁹ münazara geleneği¹³⁰

¹²⁵ Yeşilyurt, “‘Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 150.

¹²⁶ Yeşilyurt, “‘Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 151.

¹²⁷ Halil Aydınalp, “Sosyal Çatışma ve Din”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/2 (2010): 205.

¹²⁸ Büyükkara, “Mezhepsel Uzlaşma ve Barış: Modern ve Postmodern Yaklaşımlar”, 116.

¹²⁹ bk. Özdeş, “Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış”, 184.

¹³⁰ Münazara geleneğinin çatışma nedeni sayılmasıyla ilgili detaylı bilgi için bk. Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, 355-357.

gösterilebilir. İnan¹³¹ ise çatışmaların nedeniyle ilgili Kur'an-ı Kerim'e yönelmekte ve Kur'an-ı Kerim'de insanın hem olumlu¹³² hem de olumsuz¹³³ yönlerini gösteren ayetlerin varlığına dikkat çekmektedir. O, insanoğlunda yerleşik olan olumsuz yönlerin birleşiminden onun çatışmacı tarafının ortaya çıktığını ileri sürmekte ve Kur'an-ı Kerim'e göre insanların tartışmaya düşkünlüklerinden¹³⁴ hareketle insanın fitratındaki bu çatışmacı karakterin, yeryüzündeki savaşların ve çatışmaların önemli bir başka eksenini oluşturduğunu düşünmektedir. Ayrıca İnan,¹³⁵ Kur'an-ı Kerim'e göre insanlar arasındaki çatışmanın birden fazla ana ekseninin olduğunu düşünmekte ve bunları; şeytan faktörü, insan nefsinden kaynaklanan faktörler ve çevre/sosyal düzenden kaynaklanan faktörler şeklinde sıralamaktadır. Furseth ve Repstad¹³⁶ da dinî çatışmaların kaynağı olarak ya tamamen dinî gösteren ya da dinin rolünü küçümseyip sosyal çatışmaları neden gösteren yaklaşımların varlığını dile getirmektedirler.

Dinî taassubu hoşgörünün zıttı olarak değerlendiren Yılmaz,¹³⁷ bu durumun dinî fanatizme götürebileceğine işaret etmektedir. Yılmaz, ayrıca taassubun kişileri kendi din anlayışlarının tek doğru olduğu düşüncesine sürüklediğini de vurgulamaktadır. Aydın¹³⁸ da Yılmaz'la benzer şekilde kendi dindaşının dinî konuda farklı yorum benimsemesine karşı müsamahasız olan kimi Müslümanın dışlayıcı, indirgemeci, saldırgan bir tavra sahip olduğunu belirterek, böyle kişilerin sürekli muhatabının yanlışlarını aramakla uğraşacağına dikkat çekmektedir. Aydın, kişilerin bu şekilde dışlayıcı tutumlar benimsemesini de aldıkları din eğitimlerine bağlamakta olup ezberci ve kalıplayıcı din eğitimi anlayışının bu duruma neden olduğunun altını çizmektedir. O, bu durumu bertaraf edebilmek için kişinin, kendi yorumlarının hakikat olmadığını, muhatabının söylediklerinin doğru olabileceğini düşünerek davranmasını gerekli görmektedir.

¹³¹ İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", 150.

¹³² bk. el-Bakara 2/30; el-İsrâ 17/70; et-Tîn 95/4.

¹³³ bk. en-Nisâ 4/28; el-Âdiyât 100/6; el-Ahzâb 33/72.

¹³⁴ bk. el-Kehf 18/54.

¹³⁵ İnan, "Kur'anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları", 148-151.

¹³⁶ Furseth - Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, 286-287.

¹³⁷ Yılmaz, *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*, 176-177.

¹³⁸ Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, 161-165.

Dinî çatışmalara neden olabilecek bir başka unsur da dinî grup, cemaat ya da mezhepsel oluşumlardır. Bu bağlamda Günay,¹³⁹ “birbirlerine sıkı, organik ve içten bağlarla bağlı bulunan dayanışma grupları” şeklinde tanımladığı cemaatin, güçlü bir aidiyet duygusunu veya biz şuurunu bünyesinde barındırdığını belirtmektedir. Aydınalp,¹⁴⁰ Günay’ın ifadelerini destekler nitelikte bu aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlayan grup kimliğinin; fertlerin kendi içlerinde bütünleşmesine ve dayanışmasına, kendi dışlarında rekabete girmesine ve çatışmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun neticesinde; aynı dinî grup ya da cemaatlere mensup olan ya da böyle bir yapıya mensup olmasa dahi aynı dinî düşünceleri paylaşan kişilerde aidiyet duygusu oluşmaktadır. Bu duygu, fertleri kendilerinden farklı düşünen kişiler noktasında bir genelleme yapma, tümünden reddetme ya da karşısındaki kişiyi değiştirmeye çalışma, önyargılı bir üslup takınma gibi çeşitli iletişim çatışmalarına¹⁴¹ sebebiyet verebilmektedir.

Mezhepleri dinin insanlar tarafından anlaşılması ve yaşanmasındaki yorumsal farklılıkların kurumsallaşmış biçimleri olan beşeri nitelikli oluşumlar olarak değerlendiren Büyükkara,¹⁴² mezheplerin genelde kendilerini dinle özdeşleştirme eğiliminde olduklarını, fakat bu durumun yanıltıcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ona göre bir mezhebin kendisini hak dinin yegane temsilcisi olarak görmesi demek, diğer mezhepleri dışlaması, delaletle suçlaması anlamına gelmektedir. Büyükkara, bu durumda din içerisinde bir zenginlik sayılabilecek mezheplerin, böyle bir iddiada bulunmak suretiyle fitne ve çatışma odaklarına dönüşebileceğini düşünmektedir.

Dinî topluluklar arasında gündeme gelen çatışma ve bölünmeler, topluluğun sınırlarını belirleme şekliyle alakalıdır. Yani dinî grupların birbirlerine yaklaşımları çatışmanın varlığını ve şiddetini belirlemektedir. Bu noktada da dışlayıcılık, kapsayıcılık ve çoğulculuk şeklinde üç yaklaşımın varlığı dikkat çekmekte ve dinî çatışmalar, dışlayıcılığın tabii sonucu olarak gündeme gelmektedir.¹⁴³

¹³⁹ Günay, *Din Sosyolojisi*, 29.

¹⁴⁰ Aydınalp, “Sosyal Çatışma ve Din”, 200.

¹⁴¹ Detaylı bilgi için bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 65-155.

¹⁴² Büyükkara, “Mezhepsel Uzlaşma ve Barış: Modern ve Postmodern Yaklaşımlar”, 111.

¹⁴³ bk. Aydınalp, “Sosyal Çatışma ve Din”, 204.

Düşüncelerin tutarlı olmasının önemi üzerinde duran Yeşilyurt,¹⁴⁴ yalnızca bir modelin varlığının kabul edilmesini teolojik emperyalizm olarak değerlendirmekte ve kendi düşüncesini mutlak doğru, şaşmaz gerçeklik, doğruluğa erişmiş hakikat olarak telakki eden her yaklaşımın; indirgemeci, yüzeysel ve dışlayıcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre geleneksel teolojik yorum veya aşırı yorumun ötekini dışlayıcı bir temelde ele alması düşünsel arka planda çatışmacı bir içeriğe sahiptir.

Teolojik çatışma mantığının dışlayıcılığa yol açtığını belirten Yeşilyurt,¹⁴⁵ bu sürecin bir çeşit köktencilik (fundamentalizm) olabileceğinin altını çizerek; köktencililiği, “İmanın fundamentalist yorumu, onun büyük ölçüde belli bir anlayış, grup veya mezhebin dar sınırları içine hapsedilmesi veya bir başka anlatımla ‘hakikat’ın belli bir mezhebin anlayışına indirgenişini öneren inhisarcı tutum” şeklinde açıklamaktadır. O, ayrıca amacının herhangi bir mezhebin temel iman değerlerini ve anlayış biçiminin yanlışlığını vurgulamak olmadığını, aksine hakikatin tek bir mezhebin sınırları içine hapsedilemeyecek kadar kapsamlı olduğunu belirtmektedir. Aydınalp¹⁴⁶ ise köktencililiği, “Dini köktencilik, temelde, yanılmaz otorite ve değişmez standart olarak tanrıyı ve kutsal metinleri merkeze alan bir dünya görüşü” şeklinde ifade etmektedir. Giddens¹⁴⁷ köktencilik noktasında Yeşilyurt ve Aydınalp’ı destekler nitelikte olan “Köktendincilik, temel kutsal el yazmaları ya da metinlerin gerçek yorumunun peşinde olan dini grupların benimsediği yaklaşımı betimler ve bu okumalardan çıkan öğretilerin, toplumsal, ekonomik ve siyasal hayatın her yanına uygulanması gerektiğine inanır.” ifadesine yer vermektedir. Ayrıca Giddens,¹⁴⁸ köktencilerin yorum çokluğuna olanak sağlamadıklarına, sadece kendi dünya görüşlerinin doğru olduğuna inandıklarına, küreselleşmeye tepki olarak ortaya çıktıklarına, akılcı temeller arayan küresel bir dünyada inanç temelli yanıtlarda ayak direttiklerine ve geleneksel hakikate göndermede bulunduklarına işaret etmektedir. İslam

¹⁴⁴ Yeşilyurt, “‘Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 156.

¹⁴⁵ Yeşilyurt, “‘Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 153.

¹⁴⁶ Aydınalp, “Sosyal Çatışma ve Din”, 205; Ayrıca bk. Halil Aydınalp, *Yüksek Din Öğretimi ve Dini Köktencilik* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 43-48.

¹⁴⁷ Giddens, *Sosyoloji*, 552.

¹⁴⁸ bk. Giddens, *Sosyoloji*, 552-556.

köktencililiğine de değinen Giddens, genel tanımda da ifade ettiği gibi İslam köktencililiğinin küreselleşmeye karşı çıkarken bir nevi Batı'dan gelen unsurlara tepki olarak meydana geldiğini, fakat tüm İslam coğrafyasında yaygın olmadığını ileri sürmektedir.

İmanın doğasında köktencililiğin varlık gösteremeyeceğini vurgulayan Yeşilyurt,¹⁴⁹ bunun nedenini, imanın özünde yer alan sorgulayıcı kıyas mantığına ve entelektüel girişime bağlamaktadır. Bunların sonucunda meydana gelecek toplumun ise çoğulculuğu dışlayan bir yapı arz etmediğini yani kapalı ve dinsel baskıcılığa açık olmadığını belirtmektedir.

Çatışmaların aslında dinin özünden kaynaklanmadığının altını çizen Özdeş,¹⁵⁰ asıl problemin dini anlamaya ve yaşamaya çalışan bireylerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Özdeş, İslam ile İslamî olanı birbirinden ayırarak; İslam'ı din, İslamî olanı ise bu dinin insanlar tarafından anlaşılması ve yaşanması olarak tanımlamaktadır. Yeşilyurt¹⁵¹ da Özdeş'i destekler nitelikte, çatışma mantığını desteklediği düşünülen imanın, bizatihi imanın kendisi olmadığını ve onun belli bir anlaşılma biçimi ve yorumu olduğunu düşünmektedir. Çatışma reel hayatta varlık gösterdiği için Kur'an-ı Kerim'de çatışmanın varlığına rastlanmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de çatışmadan bir gerçeklik olarak bahsedilmekle birlikte çatışma durumunun ortadan kalkması için gerekli tavsiyelerin ve yol göstermelerin varlığıyla da karşılaşılmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de hem Müslümanların kendi aralarında¹⁵² hem de Müslüman ve gayri müslimler arasında¹⁵³ çatışma olmaması amaçlanmaktadır. Yani verilen bilgilerden hareketle dinlerin özleri ile dinleri yaşayanların denk görülmemesi gerektiği sonucuna varılabilir. Çünkü insanlar hata yapabilecek potansiyele sahipken; dinlerin özü de çatışmaların önlenmesini tavsiye etmektedir.

¹⁴⁹ Yeşilyurt, “Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 157-158.

¹⁵⁰ bk. Özdeş, “Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış”, 183-185.

¹⁵¹ Yeşilyurt, “Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 153.

¹⁵² el-Hucurât 49/9.

¹⁵³ et-Tevbe 9/4.

1.2.1.3. Dinî Çatışmaların Çözümü

Çeşitli nedenlerden ötürü ortaya çıkabilecek dinî çatışmaların çözümü noktasında farklı seçeneklerle karşılaşılmaktadır. İnsanların hedeflerinin birbirleriyle uyuşmamasının çatışmalara neden olacağını belirten Aronson, Wilson ve Akert,¹⁵⁴ iki birey arasında, farklı ülkeler arasında ya da aynı din içerisindeki farklı mezhepler arasında çeşitli çatışma türlerinin varlığına işaret etmekle birlikte birçok çatışmanın barışçıl yollarla çözüldüğünün altını çizmekte ve iş birliğini artırmayı, aynen karşılık stratejisini, iletişime geçmeyi bu çözüm yolları arasında zikretmektedirler. Onlar, iletişime geçmenin çatışmaları çözmede katkı sağlayacağını düşünmelerine rağmen bireylerin kazanç sağlamalarına katkısının fazla olmayacağını da belirtmektedirler. Onlar, ayrıca, birçok kişinin çatışmaların çözümü noktasında tehdit yoluna başvurduğunu düşünmektedirler.

Çatışmanın varlığını, muhatapların çıkarlarının uyuşmamasına bağlayan siyaset bilimci Melih Coşgun,¹⁵⁵ çatışmaların çözümü için keskin çizgilerden uzak durulmasını, ara renklerin ve farklı tonların varlığına imkân tanınmasını, birlikte yaşama pratiklerinin geliştirilmesini gerekli görmektedir. Dökmen,¹⁵⁶ Coşgun'un temas ettiği noktaya uzlaşma bağlamında yaklaşarak; olaylara sınırlı bir pencereden bakılmasının çatışmaları doğuracağını, fakat iki olay arasında olası ihtimallerin farkında olunmasının uzlaşmaya imkân sağlayacağını belirtmektedir.

Yeşilyurt,¹⁵⁷ çatışmaların çözümü için Kur'an-ı Kerim'in dinamik yapısına işaret ederek; çağa ve ihtiyaçlara göre onun yeniden anlamlandırılmasına fırsat verilmesi ve kimsenin tekelinde olmadan, hizipçilik yapılmadan Kur'an-ı Kerim'e yaklaşılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için de paradigma değişikliğine işaret ederek, Kur'an-ı Kerim'in bütünlüğünü dikkate alan, farklı veya aykırı yorumları da içerebilecek kapsamlı ve pluralist yorum tekniğine geçilmesini önermektedir.

¹⁵⁴ bk. Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 538-547.

¹⁵⁵ Melih Coşgun, *Johan Galtung ve Chantal Mouffe'da Adalet, Barış ve Uzlaş Kavramları* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017), 15-17.

¹⁵⁶ bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 28-30.

¹⁵⁷ Yeşilyurt, “Ben'in 'Öteki'leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 152.

1.2.1.4. Uzlaşma ve Çatışma Kùltürleri

Uzlaşma ve çatışma bir toplumda aynı dönem içerisinde varlık gösterebilmekle birlikte etki güçleri farklı olmaktadır. Yani söz gelimi uzlaşma kùltürünün hâkim olduğu bir dönemde çatışmanın da varlığına rastlanmakta, fakat toplumda baskın olan kùltür unsuru çatışma olmamaktadır. Bahsi geçen durumun tersi de mümkündür. Bu kanıyı destekler nitelikte Yaka,¹⁵⁸ toplumların sosyal, kùltürel ve ekonomik arka planlarının, hâkim olan kùltürün belirlemede etkili olduğuna işaret etmektedir. Ona göre çatışma kùltürünün baskın olduğù dönemlerde toplumda dışlayıcı bir tutumla kutuplaşma, cepheleşme, şiddet gibi olgular hüküm sürmekte; uzlaşma kùltürünün yaygınlaştığı dönemlerde ise empati, müzakere, birlikte yaşama gibi unsurlar hâkim olmaktadır. Yaka, bununla birlikte toplumda uzlaşma kùltürünün baskın olduğù dönemlerde dahi insanların birtakım çelişkiler yaşayabileceklerinin de altını çizmekte ve bu çelişkileri hangi yollarla çözdüklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Konuya dinî açıdan yaklaşan Özdeş,¹⁵⁹ Yaka ile benzer noktalara temas ederek, insan iradesinin üzerinde durmakta ve insanların davranışlarını seçme hürriyeti olduğunun altını çizerek bu durumun bireylerin çatışmacı ya da uzlaşmacı olmasında etkili olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Özdeş,¹⁶⁰ tarihi seyir içerisinde barış dönemleri kadar çatışma ve savaş dönemlerinin de varlığına dikkat çekerek çatışma ortamlarının sadece dine indirgenmesini doğru bulmadığını, bu ortamlara neden olan durumların çok daha karmaşık olabileceğini belirtmektedir.

Tıpkı Yaka'nın uzlaşma ve çatışma kùltürleriyle ilgili üzerinde durduğu noktalar gibi Furseth ve Repstad¹⁶¹ da sosyal bütünleşme ve sosyal çatışma için benzer hususlara işaret etmektedirler. Furseth ve Repstad'a göre sosyal bütünleşmenin hâkim olduğù dönemlerde çatışma unsurları olabileceği gibi; sosyal çatışmanın varlık gösterdiği dönemlerde bütünleşmeye yönelik faktörler de var olabilmektedir. Buradan hareketle de dinin hem sosyal bütünleşmeye hem de sosyal çatışmaya neden olabileceğini, ama büyük dinlerin temel amacının barışı

¹⁵⁸ Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kùltüründen Uzlaşma Kùltürüne*, 261-265.

¹⁵⁹ bk. Özdeş, "Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış", 182.

¹⁶⁰ Özdeş, "Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur'an Açısından Bir Bakış", 180-181.

¹⁶¹ Furseth - Repstad, *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*, 288.

sağlamak olduğunu vurgulamaktadırlar. Aydınalp¹⁶² da tıpkı Furseth ve Repstad gibi dinlerin, bütünleştirme ve çatıştırmaya birlikte ayrılmaz bir parça olarak baktıklarına değinmekte ve asıl sıkıntıyı çatışmayı dizginleyecek kurumların ve normların üretilmemesinde görmektedir. Bu duruma yardımcı nitelikte olarak empati kurabilmeyi, tepkisellikte ölçülü olmayı, şiddetten uzak durmayı önermektedir. Yani uzlaşma ve çatışma, toplumsal hayatın vazgeçilmez unsurlarıyken; bireylerin ya da toplumların takındıkları tavırlar, bu unsurların hâkimiyeti noktasında etkili olmaktadır.

Uzlaşma ve çatışma kültürü hakkında ifade edilenlerden yola çıkarak dinî uzlaşma ve dinî çatışma kültürlerinden de söz edilebilir. Bu doğrultuda dinî uzlaşma kültürü; uzlaşma kültürü ve çatışma kültüründe ifade edilen durumun dinî alana yansıtılması ve dinî konularda uzlaşma anlayışının belli bir ortamda ya da zamanda baskın hâle gelmesidir. Dinî çatışma kültürü de dinî uzlaşma anlayışının hâkimiyet kuramadığı dönemlerde dinî sahada ortaya çıkan çatışmaların yaygınlaştığı kültürdür.

1.2.2. Uzlaşma ve Öteki Kavramı Arasındaki İlişki

TDK'nin Türkçe sözlüğünde¹⁶³ *öteki* kavramı diğeri, öbürü gibi anlamlar ifade etmekle birlikte; “sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan” ve “mevcut kültürün içinde dışlanmış olan” gibi manaları da kapsamaktadır. İngilizcede *other* kavramıyla karşılık bulan *öteki*; başka, diğeri, başka biri, başkası, farklı biri¹⁶⁴ gibi anlamlara gelmektedir.

Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde,¹⁶⁵ *öteki* açıklanırken kavramın İngilizce karşılığından faydalanılarak iki farklı tanıma yer verilmektedir. İlk tanımlamada *other* kavramıyla ifade edilen ve “benden ayrı olan nesnelerin ya da öznelerin *ben* karşısındaki durumu” anlamına gelen *öteki*, ikinci tanımda ise *the other* ile verilmekte olup “kimliklerini paylaşmayan toplumsal ve kültürel

¹⁶² Aydınalp, “Sosyal Çatışma ve Din”, 212.

¹⁶³ TDK, “Öteki”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 1862.

¹⁶⁴ bk. Robert Avery v.dğr., “Other”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 684; Hamit Atalay, “Other”, *İngilizce Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, t.y.), 2. Cilt: 2446; *Lexico*, “Other” (Erişim 26 Ağustos 2019).

¹⁶⁵ M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Öteki”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 926.

çevreleri yabancılaştırma eğilimine bağlı olarak insanların kendilerinden olmadığını var saydıkları, bizden olmayan (kişi)” şeklinde açıklanmaktadır.

Öteki kavramıyla ilgili felsefe sözlüklerinde; belli bir konum ya da varlığın karşıtı olan, onun tam karşı kutbunda bulunan konum ya da varlık;¹⁶⁶ belli bir kişi ya da belli bir grup kimliği karşısında farklılık gösteren kişiler öbeği ve karşıt ikiliğin hep değersiz görülen kanadı¹⁶⁷ gibi tanımlar mevcuttur. Ayrıca ötekine ilişkin çeşitli bakış açılarıyla karşılaşılmakta olup, bunlardan bir kısmı ötekine olumlu ve gerekli bir vasıf atarken bir kısmı da olumsuz bir anlam yüklemektedir. Fenomenolojik anlamda kişinin kendisini anlaması noktasında ötekinin vazgeçilmez bir bileşen olduğuna yönelik olumlu bir bakışa rastlanırken; varoluşçu felsefede ötekinin dünya algılayışını donuklaştıran, nesne olarak ben’i şeyleştiren bir yapı arz ettiğini belirten olumsuz bir tavırla¹⁶⁸ karşılaşılmaktadır.

Sosyal psikoloji sözlüğünde¹⁶⁹ öteki kavramına *diğeri* ismi altında yer verilmekte ve bu kavram, psikolojik açıdan bir başka ben, benim benzerim, ilişki kurduğum, temsilim anlamında kullanılmaktadır. Kişi, ötekine karşı; ilgi, arzu, düşmanlık, saldırganlık gibi hem iyi hem de kötü hisler besleyebilir. Felsefe sözlüklerinde ifade edildiği gibi bu alanda da ötekiyle ilgili farklı yaklaşımların varlığından söz edilebilir. Mesela fenomenolojik açıdan her bireyin kendini, iç içe geçmiş tabakalardan oluşan bir dünyanın merkezinde ve diğerlerini de bu merkeze az ya da çok uzaktaki tabakalarda yer alan varlıklar şeklinde gören perspektif bir algıya sahip olduğu söylenip, bu durumun da çatışmaya götüreceği vurgulanmaktadır. Buna karşın ötekinin her zaman bir düşmanlık içermeyeceğine, bir iyilik, destek, rahatlık kaynağı olabileceğine de değinilmektedir. Ayrıca insanların kendileri hakkında sahip olduğu imaj ve temsillerin ötekinin bakışı üzerinden oluştuğu ve ötekinin bakışının bireyin bir parçası olduğu da söylenebilir.

¹⁶⁶ Ahmet Cevizci, “Öteki”, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002), 795.

¹⁶⁷ Abdülbaki Güçlü v.dğr., “Öteki”, *Felsefe Sözlüğü* (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2002), 1101-1102.

¹⁶⁸ bk. Güçlü v.dğr., “Öteki”, 1102-1104.

¹⁶⁹ Nuri Bilgin, “Diğeri”, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), 89-90.

Çevrenin, fiziksel ve sosyal olarak ikiye ayrıldığını belirten Dökmen,¹⁷⁰ insanın çevreyle olan iletişimde *ben* yani kişinin kendisinin ve kendisine ait zihinsel modellerin yer aldığını öne sürmektedir. Ayrıca insanın kendisini tanımadan dış dünyayı tanımasının, kendisiyle barışık olmadan dış dünyayla barışık olmasının da mümkün olmayacağını ifade eden Dökmen,¹⁷¹ benlik bilincine değinmekte ve ben ile ben olmayan arasında ayrım yapmayı benlik bilincinin işlevleri arasında saymaktadır. Ona göre bu ayrımı yapmak bir anlamda kendini fark etmenin başlangıcıdır. Buradan hareketle aslında insanın kendi dışındaki insanlara öteki demesinin bir nevi doğru olduğu iddia edilebilir. Bu durum insanın önce kendini tanımasına ve kendisiyle barışık olmasına katkı sağlayıp, ardından *öteki* olan insanları doğru bir şekilde tanımasına ve onlarla barışık olmasına olanak tanıyabilir.

Aronson, Wilson ve Akert,¹⁷² bir gruba ait olmanın çeşitli insan gereksinimlerini karşıladığını, doğuştan geliyor olabileceğini, bütün toplumlarda bulunduğunu ifade etmekte ve aynı zamanda grupların, bireylerin kendilerini tanımalarında, dünyayı ve bireyin dünya içerisindeki yerini kavrayabilme noktasında katkı sağladığının da altını çizmektedirler. Benzer doğrultuda Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar¹⁷³ da bireyin kendisine sorduğu *ben kimim?* sorusuna genelde içerisinde bulunduğu gruba atıf yaparak cevap verdiğini ifade etmekte ve insanları kategorize etmenin en kolay yolunun da bizden olanlar ve olmayanlar şeklinde olduğunu dile getirmektedirler. Onlar, buradan hareketle kişilerin; içerisinde bulundukları gruplara iç grup, üye olmadığı gruplara ise dış grup denildiğini belirtmektedirler. Kişiler genellikle kendi içerisinde bulundukları gruplara karşı daha toleranslı hareket edebilirlerken; dış gruplara karşı ise daha tekdüze ve genelleyici bir bakışa sahip olabilmektedirler. Bahsi geçen bu durumdan hareketle bireylerin içerisinde yer aldıkları gruplara karşı *ben/biz* bakışına sahip oldukları; dış grup üyelerine karşı ise *öteki/diğeri* perspektifine büründükleri söylenebilir. Bu durum, bir grup üniversite öğrencisi üzerinden

¹⁷⁰ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 83-84.

¹⁷¹ bk. Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 77-80.

¹⁷² bk. Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 496-498.

¹⁷³ Detaylı bilgi için bk. Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 262-267.

örneklendirilebilir. Söz gelimi aynı evde kalan ve aynı düşüncelere sahip beş kız öğrenci evlerine sınıflarından Esmâ ve Fatma isimli iki arkadaşını çağırılmışlardır. Herhangi bir konudan açılan sohbet esnasında Fatma ev sahibi arkadaşlarının fikirleriyle uyuşmayan bir görüşün kesin doğru olduğunu ifade ederken; Esmâ ise ev sahibi arkadaşlarıyla aynı görüşü paylaşmaktadır. Evde oturan öğrencilerin de Esmâ gibi düşündüğü göz önüne alındığında Esmâ'ya karşı daha olumlu duygular besleyecekleri, aynı iç gruba bağlı olabilecekleri ve tekrar eve davet edebilecekleri öngörülebilirken; Fatma'yı dış grup olarak algılayarak, farklı düşünce dünyasına sahip şeklinde bir genellemeyle arkadaşlık ilişkileri arasına mesafe koyabilirler. Bu durum, iç ve dış grup arasında iletişim sıkıntılarının olmasına ve tarafların birbirlerini öteki olarak algılayıp, çatışma yaşamalarına neden olabilir.

Özelikle dinî konuda dışlayıcılığın önemli bir ötekileştirme unsuru olduğu söylenebilir. Yeşilyurt'un¹⁷⁴ da belirttiği gibi bir toplumda yaşayan bireylerin çoğu aynı dine inanmakla birlikte; dinî doktrinlerin anlaşılmasına dair oluşturulan tutum ve farklılıklar, bireyler arasında inhisarcılığa neden olmakta, bireyin kendisi gibi düşünmeyen kişiler yani ötekiler yanlışlanmakta ve bu durumun ileri düzeyinde ise dışlayıcılıkla karşılaşmaktadır. Yeşilyurt asıl problemi söylemlerin ötekine göre şekillenmesinde bulmaktadır. Çünkü ötekine göre oluşturulan söylem; kendi dışındaki yorumları doğru kabul etmez, ayırmaya neden olur, kendi grubunun söylemlerini hakikat olarak telakki eder. Yeşilyurt,¹⁷⁵ ayrıca İslam teolojisinin öteki üzerinden şekillendiğine, bu durumun çatışma temeline dayandığına ve ötekini saf dışı bırakmaya çalışarak kendi gerçekliğini garanti altına almaya çalıştığını da belirtmektedir.

Görüldüğü gibi *ötekiyle* ilgili bir tarafta kişinin kendini ve karşısındaki bireyi doğru bir şekilde tanımasına katkı sağladığı için olumlu görüşler diğer tarafta ise dışlayıcılığa sebebiyet verdiği için olumsuz görüşler bulunmaktadır. Haliyle öteki kavramı ilk anlamını kazandığında uzlaşmaya yardımcı bir unsurken; ikinci anlama büründüğünde ise çatışmanın bir vasıtası olmaktadır.

¹⁷⁴ Yeşilyurt, “Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 150.

¹⁷⁵ Yeşilyurt, “Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”, 154.

Sıhhatli uzlaşma için ötekinin tanınmasını tavsiye eden Margalit,¹⁷⁶ bunun gerekçesi olarak çatışmada güçlü tarafın hem muhatabını tanıyarak ona meşruiyet hakkı vermesini hem de muhatabıyla kıyasıya bir mücadeleden kaçınmasını ve bir kısım fedakarlıklar yapmasına olanak tanıyacağını göstermektedir. Margalit¹⁷⁷ ciddi bir sıhhatli uzlaşma için kişinin sadece karşı tarafı/ötekini tanınmasını değil, aynı zamanda kendini tanınmasını da gerekli görmektedir. Dökmen¹⁷⁸ de kişinin kendini tanınmasını uzlaşma için önemli addetme noktasında Margalit’le aynı çizgide düşünmekte, fakat ötekine özel bir vurgu yapmamaktadır. Bu durum da gösteriyor ki öteki, kazandığı anlama göre hem uzlaşmaya olanak sağlamakta hem de çatışmaya imkân vermektedir.

Çeşitli sahalarda farklı şekillerde tanımlanan öteki kavramının, en yalın haliyle kişinin kendisi dışındaki başkalarını temsil ettiği ve genelde olumsuz bir anlamı bünyesinde barındırdığı düşünülmektedir. Öteki kavramı, olumsuz bir anlama sahip olmakla birlikte kişinin kendini tanınması noktasında ötekine muhtaç olması yönünden olumlu bir veçheye sahiptir. Zira kişi, kendisi hakkında bilgi sahibi olmak ve benlik şemasını sağlıklı bir şekilde oluşturabilmek için ötekine ihtiyaç duymakta ve bu durum, kişinin kendini farkına varmasına olanak tanımaktadır. Görüldüğü üzere hem olumlu hem de olumsuz anlam ihtiva eden öteki, dinî konuda özellikle dışlayıcı anlayışın hâkim olmasıyla çatışmaya neden olurken, olumlu tarafıyla uzlaşmaya imkân sağlayabilmektedir.

1.2.3. Uzlaşma ve Empati Kavramı Arasındaki İlişki

Türkçe sözlükte duygudaşlık¹⁷⁹ anlamı verilen *empati*; İngilizce literatürde *empathy* kavramıyla ifade edilmekte ve başkalarının duygularını; anlayabilme, anlama ve paylaşma yeteneği¹⁸⁰ şeklinde anlam kazanmaktadır.

Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü ile Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde *empatiye*¹⁸¹ bakıldığında *eşduyum*¹⁸² kavramına yönlendirme

¹⁷⁶ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 47.

¹⁷⁷ Margalit, *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*, 50.

¹⁷⁸ Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 271-272.

¹⁷⁹ TDK, “Empati”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 796.

¹⁸⁰ bk. Robert Avery v.dğr., ed., “Empathy”, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü* (İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974), 311; *Lexico*, “Empathy” (Erişim 27 Ağustos 2019).

¹⁸¹ bk. M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Empati”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 411; Rasim Bakırcıoğlu, “Empati”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 326.

yapıldığı görülmekte ve bu kavramın İngilizcesi *empathy* şeklinde verilerek, “kişinin kendisini ötekinin yerine koyarak, onun duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kendi nesnelliğini yitirmeden anlayabilmesi” şeklinde açıklanmaktadır. Psikiyatrist Nevzat Tarhan,¹⁸³ sözlüklerdeki ayrımlarla benzer doğrultuda empati kavramının yerine eşduyum kavramının kullanıldığına işaret etmekle birlikte; empatinin genel psikolojide sadece eşduyum olmadığının da altını çizmektedir. Bu doğrultuda Tarhan, empati kavramının; karşıdaki kişinin bakış açısını görebilmesi, onun bakış açısına saygı duyup kendi bakış açısıyla olaya bakması ve ortak hareket etmesi yönlerine değinmektedir.

Empati konusunda yaptığı çalışmalarla bu alanda önemli bir isim haline gelen psikolog Carl R. Rogers,¹⁸⁴ empatinin bir süreç olduğunun altını çizerek, kavramın karşıdaki bireyin anlam dünyasına girmek, onu yargılamadan nazikçe ona yaklaşmak, onun farkına varamadığı duyguları anlamasında yardımcı olmak gibi yönleri dikkat çekmektedir. Uzmanı olduğu alandan ötürü Rogers’ın yaklaşımında danışman-terapist ilişkisinin hâkim olduğu görülmektedir.

Psikolojik açıdan empati,¹⁸⁵ “bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci” şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca empatinin üç önemli unsurunun olduğu vurgulanarak bunlar; empati kuracak kişinin, kendisini muhatabının yerine koyması yani o kişinin rolüne girmesi, muhatabının duygu ve düşüncelerinin doğru bir şekilde anlaşılması ve empati kuran kişinin bu durumu muhatabına

¹⁸² bk. M. Çetin Gülovalı - Ayşenur Odabaş, “Eşduyum”, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler* (Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011), 427-428; Rasim Bakırcıoğlu, “Eşduyum”, *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 338-339.

¹⁸³ Nevzat Tarhan, *Toplum Psikolojisi ve Empati Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2017), 161.

¹⁸⁴ Carl R. Rogers, “Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, trc. Füsun Akkoyun 16/1 (1983): 107-108.

¹⁸⁵ Mehmet Murat Döğüşgen, “Empati”, *Psikoloji Psikiyatri Sözlüğü* (İstanbul: Emre Yayınları, 2005), 79; Halil Apaydın, “Empati”, *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü* (İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016), 92-93; bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 157-159; Dökmen ve Apaydın’ın tanımlamalarına benzer ifadeler felsefe sözlüğünde de rastmaktadır. Detaylı bilgi için bk. Ahmet Cevizci, “Empati”, *Felsefe Sözlüğü* (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002), 351-352; Empati kavramının üç sacayağı ve ortak özellikleri ile ilgili olarak bk. Yusuf Batar, *Empatik Din Eğitimi* (İstanbul: Elips Kitap, 2011), 30-36.

iletmesi gerektiği şeklinde sıralanmaktadır. Tarhan¹⁸⁶ ise empatiye biraz daha geniş bir çerçeveden bakarak, empatinin bütünü görmeyi sağladığını ifade etmektedir. O, ayrıca herkesi öncelikle insan olarak görmenin önemine değinirken; sosyal empatinin, dogmaların ve önyargıların kaldırılmasında önemli bir rol oynadığını da vurgulamaktadır. Empati konusuna din ve yardımlaşma açısından yaklaşan ve benzer tanımlara yer veren din psikoloğu Ali Ayten,¹⁸⁷ empati kurmakla yardımlaşma arasında doğrudan ya da dolaylı olarak bir bağlantı olduğuna işaret etmektedir. Buna ilaveten Ayten,¹⁸⁸ empatinin tek boyutlu bir kavram olmadığını bilişsel ve duygusal yapısı olan çok boyutlu bir kavram olduğunun altını çizmektedir.

Empatinin farklı olanı daha doğru anlama imkânı verdiğini düşünen Aydın,¹⁸⁹ dinî değerleri doğru anlayıp, doğru tutum ve davranış geliştirme noktasında da empatinin önemli olduğunu belirtmektedir. Aydın, empati düzeyi ile gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye dikkatleri çekerek, empati becerisine sahip bireylerin uzlaşmaya daha açık olduklarını ifade etmektedir. Empatiye Aydın'la aynı perspektiften yaklaşan Güneş,¹⁹⁰ ayrıca empatinin toplumsal duyarlılık ve uyuma katkı sağladığının da altını çizmektedir. Bu bakış açısı da empatinin uzlaşma için önemini göstermektedir.

Empatiyle ilgili sosyoloji ve sosyal psikoloji¹⁹¹ alanlarına ait çalışmalar incelendiğinde diğer sözlüklerle benzer nitelikte kendini başkasının yerine koyabilme yeteneği, başkalarıyla özdeşleşme sonucu doğan bütünleşme duygusu, özellikle duygusal düzeyde kendini başkalarının yerine koyma ve onları anlama becerisi gibi tanımlara yer verilmektedir.

Öte yandan literatürde sıklıkla kullanılan ve günlük hayatta empatiyle karıştırılan bir kavram olan sempati, genel olarak “başka birine eşlik ederek

¹⁸⁶ Tarhan, *Toplum Psikolojisi ve Empati Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, 79.

¹⁸⁷ Ali Ayten, *Empati ve Din* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2013), 82.

¹⁸⁸ Ayten, *Empati ve Din*, 83-85.

¹⁸⁹ bk. Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, 187-190.

¹⁹⁰ Güneş, “Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü”, 837-838.

¹⁹¹ bk. Gordon Marshall, “Empati”, *Sosyoloji Sözlüğü*, trc. Osman Akınhay - Derya Kömürcü (Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999), 193; Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 630; Hasan Güneş, “Empati”, *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016), 89; Nuri Bilgin, “Empati”, *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar* (İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016), 104-105.

onunla acı çekmek” anlamına gelir. Buradan hareketle sempati; karşıdaki kişinin yaşadığı duygu ve düşüncenin aynısına sahip olmak, onunla özdeşleşmek ve karşıdaki kişiyi anlamaktan ziyade ona hak vermektir. Empatinin temelinde ise karşıdaki kişiyi anlamak, onu ciddiye almak yatar.¹⁹² Tarhan,¹⁹³ empati ve sempati kavramlarına ilave olarak antipati kavramına da yer vermekte ve bu kavramı; karşıdaki insanın duygu, düşünce ve davranışlarının aksi bir tavır sergilemek olarak açıklamaktadır. Genelde bencil insanlarda olabileceği göz önüne alınan antipatinin, empatiyle bir arada mevcut olamayacakları söylenebilir.

“Bir insan karşısındaki akıl vermeden, onun aklından ve kalbinden geçenleri anlamaya çalışırsa, empati kurmuş, karşısındaki insanı yetişkin yerine koymuş olur.”¹⁹⁴ bu sözünden hareketle Dökmen’in, empatik anlayışa sahip insanların birbirleriyle iletişime geçmelerinin kolaylaşacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. O, ayrıca empati kurulan insanların, kendilerinin anlaşıldığını ve kendilerine önem verildiğini hissedeceği¹⁹⁵ için sağlıklı bir iletişim kurulacağını düşünmektedir. Empati olmadığında ortaya çıkabilecek olan ben-merkezcilik¹⁹⁶ anlayışının bireyler arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyerek, çatışmaya neden olacağı söylenebilir. Çünkü böyle bir iletişimde her iki taraf da kendi görüşünü haklı görerek karşı tarafa dayatmaya çalışır ki günlük hayatta da bu tarz durumlarla karşılaşmaktadır. Bu nedenle uzlaşmanın hayat kazanabilmesi için empatinin önemli bir konuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Empati kavramına, uzlaşmayla ilişkisi bağlamında ve uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için bakıldığında var olması gereken önemli bir yapı taşı konumunda olduğu görülmektedir. Çünkü uzlaşmanın temel bileşenlerinden birini şüphesiz karşı tarafı yargılamadan anlayabilme yeteneği olan empati oluşturmaktadır. Empati; insanların birbirlerini anlamasına, karşı tarafın kendini değerli hissetmesine, sağlıklı bir iletişim ortamının gerçekleştirilebilmesine olanak sağlarken; tüm bunlar uzlaşma için de bir gereklilik olarak zikredilebilmektedir. Bu bağlamda uzlaşma anlayışı karşı tarafı değiştirme amacına sahip olmamakla

¹⁹² bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 161-163; Ayten, *Empati ve Din*, 85-86.

¹⁹³ Tarhan, *Toplum Psikolojisi ve Empati Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, 162-163.

¹⁹⁴ Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 33.

¹⁹⁵ Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 169.

¹⁹⁶ Detaylı bilgi için bk. Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 163-167.

birlikte; bireylerin sağlıklı bir iletişim kurarak bir arada bulunabilmelerine, anlam dünyalarını genişletip, ufuklarını açmalarına olanak sağlamaktadır. Dinî sahada gerçekleşecek uzlaşma anlayışı da söz konusu empatiye ihtiyaç duymaktadır.

1.3. UZLAŞMA VE EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek din öğretiminin uzlaşmayla ilişkisini derinlemesine görebilmek için öncelikle eğitim ve uzlaşma ilişkisinin ele alınması gerekir. Bu nedenle ilk olarak eğitimin uzlaşmayla ilgili amaçlarının, ikinci olarak yüksek din öğretiminin de bağlı bulunduğu yükseköğretimin amaçlarının incelenmesi konunun bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine fırsat sunacaktır.

1.3.1. Eğitimin Uzlaşmayla İlgili Amaçları

Eğitimci Selahattin Ertürk'ün,¹⁹⁷ “Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” şeklindeki eğitim tanımı göstermektedir ki eğitim rastgele yapılan bir faaliyet değildir. Bilakis eğitimde bir amacın varlığı dikkat çekmekte ve istenilen yani önceden belirlenen birtakım değişikliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu tanım esas alındığında eğitimin amaçları az çok belli olmakla birlikte eğitimin amaçları arasında daha pek çok şey zikredilebilir. Eğitimci Mehmet Şişman¹⁹⁸ da eğitimin pek çok amacı olduğunu ama bunların durağan bir yapıda olmadığını, değişen ihtiyaç ve beklentilere göre farklılıklara uğrayabileceğinin altını çizmekte ve ayrıca her ülkenin sosyal, siyasal, ekonomik vb. yapısına uygun olarak eğitim hedeflerinin belirlendiğine işaret etmektedir.

Bir ülkenin eğitim sisteminin amaçlarına, o ülkenin eğitimle ilgili ortaya koyduğu kanunlarda yer verilmektedir. Türk eğitim sisteminin amaçları ilgili kanunda¹⁹⁹ yer alırken; dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluğunu bilen, yapıcı ve yaratıcı olmak gibi hedeflerin, eğitimle uzlaşma arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkilediği düşünülebilir. Çünkü bahsi geçen amaçlar bireylerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamakta olup, bireylere kazandırılabilirse bireylerin hem kendisiyle hem de toplumla uzlaşması kolaylaşacaktır.

¹⁹⁷ Selahattin Ertürk, *Eğitimde “Program” Geliştirme* (Ankara: Edge Akademi, 2017), 13.

¹⁹⁸ Mehmet Şişman, *Eğitim Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006), 179-180.

¹⁹⁹ METK, md. 2-3.

Uzlaşmayı olumlu yönde etkileyen eğitimin amaçları, genel olarak kanunlarda ortaya koyulurken; aynı zamanda çeşitli çalışmalarda bu amaçların farklı boyutlarına temas edilmektedir. Bu çalışmalarda,²⁰⁰ öğrencilerin; kendi yeteneklerini keşfetmelerini, çeşitli alanlarda bilgi, beceri ve problem çözme becerisi kazanmalarını, hoşgörölü ve açık fikirli olmalarını, olaylara eleştirel bakabilmelerini, farklı inanç, değer ve normlara sahip bireyleri bütünleştirmeyi, toplumun beklediğı ve ihtiyaç duyduğu bir vatandaş olmalarını, topluma karşı sorumluluğunu bilen bireyler olarak yetiştirilmelerini, toplumsal değişime ayak uydurabilmelerini, sosyalleşmelerini, sosyal bütünleşmelerini sağlayabilmelerini şeklinde ifade edilen amaçlar, tıpkı kanunlarda ifade edildiğı gibi uzlaşma anlayışına sahip bireylerin toplumda artmasına katkı sağlayacaktır.

Gerek kanunlarda gerekse eğitimle ilgili çalışmalarda belirtilen eğitimin amaçlarından hareketle eğitimin çok boyutlu bir yapı arz ettiğı dikkat çekmektedir. Yani eğitimle bir taraftan bireyin kendini geliştirmesinin diğler taraftan toplumsal, kültürel, ekonomik vs. pek çok açıdan toplumun ve devletin istediğı yapıda evrilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

1.3.2. Yükseköğretiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları

Yükseköğretim, “üniversiteleri yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan birimlerden oluşan kuruluş”²⁰¹ ve “milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür”²⁰² gibi tanımlarla ifade edilmektedir. Eğitimci Münire Erden,²⁰³ yükseköğretimin; toplumları değişim süreçlerinde etkilemesi, vatandaşların toplumun kalkınması için çeşitli mesleklerde en iyi biçimde yetiştirilmesi gibi noktalarda çok önemli görevlerinin olduğunu ifade etmektedir.

Eğitimin amaçlarında olduğu gibi yükseköğretimin amaçları da ilgili kanunlarda yer almaktadır. Bu kanunlarda²⁰⁴ ifade edilen; görev ve

²⁰⁰ Detaylı bilgi için bk. Şişman, *Eğitim Bilimine Giriş*, 181-188; Necmettin Tozlu, *Eğitim Felsefesi* (İzmit: Altın Kalem Yayınları, 2012), 88; Münire Erden, *Eğitim Bilimlerine Giriş* (Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2017), 47-48; Ayrıca toplumsal değişim ve eğitim ilişkisiyle ilgili detaylı bilgi için bk. Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), 301-319.

²⁰¹ TDK, “Yükseköğretim”, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011), 2624.

²⁰² YK, md. 3/a.

²⁰³ Erden, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, 137; Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, 312.

²⁰⁴ METK, md. 35; YK, md. 4.

sorumluluğunu bilen, hür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, toplumu bölünmez bir bütün olarak gören, toplumun bütünlüğüne katkı sağlayan, yapıcı ve yaratıcı bireylerin yetişmesi gibi amaçlar, yükseköğretimle uzlaşmanın ortak paydasını oluşturmaktadır.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzeyde bulunan lisans eğitimi yeterlilikleri²⁰⁵ arasında yer alan öğrencilerin; alanlarında edindikleri bilgileri yorumlayabilme, değerlendirebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözümler üretebilme, sorumluluk alabilme, eleştirel bakış açısına sahip olabilme, düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilme gibi pek çok yeterlilik yükseköğretimin uzlaşmayla ilişkisini ortaya koyma noktasında önemli bir yere sahiptir.

1.3.3. Uzlaşma ve Eğitim İlişkisi

Gerek eğitimin gerekse yükseköğretimin kanunlarda ifadesini bulan amaçlarında öncelikle devletin bir vatandaşın beklentilerine yönelik uzak hedeflere;²⁰⁶ ardından bireyin kendisini tanımasına, geliştirmesine ve hem toplumu değiştirip, dönüştürmesine hem de toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanmasına yönelik özel hedeflere²⁰⁷ yer verilmektedir.

Eğitimin ve yükseköğretimin; kişinin bütünsel (akıl, beden, ruh vs.) olarak gelişimini, kişinin kendini tanımasını, eleştirel, hür düşünebilmesini, kanıtlara dayalı olarak çözümler sunmasını, geniş bir dünya görüşüne sahip olmasını, yaratıcı olmasını, sorumluluk alabilmesini, toplumsal değişime ve bütünleşmeye katkı sunmasını sağlamak gibi amaçları, uzlaşmanın gereklilikleri arasında da sayılabilir. Çünkü uzlaşma için öncelikle bireyin kendi gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayıp, kendini tanıması, ardından karşısındaki kişiyi tanıması, anlaması, problemlere karşı yaratıcı çözümler üretmesi, geniş bir dünya görüşüne sahip olması gereklidir. Hem uzlaşmanın gereklilikleri hem de eğitimin amaçları göz önüne alındığında bir taraftan eğitimin uzlaşmayı amaç edindiği; diğer taraftan uzlaşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için eğitimin bir gereklilik olduğu sonucuna varılabilir. Buradan hareketle eğitimin amaçları

²⁰⁵ Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri” Erişim 31 Ağustos 2019.

²⁰⁶ Uzak hedefle ilgili olarak bk. Ertürk, *Eğitimde “Program” Geliştirme*, 15.

²⁰⁷ Özel hedefle ilgili olarak bk. Ertürk, *Eğitimde “Program” Geliştirme*, 16.

arasında bireylere kazandırılması hedeflenen unsurların, uzlaşma için gereken şartlar arasında yer aldığı, ayrıca eğitimin hem kişilerin kendileriyle hem de toplumla ve çevresiyle uzlaşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

1.4. UZLAŞMA VE YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmada incelenen yüksek din öğretiminin uzlaşmayla ilişkisini ortaya koyabilmek için eğitim ve uzlaşma konusu ele alındıktan sonra öncelikle din eğitiminin uzlaşmayla ilgili amaçlarının değerlendirmeye alınması, ardından yüksek din öğretiminin amaçlarının uzlaşma açısından incelenmesi gerekir. Bu değerlendirmeler, yüksek din öğretimiyle uzlaşma arasındaki ilişkinin derinlemesine görülmesine olanak sağlayacaktır.

1.4.1. Din Eğitiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları

Cemal Tosun,²⁰⁸ din eğitimi bilimini “Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecinin geçmişi, bugünü ve geleceği ile, bilimsel metotları kullanarak, betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel disiplindir.” şeklinde tanımlamaktadır. Bahsi geçen tanımdan hareketle din eğitimi biliminin, eğitimin tanımında olduğu gibi belirli bir gayeye binaen yapılması gerekli görülmektedir. İnsanlara hayatın manasını bulmada yardımcı olmak, İslam dininin ortaya koyduğu insan tipinin yetiştirilmesini sağlamak, dinin her düzeyde öğretime müsait hâle gelmesini sağlamak, eğitimin dinle olan kısmını araştırmak, açıklamak, bilimsel çalışmalar yapmak, din eğitiminin gelişimsel basamaklara göre hazırlanmasını sağlamak gibi hedefler din eğitimi biliminin bahsi geçen amaçları²⁰⁹ arasında zikredilebilir. Din eğitimi biliminin amaçlarından; hayatın

²⁰⁸ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi, 2015), 34; Ayrıca bk. Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2015), 25-27.

²⁰⁹ bk. Yaşar Fersahoğlu, *İslam Eğitime Giriş* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 22; Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, 71-75; Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 28-33; Muhiddin Okumuşlar - Fatih Genç, “Din Eğitimi’nin Bilimselleşmesi/Neliği”, *Din Eğitimi*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2016), 66-67; Nurullah Altaş - İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016), 68-71; Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2017), 179-185, 290-292; Hacer Aşık Ev, “Kavramsal Çerçeve”, *Din Eğitimi*, ed. Hasan Dam (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018), 27-30; Bayramali Nazıroğlu, “Din Eğitiminde Temel Kavramlar ve Bilimselleşme”, *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu (Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2020), 24-26; Din

manasını bulmada yardımcı olmak, bireysel gelişimin özellikle manevi boyutunu olgunluğa erdirmek ve sağlıklı yollarla bunun oluşmasını sağlamak, bireyin benlik gelişimine ve bireyin toplumla bütünleşmesine katkı sağlamak, küresel sorunlara duyarlı ve her türlü inanca ve düşünceye saygılı bireyler yetiştirmek din eğitiminin uzlaşmaya katkı sağlayacağına delil niteliğindedir.

1.4.2. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşmayla İlgili Amaçları

Yüksek din eğitimi kurumlarından biri olan ilahiyat, Nazıroğlu²¹⁰ tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

En yalın haliyle tanrı/ilah bilimi demek olan teoloji/ilahiyat, bu yönüyle her ne kadar sadece tanrı/ilah hakkında konuşmayı çağırırsa da haddizatında tanrıyı/ilahı da kapsayacak şekilde dinin, dini ilimlerin, dini sanatların ve edebiyatın ve hatta dinle ilgili/ilintili sosyal ve beşeri bilimlerin öğretildiği/öğrenildiği ve bilimsel yöntemlerle araştırıldığı bir üniversite kurumu olarak işlev görmektedir.

Tevhidi Tedrisat Kanununda²¹¹ ilahiyat fakültelerinin açılma amacı “Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasşısı yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve ...” şeklinde belirlenmekle birlikte, bu kurumların pek çok farklı amacı bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Alanında nitelikli insanlar yetiştirmek; öğrencilerin, verilen derslerle ilgili temel bilgilere sahip olmasını, bütün ideolojilerin ötesinde belirli bir donanım ve yetkinlik kazanmasını, ilahiyat sahasında edindiği bilgilerle, karşılaşılan problemleri tanımlamalarını, araştırmalarını, elde edilen bulguları analiz etmelerini, yorumlamalarını ve güncel meselelere ilişkin çözümler bulmalarını, yaptıkları işlerden sorumluluk alabilmelerini, karşılaştıkları dinî bilgileri eleştirel olarak değerlendirebilmelerini, dinî konularda elde ettiği verileri kanıtlarıyla birlikte ifade edebilmelerini, halkı dinî noktada bilgilendirebilmelerini, dinle ilgili yeni bilimsel bilgiler üretmelerini, mevcut bilgileri denetlemelerini, güncellemelerini ve gelişmesini sağlamak; Müslümanların, bireysel, toplumsal, politik dönüşüm ve ilerlemelerine katkı sağlamak, dinî bilgi noktasında daha sağlıklı bir bakış açısı

eğitiminin çok kültürlülük ve çoğulculğa yönelik görev ve amaçları için bk. Aybiçe Tosun, “Din Eğitiminde Ötekini Tanıma ve Dünya Görüşü Yaklaşımı: Bir Alan Araştırması”, *Dini Araştırmalar* 19/48 (2016): 54-57.

²¹⁰ Bayramali Nazıroğlu, “İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *İlahiyat Atlası*, ed. Bayramali Nazıroğlu v.dğr. (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018), 18.

²¹¹ Tevhidi Tedrisat Kanunu (TTK), *Resmi Gazete* 63 (6 Mart 1340), Kanun No. 430, md. 4.

geliştirmesine olanak sunmak²¹² ilahiyat fakültelerinin amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar bir taraftan bireyin kendisini bilgi ve donanım açısından geliştirmesine ve kendisini gerçekleştirmesine katkı sağlarken diğer taraftan çevresine ve topluma faydalı bireyler olmasına imkân tanımaktadır. Söz konusu bu amaçların, bireylere kazandırılması gerek uzlaşma kültürünün gerekse dinî uzlaşma kültürünün yaygınlaşmasında kolaylık sağlayacaktır. Çünkü yüksek din öğretiminin amaçları arasında zikredilen hususlar, uzlaşma kültürünün özellikle de dinî uzlaşma kültürünün gereklilikleri arasında da yer almaktadır.

Nazıroğlu,²¹³ ilahiyat fakültelerinin amaçları arasında; eleştirel düşünme, problem çözme, hoşgörülü olma, yorumlayabilme gibi yukarıda da bir kısmı zikredilen amaçları vurgulayarak, gerçek durumla ideal durum arasındaki farka dikkatleri çekmektedir. Yani amaçlar arasında bu ifadeler yer almakla birlikte uygulamada bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik adımların olmadığı altını çizmektedir.

1.4.3. Uzlaşma ve Yüksek Din Öğretimi İlişkisi

Din eğitiminin bireye hayatın manasını bulmasında²¹⁴ yardımcı olmayı amaç edinmesi, uzlaşmayla bağdaşmaktadır. Çünkü dinin ve din eğitiminin amaç olarak belirttiği hayatın anlamını bulmak, dinî uzlaşma kültürü için de bir gerekliliktir. Hayatın anlamına yönelik sağlıklı bilgilere ulaşan bireyin kendisiyle

²¹² bk. Muhammet Şevki Aydın, “İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu” (Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler (16-17 Ekim 2003), Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2004), 19-25; Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/1 (2005): 5-6; Mustafa Öztürk, “İlahiyat’ın Adı ve Amaçları”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 57; Recai Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?” (Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Olmalıdır?-Sorunlar ve Çözümler- (01-04 Haziran 2014), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015), 362-368; Aşıkoğlu, “Yükseköğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, 190-192; Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, 290-295; Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 209-213; Nazıroğlu, “İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, 30-31; Yazıbaşı, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, 166; Bayramali Nazıroğlu, “Yüksek Din Öğretimi”, *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu (Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2020), 157-159; Yüksek din öğretiminin amaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırılması için bk. Ramazan Buyrukçu, “İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Problemi” (Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu Bildiriler-Müzakereler (16-17 Ekim 2003 Isparta), Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2004), 509-520.

²¹³ Bayramali Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: DEM Yayınları, 2018), 182-185; Bayramali Nazıroğlu, *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi* (Rize: STS Yayınları, 2016), 115-148.

²¹⁴ Bireyin anlam arayışı ve din eğitimi ilişkisi için bk. Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, 108-112.

ve çevresiyle kolayca uzlaşabileceği söylenebilir. Bu noktada din eğitiminin, özellikle dinî uzlaşma konusunda bir gereklilik olabileceği düşünülmektedir.

Yüksek din öğretimi kurumu olan ilahiyat fakültelerinin amaçlarına bakıldığında ise uzlaşmayla olan ilişki daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da ifade edilen ilahiyat fakültelerinin; dinî bilgileri elde etme noktasında akılcı olabilmek, eleştirel bakabilmek, dinî bilgileri denetlemek, güncellenmesini sağlamak, dinle alakalı karşılaşılan problemlere çağın şartlarına uygun çözümler getirebilmek, geniş bir perspektife sahip olmak gibi amaçları, bireylerin dinî uzlaşma anlayışlarının gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Aydın²¹⁵ da bu savı desteleyecek mahiyette öğrencilerin alacakları din eğitimiyle; eleştirel düşünme, sorgulama, mevcut bilgilerden hareketle yeni çözümlere ulaşma, elde edilen bilgilerle sorun çözme becerileri kazanacaklarını vurgulamaktadır. Yani hem ilahiyat fakültelerinin amaçları hem de Aydın'ın ifade ettiği din eğitiminin kazandırması gereken hususlar, uzlaşmanın varlık gösterebilmesi için gereken şartlar arasında yer almaktadır. Eğer doğru bir din eğitimi ve beraberinde gelecek olan yüksek din öğretimi bahsi geçen kazanımları öğrencilere sağlıklı bir şekilde kazandırabilirse; öğrenciler arasında dinî uzlaşma kültürünün de yaygınlık kazanacağı ifade edilebilir.

Burada ele alınan eğitim, yükseköğretim, din eğitimi ve yüksek din öğretimi gibi eğitimin çeşitli boyutlarının uzlaşma kültürünün gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Hatta eğitimin uzlaşma kültürünün yaygınlaşması için bir gereklilik olduğu ileri sürülebilir. Çünkü uzlaşma kültürünün toplumda hâkim olabilmesi için bireylerin yukarıda da ifade edilen birtakım vasıflara sahip olmaları gerekir. Eğitimden geçmeyen bireyler, uzlaşma ve özellikle dinî uzlaşma noktasında noksan kalabilirler. Çünkü eğitimden geçmeyen kişilerin; eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünce, geniş bir dünya görüşü gibi vasıflara sahip olması zorlaşacaktır. Bu durumun getirisi olarak özellikle dinî konularda mutlakiyetçi bir bakış açısı ortaya çıkabilmekte ve bu durum da uzlaşmadan çok çatışmaya sebebiyet verebilmektedir.

²¹⁵ bk. Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, 118-124.

1.5. RTEÜ İLAHİYAT FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMI

Araştırmanın örneklemini olarak seçilen RTEÜ İlahiyat Fakültesi lisans programının uzlaşmayla ilişkisini değerlendirebilmek için bazı unsurların üzerinde durulmalıdır. Bu bağlamda hem ismi geçen fakülteden 2018-2019 eğitim-öğretim yılında mezun olacak öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca gördükleri zorunlu derslerin kazanımlarının uzlaşmayla ilişkisinin hem de bu kazanımlardan hareketle ders dağılımlarının incelenmesi gerekir.

1.5.1. Ders Kazanımları-Uzlaşma İlişkisi

Ders kazanımları-uzlaşma ilişkisi bakımından incelenen RTEÜ İlahiyat Fakültesi Bologna sayfasında²¹⁶ ders kazanımlarından önce programın genel çıktılarına yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda fakültenin program çıktıları arasında; alanla ilgili doğru bilgiler elde edebilme, dinî konularda bireysel farklılıkları dikkate alarak hizmet sunabilme, elde edilen bilgileri farklı bir ortama aktarabilme ve kullanabilme, dinî konularda günceli takip ederek çözümler üretebilme, değerlendirmeler yapabilme, toplumsal sorunlara duyarlı olabilme, dinî konularda doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilme ve farklı dinî akımları teolojik ve kuramsal yapılarıyla tanıyıp, kavrayabilme gibi çeşitli kazanımlar yer almaktadır. Söz konusu kazanımların, dinî uzlaşma anlayışının ve kültürünün öğrenciler tarafından benimsenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü program kazanımları arasında yer alan dinî konularda doğru bilgi elde edip doğru ile yanlış birbirinden ayırt edebilmek ve ardından bunu muhataplarına uygun şekilde aktarabilmek dinî uzlaşmanın gereklilikleri arasında yer almaktadır. Nasıl ki uzlaşmada Dökmen'in²¹⁷ üzerinde durduğu gibi bireyin kendini tanıması gerekiyorsa; dinî uzlaşma konusunda da kişilerin ilk olarak inandığı din hakkında doğru bilgiyi elde etmesi bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir. Ardından muhatabını tanıyıp muhatabına göre davranabilmek, onun anlayacağı şekilde iletişime geçmek dinî uzlaşmanın vasıfları arasında sayılabilir.

Programda yer alan Felsefe ve Din Bilimleri (FDB), İslam Tarihi ve Sanatları (İTS) ve Temel İslam Bilimleri (TİB) alanlarına ait dersler, programın genel çıktıları arasında yer alan kazanımların elde edilmesi noktasında temel yapı

²¹⁶ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (RTEÜİF), “Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Lisans Programı” (Erişim 25 Kasım 2018).

²¹⁷ bk. Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 271-272.

taşlarını oluşturmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin, FDB alanında yer alan; din psikolojisi derslerinde, öncelikle alanla ilgili teorik bilgileri öğrenmeleri ardından dinin, gerek bireyin hayatındaki önemini gerekse bireysel ve toplumsal işlevini ve bireyin ruh sağlığı için önemini kavramaları; felsefe grubu derslerinde ve özellikle din felsefesi dersinde, teorik bilgilerin yanında anlama, analiz etme, değerlendirme, mukayese etme, eleştirel bakabilme, bilimsel bakış açısı gibi yetenekleri kazanmaları; din eğitimi derslerinde, teorik bilgileri kavramalarının yanında değerlendirme yapabilmeleri; din sosyoloji derslerinde dinin toplum hayatındaki yerini, önemini ve toplumsal bütünleşme noktasında dinin önemini idrak etmeleri; dinler tarihi derslerinde ise farklılıklara ve çok kültürlülüğe açık olmaları, yeni fikirler üretebilmeleri, dinlerle ilgili eski ve güncel bilgileri kıyaslayabilmeleri hedeflenmektedir.

İTS alanında yer alan; siyer derslerinde, Hz. Peygamberin hayatıyla ilgili tarihsel bilgilerin kazandırılması; İslam tarihi derslerinde gerek ilk dönem İslam coğrafyasında yaşanan gelişmeler gerekse Türklerin İslam'a girmesiyle yaşanan gelişmeler hakkında bilgi sahibi olunması; İslam medeniyet tarihi derslerinde bir taraftan medeniyetlerin tarihi süreçleri gibi konularda teorik bilgiler verilmesi diğer taraftan medeniyetlerin doğuş ve yıkılış nedenleri hakkında analiz ve değerlendirme yapılabilmesi; dinî musiki derslerinde, müzikle ilgili teorik bilgilerin elde edilmesi; Türk İslam sanatları tarihi derslerinde, İslam coğrafyasında yaşanan sanatsal gelişmeler hakkında bilgi sahibi olunması; Türk İslam edebiyatı derslerinde, İslam coğrafyasında gelişen edebiyatla ilgili süreçler ve gelişmeler hakkında bilgi kazandırılması amaçlanmaktadır.

Programda yer alan TİB alanındaki; Kur'an-ı Kerim derslerinde Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasından ziyade okunmasına ve ezberlenmesine yönelik yeterlilikler; Arapça derslerinde Arap diliyle ilgili teorik bilgilerin elde edilmesi ve tercüme yetenekleri; hadis derslerinde bir taraftan hadis ilminin temel konuları ve sahadaki temel kaynakların öğrenilmesi diğer taraftan hadis ilminin gösterdiği doğrultuda metinlerin anlaşılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi; tefsir derslerinde, alanla ilgili ve literatür hakkında teorik bilgiler ve ayetleri anlama ve yorumlama becerisi; İslam hukuku alanında yer alan derslerde alanla ilgili temel bilgiler, naslar arasındaki farklılıkların uzlaştırılması ve güncel meselelere çözüm

üretilmesi; İslam mezhepleri tarihi derslerinde itikadi mezheplerle ilgili özellikle Müslümanlar arasındaki düşünce ayrılıklarının nedenlerinin bilinmesi; kelimelerinde, alana ait teorik bilgilerin yanında bilgilerin ifade edilmesi ve değerlendirilmesi; tasavvuf dersinde alana ait teorik bilgilerin kazandırılması istenmektedir.

Derslerin kazanımlarına bakıldığında, pek çok dersin teorik bilgiyi öncelendiği ve öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışlarını geliştirmeye yönelik vasıfları amaç edinmediği dikkat çekmektedir. Fakat bahsedilen derslerin dinî uzlaşma kültürünü kazandırmaya hiç katkı sağlamadığı söylenemeyeceği gibi, dinî uzlaşma kültürünü kazandırma noktasında daha etkili olacak birtakım derslerin ön plana çıktığı da görülmektedir. Bu noktada din psikolojisi derslerinin dinin; bireyin hayatındaki yerini anlamasını, bireysel ve sosyal işlevlerini farkına varmasını ve bireyin ruh sağlığı için önemini anlamasını sağlama noktalarında dinî uzlaşma kültürüyle bağlantısı ortaya çıkmaktadır. Çünkü uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için gereken hem bireysel hem de toplumsal anlamda zikredilen bileşenlerin²¹⁸ hayat kazanabilmesi için din de bir vasıta olabilir. Bu konuda din psikolojisi dersi kazanımlarının dinî uzlaşma kültürünün yaygınlık kazanması noktasında işlevsel olduğu söylenebilir. Yaka'nın da üzerinde durduğu ve uzlaşma için gereken şartlar arasında yer alabileceği düşünülen toplumsal bütünleşme;²¹⁹ din sosyolojisi derslerinin kazanımları arasında yer almakta ve toplumsal bütünlüğü sağlama noktasında dinin öneminin ve işlevlerinin öğrencilere kazandırılması, dinî uzlaşma kültürü için önem arz etmektedir. Ayrıca din felsefesi ve dinler tarihi derslerinin; farklılığa açık olmayı, yaratıcı çözümler üretebilmeyi, dinî inançlar konusunda rasyonel, objektif ve eleştirel bakış açısına sahip olabilmeyi, dinî konulara bilimsel bakış açısıyla bakabilmeyi amaç edinmeleri öğrencilere dinî uzlaşma anlayışının kazandırılmasında katkı sağlamaktadır. İslam hukuku derslerinin güncel meselelere çözümler üretmeyi ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin Müslümanlar arasında yaşanan ayrılıkların sebeplerini bilmeyi amaç edinmesi de dinî uzlaşma kültürünün yaygınlık kazanmasına olanak sunmaktadır.

²¹⁸ bk. Bakırcıoğlu, "Uyum II", 945-946; Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 266.

²¹⁹ Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, 368-373.

Eğitimci Fidevs Güneş,²²⁰ yapılandırmacı eğitim anlayışının hem dünyada hem de ülkemizde yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte ezberci anlayışın hâkim olduğu geleneksel eğitim anlayışından; öğrencilerin merkeze alındığı, eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı bakış açısına sahip ve edindiği bilgileri kullanmayı öğrenen bireylerin yetişmesini amaç edinen beceri temelli eğitime geçildiğini ifade etmektedir. Beceri temelli eğitim anlayışının Bologna süreciyle birlikte yükseköğretim kurumlarında hâkim olmaya başladığını belirten Güneş, durumun pratikte uygulanmadığının, bilgi merkezli eğitim anlayışının devam ettiğinin, Bologna sayfalarındaki ders kazanımlarının öğretilenlerden farklı olduğunun ve sınavların bilgiyi ölçecek şekilde yapıldığının altını çizmektedir. İlahiyat fakültelerine Güneş’le aynı perspektiften bakan Recai Doğan,²²¹ bazı ilahiyat fakültelerinde TYYÇ’den hareketle yeterliliklerin ifade edildiğine, diğer ilahiyat fakültelerinde bunun da yapılmadığına işaret etmektedir. Doğan’ın dikkat çektiği asıl nokta, TYYÇ’den hareketle yeterlilikler oluşturan ilahiyat fakültelerinde, bu yeterliliklerin sadece şekilsel planda kalması, uygulamaya dökülmemesi ve ezberci anlayışın hâkimiyetinin devam etmesidir. Nazıroğlu’nun²²² ilahiyat fakültelerinin amaçlarını gerçekleştirme noktasında dile getirmiş olduğu gerçek durumla ideal durum arasındaki fark, Güneş’i ve Doğan’ı destekler niteliktedir.

Güneş’in yukarıda değinmiş olduğu noktaların, RTEÜ İlahiyat Fakültesi lisans programı ders kazanımları için de geçerli olduğu söylenebilir. Çünkü bu fakültenin kazanımları incelendiğinde bilgi öğretiminin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağını amaç edinen derslerin dinî uzlaşma anlayışını geliştireceği; bilginin ağırlıkta olduğu, fakat öğrenilen bilgilerin nasıl kullanılacağı noktasında yol göstermeyen derslerin ise dinî uzlaşma anlayışının gelişmesine fazla katkı sağlamayacağı söylenebilir. Hem Aydın²²³ hem de Doğan,²²⁴ Güneş’in söylemlerine paralel olarak ezberci din eğitiminin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri pasif hâle getirdiğini ve

²²⁰ bk. Firdevs Güneş, “Bologna Süreci İle Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2/1 (2012): 1-9.

²²¹ Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?”, 357-362.

²²² Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”, 182-185; Nazıroğlu, *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi*, 115-148.

²²³ bk. Aydın, *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*, 113-117.

²²⁴ Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?”, 359-362.

anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediğini belirtmektedir. Bu durumun öğrencilerin dinî bilgileri günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde somutlaştıramamalarına ve bilgilerin işlevsiz kalmasına neden olduğunu ifade eden Aydın, ayrıca ezberci din eğitiminde ezberletilen bilgilerin mutlak ve değişmez olarak algılandığının da altını çizmektedir. Söz konusu bu eğitim anlayışının öğrencileri dinî çatışmaya sürükleyeceği düşünülebilir.

1.5.2. Program Hakkında Değerlendirme

RTEÜ İlahiyat Fakültesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında son sınıfta okuyan öğrencilerin, öğretim hayatları boyunca aldıkları derslerle ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ders Dağılım Tablosu

<i>Ders Dağılımları</i> ²²⁵			
<i>1.Dönem</i>	<i>AKTS</i>	<i>2.Dönem</i>	<i>AKTS</i>
Arapça I	3	Arapça II	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-II	2
Hadis Tarihi	3	Hadis Usulü	3
İngilizce I	2	İngilizce II	2
İslam İnanç Esasları	3	İslam İbadet Esasları I	3
Kur'an Okuma ve Tecvid-I	3	İslam Tarihi I	3
Osmanlı Türkçesi	3	Kur'an Okuma ve Tecvid-II	3
Siyer-i Nebi	3	Mantık	3
Tefsir Tarihi	3	Tefsir Usulü	3
Türk Dili I	2	Türk Dili II	2
Türk Din Musikisi (Nazarıyatı)	3	Türk-İslam Sanatları Tarihi	3
<i>Toplam</i>	<i>30</i>	<i>Toplam</i>	<i>30</i>
<i>3.Dönem</i>	<i>AKTS</i>	<i>4.Dönem</i>	<i>AKTS</i>
Arapça III	3	Arapça Dili ve Belagatı	3
Din Psikolojisi	5	Din Sosyolojisi	3
Hadis I	3	Hadis II	4
İlkçağ Felsefesi Tarihi	3	Fıkıh Usulü	5
İslam İbadet Esasları II	4	İslam Medeniyet Tarihi	3
İslam Tarihi II	3	Kelam Tarihi	4
Kur'an Okuma ve Tecvid III	5	Kur'an Okuma ve Tecvid IV	5
Tefsir I	4	Tefsir II	3
Eğitim Bilimine Giriş	2	Özel Eğitim	3
Eğitim Psikolojisi	2	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
<i>Toplam</i>	<i>34</i>	<i>Toplam</i>	<i>36</i>
<i>5.Dönem</i>	<i>AKTS</i>	<i>6.Dönem</i>	<i>AKTS</i>
Hadis III	3	Din Eğitimi	3
İslam Felsefesi Tarihi I	3	Kur'an Okuma ve Tecvid VI	4
İslam Hukuk I	3	İslam Felsefesi Tarihi II	3
Kur'an Okuma ve Tecvid V	4	İslam Hukuk II	3
Sistematik Kelam I	5	Sistematik Kelam II	2

²²⁵ Burada yer alan tablolara ait bilgiler RTEÜ İlahiyat Fakültesinden elden teslim alınmıştır.

Tablo 1. (Devam) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ders Dağılım Tablosu

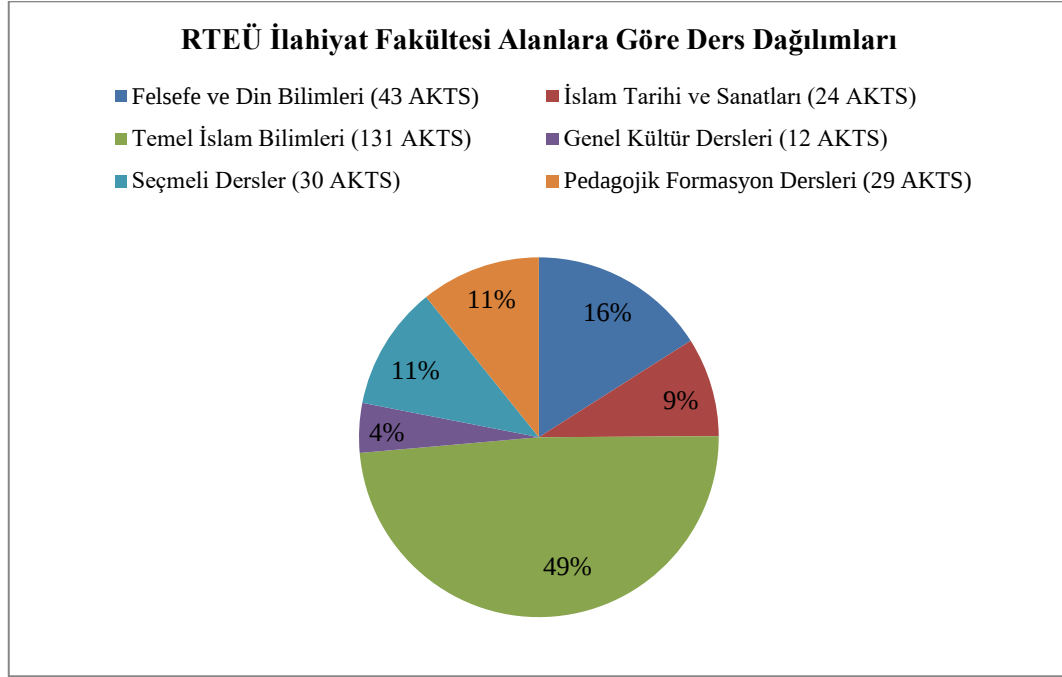
Tasavvuf I	3	Tasavvuf II	3
Tefsir III	3	Türk İslam Edebiyatı	3
Ölçme ve Değerlendirme	2	Yeniçağ Felsefe Tarihi	3
Sınıf Yönetimi	2	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
2 Adet Seçmeli Ders	6	2 Adet Seçmeli Ders	6
Toplam	34	Toplam	34
7.Dönem	AKTS	8.Dönem	AKTS
Dinler Tarihi I	4	Din Felsefesi	5
Hitabet ve Mesleki Uygulama	3	Dinler Tarihi II	5
İslam Ahlak Esasları Felsefesi	3	İslam mezhepleri tarihi II	5
İslam Hukuk III	3	Kur'an Okuma ve Tecvid VIII	6
İslam Mezhepleri Tarihi I	4	Öğretmen Uygulaması	5
Kur'an Okuma ve Tecvid VII	4	Rehberlik	2
Özel Öğretim Yöntemleri	4	3 Adet Seçmeli Ders	9
3 Adet Seçmeli Ders	9		
Toplam	34	Toplam	37

Tablo 1 incelendiğinde TİB alanındaki derslerin programda ağırlıkta olduğu ve her dönem bu alana ait en az iki dersin yer aldığı görülmektedir. TİB alanındaki derslerin ardından FDB alanına ait dersler, programda yoğunluk kazanmakla birlikte; birinci dönem FDB alanına ait derslerin bulunmadığı ve bu alana ait bir dönemde en fazla üç dersin olduğu dikkat çekmektedir. İTS alanına bakıldığında ise bir dönemde en fazla üç dersin mevcut olduğu; beşinci, yedinci ve sekizinci dönemlerde bu alana ait derslerin bulunmadığı fark edilmektedir. Genel Kültür Dersleri (GK) olarak zikredilen ve diğer fakültelerde de ortak bulunan dersler ise birinci ve ikinci dönemlerde toplam altı ders olarak programda yer almaktadır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ilahiyat fakültelerinin müfredatında tekrar kendine yer bulan pedagojik formasyon derslerine, programda seçmeli ders statüsünde yer verildiği dikkat çekmektedir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi birinci ve ikinci dönemlerde pedagojik formasyonla ilgili herhangi bir derse rastlanmazken; bu alana ait derslerin, diğer dönemlerde programda yer aldığı müşahade edilmektedir.

Seçmeli ders statüsüne sahip olan pedagojik formasyon derslerini²²⁶ arzu eden öğrenciler almaktadır. Öğrencilerden pedagojik formasyon almak isteyenler toplam 269 AKTS (175 Kredi); pedagojik formasyon almak istemeyenler ise 240

²²⁶ Pedagojik formasyon derslerine ilişkin bilgiler fakültenin ilgili sayfasından ulaşılamadığı için bu derslerin kazanımlarının uzlaşma kültürüne etkisine dair yorum yapılamamıştır.

AKTS (150 Kredi) ile mezun olmaktadır. Yani pedagojik formasyon alan öğrencilerin 29 AKTS (25 Kredi) fazla aldıkları görülmektedir.



Şekil 1. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Alanlara Göre Ders Dağılımları

Şekil 1’de daha net bir şekilde görüldüğü gibi tüm programın neredeyse yarısını TİB alanına ait dersler oluşturmaktadır. Bu grafiğe dinî uzlaşma kültürünün öğrencilere kazandırılması açısından ve ders kazanımlarından hareketle bakıldığında FDB alanına ait derslerin yetersiz kaldığı düşünülebilir. Çünkü ders kazanımları incelendiğinde TİB alanına ait derslerin genel olarak bilgiye ağırlık verdiği görülmektedir. Doğru bilgilerin elde edilmesi, tıpkı uzlaşma kültüründe bireyin kendini tanımasına ve çevresiyle uzlaşmasına²²⁷ katkı sağladığı gibi; bireyin inandığı dini, doğru tanımasına ve dinî uzlaşma kültürünün hâkimiyet kazanmasına olanak sunabilir. Fakat dinî uzlaşma kültürünün yaygınlaşabilmesi için sadece doğru bilginin elde edilmesi yeterli olmamakla birlikte; uzlaşma için gerekli olan yaratıcı çözümler üretmek,²²⁸ empati kurmak,²²⁹

²²⁷ bk. Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 271-272; Kağıtçıbaşı - Cemalcılar, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*, 248.

²²⁸ bk. Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 174; Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 244.

²²⁹ bk. Dökmen, *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*, 272.

sağlıklı iletişim kurmak,²³⁰ farklılıklara açık olmak gibi bileşenler dinî uzlaşma kültürü için de önemli sayılabilir. Bu doğrultuda TİB alanına ait derslerin, en azından Bologna sayfasında yer alan kazanımları arasında, dinî uzlaşma kültürü için önemli olan unsurlara fazla yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte İslam hukuku, İslam mezhepleri tarihi ve tefsir derslerinde bilgi düzeyinin ötesinde dinî uzlaşma kültürüne katkı sağlayacak birtakım kazanımların varlığına rastlanmaktadır. Programda ikinci ağırlıkta olan FDB alanına ait derslerin kazanımları incelendiğinde bilgi düzeyinin ötesinde uzlaşma için gerekli olduğu zikredilen toplumsal bütünlüğü sağlamak,²³¹ yaratıcılık, farklılıklara açık olmak, eleştiriye açık olmak gibi pek çok bileşene ders kazanımları arasında yer verilmektedir. Bu nedenle dinî uzlaşma kültürünün ilahiyat fakültesinde hâkimiyet kazanması için FDB alanına ait derslerin program içerisindeki ağırlığı yetersiz görülebilir. Dinî uzlaşma kültürüne etkisi açısından İTS alanına bakıldığında ise TİB alanıyla benzer doğrultuda olduğu ifade edilebilir. Fakat İTS alanına ait dersler, programda TİB alanı kadar yoğunluğa sahip değildir. Diğer yüksek din öğretimi kurumlarının lisans programlarına bakıldığında da durumun benzer şekilde olduğu görülmektedir.²³²

Güneş, Türkiye’de Bologna süreciyle birlikte yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılmaya çalışılan beceri temelli eğitimin ve yapılandırmacı yaklaşımın, pratik sahaya yansıtılamadığına²³³ değinmektedir. Eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı fikirler üretme gibi vasıflar kazandırarak; öğrenciyi ön plana çıkarmayı amaç edinen yapılandırmacı yaklaşımın,²³⁴ öğrencilerin uzlaşma kültürünü benimsemelerine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı unsurlar, uzlaşma kültürünün gereklilikleri arasında yer almaktadır. Güneş’in de ifade ettiği gibi yükseköğretim kurumlarında yapılandırmacı yaklaşımın teoride uygulanmaya çalışılması, fakat pratikte yetersiz kalması durumu, yüksek din öğretimi kurumları arasında yer alan

²³⁰ bk. Aronson v.dğr., *Sosyal Psikoloji*, 550-551; Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 38.

²³¹ bk. Yaka, *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*, 368-373.

²³² Örnek olarak bk. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (OMÜİF), “İlahiyat Yeni Lisans Programı” (Erişim 25 Haziran 2020); Atatürk Üniversitesi (AÜ), “İlahiyat Programı” (Erişim 25 Haziran 2020); Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ), “İslami İlimler Fakültesi” (Erişim 25 Haziran 2020).

²³³ bk. Güneş, “Bologna Süreci İle Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler”, 1-9.

²³⁴ bk. Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, 57-58.

ilahiyat fakülteleri için de söz konusudur. Nazıroğlu'nun ilahiyat fakültelerinin amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan uygulamalarla pratikler arasında mevcut farkı²³⁵ dile getirmesi de bu durumu desteklemektedir. Yani ilahiyat fakültelerinin, Bologna süreciyle birlikte dinî uzlaşma kültürüne daha fazla katkı sağlayabilecek bir eğitim anlayışına sahip olduğu görülürken; uygulama noktasında sıkıntıların söz konusu olduğu dikkat çekmektedir.



²³⁵ Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”, 182-185; Nazıroğlu, *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi*, 115-148.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine ve amaçlarına uygun olarak kullanılan yöntemden ve araştırma sürecinden bahsedilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmiş ardından sırasıyla; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği ve araçları, veri toplama süreci, veri analizi, son olarak da geçerlik ve güvenilirliği ele alınmıştır.

Bu araştırmada ilahiyat eğitiminin dinî uzlaşma kültürüne etkisinin mevcut hâliyle ortaya konulması ve durumun derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel yöntemlerin²³⁶ kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada az sayıda kişi ve durum üzerinde odaklanılarak, daha fazla ve detaylı bilgi elde edilmek istendiği için de nitel yöntemler tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda²³⁷ olduğu gibi bu araştırmada da görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmış ve mevcut durumun doğal ortamında hem gerçekçi hem de bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenmiştir. Bu yöntem, araştırma boyunca araştırmacıya hem esneklik sağlamış hem de araştırma sürecinin yeniden yapılandırılmasına fırsat vermiştir.

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Araştırmada; fenomenolojik desen, durum çalışması deseni ve kültür analizi deseni olmak üzere üç farklı desen kullanılmıştır. Zira nitel araştırmalarda kullanılan desenler, birbirlerinden çok net çizgilerle ayrılmadığı için nitel bir araştırmada konuya uygun olacak şekilde birden fazla araştırma deseni kullanılabilir.

²³⁶ Michael Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 14.

²³⁷ bk. Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016), 41; John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018), 43-47.

Araştırmada, öğrencilerin uzlaşma, çatışma, öteki, empati ve iletişim kavramlarına yönelik düşüncelerinin tam olarak ortaya konulabilmesi için fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir. Çünkü fenomenolojik desen,²³⁸ farkında olunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olunmayan olgular üzerinde durmaktadır. Yani bu desenle, insanların günlük hayatta karşılaştıkları, tanıdıkları; ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları olgular ele alınmaktadır. Diğer bir ifadeyle fenomenolojik desen,²³⁹ insanların bir fenomeni nasıl algıladıklarına, nasıl betimlediklerine, hakkında ne hissettiklerine, nasıl yargıladıklarına, nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır. Nitekim araştırmamızın temel konusu olan uzlaşma ve diğer temaları oluşturan kavramlar için de benzer durum söz konusudur. Zira öğrencilerin bu kavramları, önceden duymaları ve kullanmaları, onların bu kavramlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduğunu göstermez. Bu nedenle onların bu kavramlar hakkındaki mevcut bilgilerini görebilmek için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada bir taraftan mevcut durum olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılırken diğer taraftan konunun derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için durum çalışmasından da yararlanılmıştır. Çünkü güncel bir olguyu kendi gerçekliği içerisinde ele alan durum çalışmalarında,²⁴⁰ *nasıl* ve *niçin* soruları temele alınırken, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay derinlemesine incelenmektedir. Yani bu desenin kullanıldığı çalışmalarda var olan bir durum, olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu araştırmada tek bir analiz birimi (yüksek din öğretimi) ele alındığı için durum çalışması desenlerinden olan bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada bahsedilen durumun derinlemesine ortaya konulabilmesi için öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla ve hocalarıyla, sınıf ortamındaki ve sosyal hayattaki ilişkileri de ele alınmıştır. Bu nedenle araştırmamızda kullandığımız bir

²³⁸ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 69-72.

²³⁹ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 104-107; Fenomenolojik yaklaşımla ilgili ayrıca bk. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 77-83.

²⁴⁰ Detaylı bilgi için bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 289-302; Ayrıca bk. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 96-102.

başka desen de kültür analizidir. Çünkü kültür analizi;²⁴¹ ortak kültüre sahip bir grubun değerlerinin, davranışlarının, inançlarının, dilinin, paylaşılan ve öğrenilen modellerini tanımlayan ve yorumlayan bir desendir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bir araştırmanın çalışma grubunu oluşturan tüm unsurlar, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Nitekim bu araştırmanın ulaşılabilir evreni²⁴² de 2018-2019 eğitim öğretim yılında RTEÜ İlahiyat Fakültesinde 4. sınıfta okuyan öğrencilerdir. Fakat araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmak zordur. Bu nedenle bir araştırma yapılırken, evreni temsil edeceği düşünülen daha küçük gruplarla yani örneklemle çalışılmaktadır. Araştırmanın problemine ve amacına göre örneklem çeşitlerinin *olasılık temelli* ve *amaçlı* olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki genelde nicel yöntemle dayalı araştırmalarda tercih edilirken, ikincisi nitel yöntemle dayanan araştırmalarda kullanılmaktadır.

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden *maksimum çeşitlilik* ve *kartopu örnekleme* yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan bireylerin çeşitliliğini yansıtmak ve araştırmanın problemine ilişkin görüş farklılıklarına ulaşmak amaçlandığı için ilk olarak maksimum çeşitlilik örneklemeyle, evreni oluşturan bireylerin farklı nitelikleri belirlenmiştir. Çünkü maksimum çeşitlilik örneklemeinde²⁴³ amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Böyle bir örnekleme oluşturmak için farklı nitelikler veya ölçütler belirlenmesi gerekmektedir.²⁴⁴ Bu araştırmada da bahsi geçen çeşitliliğin sağlanması için evreni oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program türleri ve mezun oldukları liseler baz alınmıştır.

²⁴¹ bk. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, 90-96; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 67-69.

²⁴² Ulaşılabilir evren, araştırmacının gerçek seçimidir ve ulaşılabilir olandır. Evren türleriyle ilgili olarak bk. Şener Büyüköztürk v.dğr., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 82-83.

²⁴³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 119-120.

²⁴⁴ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 235.

Ayrıca araştırma konusuyla ilgili kritik durumları ortaya çıkarmak için bilgi sahibi olan bireylere ulaşmak amaçlanmış ve bu hususta kartopu örnekleme yönteminden istifade edilmiştir. Çünkü kartopu veya diğer adıyla zincir örnekleme yönteminde²⁴⁵ ise probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumun saptanmasından hareket edilmektedir. Bu doğrultuda çeşitliliğin sağlanması dikkate alınarak, önce araştırma konusunda yorum yapabilecek öğrencilere ulaşılmış, sonra bu öğrencilerden alınan isimlerle görüşmeler yapılarak örneklem genişletilmiştir. Tablo 2’de de görüldüğü üzere örnekleme bulunan öğrencilerin sekizi Birinci Öğretim kadınlardan, altısı Birinci Öğretim erkeklerden, altısı İkinci Öğretim kadınlardan ve yedisi İkinci Öğretim erkeklerden oluşmuştur. Örneklemin yirmi biri İHL mezunu, altısı İHL mezunu olmayan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna Dair Bilgiler

No	Rumuz	Cinsiyet	Program	Mezun Olunan Lise Türü
1	Ali	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
2	Cihan	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
3	Derya	Kadın	İkinci Öğretim	İHL
4	Kadir	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
5	Melike	Kadın	İkinci Öğretim	Diğer
6	Mehmet	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
7	Ayşe	Kadın	İkinci Öğretim	İHL
8	Ece	Kadın	İkinci Öğretim	İHL
9	Feride	Kadın	İkinci Öğretim	İHL
10	Reyhan	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
11	Akif	Erkek	Birinci Öğretim	Diğer
12	Hasan	Erkek	Birinci Öğretim	İHL
13	Mert	Erkek	Birinci Öğretim	İHL
14	Cansu	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
15	Pelin	Kadın	İkinci Öğretim	Diğer
16	Sümeyye	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
17	Ömer	Erkek	Birinci Öğretim	Diğer
18	Beyza	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
19	Gülçin	Kadın	Birinci Öğretim	Diğer
20	Furkan	Erkek	Birinci Öğretim	İHL
21	Selim	Erkek	Birinci Öğretim	İHL
22	Yavuz	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
23	Fatih	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
24	Burak	Erkek	İkinci Öğretim	İHL
25	Ayla	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
26	Cemre	Kadın	Birinci Öğretim	İHL
27	Burcu	Kadın	Birinci Öğretim	Diğer

²⁴⁵ Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 237-238; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 112.

2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Bu araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden biri literatür taramasıdır. Araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin görülmesini sağlayan bu teknik,²⁴⁶ araştırmanın teorik çerçevesi oluşturulurken ve tema değerlendirmeleri yapılırken kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemiyle ilgili olan uzlaşma, çatışma, öteki ve empati kavramlarıyla ilgili ilahiyat, eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanlarında hazırlanmış, konuyla bağlantılı olabilecek tez, makale, kitap, bildiri gibi çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama tekniği ise görüşmedir. Çünkü bu teknik;²⁴⁷ insanların neyi, neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu ve davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Ayrıca görüşme türleri içerisinde de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Zira yarı yapılandırılmış görüşme formu²⁴⁸ hem araştırmacıya esneklik sağladığı hem de belirli bir forma dayanarak farklı katılımcılardan sistematik bilgi elde edilmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın temel probleminden ve deseninden hareketle bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması için öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, bu tarama neticesinde elli iki soruluk bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form ilk olarak alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş; ardından ikisi lisans, ikisi yüksek lisans olmak üzere toplam dört öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulamalardan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçlerin sonunda form, yirmi üç sorudan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve forma nihai hâli verilmiştir. Ayrıca hazırlanan başka bir formla öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşılmıştır.

²⁴⁶ Büyüköztürk v.dğr., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 47-48.

²⁴⁷ Durmuş Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Anı Yayıncılık, 2017), 62.

²⁴⁸ bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 132; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 343-344.

2.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Görüşme sonucu elde edilen verilere, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ulaşılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde kriterler belirlendikten sonra kartopu örnekleme yöntemiyle ilk etapta bir grup öğrenciyle görüşmeler yapılmış, ardından öğrencilerin çevrelerindeki arkadaşlarıyla iletişime geçilerek görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmelerde gönüllülük esasından hareketle öğrencilerle irtibat kurulmuş ve hem öğrencilere hem de araştırmacıya uygun zaman dilimleri ayarlanarak, randevuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce öğrencilere araştırma hakkında ve kendilerinin deşifre edilmeyeceği noktasında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırma konusunda bilgi veren ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösteren bir onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği ve kimsenin rahatsız etmediği ortamlarda yapılmıştır.

Görüşmeler, 27 Aralık 2018 tarihinde başlamış, 21 Mart 2019 tarihinde bitmiştir. Görüşmelerin bu kadar geniş bir zaman dilimine yayılmasının en büyük nedeni, bu süreçte ara tatilin yer alması ve öğrencilerin şehir dışında bulunmalarıdır. Yapılan yirmi yedi mülakatın tamamı araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ortalama kırk dakika süren görüşmeler, ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıtların tamamı araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve deşifreler bittikten sonra kontrol etmek amacıyla veriler gözden geçirilmiştir. Ayrıca hem ses kayıtları hem de yapılan deşifreler araştırmacı tarafından yedeklenerek, muhafaza edilmektedir.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Literatür taramasıyla elde edilen veriler, teorik çerçevenin oluşturulmasında ve tema değerlendirmelerinde kullanılmıştır. Araştırmanın hem teorik çerçevesi oluşturulurken hem de görüşmelerden elde edilen verilerle literatürdeki durum kıyaslanırken doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analiziyle oluşturulan teorik çerçeveye aynı zamanda araştırmanın temaları da belirlenmiştir.

Görüşme neticesinde elde edilen verilerin analizi sürecinde ilk olarak görüşme yapılan öğrencilerin isimleri, kimsenin deşifre edemeyeceği şekilde kodlanmıştır. Metin içerisinde akıcılık sağlanması için cinsiyeti yansıtacak şekilde

isimler tercih edilirken, görüşme yapılan hiçbir öğrencinin gerçek ismi, rumuz olarak kullanılmamıştır. Bu işlemin ardından elde edilen veriler, Tablo 3'te de görüldüğü gibi önceden belirlenen dört ana temaya göre tasnif edilmiş, ardından anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde çeşitli kodlara ayrılmış ve bu kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur.²⁴⁹ Veriler bu şekilde sistemleştirilirken, her kategori altında öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilmiş ve tema sonlarında ise tema değerlendirmeleri yapılarak, öğrenci görüşleriyle literatürdeki durum hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu işlemler esnasında betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden hareket edilmiştir. Çünkü betimsel analiz²⁵⁰ hem verilerin sistemli bir şekilde analiz edilmesine hem de öğrencilerin görüşlerinin doğrudan okuyucuya verilmesine imkân sağlamaktadır. Bu durum da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından önemli bir husustur. İçerik analizi²⁵¹ ise bir taraftan elde edilen görüşme verilerinin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçladığı diğer taraftan verilerin kodlanması, kategorize edilmesi ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sunduğu için kullanılmıştır.

Tablo 3. Tema ve Kategori Listesi

Tema	Kategori	Alt Kategori
Öteki	Ötekinin Tanımlaması	Dışlayıcılık
		Kapsayıcılık
	Hakikat Algıları	Hakikat Tektir
		Hakikat Tek Değildir
	Kur'an-ı Kerim ve Öteki Algısı	Hoşgörüyle Yaklaşmak
		Ötekileştirmeden Yaklaşmak
	Yüksek Din Öğretiminin Ötekileştirmeye Etkisi	Dersler Etkili
		Hocalar Etkili
		Hem Dersler Hem Hocalar Etkili
Çatışma	Çatışmanın Tanımlanması	Farklı Düşünce
		Anlaşmazlık
		Ortak Noktaya Varamama

²⁴⁹ Kod, kategori ve tema için bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 243-253; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 263-267.

²⁵⁰ bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 239-241; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 76.

²⁵¹ bk. Nuri Bilgin, *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006), 11-16; Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242-254; Ekiz, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 77; Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 252-253.

Tablo 3. (Devam) Tema ve Kategori Listesi

	Çatışmanın Sonuçları	Olumsuz
		Olumlu da Olumsuz da Olabilir
Çatışma	Yüksek Din Öğretiminin Çatışma Çıkarmaya Etkisi	Dersler Etkili
		Hocalar Etkili
		Hem Dersler Hem Hocalar Etkili
		Dersler ve Hocalar Etkili Değil
	Yüksek Din Öğretiminin Çatışma Çözümüne Etkisi	Katkı Sağladı
		Katkı Sağlamadı
Empati ve İletişim	Yüksek Din Öğretiminin Empati, Sempati ve Antipatiye Etkisi	Empati Kurmaya Katkı Sağladı
		Her Üç Diyalog Biçimine de Katkı Sağladı
		Empati ve Sempati Kurmaya Katkı Sağladı
		Empati ve Antipati Kurmaya Katkı Sağladı
		Her Üç Diyalog Biçimine de Katkı Sağladı Ama Öğrenciler Kendilerine Göre Birini Tercih Etti
	Yüksek Din Öğretiminin Empati Becerisine Etkisi	Dersler Etkili
		Hocalar Etkili
		Hem Dersler Hem De Hocalar Etkili
		Dersler-Hocalar Etkili Değil
	Yüksek Din Öğretiminin İletişim Kurma Becerisine Etkisi	Dersler Etkili
		Hocalar Etkili
	Yüksek Din Öğretiminin Muhalif Düşünceleri İfade Edebilmeye Etkisi	Hocalar Etkili
		Öğrenciler Etkili
		Hem Hocalar Hem Öğrenciler Etkili
Uzlaşma	Uzlaşmanın Tanımlanması	Sınıf Etkili
		Ortak Noktaya Varma
		Anlaşma
	İslam ve Uzlaşma	Hoşgörü
		Teoride Var Pratikte Yok
		Hem Teoride Hem de Pratikte Var
	Yüksek Din Öğretiminin Yoruma İmkân Sağlama Durumu	Duruma Göre Değişir
		Yoruma Açık
		Yoruma Açık Ama Hocalar Engel Oluyor
	Yüksek Din Öğretiminin ve Uzlaşma Arasındaki İlişki	Yoruma Kapalı
		Dersler Etkili
		Hocalar Etkili
		Hem Dersler Hem Hocalar Etkili
	Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşma Anlayışına Etkisi	Dersler-Hocalar Etkili Değil
		Katkı Sağladı
		Katkı Sağlamadı

2.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda araştırmacının üzerinde çalıştığı olguyu, olduğu gibi ve mümkün mertebe yansız bir şekilde gözlemlemesi anlamına gelen geçerlik, iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç geçerlik, araştırmacının hem veri

toplama sürecinde hem de verileri analiz etme ve yorumlama aşamasında tutarlı olmasını sağlarken; dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğiyle alakalıdır.²⁵² Buradan hareketle, bu araştırmada iç geçerliğin sağlanması için öncelikle literatür detaylı bir şekilde incelenerek hem teorik çerçeve oluşturulmuş hem de yarı yapılandırılmış görüşme formu için sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuyla ilgili uzmanların fikirlerine başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca yapılan literatür çalışmasıyla araştırmanın temaları birbirleriyle bağlantılı olacak şekilde belirlenmiştir. Dış geçerlik için araştırma boyunca takip edilen tüm süreçlerden yöntem kısmında ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir.

Benzer koşullar altında, farklı kişilerin aynı sonuçları elde etmesi olarak tanımlanabilecek güvenilirlik de iç ve dış olarak ikiye ayrılmaktadır. Fakat nitel çalışmalarda bu durum biraz daha farklılaşmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda araştırmacılar, veri toplama araçlarından biri oldukları için aynı verilerin elde edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanabilmesi için araştırmacının çeşitli aşamalarda kullandığı stratejileri belirgin hâle getirmesi gerekmektedir.²⁵³ Bu araştırmada iç güvenirliliğin sağlanması için veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilirken, öğrencilerin ifadeleri doğrudan aktarılmış ve tema değerlendirmesi bölümlerinde literatürle öğrenci görüşleri kıyaslanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması için ise araştırmanın örneklemeyle ilgili bilgiler ve araştırmada takip edilen stratejiler yöntem kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan kavramlarla ilgili detaylı bilgiler de teorik çerçevede ele alınmıştır. Ayrıca araştırmanın temaları, kategorileri ve kodları da ilgili bölümlerde açık bir şekilde belirtilmiştir.

²⁵² bk. Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 269-272.

²⁵³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 272-276.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Yüksek din öğretiminin öğrencilerin uzlaşma anlayış ve kültürüne etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen veriler, uzlaşma konusunda öğrenci görüşlerinin dört ana temaya ayrılabilceğini göstermiştir. Bahsi geçen temalar sırasıyla; öteki, çatışma, empati/iletişim ve uzlaşmadır. Bu bölümde öğrenci görüşlerinden hareketle bahsi geçen temalara yer verilmiştir.

Görüldüğü üzere kavramların, teorik çerçevedeki sıralamasıyla, bu bölümdeki temaların sıralaması farklıdır. Teorik kısma, çalışmanın temel konusu olan uzlaşma kavramıyla başlanmış, ardından bu kavramın zıttı olan çatışma kavramına yer verilmiştir. Bu iki temel kavramdan sonra ise bahsi geçen kavramların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen öteki ve empati kavramları ele alınmıştır. Bu bölümdeyse öğrencilerin uzlaşmaya dair düşüncelerine ulaşmak amaçlandığı için, öncelikle öğrencilerin uzlaşmaya etki eden faktörlerle ilgili görüşlerini vermenin daha doğru olacağı fikrinden hareket edilmiş ve bu nedenle bahsedilen sıralama takip edilmiştir. Öğrencilerin uzlaşma hakkındaki görüşlerinin hem alt yapısını hem de kendi içerisindeki tutarlılığını tespit edebilmek için de temaların bu şekilde değerlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

3.1. ÖTEKİ

Teorik çerçevede görüldüğü gibi öteki kavramı; kişinin kendisi dışında olan bir kişi ya da grup anlamında kullanılmaktadır. Genelde olumsuz anlam çağrıştıran ötekine karşı; aslında ilgi, arzu, saldırganlık, düşmanlık gibi hem iyi hem de kötü hisler beslenebilir. Bu hislerin oluşmasında dünya görüşü, siyasi görüş, ekonomik görüş gibi pek çok unsur etkili olabilir ve bu etkiler kişilerin birbirlerini ötekileştirmesine sebebiyet verebilir. Şüphesiz bu unsurlardan biri de dindir. Dinî anlamda bireylerin, birbirlerini ötekileştirmeleri ise; tek bir dinin doğru, diğer bütün dinlerin yanlış olduğuna inanan ve diğer dinlere mensup bireyleri kendi dinî geleneklerine davet etmeyi amaç edinen dışlayıcı yaklaşım;

mutlak hakikate sahip tek bir dinin olduğunu, fakat bunun yanında diğer dinlerin de kurtuluşa erebilecek hakikate sahip olduğunu, yani mutlak hakikatin kısmi yansımaları olduğunu düşünen kapsayıcı yaklaşım; her dinin kendi müntesiplerini, diğerlerinden bağımsız bir şekilde kurtuluşa götüreceğini ileri süren çoğulcu yaklaşım²⁵⁴ şeklinde kategorize edilmektedir.

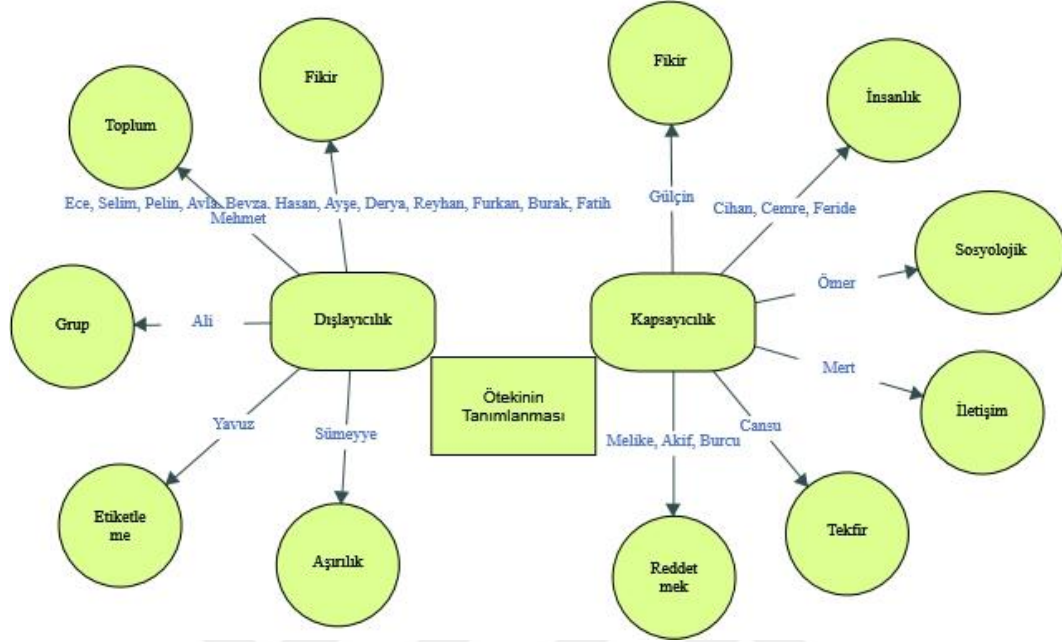
Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin, gerek birbirleriyle gerekse toplumdaki diğer insanlarla olan ilişkilerinde benimsedikleri uzlaşma ve çatışma gibi yaklaşımların temellerinden birini öteki algıları oluşturur. Çünkü insanın ötekine bakışı, bu yaklaşımlardan hangisinin kendisinde hâkim olacağı noktasında önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilere öteki, ötekileştirme ve dinî ötekiyle ilgili çeşitli sorular sorulmuş ve cevaplarının dört kategoride ele alınabileceği görülmüştür. Bu minvalde ilk kategoride öğrencilerin öteki ve ilgili kavramlara dair fikirlerine; ikincisinde özellikle dinî ötekine bakışı etkileyeceği düşünülen hakikat algılarına; üçüncüsünde ise Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema içerisindeki son kategoride ise öğrencilerin gördükleri lisans eğitiminin, ötekine dair düşüncelerine etkisi ele alınmıştır. Dört kategorinin ardından öğrenci görüşleriyle literatürdeki durumun kıyaslandığı tema değerlendirmesiyle bölüm noktalanmıştır.

3.1.1. Ötekinin Tanımlanması

Öğrencilerin uzlaşmayla ilgili fikirlerinin sağlıklı bir şekilde ortaya konulabilmesi için onların, insana bakış açısı önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere öteki ve ötekileştirme hakkındaki görüşleri sorularak; onların, kendi dışındaki insanların duygu, düşünce, inanç ve davranışlarına yönelik tutumlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öteki hakkındaki görüşlerinin *dışlayıcılık* ve *kapsayıcılık* olmak üzere iki alt kategoride toplandığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin çoğunun, hem tanımlarında hem de tutumlarında dışlayıcılığı esas aldıkları; kalan kısmının ise tanımlarında dışlayıcılığı, tutumlarında kapsayıcılığı benimsedikleri dikkat çekmektedir. Yani öğrenciler, kavramları dışlayıcı bir üslupla açıklamakta, fakat bir kısım öğrenci, tutumlarında kendilerinin dışlayıcılığı esas almadığını vurgulamaktadır.

²⁵⁴ bk. Mahmut Aydın, "Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk", *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*, ed. Mahmut Aydın (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005), 26-44.

Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri, Şekil 2’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.



Şekil 2. Ötekinin Tanımlanması

Öteki kavramına hem tanım hem de tutum açısından dışlayıcı bir perspektifle yaklaşan öğrencilerin farklı noktaları baz alarak kavramı açıkladıkları görülmektedir. Bu hususta öğrencilerin çoğunun; ötekini, *dışlayıcı* bir yaklaşımla ele alırken aynı zamanda *fikrî* açıdan değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Örneğin imam hatip lisesi mezunu Beyza, öteki ve ötekileştirmek kavramlarını şu şekilde açıklamaktadır: “Bence öteki ve ötekileştirme, kendi fikrinden olmayana dışlamaktır, öteye atmaktır, onun fikirlerine önem vermeyip, ötekileştirmektir.” Benzer düşüncelere sahip olan Ayla, ayrıca toplumda ve kültürde diğer dinlere ve mezheplere karşı dışlayıcı tavrın varlığına işaret ederken; Hasan ve Derya, İslam dini içerisinde öteki olarak görülen kimsenin olmadığını belirtmektedirler. Furkan, Burak ve Fatih ise aldıkları lisans eğitiminin olumsuz anlam verdikleri öteki algılarının iyileşmesi konusunda olumlu bir katkı sağladığını dile getirmektedirler.

Ötekileştirmeyi *toplum* kavramı üzerinden değerlendiren Mehmet, kavramı “Toplumda bir şeyi, bir insan söylediği zaman, eğer toplum onu kabul etmiyorsa hemen ötekileştirme olur.” sözleriyle açıklamaktadır. Mehmet, bu durumun Müslümana yakışmayacağını altını çizerek, Medine’de Müslüman ve ehlikıtabın bir arada yaşamasını bu duruma örnek göstererek, reelde durumun

böyle olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Mehmet, her ne kadar bu söylemlerle kapsayıcı bir çerçeve çizse de kendisinden farklı gördüğü kişilere yaklaşımı, onun kişisel hayatında dışlayıcı bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir: “Mesela sıkıntılı olarak gördüğüm bir kişi hakkında şunu derim: ‘Ben bu çocukla oturdum, bu çocukta bazı problemler var. Yani biraz imanı zayıf, dinî fikir olarak imanı zayıf bir arkadaş, deistliğe kayıyor, bunun elinden tutalım, bizim hocamıza götürelim, bir şey yapalım.’ tarzında söylemlerim olur.”

Ötekileştirmeyi *grup* kavramı üzerinden açıklayan Ali, kavramın ilahiyatla bağlantısını kurmakta ve kavramı “İlahiyatta bir grubu düşüncesinden dolayı dışlamak.” şeklinde tanımlamaktadır. O, ayrıca ilahiyat fakültesindeki öğrenciler arasında gruplaşmaların fazla olduğuna değinmekte ve sözlerini şu şekilde devam ettirmektedir: “Dersler açısından dinî, öğrenciler açısından siyasi manada dışlamalar, yani ötekileştirmeler var.”

Ötekileştirmeyi daha çok *etiketleme* kavramı üzerinden açıklayan Yavuz, farklı düşüncelere sahip kişilere yaklaşımını şu sözlerle dile getirmektedir: “Herkesin yanlışları var, benim de var; düzeltmem gerekiyor. Bu düşüncelerin yanlış olduğunu söylememiz gerekiyor. Şayet düşüncelerinde, söylemlerinde veya fiillerinde bu söylemi devam ettiriyorsa bu noktadan sonra ötekileştirme değil de bu kişiye karşı en azından mesafe koymayı yeğliyorum.” Bu söylem; Yavuz’un, kendi fikirlerinin yanlış olabileceğini belirtmesine rağmen, inandıklarını karşı tarafa aktarmayı amaçladığını göstermektedir.

Her şeyin *aşırısının* kendisi için öteki olduğunu ifade eden Sümeyye, “Bir fikri ölümüne savunanlar benim için ötekidir.” sözleriyle düşüncelerine açıklık getirmektedir. Dışlayıcı bir tanım ve tutuma sahip olan Sümeyye’nin karşısındaki kişiyi öteki olarak görmesi; muhatabının sahip olduğu bilgi, inanç ve tutumdan ziyade; bu bilgi, inanç ve tutumda ısrarcı olmasından kaynaklanmaktadır: “Mesela birinin bilgisi olsa bile çok fazla Atatürkçü olması gibi aşırılıklar bana öteki geliyor. Cemaatlerin ya da başka fikirlerin çok aşırı olanları da bana öteki geliyor.”

Öteki kavramını dışlayıcı bir yaklaşımla açıklayan, fakat tutumlarında *kapsayıcı* bir tavra sahip olduğunu dile getiren öğrencilerin de farklı hususlara temas ederek konuyu ele aldıkları dikkat çekmektedir. Bu minvalde *fikir*

üzerinden hareket eden Gülçin, kendi fikirleriyle aynı düşünmeyen bireyleri öteki, bunun fiiliyata dönüşmesini ise ötekileştirme olarak değerlendirirken, kendisinin kimseyi ötekileştirmedeğini de vurgulamaktadır: “Mesela tasavvufa karşı olan arkadaşlarım eğer bana tasavvuftan dolayı ikinci bir gözle bakıyorsa o, beni ötekileştiriyordur. Ama onlar, tasavvufçulara kendilerini ötekileştiriyor gözleriyle bakıyor. Halbuki kendileri farkında olmadan karşısındaki kişiyi ötekileştirmiş oluyor.” Gülçin’in verdiği bu örnek, kendisinden farklı düşünen insanlara karşı bir genelleme barındırmaktadır. Fakat “Ben o gözle bakmamaya çalışırım, ben kişisel olarak bakmaya çalışırım.” ifadesi en azından kendisinin ötekileştirme yapmama gayretinde olduğunu ve daha kapsayıcı bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Temele *insanlık* kavramını koyarak konuya yaklaşan Cihan, öteki kavramını “Bir ben varım, bir de benden başkası.” şeklinde betimsel bir yaklaşımla ele almakta ve bunun fiiliyata geçmesini ötekileştirme olarak değerlendirmektedir. Fakat diğer yandan da durumun böyle olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı noktadan konuya yaklaşan Cemre ise Cihan’dan farklı olarak insanlara dininden, dilinden, ırkından dolayı zulmeden kişilerin öteki hatta zalim olduklarını belirtmektedir. Cemre, bunu yapan kişilerin Müslüman, Hristiyan ya da Yahudi olmasının sonucu değiştirmeyeceğini de sözlerine eklemektedir.

Hiçbir insanı öteki olarak görmediğini belirten Ömer, kavramın *sosyolojik* yönüne değinerek, konuyu şu şekilde açıklamaktadır: “Farklı düşünen kimseler var ve sosyolojide bir grup açısından, diğer gruba bakarken mecburi olarak böyle bir dil kullanıyoruz. Mesela ben bugün buradan bakarken kimlere öteki derim; sol kesime veya belli bir partinin üyelerine; ama bu benim ötekileştirdiğim anlamına gelmiyor, sosyolojinin dili açısından böyle kullanıyorum.”

İletişimle öteki arasında bağlantı kuran Mert, düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: “Aynı fikirde olsak bile benimle iletişimi olmayan insan benim için ötekidir. Mesela sosyal hayatıma girmediği sürece, benimle ortak bir şeyler paylaşmadığı sürece o kişi benim için ötekidir.” Bu ifadeler, Mert için aynı fikirlerden ziyade insanlarla iletişim kurma durumunun öteki noktasında belirleyici olduğunu göstermektedir.

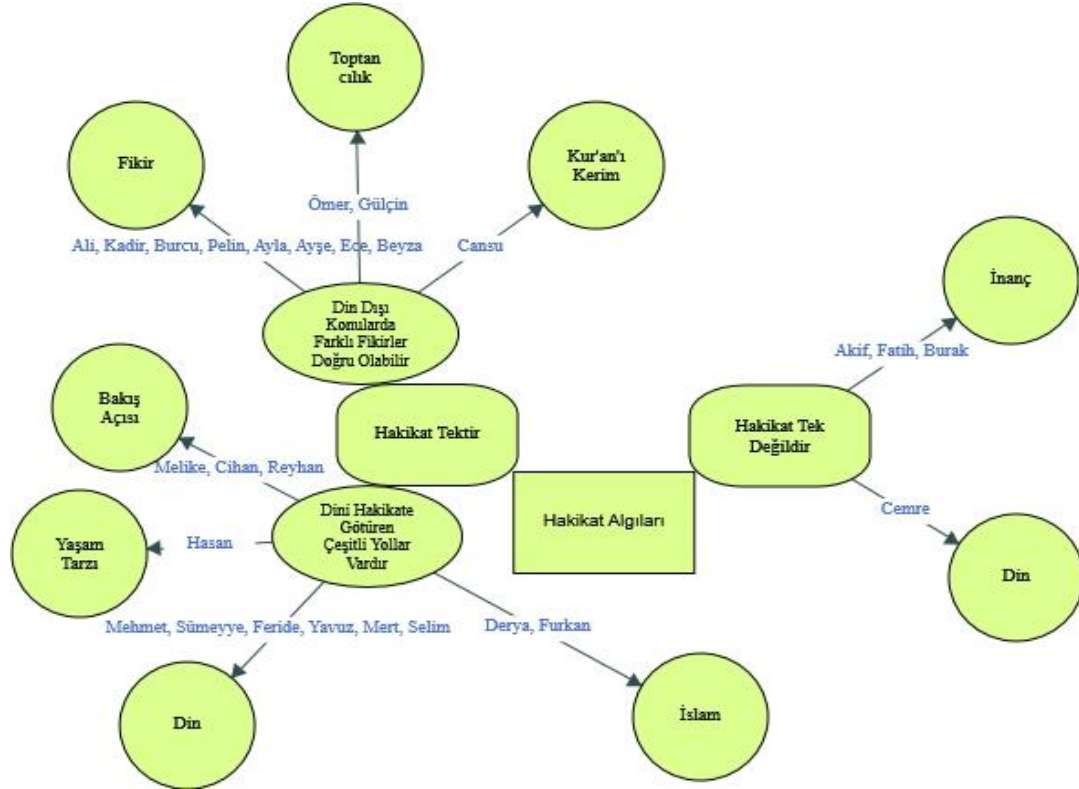
Öteki ve ötekileştirmeye yönelik görüşlerini *tekfir* kavramı üzerinden dile getiren Cansu, ilahiyat ekseninde fikirlerini şöyle ifade etmektedir: “Öteki ya da ötekileştirme, okul içerisinde bunu düşünürsek daha çok tekfir etme geliyor aklıma. Ötekileştirme, birini tekfir etme, eleştirme... Yani olumlu yanlarını görme değil, olumsuz yanlarından onu vurmaktır.” Düşünce planında kendisinin hiç kimseyi ötekileştirmediğini vurgulayan Cansu, sadece kötü davranış sergileyen kişilere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu ve onları ötekileştirdiğini ifade etmektedir. Bu haliyle Cansu’nun en azından düşünsel planda daha kapsayıcı bir karaktere sahip olduğu söylenebilir.

Melike, öteki ve ötekileştirmek kavramlarını *reddetmek* üzerinden ele almaktadır: “Reddetmektir, birini anlamaya ve onunla uzlaşmaya çalışmaktan ziyade, onu direkt kenara atmaktır, itmektir, kabullenmeye ve anlamaya çalışmamaktır.” Bununla birlikte Melike, hiç kimseyi öteki olarak görmediğini, farklı fikirde olan insanlara öteki diyebileceğini, fakat ötekini reddetme manasında kullanmadığını belirtmektedir. O, burada asıl belirleyici unsuru, öteki kavramına verilecek anlama bağlamakta ve aynı fikirde olmadığı insanlara karşı tavrını şu sözlerle ifade etmektedir: “Ötekileştirmekten kastım, o benden uzaktır, benim onunla ortak nokta olamaz değil; bilakis o, benden farklıdır manasında öteki.” Melike gibi ötekini reddetmek üzerinden değerlendiren diğer bir öğrenci Akif, kendisinin ötekiyle ilgili duruşunu şu ifadelerle dile getirmektedir: “Bana göre öteki yok. Çünkü benim doğrum bana göre doğrudur, başkasına göre başka bir şey doğru olabilir. O yüzden ben onu ötekileştirmem.” Akif, hoşlanmadığı insanların olabileceğini, ancak onlara karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olmadığını, sadece samimiyet seviyesinin değişebileceğini belirtmektedir.

3.1.2. Hakikat Algısı

Öğrencilerin hakikatin mahiyetiyle ilgili görüşleri, ötekine bakış üzerinde etkili olma potansiyeline sahip olduğu için, onlara ilk önce “Sizce hakikat tek midir?” ve ardından bu soruyu açıklamalarına yardımcı olmak amacıyla “Sizinle aynı düşünmeyen öteki kişilerin her söylediği yanlış mıdır?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla, hem öğrencilerin hakikatle ilgili görüşlerini öğrenmek hem de ötekine bakışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin; hakikati, din olgusu ekseninde ele aldıkları fark edilmekte ve

verdikleri cevaplar neticesinde hakikat algılarının, *hakikat tektir* ve *hakikat tek değildir* şeklinde iki alt kategoriye ayrıldığı tespit edilmektedir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi öğrencilerin, hakikat konusunda kafalarının karışık olduğu ve hakikatin tek olduğunu savunurken dahi çoğulcu fikirlere yakın mesajlar verdikleri dikkat çekmektedir.



Şekil 3. Hakikat Algısı

Hakikatin mahiyetinin tek olduğunu düşünen öğrencilerin, kendi aralarında meseleye farklı noktalardan yaklaştıkları görülmektedir. Buradan hareketle *din bazında hakikatin tek olduğunu*, fakat bunun dışındaki hususlarda, farklı *fikirlerin* doğru olabileceğini düşünen öğrenciler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Burcu, mevzuya şu şekilde açıklık getirmektedir: “Mesela benim doğrum ona doğru gelmeyebilir, farklı düşünüyor olabilir; buna yanlış gözüyle bakmam. Bu konuda önce onu anlamaya çalışırım; neden böyle düşündüğünü, belki benim yanlış düşünüyor olabileceğimi sorgularım. Ama gerçekten benim fikirlerimin doğru olduğuna inanıyorsam; derim ki ‘Sen bu konuda yanlış düşünüyor olabilir misin, bir araştırırsan mı?’ Bu şekilde bir yaklaşımda bulunurum.” Burcu ile aynı açıdan konuyu ele alan ve bilgi sahibi olmadığı, tartışmalı alanlarda susmayı tercih ettiğini belirten Pelin, hakikatin bilimsel argümanlarla ortaya konulabileceğini

düşünmektedir: “...Eğer ben, bir konu hakkında araştırma yapmışsam; benden farklı düşünen ve sadece sohbetlerde vs. öğrenip, hiç araştırma yapmamış birinin görüşlerine kulak asmam. Çünkü ben araştırdım, sen de benim araştırdıklarına bak. Yine aynısını düşünüyorsan, o zaman bana argümanlarla gel.”

Mevzuya *fikir* üzerinden yaklaşan bir başka öğrenci Beyza ise bu husustaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır: “Hakikat tektir. İnşallah herkes, bir gün o tek olan hakikati bulur, çok geç olmadan.” Böyle düşünmesine rağmen Beyza, kendisiyle aynı fikirleri paylaşmayan insanlara karşı dışlayıcı bir tutuma sahip olmadığını da belirtmektedir: “Benimle aynı düşünceleri paylaşmayan kişilerin her söylediğine yanlış gözüyle bakmam. Çünkü o, onun kendi görüşüdür. Ama yanlış olup olmaması, söylediği şeye de bağlıdır. Bana göre hakikatin tek olduğu bir konuda, benden farklı söylemleri varsa, düşüncesine yanlış diye bakarım; ama onu dışlamam.”

Konuyu *toptancılık* kavramı üzerinden değerlendiren Ömer, renklilik ve çeşitlilik anlamında farklılıklara yer verirken, günlük hayatta durumun bu şekilde algılanmadığını ifade etmektedir: “Diyelim ki ben X şahsını seviyorum, her dediği doğrudur; Y şahsını sevmiyorum, her dediği yanlıştır. Burada, ben ne yapmış oldum aslında? Bir tarafı doğrudan ötekileştirmiş, bir tarafı da doğrudan sahiplenmiş oldum. Burayla yanlış bir konuda bile uzlaşabiliyorum, burayla doğru bir konuda bile uzlaşamıyorum. Yani adam doğru söylüyor, ama bende o adama karşı bir toptancılık olduğundan, silip attığımdan, kötü şeyler yaşanıyor.” Konuya Ömer gibi yaklaşan Gülçin, dini ilkeler noktasında inançlarına aykırı iddiaları kabul etmeyeceğini söylemekte, fakat her insanın doğrularının olabileceğini de düşünmektedir: “Bir insanın %90’ı yanlış ve yanlış yaşıyor, ama bir düşüncesi doğru olabilir, farklı bir yere sürükleyebilir insanı.” İnsanlara karşı toptancı bir tutuma sahip olmadığını belirten Gülçin, bunun kendi karakteriyle alakalı olduğunu belirtmektedir.

Hakikati özellikle *Kur’an-ı Kerim* üzerinden değerlendiren Cansu, Kur’an-ı Kerim dışındaki fikirlerinin kendi görüşleri olduğunun ve bunlara hakikat diyemeyeceğinin altını çizmekte ve kendinden farklı düşünen insanların da doğru görüşlerinin olabileceğini belirtmektedir: “Mesela benim solcu bir hocam vardı. Bazen sohbet ettiğimizde çok güzel örnekler veriyordu, ben bu açıdan neden

düşünmemiştim diye aklımdan geçiriyordum; ama bu durum, fikrine tamamen katıldığım anlamına da gelmez. Mantıkçı yaklaşıncı, akılcı yaklaşıncı bazı fikirlerine onay veriyordum.” Bu bakış açısına sahip olmasında ilahiyatın etkisinin olduğunu düşünen Cansu, özellikle felsefe, mantık, kelam ve formasyon derslerinin ufuk açıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı öğrenciler, *hakikatin tek olduğunu* söylemekle birlikte, *hakikate götüren çeşitli yolların olabileceğini* düşünmekte ve farklı noktaları baz alarak mevzuyu açıklamaktadır. Örneğin Melike, konuyu ele alırken *bakış açısının* önemini vurgulamaktadır: “Bence hakikat tektir. Ama herkesin algılama kapasitesi, anlayışı, bakış açısı, baktığı yön farklıdır. Mesela ben şuradaki ahşaba baktığım zaman tahtayı yardılar ve bir şey ortaya çıkardılar, yani yaratıcılık olarak bakarım; kimisi ise ona, olması gereken bir şeymiş gibi bakar.” Farklı fikirlerin aynı anda doğru yönlerinin olabileceğine değinen Melike, bu noktada mezheplerin; rahmet ve kolaylık olduğuna değinmekte, fakat reel hayatta durumun bu şekilde algılanmadığına işaret etmektedir. Melike, son olarak ilahiyatta aldığı derslerin bu şekilde düşünmesinde etkili olduğunun da altını çizmektedir. Reyhan da Melike gibi hakikate götüren yolların çokluğunu bakış açıları üzerinden ele alarak, şu örneği vermektedir: “Bir fotoğrafa bakıyoruz; sen farklı görüyorsun, ben farklı görüyorum; ama fotoğraf aynı fotoğraf! O yüzden hakikat tektir, sadece bakış açıları çoktur.” Mevzuya aynı açıdan yaklaşan Cihan ise onlardan farklı olarak eleştirel olmanın insanları kutuplaştırmaya götürdüğünü düşünmektedir: “Eleştirel baktığımız, ötekileştirdiğimiz, kutuplaştırdığımız zaman karşımızdaki insanların doğru söylediği de doğal olarak bize yanlış geliyor. Bu çok kötü bir durum, bundan bir an önce kurtulmamız gerektiğini düşünüyorum.”

Hakikate ulaşma noktasında insanların *yaşam tarzlarının* etkili olduğunu vurgulayan Hasan, görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Bence hakikat tektir, ama hakikate giden yollar çeşitlidir. Mesela hakikat dediğimiz şeyi Allah diye düşünürsek, hakikat Allah’tır. Ama hakikate biz farklı yollardan da ulaşabiliriz.” Hasan, ayrıca farklı düşüncelere sahip insanların görüşlerinin doğruluk payı olabileceğini belirtmekte ve ilahiyat dersleri sayesinde kazandığı eleştirel sorgulama yetisinin bu duruma katkı sağladığını ifade etmektedir.

Hakikat konusuna *din* merkezli yaklaşan Mehmet, mevzuyu itikadi ve ameli olarak iki başlık altında değerlendirmektedir: “Hakikati ilk başta Allah’ın uluhiyeti, rububiyeti, esması ve sıfatı olarak nitelendireceksek tabii ki de tektir, tartışmaya bile açık değildir. Ama bizim amelimizle, dışarıda sosyal olarak herhangi bir eylemimizle alakalı ise hakikat tek değildir.” Mehmet’le aynı fikirleri paylaşan Sümeyye, böyle düşünmesinde İslam hukuku, tefsir, kelam ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin kendisine katkı sağladığını belirtmektedir. Feride ise bu konuda yorum farklılıklarına dikkat çekmektedir: “Salt doğrular bir tanedir. Bizim asıl doğrumuz Kur’an-ı Kerim ve sünnettir, onun ışığında gideriz. Onun haricinde tabii ki bunları yorumlayarak çıkan görüşler yanlış mıdır; değildir bence, onun kendi yorumlama farklılığındandır. Onun dediği de doğru olabilir benimki de doğru olabilir, bu yorum farklılığındandır.”

Konuya yine *dinî* açıdan yaklaşan bir diğer öğrenci Yavuz ise dinin teferruatları üzerinden görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “... Kişinin; uluhiyet, nübüvvet, ahiret bu üç şeye inanması gerekiyor. Bunların hakikat olduğunu kesinlikle varsayması gerekiyor. Bundan sonrası artık teferruat kısmına girer mi? Bence girmese de söylemde bulunanların en azından tekfir edilmemesi, onların hoşgörüsüyle karşılanması gerekir.” Yavuz ayrıca farklı fikirlere sahip insanlara karşı tutumunun, ilahiyattan sonra olumlu yönde geliştiğini de belirtmektedir.

Hakikatin tekliğini *İslam* dini üzerinden ele alan Derya, Müslüman olmayanları öteki olarak gördüğünü ifade etmekte ve onlarla ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır: “... Aslında herkesin bir şekilde kendi doğrusu vardır. Ben, Kur’an-ı Kerim ve sünnetten yola çıkarak tek doğrunun Allah’ın dini İslam olduğunu düşünüyorum. Ama onlara göre de kendi dinleri doğrudur. Bence hakikat birdir, yani İslam dinidir.” Derya’ya İslam dini içerisindeki farklı düşüncelere karşı tavrı sorulduğunda, şu cevabı vermiştir: “Doğru söylediği şeyler tabii ki olabilir, yani birden farklı yollar olabilir. Mesela bir evin farklı odaları olabilir, yine hepsi bir salona çıkar. Sonuçta onun düşüncelerine tamamen yanlış diyemem, bana göre onun da doğru şeyleri olabilir.” Yani Derya’ya göre İslam dini içerisinde hakikate giden farklı yollar olabilir, fakat diğer dinler için bu mümkün değildir. Furkan da Derya’yla aynı düşünceleri paylaşmakta, ayrıca öteki

konusunda belirttiği gibi bu hususta da aldığı ilahiyat eğitiminin olumlu yönde katkı sağladığını düşünmektedir. Furkan, bu fikirlerinin yanında, mezheplerin zenginlik kaynağı olduğunu, fakat insanların mezhepleri çatışma unsuru olarak kullandığını da belirtmektedir: “Göz ardı edilen, farkında olunmayan bir şey de yollar ve gidilen vasıtalar. Ne kadar farklı olsa da aslında ulaşılması gerekenle, ulaşılmaya çalışılan yer aynıdır. Fakat farklılıkların bizi daha fazla zenginleştirici ve bize daha fazla kolaylık sağlaması gerektiği yerde bizi daha fazla çatışmaya sürüklemektedir.”

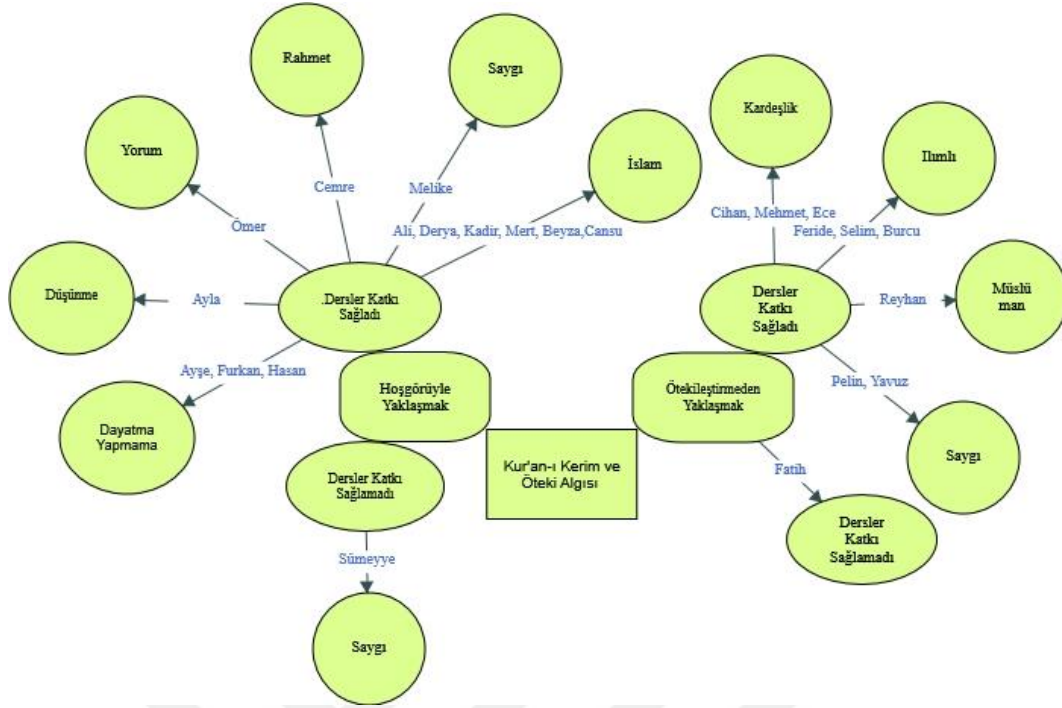
Öğrencilerin bir kısmı ise *hakikatin tek olmadığını* düşünmektedir. Bu düşüncelere sahip öğrencilerden üçü konuya *inanç* perspektifinden yaklaşmaktadır. Bu öğrencilerden Akif, öteki tanımıyla paralel bir şekilde hakikatin tek olmadığını şu sözlerle dile getirmektedir: “Hakikat tek olsa zaten herkes ona inanırdı, inanç boyutu bu zaten. Mesela Allah gelip şu dağın başında otursaydı, ona herkes inanırdı, değil mi! Allah zaten orada oturmuş haşa. Herkes ona inanır, çünkü zaten görüyorsun nesnel olarak; ama hakikat, öznel anlamda olduğu için bu din, inanç, özgürlükler, fikirler hakikat tek diyemiyoruz. Kendime göre hakikat tek olabilir, ama bana göre tektir. İşte ben, bana göre bu tekliği alıp, bütün dünyaya, çevreme uygulamaya kalkarsam çatışma olur ve bu büyük bir sorun doğurur.” Akif, kendisiyle aynı düşünmeyen kişinin her söylediğine yanlış olarak bakmadığını belirtmekle birlikte, üsluba dikkat çekmektedir: “Her şeyin bir üslubu var. Bir insan, bir şeyi benim kafama kakmaya çalışırsa o insanı dinlemem. O kişi, öyle bir üslupla doğruyu bile söylese, ondan bir şey almam, çünkü üslubu yanlış. Bana güzellikle anlattırsa dinlerim.” Benzer fikirlere sahip olan Burak ise bu konuda şunları söylemektedir: “Benim için mutlak doğru tek, ama herkesin kendisine göre bir doğrusu vardır. Onlara da saygı göstermemiz gerekiyor.” Fatih de Akif ve Burak’la benzer görüşler paylaşmaktadır.

Dinleri merkeze alarak hakikatin tek olmadığını örneklerle açıklayan Cemre, bu bakış açısını kazanmasında ilahiyat derslerinin etkili olduğunu düşünmekte ve dinler tarihi dersi üzerinden şunları söylemektedir: “Hakikat tek değildir. Dinler tarihinde bunu görüyoruz. Eleştiriye açık olup da araştırmaya düşersek eğer, hakikatin tek olmadığını görüyoruz. Şöyle ki; hakikat tek değil, tutup da ben Budizmi, Hinduizmi gördüğümde ağacın altında aydınlanan Buda’yı

eğer küçümsersem, bizim Peygamberimiz de vahyi, mağarada aldı. Ben Buda'ya aynısının gelmediğini nereden bileyim! İnsanlar buna evrilmiş farklı şekle sokmuş olabilir. Hele ki 10 Emir! Onlardaki çalmayacaksın, zina etmeyeceksin ilkelerini, ben Kur'an-ı Kerim'in ana arterine bakınca görüyorum. Ritüeller, namaz falan tabii ki kesinlikle bu var, ama onlar da hiç Kur'an-ı Kerim'i, peygamberi görmemiş olsalar; Buda'yı peygamber etseler artık bizim de bir yaratıcımız var, bizim de bir ölüm sonrası hayatımız var, çalmamam gerekiyor, ahlaklı olmam gerekiyor, zina etmemem gerekiyor, o ritüeller, o genel sınırlar diyeyim bunlara uydukları takdirde ben kurtuluşun onlar için de olduğunu düşünüyorum. Hakikat tek değil, yani sadece bana ait bir şey değil diyebilirim.”

3.1.3. Kur'an-ı Kerim ve Öteki Algısı

Öğrencilerin öteki ve hakikat ile ilgili görüşlerinin ardından, bu düşüncelerinin şekillenmesinde, Kur'an-ı Kerim'in etkisini ortaya koymak amacıyla onlara, “Sizce Kur'an-ı Kerim bizim farklı olana nasıl bir tutum sergilememizi istiyor?” ve aldıkları ilahiyat eğitiminin bu duruma tesir gücünü belirlemek amacıyla da “İlahiyatta aldığınız derslerin buna katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” soruları yöneltilmiştir. Kur'an-ı Kerim'in farklı olana bakışıyla ilgili öğrenci görüşlerinin, *hoşgörüyle yaklaşmak* ve *ötekileştirmeden yaklaşmak* şeklinde iki alt kategoride toplandığı görülmektedir. Fakat soru sorulurken sadece İslam içi tasnif göz önünde bulundurulmuş olmasına rağmen, bazı öğrencilerin görüşlerini açıklarken İslam dışındaki dinleri de değerlendirmeye aldığı dikkat çekmektedir. Bu hususta öğrencilerin çoğu, Kur'an-ı Kerim'de hoşgörüyle yaklaşmayı esas alan mesajların olduğunu belirtirken; her iki başlık altında görüşlerini dile getiren öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, dersler bu konudaki düşüncelerinin olumlu olmasına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri, Şekil 4'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.



Şekil 4. Kur'an-ı Kerim ve Öteki Algısı

Kur'an-ı Kerim'in farklı olana bakışını *hoşgörü* temelinde ele alan öğrencilerin kendi aralarında farklı noktalara değindikleri dikkat çekmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin bir kısmına göre, Kur'an-ı Kerim *İslam* ile kayıtlı olmak koşuluyla farklı olanlara hoşgörüyle yaklaşmayı öncelemektedir. Örneğin Derya, Kur'an-ı Kerim'de farklı dinlere mensup kişilere hoşgörü olmak hususunda bir içerik olmadığını düşünmektedir: "Mezheplere uzak davranmıyor, farklı mezheplerin olabilirliği var bence. Ama İslam dini, sadece Kur'an-ı Kerim'e inanmayan, inanç farklılıklarına karşı katı davranıyor, onun dışında kendi içerisindeki farklılıklara çok kötü bakmıyor." Derya, bu konuda İslam hukuku ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Öteki ve ötekileştirme konusunda dışlayıcı bir tavır sergileyen Ali, söz konusu Kur'an-ı Kerim olunca mevzuya hoşgörü ekseninde yaklaşmaktadır. Ali, bu hususta özellikle formasyon, din eğitimi ve din sosyolojisi gibi derslerin öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığını belirtmektedir.

İslam dini içerisindeki farklı görüşlere *hoşgörüyle* yaklaşılması gerektiğini belirten Kadir, farklı inanç sahiplerine karşı da aynı tutumun sergilenmesini gerekli görmekte, fakat ahirette onlara kurtuluş şansı tanımamaktadır. Kadir, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşılmasını, karşı tarafın da kendi inançlarına

hoşgörüyle bakması için gerekli görmekte, ayrıca derslerin kendilerini ötekine karşı daha yumuşak tavır almaya ittiğini ve bu noktada halktan ayrılmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedir.

İslam'ın itikadi açıdan kapsayıcı olmadığını düşünen Mert, ameli sahada farklılıklara açık olduğunu ve bu durumun beraberinde *hoşgörü*ü getirdiğini düşünmektedir: “Kur'an-ı Kerim, farklı yorumlara açık bir kitap. Yaşayış tarzı farklı insanlar, mesela Eskimolar, kutuplarda yaşayanlar için abdest anlayışı bizimki gibi olamaz. Bence burada coğrafya çok önemli. Biz buradayız, ama farklı coğrafyaları görmediğimiz için bilmiyoruz. Mesela anadilde ibadet, Honduraslı birine Arapça öğretmek kolay değil, kendi dilinde ibadet etmesi... Mesela bu konuda, İmamı Azam'ın fetvası var. Düşününce diyorsun bu ne biçim fetva, ama aslında böyle değil! Yani pratik hayatta bunun bir karşılığı var.” Mert, böyle düşünmesinde derslerin katkı sağladığını belirtmektedir. Beyza da Mert'le benzer düşüncelere sahiptir.

Konuyu *hoşgörü* açısından ele alan başka bir öğrenci Melike, aynı zamanda *saygının* da altını çizmektedir: “Kur'an-ı Kerim, farklı olana hoşgörü ve saygıyla bakmamızı sağlıyor, bir yerden sonra onlarla savaşın diyor. Yani evet savaşmamızı da istiyor, ama zülfüyâre dokunduğu zaman, dini hassasiyetlerimize dokunduğu zaman savaşmamızı istiyor.” Melike, İslam dini içerisindeki farklılıklara karşı tutumunu ise şu şekilde açıklamaktadır: “Hoşgörü olduğu için ve zorlama da olmadığı için özellikle dinimizde zorlama olmadığı için herkesin birbirine yahut buradaki hocaların fikirlerine hepimiz saygı duyuyoruz, birbirimizin fikirlerine saygı duyuyoruz ve böyle de olmalı! İslam bizden bunu zaten istiyor. Tabii herkes farklı algılayabilir, biri mesela bir şey anlatır, ama ondan herkesin anladığı farklıdır. Din de böyledir; bir anlatılan var, bir öğretilen var, ama herkesin ondan çıkarttığı anlam farklı. Onun için bence saygıyla çözülebilecek bir mesele bu, tabii bazı aşırı uç noktaları göz önünde bulundurmadan zenginlik olarak algılasak bir sorun yaşamayız bence.” Melike, bu anlayışa sahip olmasında özellikle; tefsir, hadis, İslam hukuku ve kelam derslerinin katkı sağladığını ifade etmektedir.

Hoşgörünün yanında *rahmet* kavramına vurgu yapan Cemre, bu konuda şunları söylemektedir: “Rahmet, hoşgörü, liyakat ehli yani her işi ehline ver

derken aslında bunu kastediyor. ... Aslında Kur'an-ı Kerim, tamamen rahmet temelli, bizden de rahmet temelli bakmamızı istiyor.” Cemre, bu hususta kelam ve tefsir derslerinin etkili olduğunu belirtmektedir.

Kur'an-ı Kerim’de her şeyin detaylı bir şekilde açıklanmadığını ve bazı durumların insanlara bırakıldığını düşünen Ömer, farklılıkların doğal olduğunu belirtmekte ve *yorumsal* farklılıklara *hoşgörüyle* yaklaşılmasını gerekli görmektedir. Yorumsal zenginliği sağlama noktasında tefsir, hadis ve İslam hukuku derslerinin yetersiz kaldığını düşünen Ömer’e göre, öğrencilerin bu anlayışı kazanmasında, diğer ilahiyat dersleri katkı sağlamaktadır.

Kur'an-ı Kerim’in, farklılıklara yaklaşımını *hoşgörü* ve *düşünme* üzerinden ele alan Ayla, görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Sorgulamaz mısınız ya da düşünmüyor musunuz gibi tabirler olduğuna göre düşünmemizi istiyor bir kere. Düşünmemizi isteyen, farklı bakış açılarına da iyi bakıyordur, ama sonuçta Kur'an-ı Kerim’de affedilmeyecek tek şeyin şirk olduğu söyleniyor. Şirke düşmedikten sonra farklı bakış açılarına da kötü baktığını düşünmüyorum.” Ayla ayrıca derslerle ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır: “Yoruma açık olmayan; tefsir, hadis, İslam hukuku dersleri buna bir katkı sağlamıyor. Kelam, İslam mezhepleri tarihi ve dinler tarihi katkı sağlıyor.”

Farklı fikirlere *hoşgörüyle* yaklaşılmasını gerekli gören Ayşe ise *dayatma yapmamanın* altını çizmektedir: “Tabii ki de hoşgörülü bir şekilde! Onları kesinlikle kırmadan, sadece fikirlerini söyleyerek, dayatmadan yaklaşılmalı. Bizden de aynı şekilde, dayatmadan yaklaşmamızı istiyor.” Ayşe, ayrıca fakültedeki hocaların dayatmacı bir tavrının olmadığını da vurgulamaktadır. Mevzuya Ayşe gibi yaklaşan Furkan, fikirlerini şöyle açıklamaktadır: “Sonuçta kimseyi zorlamadan, kimseye dayatmacı bir tavır sergilemeden yaklaşılmalıdır. İslam tarihi açısından da geçmişe baktığımızda kimseye dayatmacı veya dışlayıcı bir tavır sergilemeyip, herkese uzlaşmacı yaklaşmış. İsteyene dinini istediği gibi yaşama imkânı sunulmuş ve kimse dışlanmamıştır.” Furkan, tüm ilahiyat derslerinin konuyu bu şekilde algılamasında etki ettiğini söylerken, özellikle İslam mezhepleri tarihi, İslam tarihi ve dinler tarihi derslerinin isimlerini öne çıkarmaktadır. Benzer düşünceleri paylaşan Hasan ise felsefe ve formasyon

derslerinde dersin kendisinin; din eğitimi ve hadis derslerinde ise özellikle hocaların katkı sağladığını ifade etmektedir.

Kur'an-ı Kerim'in, farklı görülen kimselere *hoşgörü* ve *saygı* çerçevesinde yaklaşmayı tavsiye ettiğini düşünen Sümeyye, diğer öğrencilerden farklı olarak *ilahiyatta aldığı derslerin bu duruma katkı sağlamadığını* belirtmektedir: “Dersler ne yapıyor bu konuda; dersler aslında bunu yapmıyor. Dersler biraz taraftar gibi. Tefsir, hadis, İslam hukuku taraftar gibi yani. Bir şeyin taraftarlığını yapıyor.”

Bazı öğrenciler, Kur'an-ı Kerim'in farklı olana bakışını *ötekileştirme* üzerinden değerlendirmekte, bunun yanında farklı noktalara da işaret etmektedirler. Bu öğrencilerden biri olan Cihan, Müslümanların birlik ve *kardeş* olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır: “... Bir ötekileştirme yok diye düşünüyorum. Çünkü Allah bize bir yol gösteriyor; böyle olursanız bu şekilde mükafatlandırılacaksınız, böyle yaparsanız bu şekilde cezalandırılacaksınız. Aksine Kur'an-ı Kerim'de hep bir olma, kardeşlik duygusu çağrıştırılıyor. Müslümanların bir olması gerektiğine, kafirlere karşı nasıl savaşması gerektiğine, nasıl tavır takınması gerektiğine dair birçok ayet var, ama biz bunları işitmedik sanırım.” Cihan, ilahiyatta aldığı derslerden Kur'an-ı Kerim, tefsir ve hadisin bu duruma katkı sağladığını söylemektedir. Mevzuya Cihan gibi yaklaşan Mehmet, naslarda İslam dini dışındaki din mensuplarının öteki olarak görüldüğünü belirtmektedir. Mehmet, ayrıca derslerin birlik ve beraberliği sağlama noktasında yardımcı olacağını düşünmekle birlikte, insan tabiatına dikkat çekmekte ve bu konuda eksik kalan yönleri öğrencilere bağlamaktadır. Aynı perspektife sahip olan Ece ise bu konuda derslerden ziyade hocaların belirleyici olduğunu düşünmektedir.

Farklılıklara karşı dışlayıcı ve *ötekileştirici* bir tutumun hâkim olduğunu düşünen Feride, daha *ılımlı* olmayı gerekli görmektedir: “Biz bu konuda çok dışlayıcı davranıyoruz gibi geliyor bana, ötekileştiriyoruz. Bunu biz diğer dinlere bile bakmamıza gerek yok, mezhep farklılığında bile bunu yapabiliyorlar, mezhebi geçtim cemaat farklılığında bile bunu yapıyorlar. Mesela sen şucusun; sizin şöyle ibadetleriniz var, zikirleriniz var deyip, aşağılayıp, dışlayabiliyoruz. Ama tam tersi olması lazım. Neden bu kadar uzaklaşıyoruz, onu da bilmiyorum. Diğer dindekilere zaten hepten mesafeliyiz. Mesela sen kafirsin, sen münafıksın

tabii ki hani güvenmememiz gerektiği Kur'an-ı Kerim'de de yazıyor, ama bu kadar da kinci yaklaşmamamız gerektiğini düşünüyorum.” Bu noktada hem derslerin hem de hocaların kendi fikirlerinin olgunlaşmasında olumlu yönde etki ettiğini belirten Feride, özellikle tefsir dersinin diğerlerine nazaran daha farklı bir katkı sağladığını düşünmektedir. Feride'yle aynı noktadan konuyu ele alan Selim, ilahiyat eğitiminin bu konuda çok katkı sağladığını düşünmekte ve dersler hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “Türk dini musikisinin dışındaki dersler bunda etki eder, formasyon dersleri o kadar etki etmez. Din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi özellikle bunlar, bir de İslami ilimlerde kelimeler hem içerik olarak hem de hocadan kaynaklı etki eder.”

İslam'ın özünde, insanlar arasında *ötekileştirmemenin* vurgulandığını belirten Reyhan, *Müslümanlar* tarafından bu durumun amacından uzaklaştırıldığına dikkat çekmektedir: “Kur'an-ı Kerim zaten dinimiz zorlayıcı bir din değil, otoriter, baskıcı bir din değil. Sanki İslam'ı Allah değil de biz kurmuşuz gibi, altına bütün maddeleri biz yazmışız gibi, biz böyle katı kuralları koyuyoruz, işte ne bileyim otoriter davranıyoruz.” Böyle bir düşünce dünyasına sahip olmasında ilahiyat derslerinin katkısına işaret eden Reyhan, ilahiyattan önce böyle düşünmediğini de samimi bir şekilde dile getirmektedir.

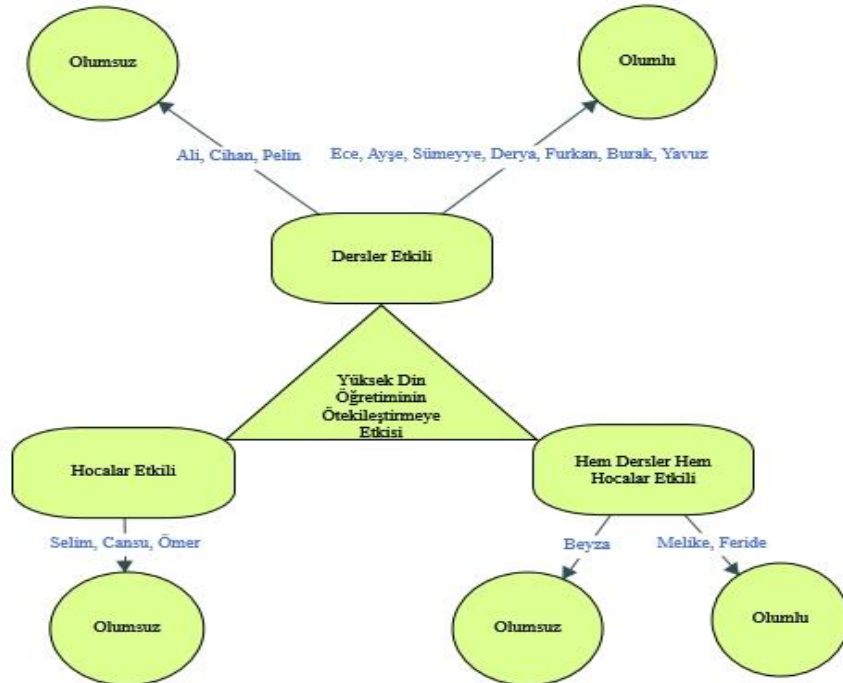
Diğer konularda olduğu gibi, bu hususta da *saygının* altını çizen Pelin, İslam'ın farklılıklara bakışını Firavun üzerinden örneklendirmektedir: “Bence Kur'an-ı Kerim farklı görüşlere karşı çok saygılı. Firavuna bile ona güzel sözle söyle, belki yolundan döner diyor. Yani tanrılık taslayan Firavuna bile bunu söyledikten sonra biz kimiz de kendi din kardeşlerimize bile, bazen oluyor, Firavun gözüyle bakıyoruz!” Pelin, bu konuda tüm derslerin olumlu yönde gelişmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Saygının altını çizen bir diğer öğrenci Yavuz ise hakikat konusunda da üzerinde durduğu gibi dinde teferruat olarak görülen noktalardaki farklılıkların, dışlamayı gerektirmeyeceğini belirtmekte ve kabir azabı örneğiyle mevzuyu açıklamaktadır: “Şimdi diyelim bir kişi kabir azabını inkar etti, bunun hadisi var atıyorum önceden tartışılmış. Ne demişler, mesela sahih li-zatihi diyelim. Şimdi bu noktada mesela kişinin kabir azabını inkar etmesi en azından Müslümanlığı için bir zarar teşkil etmeyeceğinden

bu kişiyi dışlamamamız gerekir.” Yavuz, ayrıca bu bakış açısını kazanmasında derslerin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Fatih’e göre, Kur’an-ı Kerim’de farklı fikirler *ötekileştirilmemeli*, fakat realitede durum tam tersi şekilde gerçekleşmektedir. Fatih, bu hususta *derslerin hem içeriklerinden hem de hocalarından ötürü ötekileştirmeye neden olduğunu* düşünmektedir: “Derslerde, ‘Kur’an-ı Kerim ve sünnete uymayan’ diyerek belli bir kalıp oluşturulmuş. Çoğu ders içeriklerinde bunun dışındakileri Kur’an-ı Kerim’e dayandırarak, aslında kendi yorumunu Kur’an-ı Kerim diyerek ötekileştiriyorlar.” Fatih, özellikle temel İslam bilimi derslerini bu kategoriye koymaktadır.

3.1.4. Yüksek Din Öğretiminin Ötekileştirmeye Etkisi

Öğrencilerin ötekiyle ilgili fikirlerinin dönüşmesinde aldıkları eğitimin etkisini ortaya koymak amacıyla onlara bazı sorular sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar; *dersler etkili*, *hocalar etkili* ve *hem dersler hem de hocalar etkili* şeklinde üç alt kategoriye ayrılırken, Şekil 5’te de görüldüğü gibi bazı öğrencilere göre bu etki *olumsuz*, bazılarına göre ise *olumlu* yönde olmaktadır.



Şekil 5. Yüksek Din Öğretiminin Ötekileştirmeye Etkisi

Öğrencilerin çoğu, *derslerin*, ötekileştirme noktasında etkili olduğunu düşünmektedir. Derslerin, bu konuda *olumsuz* yönde tesirli olduğunu düşünen Ali, özellikle kelam ve tefsir derslerinin buna neden olduğunu belirtmektedir: “Şimdi bu fakülteye başladığımızdan beri özellikle kelam derslerimiz sadece tek bir hocamız bağlamında değil, şu anda Türkiye’deki bütün fakülteler açısından kelam dersi böyle. 2. sınıftan sonra tefsir dersi çok etkili.” Ali gibi Cihan da ötekileştirme konusunda derslerin öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmekle birlikte, kendisinin bu duruma direndiğini söylemektedir: “Bu konuda ilahiyat fakültesinin öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum, ama ben de etkisi olmadı, olmaması için çok direndim ve bunu kırdım.” Derslerin ötekileştirmeye neden olduğunu düşünen Pelin ise bu durumun her zaman değil, bazen gerçekleştiğine işaret etmekte ve bu noktada özellikle hadis ve kelam derslerinin isimlerini zikretmektedir.

Bazı öğrenciler de *derslerin*, ötekileştirme yapmamaya katkı sağladığını belirterek, *olumlu* yönde etki ettiğini düşünmektedir. Bu fikirlere sahip öğrencilerden biri olan Derya, ilahiyattan önceki görüşlerinin değiştiğini ifade etmektedir: “Önceden öteki algım daha kısıtlıydı. Mesela benim için sen ötekiydin, ama şimdi farklı din öteki.” Derya’yla aynı düşünceleri paylaşan Furkan, bu noktada özellikle formasyon derslerinin katkı sağladığını belirtmekle birlikte, ilahiyat derslerinin birbirinden ayrılmayacağını da vurgulamaktadır: “Sonuçta ilahiyat derslerini birbirinden ayırmak mümkün olmaz. Şimdi Arapça eğitimi alıyorsanız, bu Arapça eğitimi tefsir, hadis, İslam hukuku dersleriyle de ilişkili olur. Din psikolojisi dersi alırsanız, bu formasyon derslerini de elbette etkiler. Gerek hocalarımız açısından gerek derslerimiz açısından katkıları olabilir. Ama kimi dersin %70, kiminin %30 katkısı olur.” Aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte öteki algısının ortadan kalktığına değinen Burak ise genel olarak bütün derslerin buna etki ettiğini düşünürken, özellikle kelam, tasavvuf ve din sosyolojisi derslerinin katkı sağladığını belirtmektedir.

Derslerin ötekileştirmeye neden olmadığını düşünen diğer bir öğrenci Ece, derslerle ilgili şunları söylemektedir: “Burada bize rahatça görüşünü sunma imkânı tanınmıyor. Felsefe, din sosyolojisi, din psikolojisi, tefsir ve kelam derslerimiz de daha çok görüşümüzü sunup, karşımızdakinin görüşünü

anlayabilmeyi sağlıyor. Mesela ben bu görüşteyim, sen şusun yadırgıyorsak o ötekileştirme oluyor zaten. Ama derslerin hiçbirinde ben bunu kabul edeyim, diğerini ötekileştireyim şeyi görmedim.” Benzer fikirlere sahip olan Ayşe de fakültedeki derslerden tefsir, hadis, kelam, din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi ve dinler tarihi derslerinin bu konuda katkı sağladığını ifade etmektedir.

Bazı öğrenciler, ötekileştirme hususunda derslerden ziyade *hocaların olumsuz* yönde etki ettiğini düşünmektedir. Örneğin Selim, sınıf ortamında zaman zaman bir fikrin merkeze alınarak, diğerlerinin dışarıda tutulduğunu ve bu şekilde ötekileştirme yapıldığını belirtmektedir: “Zaman zaman sınıfta farklı düşünen arkadaşlarımız oluyor ya da biz farklı düşünüyoruz, hocaların sabit bir fikrî oluyor icabında, dolayısıyla derse iştirak edemediğimiz zaman otomatik olarak ötekileştirilmiş oluyoruz.” Selim, söz konusu durumun daha çok hadis ve İslam hukuku derslerinde, hocalardan ötürü yaşadığını ifade etmektedir: “Daha çok hocaların tutumuyla alakalı bir durum. Hocaların eğer tutumu farklı görüşlere biraz daha uyum sağlarsa, o zaman sıkıntı olmuyor. Tefsir dersinde böyle bir problem yaşamıyoruz, yeri geldiğinde farklı fikrimizi, görüşümüzü dile getirebiliyoruz; hadis ya da İslam hukukunda bu biraz daha mümkün olmuyor.” Ömer ise hadis ve kelam dersi hocalarının ötekileştirmeye neden olduğunu belirtmekte, ayrıca hocaların bu üslubunun zamanla öğrenciler tarafından benimsenebileceğini düşünmektedir.

Bazı öğrenciler, ötekileştirme konusunda *derslerin ve hocaların* etkili olduğunu belirtmektedir. Bu hususta derslerin ve hocaların *olumsuz* anlamda tesirli olduğunu düşünen Beyza, hocaların etki gücünün biraz daha fazla olduğunu vurgulamaktadır: “%40 konular, %60 da hocalar etkili bence. Hoca öğrenciyi çok etkiliyor.”

Zihninde öteki olarak kodladığı kişilere karşı dışlayıcı bir üslup takınmadığını belirten Melike, bu *olumlu* düşüncesinde, ilahiyat programında yer alan derslerin ve bu dersleri veren hocaların etkili olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada özellikle din psikolojisi, din eğitimi ve din sosyolojisi derslerinin kendi düşüncelerinin olgunlaşmasında katkı sağladığını belirtmektedir. Feride ise bu hususta özellikle tefsir derslerinin etkili olduğunu söylemektedir: “Hem dersin

içeriği müsait dediğim gibi çok farklı yorumlar okuyoruz, tefsirler okuyoruz hem de hocanın bunu aktarımı, bize anlatımı etkili.”

3.1.5. Tema Değerlendirmesi

Öğrencilerin, uzlaşma hakkındaki fikirlerini sağlıklı bir şekilde ortaya koyabilmek için onların ötekine bakışını belirlemek önemliydi. Bu nedenle tema altındaki ilk kategoride öğrencilerin, öteki, ötekileştirme ve dinî öteki kavramları hakkındaki görüşlerine ulaşılmaya çalışılmış ve onlara çeşitli sorular sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarından onların, kavramları genel bir perspektifle ele aldıkları anlaşılmakta ve yapılan tanımların daha çok dışlayıcı bir karaktere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunun, öteki kavramını dışlayıcı bir üslupla tanımladığı görülürken; bazılarının, günlük hayatlarında farklı yaklaşımları benimsediği dikkat çekmektedir. Yani bir kısım öğrenci, tanımlarında belirttiği gibi pratik hayatlarında da dışlayıcı tavrı sürdürmekte; diğer kısmı ise tanımlarının aksine, pratik hayattaki uygulamalarında daha kapsayıcı bir yaklaşıma yönelmektedir. Ötekine yönelik davranışlarında kapsayıcılığı esas aldığı düşünülen öğrencilerin ise öteki kavramını daha çok fikrî zeminde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Burada asıl dikkat çeken husus, bazı öğrencilerin teorik söylemleriyle, pratik yaklaşımlarının birtakım noktalarda çelişmesidir. Sözgelimi kendisinin ötekine karşı dışlayıcı bir tavra bürünmediğini belirten bir öğrenci, aynı zamanda kendi doğrularını karşı tarafa kabul ettirme içgüdüsüne sahip olabilmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak inanılan dinin ya da dinî görüşün hakikat olarak telakki edilmesi söylenebilir. Bu açıdan öğrencilerin kendilerine dışlayıcılığı yakıştırmadığı için kapsayıcı söylemlerde bulundukları, fakat inanılan dinî görüşlerin hakikat olarak kabul edilmesi ve böyle görülen bilgilerde taviz verilmeyeceği inancının yatması²⁵⁵ da öğrencilerdeki mevcut çelişkiyi açıklayabilecek niteliktedir.

Öğrencilerin ötekiyle ilgili fikirlerini ele aldıktan sonra, ikinci kategoride onların hakikate yönelik görüşlerine müracaat edilmiştir. Çünkü öğrencilerin

²⁵⁵ Çok kültürlü toplum üzerinden konuyu ele alan Gündoğdu'nun, çalışmasında yer verdiği ötekine karşı tutumla ilgili maddeler, burada ileri sürdüğümüz kanıyı destekler niteliktedir. Bk. Hakan Gündoğdu, “Çok Kültürlü Bir Toplumda Ötekiyle Yaşamak ve Hoşgörü”, *EKEV Akademi Dergisi*, 37 (2008): 80.

hakikat algıları, onların dinî ötekine karşı dışlayıcı ya da kapsayıcı şekilde yaklaşmalarının temelini oluşturmaktadır. Buradan hareketle öğrencilere, hakikatle ilgili soru sorulduğunda cevaplarının, iki noktada odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun yer aldığı ilk gruba göre hakikat tek olmakla birlikte, hem hakikate götüren çeşitli yollar olabilir hem de farklı fikirler doğruluk değeri taşıyabilir. Öğrenciler, farklı fikirlere ve çeşitli yolların olabileceği düşüncesine mümkün gözüyle bakmakla birlikte; bu imkânın sınırını, tek olduğuna inandıkları hakikate yani İslam dinine ve özellikle itikadi sahaya dayandırmış, sadece bu kapsamın dışında kalan hususlarda farklı fikirlere ve yollara doğruluk payesi atfetmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından *farklı yol* olarak tanımlanan İslam mezheplerinin; bir yandan rahmet kaynağı olarak görülmesi diğer yandan reel hayatta daha çok çatışmaya götüren bir olgu olarak düşünülmesi ise dikkat çeken önemli detaylardan biridir. Nitekim öğrencilerin şahsi fikirlerini dile getirirken, bahsettikleri çelişkiyi kendilerinin de yaşadığı fark edilmektedir. Bu çelişki, öğrencilerin hem öteki tanımlarında hem de hakikatle ilgili algılarında benzer şekilde kendini göstermektedir.

Çoğunluğun bu fikrine karşı ikinci grubu oluşturan bir kısım öğrenci ise hakikatin tek olduğu fikrine katılmamış ve bu durumu inanç/dinler üzerinden değerlendirmiştir. Bu görüşe sahip olan öğrencilerin, inancın bireyselliğini temel aldıkları da söylenebilir.

Her ne kadar yapılan çalışmalarda dinî öteki algısı farklı dinler noktasında toplansa da aynı perspektifin bir din içerisindeki farklı inanç grupları için de benzer şekilde olma ihtimali yüksektir. Zira din de takip edilen mezhep de genelde hakikat olarak görülmekte ve bu hakikat dışında kalan taraflar öteki²⁵⁶ olarak kodlanmaktadır. Bununla birlikte insanların kendilerini bir mezhep içerisine yerleştirmesi, onların sosyal bir gruba aidiyeti olarak değerlendirilebilir. Bunun sosyal psikoloji açısından sorunlu olduğu söylenemez. Fakat Yapıcı ve Albayrak,²⁵⁷ dinî gruplarda durumun biraz daha farklılaşma gösterdiğinin altını

²⁵⁶ Dinlerdeki hakikate bakış ve öteki algısı için bk. Şevket Yavuz, “‘Öteki’ ile ‘Beriki’ Arasındaki Salınımda Dinlerde Birlikte ve Beraber Yaşamının Teolojik ve Pratik İmkânı”, *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2009): 32-35.

²⁵⁷ Yapıcı ve Albayrak’ın çalışmasının temel noktasını farklı dinler oluştursa da aynı din içerisinde de benzer tezahürlerin olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bk. Asım Yapıcı -

çizmektedirler. Onlar, bunun hakikat algısıyla alakalı olduğunu düşünmekte ve inanılan din ya da dinî grubun hakikatin kaynağı olarak kabul edilmesinin, öteki olarak telakki edilen kimselere karşı dışlayıcı bir tutuma yönlendirdiğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Bulut²⁵⁸ da bir dinin ya da mezhebin inanç, ibadet gibi konularda belirli bir konsensüse sahip olduğuna işaret ederken, dinî cemaatlerin dini daha ileri seviyede yaşamayı vaat ettiğini ve bu şekilde diğer dinî gruplardan farklılaştığını vurgulamaktadır. O, bunun neticesinde hakikat tekelciliğinin oluşabileceğini ifade etmektedir. Bulut'un bu konuda İslami ilimler fakültesi öğrencileriyle yaptığı görüşmelerde onların çoğunun dinî grupları; sadece kendilerini hakikate sahip olarak görme, ayrıştırıcılık, ötekileştirme, dışlamaya, birlik ve beraberliği bozmaya neden olma gibi açılardan eleştirdikleri dikkat çekmektedir. Araştırmamızda elde edilen veriler de hem Yapıcı ve Albayrak'ın hem de Bulut'un buradaki teorik görüşleriyle örtüşmektedir. Nitekim 73 fırka hadisinin²⁵⁹ yorumlanması konusunda yaşanan durum da din içerisindeki farklı görüşlerin hakikat olarak algılanması savını desteklemektedir. Araştırmamıza katılan öğrenciler, her ne kadar kendilerinin dışlayıcı bir tutuma sahip olmadığını söylese de konuşmalarının alt metninde, kendi hakikatlerini karşı tarafa kabullendirme isteğinin yattığı müşahade edilmektedir.

Eğitimde Çocuk ve 'Öteki'nin Kimliği Problemi isimli çalışmasında çocuklara verilen yanlış eğitimle, çocukların kendilerine ötekileştirdiğini belirten Başkurt,²⁶⁰ bu durumun bir sonucu olarak toplumda, din alanında çeşitlilik vesilesi olan mezheplerin, cemaatlerin ve dinî grupların hakikati söyleyen tek kanal olarak algılandığını ve onların eleştirilemez, görüşleri üzerine konuşulamaz, aşılamaz olarak telakki edildiğini vurgulamaktadır. Bu durum, bireylerin toplum içerisinde birbirlerini ötekileştirmeleri sonucunu doğurmaktadır. Aynı tavra öğrencilerin

Kadir Albayrak, “‘Öteki’ni Algılama Bağlamında Dinî Gruplar Arası İlişkiler”, *Dini Araştırmalar* 5/14 (2002): 36-38.

²⁵⁸ bk. Ramazan Bulut, “İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Dini Gruplar Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 20/1 (2020): 376-380.

²⁵⁹ bk. Muhammet Emin Eren, “İslam Toplumunda Ayrıştırıcı/Ötekileştirici Söylemin Oluşumunda İftirak (73 Fırka) Hadisinin Rolü”, *Kur'an ve Toplumsal Bütünleşme (Mezhepler ve Dini Gruplar Arası İlişkiler)*, ed. Hayati Hökelekli - Vejdi Bilgin (Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2015), 19-34.

²⁶⁰ bk. İrfan Başkurt, “Eğitimde Çocuk ve 'Öteki'nin Kimliği Problemi”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (2002): 113-141.

görüşlerinde de rastlanmıştır. Nitekim yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin kendilerinin dışlayıcı bir tutuma sahip olmadıklarını söylemelerine rağmen, kendi görüşlerini kabul ettirmeye çalışması, bu durumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Başkurt'un üzerinde durmuş olduğu noktayı detaylı bir şekilde ele alan İslam mezhepleri tarihçisi İnal²⁶¹ da mezheplerin ele alınışının, mezhepten mezhebe hatta mezhep içi farklılıklara göre değiştiğini belirtmektedir.

Bu temadaki üçüncü kategoride, Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışıyla ilgili öğrenci kanaatlerine yer verilmiştir. Çünkü İslam teolojisinin merkezde olduğu yüksek din öğretimi kurumlarında, öğrencilerin dinî öteki ve hakikatle ilgili görüşlerinin referans noktasını, Kur'an-ı Kerim oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öteki algılarının da, Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışıyla örtüşmesi beklenir. Öğrencilere göre Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışı, hoşgörüyü ve ötekileştirme yapmadan yaklaşma şeklinde iyimser bir perspektif sergilemektedir. Fakat öğrencilerin önceki konulardaki ifadeleri, kendilerinin daha dışlayıcı bir karaktere sahip olduğunu göstermekte ve bu durum bir çelişki gibi durmaktadır. Burada gözden kaçırılmaması gereken temel husus, öğrencilerin özellikle nihai kurtuluş noktasında, kendi hakikat algılarının dışında kalan kişilere bu kapıyı kapatmalarındır. Yani öğrencilere göre Kur'an-ı Kerim, farklı dinî görüş ya da dinlere karşı hoşgörülü olmayı ve ötekileştirme yapmadan yaklaşmayı tavsiye etmekle birlikte, tek olan hakikate inanmadıkları sürece o kimselere kurtuluş imkânı tanımamaktadır. Burada dikkat çeken bir başka husus ise öğrencilerin aldıkları dersler sayesinde ötekine karşı daha olumlu baktıklarını belirtmeleri, ancak reel hayatta ötekine karşı olumsuz bir tavrın hüküm sürdüğünü ifade etmeleridir.

Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, öteki olarak genelde farklı din mensuplarının ele alındığı görülmekte ve benzer duruma öğrenci görüşlerinde de rastlanmaktadır. Nitekim yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilere göre Kur'an-ı Kerim'de, farklılıklara karşı iyimser bir tavır sergilenmesi tavsiye edilirken, Müslüman olmayan kimselere kurtuluş²⁶² hakkı verilmemektedir. Ayrıca literatürde olduğu gibi öğrencilerin de kendi

²⁶¹ bk. İbrahim Hakkı İnal, "Mezhepler Tarihi Literatüründe Öteki Algısı: Mürcie Örneği", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31 (2014): 223-235.

²⁶² el-Bakara 2/112; el-Âl-i İmrân 3/85

dinlerine saygı duyulması için öteki inanç mensuplarına daha ihtiyatlı yaklaşmak,²⁶³ farklılıklara karşı saygılı olmak, merhametli olmak, kardeşçe yaklaşmak²⁶⁴ gibi hususlara dikkat çektikleri görülmektedir.

İslam dini içerisindeki öteki olgusunu *dinde zorlama yoktur* ibaresinin yorumundan hareketle değerlendiren Bilgin,²⁶⁵ İslam'a girdikten sonra insanlara zorlamanın yapılabileceğine dair yorumların uç bir fikir olduğunu belirtmekte; ayrıca İslam gruplarının kendi içerisinde farklılaştığına işaret ederek, tüm Müslümanların bu tavra sahip olmadığını vurgulamaktadır. Kur'an-ı Kerim'de ilke olarak ötekileştirmenin olmadığını belirten Sülün,²⁶⁶ de Bilgin gibi insanların farklı dinler, mezhepler, cemaatler gibi çeşitli nedenlerle birbirlerini ötekileştirdiğine işaret ederken, gerek farklı dinlerin gerekse din içi gruplar arasında yaşanan ötekileştirme ve çatışma ortamlarının dinlerden değil, dini temsil eden kimselerden kaynaklandığını da ifade etmektedir. Hem Bilgin hem de Sülün'e göre Kur'an-ı Kerim, insanlara karşı sevgiyle, güzellikle yaklaşmayı öğütlemektedir. Öğrenciler de kendilerini, Bilgin ve Sülün'ün ifade ettiği gibi konumlandırmakta, fakat bazı öğrencilerin ifadeleri sadece söylemde kalmakta ve muhataplarının fiili olarak kendileri gibi olmalarını beklediklerini göstermektedir. Bu durum, yukarıdaki araştırmalarda da belirtildiği gibi kurtuluş konusunda bireyleri dışlayıcı tavra sürükleyebilir.

Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışı noktasında öğrencilerin söylemlerinde olduğu gibi ele alınan çalışmalarda da hoşgörü, saygı, ötekileştirme yapmama, birlikte barış içerisinde yaşama gibi olguların vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte kurtuluş eksenli olaya bakıldığında gerek öğrenci görüşlerinde gerekse yapılan bazı çalışmalarda ötekine genelde kurtuluş imkânı tanınmamakta ve bu durum da dışlayıcılığa neden olmaktadır.

²⁶³ bk. İsmail Çalışkan, "Dini Bir Tutum Olarak Ötekine Yaklaşımın Kur'anî Temelleri", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2007): 7-28.

²⁶⁴ bk. Şevket Yavuz, "İslâm'ın Ötekileştirmeye Meydan Okuması veya 'Ontolojik Öteki'den 'Vasıfsal Öteki'ne İntikalin Macerası", *Marife*, 3 (2006): 135-156.

²⁶⁵ bk. Beyza Bilgin, "İslam'da Ötekine Bakış", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42/1 (2001): 11-40.

²⁶⁶ bk. Murat Sülün, "Sevgi ve Nefret Bağlamında Kuran'a Göre Öteki: -Kimi Sevip Kimi Sevmeyeceğiz?-", *İslam'da Sevgi Temelinde Beşeri Münasebetler-İlmi Toplantı*, 2010, 317-335.

Bu temanın son kategorisinde; öteki, hakikat ve Kur'an-ı Kerim'in ötekine bakışı konusunda eğitimin etkili olacağı düşüncesinden hareketle, fakültede görülen derslerin öğrencilere katkı sağlama durumu sorgulanmıştır. Burada dikkat çeken husus öğrencilerin hadis, kelim, tefsir gibi TİB alanına ait derslerin, kendi öteki algılarına bazen olumsuz bazen olumlu etki ettiğini ifade etmelerine rağmen; özellikle FDB alanında yer alan din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi, dinler tarihi, felsefe ve bunun yanı sıra formasyon derslerinin daha çok olumlu yönde katkı sağladığını belirtmeleridir.

FDB derslerinin, öğrencilerin daha kapsayıcı bir bakış açısına sahip olmalarına katkı sağladığını düşünen Taşkiran,²⁶⁷ bu derslerle öğrencilerin dini anlama ve anlamlandırma çabalarının bilinçli hâle geldiği sonucuna ulaşmış ve insanların birbirlerine karşı daha anlayışlı, farklı inanç gruplarına karşı daha hoşgörülü olacağını belirtmiştir. Gerek Taşkiran'ın²⁶⁸ çalışmasındaki öğrencilerin çoğu gerekse bu araştırmadaki öğrenciler, FDB derslerinin dini bakışa olumlu yönde etki ettiğini dile getirmişlerdir. Araştırmamızdaki öğrencilerin çoğunun ötekine bakış konusunda özellikle FDB derslerinin katkı sağladığını söylemeleri de ilgili çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Felsefe dersleriyle ilgili öğrenci tutumlarını saha çalışmasıyla inceleyen Toktaş ve Acuner'in²⁶⁹ verilerine göre de felsefe dersleri, tıpkı Taşkiran'ın da ifade ettiği gibi dini daha iyi anlama, tutarlı bakış açısı geliştirme gibi hususlarda öğrencilere katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Altaş ve Büyük²⁷⁰ de din felsefesi ve din eğitimi ilişkisini ele aldığı araştırmada din felsefesi derslerinin, öğrencilerin dinî inançlarını derinlemesine anlama ve kavrama imkânı verdiğinin altını çizmektedirler. Buradan hareketle özelde felsefe, genelde FDB derslerinin, öğrencilerin bakış açılarını geliştirdiği

²⁶⁷ bk. Ayşe Taşkiran, "İlahiyat Fakültesi Müfredatında Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Derslerinin Yeri ve Fonksiyonlarına Dair Bir Araştırma (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2013): 238-252.

²⁶⁸ Taşkiran, "İlahiyat Fakültesi Müfredatında Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Derslerinin Yeri ve Fonksiyonlarına Dair Bir Araştırma (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)", 253-255.

²⁶⁹ bk. Fatih Toktaş - H. Yusuf Acuner, "İlahiyat Fakültelerinde Felsefe Dersleri Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2004): 159-175.

²⁷⁰ bk. Nurullah Altaş - Celal Büyük, "Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?)", *Din ve Felsefe Araştırmaları* 1/2 (2018): 117-123.

sonucuna varılabilir. Zira bu sonuçlar, hem Taşkiran'ın bulgularıyla örtüşmekte hem de araştırmamızdaki öğrencilerin ötekine bakışlarının aldıkları ilahiyat eğitimiyle ve özellikle FDB dersleriyle birlikte olumlu yönde ilerleme kat ettiğini söylemeleriyle desteklenmektedir.

3.2. ÇATIŞMA

Fikirsiz anlaşılmazlıktan, fiziksel saldırıya hatta savaşa kadar çeşitli anlamları bünyesinde ihtiva eden çatışma kavramı, bu araştırmada uzlaşmanın zıttı ve haliyle uzlaşmanın mevcudiyeti için gerekli görülen bir olgu olarak ele alınmıştır. Uzlaşma kavramının daha iyi anlaşılması için öncelikle uzlaşmanın doğmasına ve gelişmesine katkı sağlayan unsurların incelenmesi gerekir. Aynı durum, öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışı ve kültürüne dair fikirlerini elde edebilmek için de geçerlidir. Bu doğrultuda yüksek din öğretimi öğrencilerinin, dinî uzlaşma anlayışlarının daha iyi incelenmesi için onların *ötekiyle* ilgili görüşlerini ele aldıktan sonra bu temada onların *çatışma* kavramına dair düşüncelerine müracaat edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere çeşitli sorular sorulmuş ve cevapları dört kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerin ilkinde öğrencilerin çatışma kavramıyla ilgili genel görüşlerine, ikincisinde çatışmanın sonuçlarına dair fikirlerine yer verilmiştir. Üçüncü kategoriyle birlikte yüksek din öğretimi ve çatışma ilişkisi sorgulanmaya başlanmış ve önce yüksek din öğretiminin çatışma çıkmasında etkisi ele alınmıştır. Son kategoride ise yüksek din öğretiminin çatışma çözümüne etkisinden bahsedilmiştir. Bu kategorilerin ardından, öğrenci görüşleri ve literatür kıyaslamasının yapıldığı tema değerlendirmesiyle bölüm nihayete erdirilmiştir.

3.2.1. Çatışmanın Tanımlanması

Araştırmanın temel konusu olan uzlaşmanın, daha iyi ortaya konulabilmesi için *öteki* kavramından sonra bu kavramın çoğunlukla zıttı olarak telakki edilen *çatışma* kavramının ele alınması gerekir. Bu düşünceden hareketle, öğrencilere “Sizce çatışma nedir?” ve “Çatışma hakkında ne düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Cevaplar incelendiğinde, onların çatışmayla ilgili fikirlerinin; *farklılık*, *anlaşılmazlık* ve *ortak noktaya varamama* şeklinde üç alt kategoride toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda Şekil 6’da da belirtildiği gibi öğrencilerin çoğu, çatışmayı farklılık üzerinden değerlendirirken; bir kısmı, anlaşılmazlıktan

yorumlar ile alakalıdır. Mesela bir ortamda hoca anlatırken öğrencilerde tepki yok, dinliyoruz, ama o an bile insan çatışma içerisinde olabilir. Çünkü bu zihinle alakalı bir durumdur.” Konuyu ilahiyatı merkeze alarak değerlendiren Cihan’ın görüşleri de bu doğrultudadır.

Çatışmayı, *farklılık* üzerinden ele alırken öteki tanımında olduğu gibi *dışlayıcılık* zemininden hareket eden Furkan, düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Çatışma bence bunu din olarak veya devlet olarak düşünürsek tabii farklı anlamlar ifade edebilir. Ama çatışmayı her şeyden önce birilerine düşüncelerimizi kabullendirip, başkalarını dışlamak olarak ifade edebilirim.” Buradan hareketle Furkan’ın bireyler arasında fikir ayrılıklarından doğan ötekileştirmenin, çatışmaya sürükleyen bir neden olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Çatışmayı *anlaşmazlık* temelinde ele alan öğrencilerden Ali’nin görüşleri şu şekildedir: “İki farklı grubun, birbirini tam anlayamamasından kaynaklanan bir durumdur.” Mehmet de anlaşmazlığa vurgu yaparken, aynı zamanda çatışmanın sözel ve fiziksel olarak ikiye ayrıldığının altını çizmektedir: “Bir veya birden fazla kişinin karşılıklı olarak bir konu üzerine veya bir olay üzerine anlaşamamasından kaynaklanan; sözel ve fiziksel olarak ikiye ayrabileceğimiz, etik ve ahlaki kuralların dışında kalan bir ortamdır.” O, ayrıca çatışmanın insan nefsiden kaynaklandığını düşünmekte ve bu nedenle doğal bir durum olduğunu belirtmektedir.

Anlaşmazlıktan hareketle mevzuya yaklaşırken, *uzlaşma* kavramını ön plana çıkaran Beyza, çatışmayı uzlaşmanın zıttı olarak değerlendirmektedir: “Uzlaşmanın tam tersidir. Karşıdaki fikrî benimseyemeyip kendi fikrini öne sürdüğünde ortaya çıkan kargaşadır.” Aynı perspektifle konuyu ele alan Burcu, kavramı uzlaşmanın olmadığı kaos ortamı şeklinde tanımlamaktadır. Çatışmanın uzlaşmanın noksanlığından kaynaklanan bir durum olduğunu belirten Cemre de bu duruma önyargının neden olduğunu ifade etmektedir. Cansu’nun da kavrama uzlaşma üzerinden yaklaştığı görülmektedir.

Anlaşmazlığı merkeze alarak görüşlerini ifade eden bir diğer öğrenci Sümeyye de çatışmayı *iletişim* kavramını üzerinden değerlendirmektedir: “İki insanın, iki fikrin, iki kurumun birlikte düzgün iletişim kuramamasıdır.” Yani

Sümeyye'nin iletişim kopukluğunun anlaşmazlığa sürüklediğini ve bu anlaşmazlığın da çatışma noktasında etkili olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Anlaşmazlıktan hareketle çatışmayı değerlendiren Reyhan, *rekabetin* çatışmayı tetiklediğini düşünmektedir: “Çatışma, anlaşamamadır ve bence rekabetten kaynaklanan ilk adımdır. İnsanların uzlaşmadan ziyade rekabete girmesi, hemen kılıç kuşanması, karşısındaki insanı anlamak yerine ben demesi, kendini düşünmesi, ilk başta hemen celallenmesi, daha çok zıtlıkları ele alması, dedikodu, empati kurmama çatışmaya sebep olabilir.”

Öğrencilerin az bir kısmı, çatışmayı *ortak noktaya varamama* ekseninde ele almakta ve bunu yaparken birtakım farklı noktalara işaret etmektedir. Örneğin kavramın *fikrî* yönünü öne çıkaran Akif, çatışmayı düşüncelerde yaşanan çıkmaz olarak değerlendirmektedir. Benzer görüşlere sahip olan Mert, çatışmanın hem zıt hem de ortak görüşlerde ortaya çıkabileceğini belirtmektedir: “Çatışma, iki zıt görüşün tartışıldığı ortam bence. Ama aynı görüşler de bir yerde çatışabilir, iki yönlü de olabilir yani.” Kadir'in düşünceleri de bu doğrultudadır.

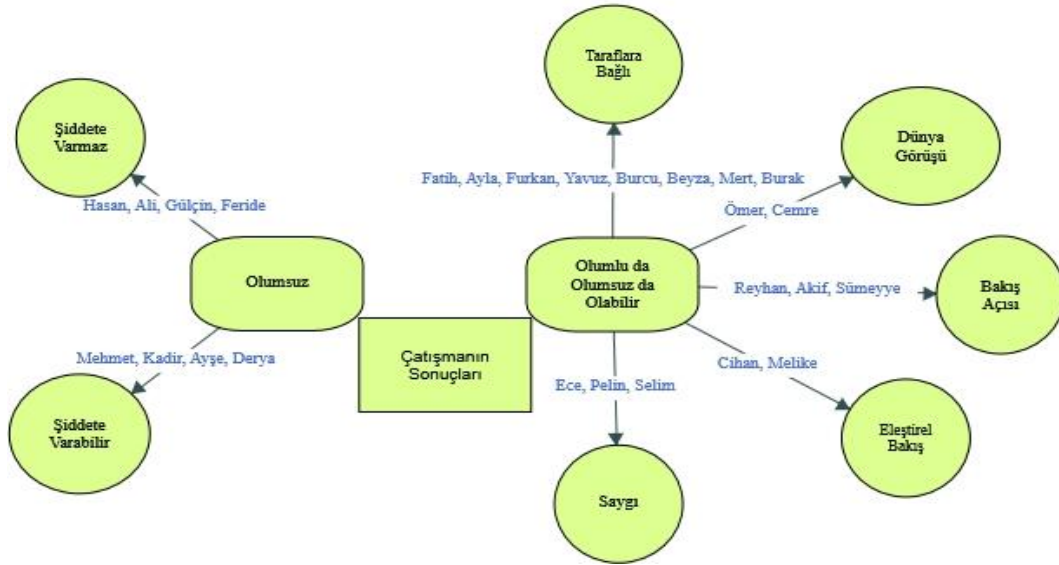
Öğrencilerin bir kısmı, çatışmayı *ortak noktaya varamama* perspektifinden ele alırken, aynı zamanda *uzlaşma* kavramına atıf yapmaktadır. Bu öğrencilerden biri olan Ayşe'ye göre çatışma, uzlaşmanın zıttıdır: “Çatışma için uzlaşmanın tam tersi diyebiliriz. Yani çatışma konusunda, iki farklı şeyin ortak noktada buluşmamaları, fikir ayrılıkları diyebiliriz.” O, aynı zamanda iki insanın bulunduğu her yerde çatışma çıkabileceğini de sözlerine eklemektedir. Ece'ye göre ise çatışma, görüşlerin uzlaşamamasıdır.

Çatışmayı ele alırken *ortak noktaya varamamayı* temel faktör olarak değerlendiren Yavuz, aynı zamanda *saygının* da altını çizmektedir: “Farklı düşüncelerin bir arada olduğu zaman orta yolun bulunmaması, düşünceye saygının olmaması, ortaya kargaşa ve kaosun çıkmasıdır. Bunun sonucunda savaş, daha küçük toplumlarda veya yerlerde kavganın meydana gelmesi gibi sonuçlara sebep olan bir olgudur.”

3.2.2. Çatışmanın Sonuçları

Öğrencilerin çatışmaya dair fikirlerini hem derinlemesine ele alabilmek hem de fikirlerinin tutarlı olup olmadığına ulaşabilmek amacıyla onlara, “İnsanlar arasında çatışma çıkması doğal mıdır?” ve “Kişiler arasında çıkan çatışmaların

sonuçları neler olabilir?” soruları sorulmuştur. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının, insan doğasına atıf yaparak, çatışmanın olağan olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öte yandan onların, çatışmanın dönütleri hakkında tam bir fikir birliği içerisinde olduklarını söylemek güçtür. Bununla ilgili temel farklılaşmalar, Şekil 7’de de belirtildiği gibi iki noktada toplanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı, çatışmaların sadece *olumsuz* neticeler vereceğini belirtirken; çoğu, çatışmaların *hem olumlu hem de olumsuz* sonuçlar doğurabileceğini vurgulamıştır.



Şekil 7. Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın *olumsuz* neticeler doğuracağını düşünen öğrencilerin bir kısmı, onun *şiddetle sonlanmayacağını* söylemektedir. Bunlardan biri olan Hasan, insanın doğasına dikkat çekerek çatışmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmekte ve bunun iki şekilde noktalanabileceğinin altını çizmektedir: “Ya karşı tarafa kendi söyleminizi, görüşünüzü benimsetirsiniz ya da onun görüşünü kendiniz benimsersiniz.” Çatışmanın doğal olduğuna yönelik bir kanaate sahip olan Ali, çatışma neticesinde kaosun ortaya çıktığını ifade etmektedir. Benzer doğrultuda konuya yaklaşan Gülçin de çatışmanın bölünmelere ve anlaşmazlıklara neden olduğunu ve genelde olumsuz bir anlam çağrıştırdığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin; çatışmanın, bir taraftan doğal olduğunu, diğer taraftan ise olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemeleri bir paradoks olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu ifadeler, “Doğal olan bir durum, olumsuz sonuçlar mı doğurur?” sorusunu akla getirmekte ve bu soruya tam bir karşılık bulunamamaktadır.

Çatışmanın *olumsuz* neticeler doğuracağını düşünmekle birlikte, *şiddete varmayacağını* ima eden Feride, bu konudaki düşüncelerini eğitim gördüğü fakülteyi merkeze alarak dile getirmektedir: “Çatışma, fikir ayrılığında kalmalı ve saygıyı kaybetmememiz lazım, ama saygıyı kaybediyoruz galiba. Onun haricinde aman aman bir şey olacağını zannetmiyorum. ... Gruplaşma çatışmalara neden oluyor ve bizim okulda bence gruplaşma var.”

Bazı öğrenciler, çatışmanın *olumsuz* neticelerinin, *şiddete varabileceğini* düşünmektedir. Mesela Mehmet, çatışmanın sonucunu derecelendirmektedir: “Karşı taraflarda bulunan insanlar, birbirlerini anlamıyorlarsa, çatışmadan çok iyi bir sonuç elde edemezler. Bir çatışma sözlü olarak başlar, yumruklara dönüşebilir, sonra silahlar konuşabilir.” O, çatışmanın sonucunun kişinin dünya görüşüne ve cesaretine göre belirleneceğini sözlerine eklemektedir. Kadir, çatışmanın saldırganlıktan kişilik bozukluğuna kadar çeşitli şekillerde neticelenebileceğini ifade etmektedir. Ayşe de çatışmanın, hem sert sonuçlar doğurabileceğine hem de sözlü olarak kalabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin çoğu, çatışmanın *olumlu da olumsuz da* noktalanabileceğini düşünürken, bunu farklı nedenlere dayandırmaktadır. Örneğin çatışmanın sonuçlarının *tarafra bağlı* olarak değişeceğini belirten Fatih, bu sonuçların bilgi üretmeden ölüme kadar çeşitli şekillerde meydana gelebileceğini ifade etmektedir: “Çatışmaların sonucunda ölüm olabilir. Mezhep savaşlarını gördük, Yemen, Mısır’ı hâlâ görüyoruz. Fakat fikirsel anlamda kişiler belli bir olgunluktaysa yeni bir bilgi de ortaya çıkabilir.” Ayla, fikrî zeminde tezahür eden çatışmaların; kimi zaman gruplaşma, toplumsal bölünme, şiddet gibi olumsuz neticelere neden olabileceğini söylerken; kimi zaman bilgiye ulaşma noktasında çatışmanın zorunluluğunu vurgulayarak, onun olumlu şekilde bitirilebileceğinin de altını çizmektedir. Furkan ise çatışmanın sonucunun, bireylere bağlı olarak değişeceğine yönelik fikirlere sahiptir: “Çatışmalar hem toplumu hem de bireyi olumsuz yönde etkileyebilir. Ama bu çatışmaları iyi olarak kullanmak da kötü olarak kullanmak da sonuçta bizim elimizdedir.” Yavuz, Burcu, Beyza ve Mert de konuya bu perspektiften bakmaktadırlar.

Çatışmanın *olumlu ya da olumsuz* sonuçlanmasında *dünya görüşünün* belirleyici olduğunu düşünen Ömer, çatışma çıkmasını farklı görüşlere sahip

insanlar arasında doğal karşılarken, aynı cemaatten insanlar arasındaki çatışmanın normal olmadığını ifade etmektedir: “Mesela bir sosyalistle bir cemaatçi arasındaki çatışma normaldir. Ama iki dindar arasında veya iki cemaatçi arasında dilimiz ortak diye düşünüyorum ve çatışma olmasını doğal görmüyorum. Örnek veriyorum; bu fakültedeki bir arkadaşla benim tartışmam kabul edilebilir bir şey değil. İktisattan, edebiyattan, matematikten biriyle tartışabilirim.” İnsanların dinden çok cemaatlere itibar etmesini kutuplaşmanın temeline koyan Cemre ise çatışmanın önyargı ağırlıktaysa olumsuz, uzlaşa hâkimse olumlu sonuçlanacağını düşünmektedir.

Çatışmanın *hem olumlu hem de olumsuz* sonuçlar doğurabileceğine yönelik kanaate sahip olan öğrencilerin bir kısmı, bunun nedenini *bakış açısına* dayandırmaktadır. Fikirlerini bu yönde dile getiren Reyhan, insanların aynı düşünemeyeceğinden hareket ederek, çatışmanın tartışma boyutunda kalmasını, savaş ve ötekileştirmeye götürmemesini gerekli görmektedir: “Sen buna ak dedin diye, ben de ak diyemem, çünkü sen farklı yerden bakıyorsun, ben farklı yerden bakıyorum. Mesela bize bir hocamız tahtada görüntüler gösteriyordu: ‘Burada ben üç tane küp görüyorum, üç tane çizgi görüyorum, siz kaç tane görüyorsunuz?’ diyordu. Ben dört tane görüyorum, ben burada bir kuş görüyorum, bir kız görüyorum gibi şeyler çok fazla vardı. Biz orada bir çatışma yaşıyoruz aslında. Ben diyorum ki ya ben bunu görüyorum, adam diyor ki ben bunu görüyorum, aslında resim aynı resim. Yani bu bir çatışmadır, ama resmin aynı resim olduğunu unutmamak lazım. Çünkü ben buradan bakıyorum, sen oradan bakıyorsun, ama aynı resme bakıyoruz, sadece bakış açılarımız farklı. Bunu gördüğümüz noktada çatışma biter, görmezsek çatışma olur.” Çatışmaya genelde olumsuz anlam verildiğine dikkat çeken Akif ise karşı tarafa hoşgörüyle yaklaşıldığında çatışmanın olumlu sonuçlanabileceğini düşünmektedir. Sümeyye’nin bu konudaki fikirleri de benzer doğrultudadır.

Çatışmanın *olumlu ya da olumsuz* sonuçlanmasını *eleştirel bakışa* bağlayan Cihan, insanın doğası gereği bunun, normal olduğunu ve bazen kutuplaşmaya bazen de kucaklaşmaya götürebileceğini belirtmektedir: “İnsanlar, farklı özelliklerde ve farklı düşüncelerde yaratılmışlardır. Elbette farklı düşünceler olacak, ama bu farklı düşünceler bizi uzlaştıracak, eleştirel bir bakış açısı ortaya

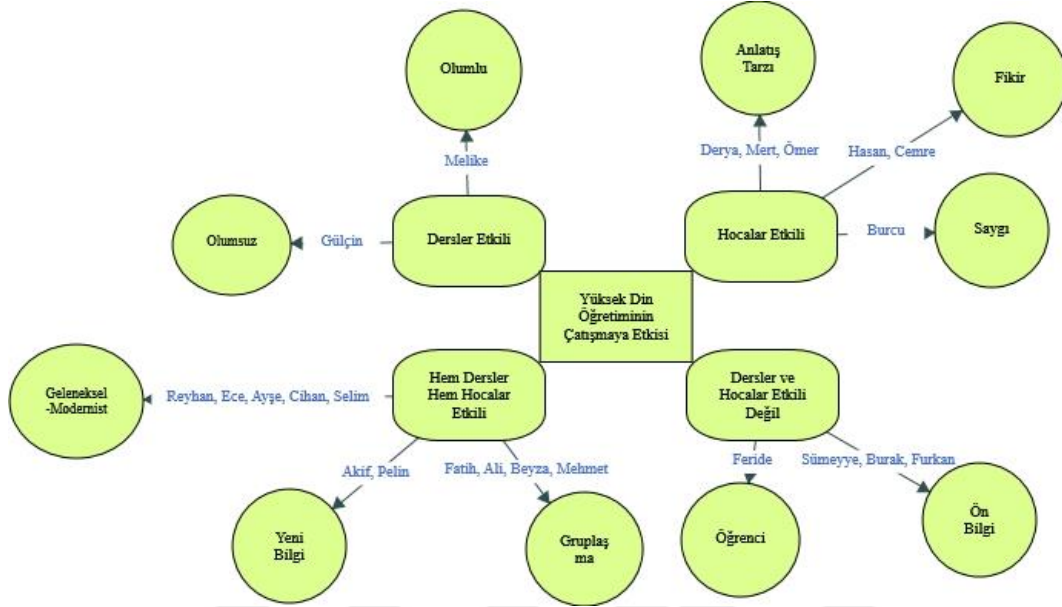
çıkarmayacak, bizi birbirimizden uzaklaştırmayacak aksine bizi kucaklaması lazım.” Cihan’ın öteki temasında olduğu gibi, bu hususta da eleştirel bakışa olumsuz bir perspektifle yaklaştığı görülmektedir. Melike ise Cihan’ın aksine sorgulamanın ve eleştirel bakışın olumlu yönleri üzerinde durmaktadır: “Çatışma; sorgunun, eleştirinin ve şüphenin olduğunu, motomot kabul edilmeyişin olduğunu gösterir. Bu nedenle çatışmanın olması lazım.” Çatışmayı şiddet ve saldırganlıkla bitirmenin kaybetmeye neden olacağını düşünen Melike, çatışmaların uzlaşmayla olumlu şekilde bitirilebileceğini vurgulamaktadır.

Bazı öğrenciler, çatışmanın *olumlu ya da olumsuz* noktalanmasında *saygının* belirleyici olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Ece, çatışmanın her zaman varlık gösterdiğini ifade etmekte ve bunun saygı içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir: “Çatışmanın saygı çerçevesinde olması gerekiyor. Tabii ki insanların farklı görüşleri olabilir, herkes aynı görüşte olmak zorunda değil, ama sen onun görüşüne saygı duyarsan, ben de seninkine saygı duyarsam çatışma kaosa dönüşmez. Ama olmaz efendim sen dinin dışına çıktın, senin yapmaman gerekiyor gibi bir duruma gelirsek; tabii ki kaos çıkar, sıkıntı çıkar, anlaşılamayız.” Çatışma esnasında saygı eksikliğinin olumsuz sonuçlara sebep olacağına değinen Pelin, saygı duyulduğunda olumlu sonuçların elde edileceğini belirtmektedir. Çatışmanın sonuçlanması noktasında saygının altını çizen Selim, aynı zamanda hoşgörüye de vurgu yapmaktadır: “Eğer tartışmanın temelinde hoşgörü varsa, yani karşı tarafın fikrine saygı varsa bu illa çatışmayla sonuçlanacak diye bir kaide yok. Yani uzlaşmayla da sonuçlanabilir ya da hiç kimse, kimsenin fikrini benimsemez, ama kimse kimseyi de tekfir etmez, tartışma bu şekilde de sonlanabilir.”

3.2.3. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmaya Etkisi

Yüksek din öğretimi kurumlarının lisans programlarında yer alan derslerin ve bu dersleri veren hocaların çatışma hususundaki etkisini görebilmek amacıyla öğrencilere, “Öğrenciler arasında çatışma çıkmasında ilahiyat ders içerikleri ya da hocaların etkisi var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, yanıtların *dersler etkili*, *hocalar etkili*, *hem dersler hem hocalar etkili* ve *dersler-hocalar etkili değil* şeklinde dört alt kategoriye ayrılabilceği görülmüştür. Şekil 8’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin bir kısmı, çatışmaya

derslerin neden olduğunu belirtirken; diğer bir kısmı, bu hususta hocaları ön plana çıkarmış, çoğunluğu ise hem derslerin hem de hocaların çatışma konusunda belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin az bir kısmı ise çatışma konusunda hem derslerin hem de hocaların sorumlu olmadığını altını çizmiştir.



Şekil 8. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmaya Etkisi

Öğrencilerin bir kısmı, ilahiyat eğitiminin çatışmayla ilişkisini *dersler* üzerinden değerlendirmektedir. Konuyu bu açıdan ele alan öğrencilerden kimisi, derslerin çatışmaya *olumlu* yönde etki ettiğini söylerken, kimisi bu etkinin *olumsuz* yönde olduğunu dile getirmektedir. Derslerin çatışmaya *olumlu* yönde etki ettiğini düşünen Melike, görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Bütün derslerimiz çatışmaya imkân sağlıyor. Çünkü burada yeni şeyler öğreniyoruz, farklı bakışlar, farklı boyutlar öğreniyoruz. Her birey farklı bir bakış açısı, farklı bir fikir demek. Bu nedenle fikirler arasında çatışma gerçekleşiyor. Ama bence çatışma sadece olumsuz bir anlam taşıyor.” Yani Melike’ye göre çatışma, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli bir unsur olup, dersler de buna imkân sağlamaktadır.

Çatışma hususunda *derslerin olumsuz* anlamda etkili olduğunu vurgulayan Gülçin, okulda meydana gelen çatışmaların kaos oluşturacak seviyede olmadığını ve küçük gruplar arasında yaşanan anlaşmazlıklar şeklinde tezahür ettiğini ifade etmektedir. O, ayrıca okulda öğrenilen bilgilerle sosyal hayatta karşılaştıkları durumlar arasında çatışma yaşayabileceklerini de sözlerine eklemektedir:

“Buradan mezun olduktan sonra yarın öbür gün başka kurumlarda çalışacağız. Burada öğrendiklerimizi direkt anlatırsak çatışma yaşarız.”

Aldığı ilahiyat eğitimiyle çatışma arasındaki ilişkide asıl belirleyici unsurun *hocalar* olduğunu düşünen öğrenciler, yaşanan çatışmaların olumsuz yönde cereyan ettiğini belirtmekte ve farklı noktaları baz alarak konuya yaklaşmaktadırlar. Örneğin Derya, bu hususta *hocaların anlatış tarzının* önemine atıf yapmakta ve bu durumun öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olduğunu altını çizmektedir: “Hocaların anlatış tarzından kaynaklanıyor. Çünkü biri A derken, biri B deyince öğrenci neye inanacağını şaşıyor. Öğrenciler de hangisine uyması gerektiği hususunda arada kalıyor ve bu nedenle öğrenciler arasında çatışmalar çıkıyor. İslam mezhepleri tarihi, tefsir ve kelam derslerinde benzer durumlar yaşanıyor.” Aynı açıdan konuya yaklaşan Mert de öğrencilerin hocaların söylemlerinden etkilenerek gruplaştıklarını söylemekte, fakat hocaların bunu isteyerek yapmadıklarını vurgulamaktadır: “Bence bu konuda hocalar ön plandalar. Mesela hadis dersi kişileri çatıştırmaz, ama hocanın dersi işleyişi, öğrenciyi yönlendirmesi bunu sağlayabilir ve genelde bu şekilde oluyor. ... Hoca, sınıfın kutuplaşmasını ya da öğrencilerin tartışmasını istemez. Ama farkında olmadan, öğrenciler bir şekilde gruplaşıyor.” Benzer düşüncelere sahip olan Ömer ise tefsir, hadis ve İslam hukuku dersi hocalarının bu duruma sebep olduğunu düşünmektedir.

Çatışma mevzusunda *hocalar* üzerinden değerlendirme yapan öğrencilerin bir kısmı, *fikrî* temelden hareketle görüşlerini dile getirmektedir. Örneğin Hasan, bu konuda özellikle *hocaların fikirlerinin* tesirli olduğunu belirtmektedir: “Mesela bazı arkadaşlar kelam hocasının görüşlerini benimsiyor yani yenilikçi hocayı; bazıları hadisçilerin görüşlerini benimsiyor. Bu arkadaşlar tartışırken hocaların fikirleri üzerinden tartışıyorlar. Yani bu şekilde bir çatışma oluyor.” Hasan, bu durumun öğrencilerin sosyal hayatlarındaki ilişkileri olumsuz etkilemediğini ve çatışmaların fikrî düzeyde kaldığını da sözlerine eklemektedir.

Ders içeriklerinde çatışmayla ilgili bir sıkıntı olmadığını düşünen Cemre, bu hususta *hocaların* etkili olduğunu vurgulamakta ve öğrencileri *farklı fikirlere* sevk etmediklerine dikkat çekmektedir: “Mesela Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi için konuşuyorum, diğer üniversitelerde ne gördüler bilmiyorum, ama

kitaplar aynıysa derslerin içeriğinde hiçbir sorun yok, dersin sahibinde sıkıntı var. Tıpkı dinin özünde sıkıntı yok, dinin sahiplerinde sıkıntı var dediğimiz gibi.” Cemre, bu konuda hadis, tasavvuf, İslam hukuku ve İslam tarihi hocalarının farklı düşünmeye fırsat vermediğini belirtmektedir.

Çatışma konusunda *hocaların* etkisini ön plana çıkaran Burcu, aynı zamanda *saygının* altını çizmekte ve öğrencilerin bu durumdan nemalandığını vurgulamaktadır: “Hocaların çok büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Aslında öğrenciler tetikliyor baktığınızda, ama hocalarımız da buna fırsat veriyorlar. Yani öğrenci biliyor; bu hocaya gideyim bunu diyeyim şimdi bak nasıl saldıracak. Evet biz üniversite okuyoruz, farklı düşüncede hocalarımızın olması çok normal, hocaların hepsini demiyorum, ama bence görüşlere saygı duyulmuyor.” O, ayrıca farklı görüşlere saygı duyulmamasının gruplaşmalara ve çatışmaya neden olduğunu da düşünmektedir.

Öğrenciler arasında çatışma çıkmasında *hem derslerin hem de hocaların* etkili olduğunu düşünen öğrencilerin hepsi, bunun *olumsuz* yönde gerçekleştiğini belirtmekte ve farklı hususları göz önüne alarak konuya açıklık kazandırmaktadır. Bunlardan biri olan Reyhan, *geleneksel-modernist* ayrımına dayanarak görüşlerini dile getirmektedir: “Geleneksel zihniyet ile biraz daha modern, biraz daha aydın, eleştirel zihniyet çatışıyor. Gelenek eleştirilemez diyenlerle, eleştirilebilir diyenler çatışıyor. Dersler de bu noktada birbirinden ayrılıyorlar.” O, bu konuda hadis-kelam, tefsir-hadis, tefsir-kelam, İslam hukuku-kelam derslerinin karşılıklı olarak çatıştığını düşünmekte ve aynı zamanda bu durumun normal olduğunu söylemektedir: “Dersler kendi aralarında çatışmaya şöyle müsait; ders ne olursa olsun bunu, insan okuyor ve insan anlıyor. Hoca etkili, çatışmaya sebep oluyor, ama ben bu hoca olmadan kelam ve hadisi kendim okusaydım ya da bu metinler üzerinde kendim uzmanlaşmış olsaydım, yine bunları çatıştırdım. Ama dediğim gibi bu insan akıllı, zaten kıyas olan her şeyde bence çatışma olma ihtimali çok yüksektir.” Konuyu aynı açıdan ele alan Ece, *geleneksel-modernist* çatışmasını felsefe-hadis dersleriyle örneklendirmektedir. Bu hususta tefsir, hadis ve kelam derslerinin isimlerini zikreden Ayşe, ayrıca *gelenekçi-modern* hoca ikileminden ötürü öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların varlığına da dikkat çekmektedir.

Hem derslerin hem de hocaların çatışma çıkmasında etkili olduğunu belirten Selim, bu konuda hocaların biraz daha tesirli olduğunu vurgulamakta ve *geleneksel-modernist* ayrımından hareketle fikirlerini dile getirmektedir: “Hocanın derste farklı fikirleri savunan diğer hocaları sürekli eleştirmesi, yermesi, yerden yere vurması ister istemez farklı düşünen öğrencilerle geleneğe biraz daha bağlı olan öğrenciler arasında ufak tefek tartışmalara neden oluyor.” O, bu duruma özellikle hadis, tefsir, İslam hukuku ve tasavvuf derslerinin neden olduğunu düşünmektedir. Selim’in önceki başlıkta çatışmaların olumlu da noktalanabileceğini belirtmesine karşın, burada çatışmanın sadece olumsuz sonuçlarını ele alması dikkat çeken bir husustur.

Hem derslerin hem de hocaların çatışmaya sürükleyebileceğini ifade eden öğrencilerden biri olan Akif, öğrenilen *yeni bilgiler* nedeniyle bu durumun yaşandığını düşünmektedir: “Derslerin içeriği çatışmaya tabii ki, müsait. Sonuçta çoğumuz yeni bilgileri, fikirleri, böyle şeylerin olduğunu hocalardan öğreniyoruz. Bu da tabii insanın oradan alınan fikirleri, kendi zihninde yorumlamasıyla ya da direkt uygulamasıyla çatışmaya mahal veriyor.” O, okul ortamında sürekli aynı konular üzerinden çatışmalar yaşandığına işaret ederken, bu durumdan sıkıldığını da dile getirmektedir. Pelin de konuyu benzer açıdan ele almaktadır.

Öğrenciler arasında çıkan çatışmalar için *hem dersleri hem de hocaları* mesul tutan Mehmet, özellikle hocaların öğrenciler arasında *gruplaşmaya* neden olduğunu düşünmektedir: “Mesela kelim dersi için konuşmak gerekirse Allah’ın sıfatlarını anlatınız dediklerinde Maturidi, Eş’ari, Selefiye ve Mutezilenin bu konudaki görüşleri anlatılır, hoca hangisinden o görüş ağır basar, öğrenci bu görüşü kabul etmezse hoca da sınıfta muhakkak kendi görüşünden kaynaklanan bir insan silsilesi, bir insan topluluğu oluşturur.” O, böyle bir sınıf ortamının oluşmasında kelim ve hadis derslerinin belirleyici olduğunu vurgulamakta, fakat İslam mezhepleri tarihi ve felsefe derslerinin de çatışmaya neden olabileceğini dile getirmektedir. Benzer fikirlere sahip olan Beyza; kelim, tefsir ve İslam hukuku dersi hocalarının çatışmaya sebebiyet verebileceğini ifade etmektedir. Ali’nin de bu doğrultuda görüşler serd ettiği görülmektedir. Aynı düşünceleri paylaşan Fatih ise hocaların bunu isteyerek yapmadığına dikkat çekmektedir: “Öğrencilerin hocaları istemsiz olarak benimsediğini düşünüyorum. ... Hocaların

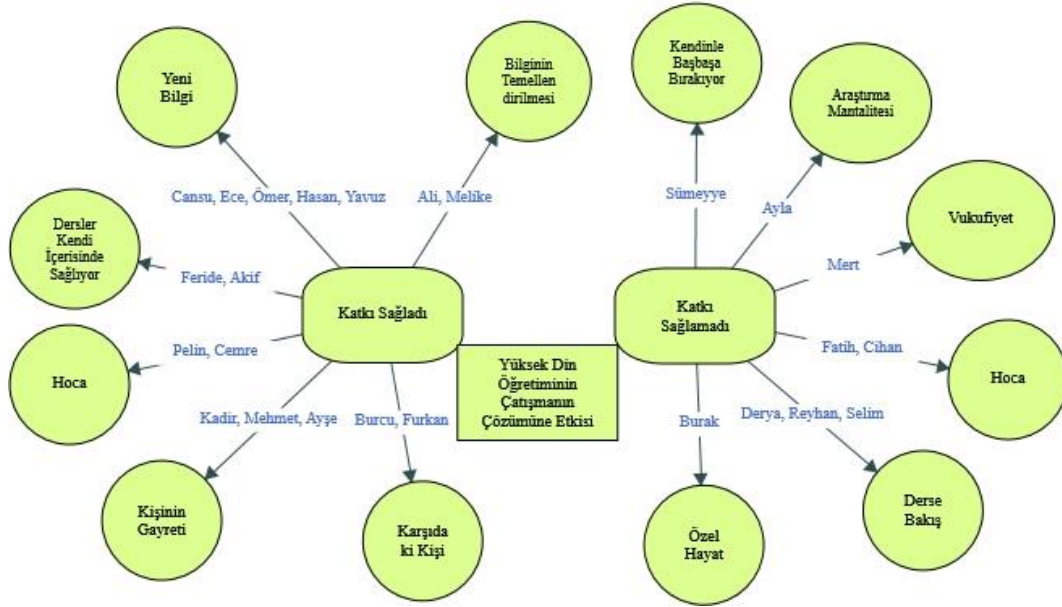
öğrencileri peşinde toplama gibi bir gayreti yok, ama hocalarda diğer hocayı alt etme çabası oluyor.” O, bu konuda İslam tarihi, İslam hukuku, hadis, tefsir ve kelam derslerinin ve hocalarının etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı, kendi aralarında yaşanan çatışmalarda *derslerin ve hocaların etkili olmadığını* düşünmekte ve çatışmanın nedenlerini farklı unsurlara dayandırmaktadır. Bu öğrencilerden biri olan Feride, yaşanan çatışmaların sorumlusu olarak *öğrenciyi* göstermektedir: “Öğrenciler, hocaları kafa kafaya tokuşturmayı mı seviyorlar bilmiyorum, ama mesela bir hocanın dersinden çıkıp, diğer bir hocanın odasında soluğu alıyorlar. Öğrenciler hocaları birbirlerine düşürüyorlar gibi geliyor bana.” O, aynı zamanda öğrencilerin bu durumu çatışma amacıyla yapmıyor olabileceğini belirtmekte ve hocaların böyle bir talebinin olmadığını düşünmekle birlikte, bu duruma engel olmadıklarına da işaret etmektedir: “Hocaların buna cevap verip devam ettirmesi, öğrencilerin yüz bulmasına neden olabiliyordur. Sonuçta hocalar, bunun önünü kesebilir. ‘Neden bana geliyorsunuz, o onun görüşü.’ deyip kestirip atabilir.” Feride, bu durumla daha çok tefsir-kelam ve hadis-tasavvuf hocalarında karşılaştığını söylemektedir.

Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların *derslerden ve hocalardan* kaynaklanmadığını düşünen Sümeyye ise bu konuda öğrencilerin *ön bilgilerinin* önemine işaret etmektedir: “Öğrenciler arasında çatışma çıkmasında derslerin değil, öğrencilerin zihinlerinde olan eski bilgilerin neden olduğunu düşünüyorum. Yani öğrenci; kendi ailesinden, kendi geçmişinden getirdiği fikirlerle öncelikle derste çatışıyor, arkadaşıyla çatışıyor. Bence bu durum çatışma çıkarıyor.” Konuya aynı açıdan yaklaşan Burak da çatışma konusunda ön bilginin etkisini vurgulamaktadır: “Öğrenci buraya; farklı bir bilgiyle, donanımla geliyor. İmam hatipte aldığı bilgi var, sosyal medyadan bazı hocalardan ettiği donanımlar var. Öğrenci, o donanımlarla bir anda buraya gelince, burada olan farklı görüşlerle çatışıyor. Burası biraz daha eleştirel, sonuçta üniversiteden bahsediyoruz, akademiden bahsediyoruz. Eleştirel olunca öğrenciler direkt önyargıyla bakıyor. Bunun sonucunda da önyargıyla bakan kişiler kendi arasında çatışıyor.” Furkan da bu konuda benzer fikirlere sahiptir.

3.2.4. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmanın Çözümüne Etkisi

Yüksek din öğretiminin çatışmaya etkisinin yanı sıra çatışma çözümüne imkân sağlama durumunu ortaya koyabilmek amacıyla öğrencilere, “İlahiyat fakültelerinde verilen dersler çatışmaların çözümünde kullanılabilecek belli bazı bilgi ve becerileri kazandırıyor mu?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri, *katkı sağladı* ve *katkı sağlamadı* şeklinde iki alt kategoride toplanmıştır. Şekil 9’da da görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu, ilahiyat eğitiminin çatışma çözümüne katkı sağladığını düşünürken; bir kısmı katkı sağlamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu hususta bazı dersler üzerinde hemfikir oldukları fark edilirken, bazı derslerle ilgili fikirlerinin değişkenlik arz ettiği dikkat çekmektedir.



Şekil 9. Yüksek Din Öğretiminin Çatışmanın Çözümüne Etkisi

Aldıkları ilahiyat eğitiminin çatışma çözümüne *katkı sağladığını* düşünen öğrenciler, bunu farklı nedenlere dayandırmaktadırlar. Örneğin bu konuda *bilginin temellendirilmesini* baz alan Ali, bu katkının eğitim süreci içerisinde peyderpey gerçekleştiğini düşünmektedir: “Kesinlikle kazandırıyor. Çünkü ilk olarak kendi içinizde çatışmaya giriyorsunuz, ondan sonra yani artık her şey yerine oturduktan sonra, kendi bildiğiniz şeyleri nasıl temellendirebilirime gidiyorsunuz.” Bütün derslerin buna katkı sağladığını düşünen Ali, özellikle kelim ve tefsir dersi hocalarının bu hususta etkili olduğunu belirtmektedir. Bu konuda kelim ve tefsir derslerinin önemine dikkat çeken Melike ise felsefe derslerinin önemini de vurgulamaktadır: “Mesela felsefenin; ispatlama, argüman, delil getirme alanı

olduğunu, felsefeyle beraber kişilerin ispatlama yeteneği kazanabildiğini öğreniyoruz.”

Çatışma çözümünde aldıkları lisans eğitiminin *katkısından* bahseden bazı öğrenciler, derslerin kazandırdığı *yeni bilgiler* vasıtasıyla bunun gerçekleşeceğini düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Cansu, öğrenilen bilgiler sayesinde fikirlerini rahatça ifade edebileceğini vurgulamaktadır: “Bilgi ve beceri kazandırıyor. En azından bir konuyla ilgili daha çok konuşabiliyorsun, tezini daha iyi savunabiliyorsun, daha eleştirel bakabiliyorsun. Karşıdaki hoca olsa bile fikrini daha rahat söyleyebiliyorsun.” O, bu konuda özellikle felsefe derslerinin önemine dikkat çekmektedir. Cansu’nun kelam derslerinin çatışma çözümüne katkı sağlayacağına yönelik kanaatleri olmasına rağmen, hocaların üslubunun buna engel olduğunu belirtmesi çatışma çıkmasında hocaların etkili olduğuna yönelik görüşlerini destekler niteliktedir. Aynı perspektiften konuyu ele alan Ece, felsefe ve tefsir derslerinin çatışma çözümünde etkili olduğuna işaret etmektedir. Hasan da felsefe derslerinin tesirli olduğunu söylemektedir: “Özellikle felsefe dersleri, diğer derslerle oran orantıyı sağlıyor. Çatışmayı ortadan kaldırmadan ziyade, bunu düzenliyor, nasıl olması gerektiğini ortaya koyuyor.”

Derslerin, kazandırdığı *bilgi* sayesinde öğrencilerin çatışma çözme yetisine *katkı sağlayacağını* düşünen Ömer; tefsir, hadis ve İslam hukuku derslerini hocalarından ötürü bu katkının dışında tutmakta ve diğer derslerin etkili olduğunu belirtmektedir: “Fakültede verilen dersler içerisinde örnek veriyorum; dinler tarihinde, karşı tarafı anlamaya yönelik bir şeyler ediniyoruz, çünkü karşılaştırmalı bir şekilde inceliyoruz. İslam mezhepleri tarihinde dışarıya karşı olmasa da kendi içimizde farklı gruplara karşı esnek olmayı öğreniyoruz. Kelamda da buna benzer şeyler öğreniyoruz. Din eğitiminde mesela uzlaşma zemininde nasıl bir din eğitimi olmalı; din psikolojisi ve din sosyolojisinde karşı tarafı anlama açısından gerekli bilgileri öğreniyoruz. Formasyonda bunları uygulamayı öğreniyoruz. Felsefede ve mantıkta düşüncenin nasıl değiştirileceğini veya karşı tarafın düşüncesinin nasıl oluştuğunu öğreniyoruz. Bir düşünce, felsefe veya ideolojinin anlaşılması açısından bunlar bize hep destek oluyor, katkı sağlıyor.” Önceki başlıkta hocalardan ötürü kelam ve hadis derslerinin çatışmaya neden olduğunu ileri süren Hasan, felsefe derslerinin ise çatışma çözümünde etkili

olduğuna işaret etmektedir: “Özellikle felsefe dersleri, diğer derslerle oran orantıyı sağlıyor. Çatışmayı ortadan kaldırmadan ziyade, bunu düzenliyor. Yani nasıl olması gerektiğini ortaya koyuyor.”

Bazı öğrenciler, çatışma çözümünde ilahiyatın *katkı sağladığını* düşünmekte, fakat birtakım derslerin sadece *kendi içerisinde* buna fırsat sunduğunu belirtmektedir. Mesela Feride; din sosyolojisi, din psikolojisi ve formasyon derslerinin çatışmaların çözümünde etkili olduğunu düşünürken, kelim ve hadis derslerinde durumun farklılaştığına dikkat çekmektedir: “Bence kelim ve hadis dersleri ayrı ayrı anlatılırken ikisi de sağlıyor, ama birbiriyle atıyorum sen hadisçisin ben kelimciyim gibi bir şey olunca arada bir kopma olabiliyor.” Benzer doğrultuda fikirlerini dile getiren Akif de din sosyolojisi, din eğitimi ve din psikolojisi derslerinin çatışma çözümüne katkı sağladığını söylemekte; fakat hadis, tefsir ve İslam hukuku derslerinin özellikle hocalarından dolayı bu yetkinliği kazandırmadığını ifade etmektedir.

Çatışma çözümünde aldıkları ilahiyat eğitiminin *katkı sağladığını* belirten bazı öğrenciler, önceki mevzuda olduğu gibi çatışma çözümünde de sorumluluğu *hocalara* yüklemektedir. Bu yönde kanaate sahip öğrencilerden biri olan Pelin, çatışmaların çözümünde hocaların karakterlerinin ön planda olduğunu söylemektedir: “Derslerden çok hocalar katkı sağlıyor. Kimi hoca saygı duymayı öğretiliyor, kimi hoca tavıyla, söyledikleriyle, kesin konuşmasıyla bu konuda etkili oluyor.” Pelin, ayrıca kesin konuşan hocalardan etkilenen öğrencilerin, ekstra bir araştırma yapmamalarını ise olumsuz bir durum olarak nitelendirmektedir. Düşüncelerini benzer cümlelerle ifade eden Cemre de çatışmaların çözümü noktasında hocaların belirleyici olduğuna işaret etmektedir: “Çatışmayı önleyecek olan eleştiri yapma, sağduyulu olma, hoşgörölü olma derslerin içeriğinde var. Hoca anlatamadığında çatışma hâli hâkim oluyor. Uzlaşmayı aslında öğreniyoruz, ama çatışma çıkmaya da müsait olması bizden değil, öğretilmediği için hocadan kaynaklı.”

Öğrencilerin bir kısmı, çatışma çözümünde derslerin bir noktaya kadar *katkı sağlayacağını* söylerken, asıl belirleyici olanın *kişinin kendisi* olduğunu düşünmektedir. Örneğin Kadir, ilahiyatın bilgi kazandırma ve farklı yorumlara imkân tanıma açısından buna katkı sağladığını belirtirken, öğrencinin kişisel

abasının önemini de vurgulamaktadır: “Belli bir seviyeye kadar dersler katkı sağlar, ama daha ileriye götürmek kişiye kalmış. İlahiyatın verebileceği seviye belli, o seviyeye zaten çıkartıyor. Ama insanın daha ileri sonuca varabilmesi için kendini geliştirmesi lazım.” Aynı perspektiften konuya bakan Mehmet de bu durumu öğrencilerin azmiyle ilişkilendirirken, genel olarak ilahiyat fakültesindeki derslerin özellikle kültür derslerinin bu konuda katkı sağladığına da işaret etmektedir. Ayşe ise bütün derslerin bu duruma katkı sağlamadığını söylemekte ve bu hususta Arapça, Türk dini musikisi, felsefe ve mantık derslerinin isimlerini zikretmektedir.

Bazı ğrenciler ise aldıkları lisans eğitiminin çatışma çözümüne *katkı sağladığını* düşünmekle birlikte, *karşıdaki kişinin* bu konudaki önemine işaret etmektedir. Derslerin hepsinin az ya da çok çatışma çözümü için faydalı olacağını söyleyen Burcu, karşıdaki kişiye göre çatışmanın şekilleneceğini düşünmektedir: “Aslında derslerimizin hepsinin bu konuda bir şeyler kazandırdığına inanıyorum. Ama atışmanın şekli karşımızdaki insandan kaynaklanıyor. Yani bir konuyu ne kadar çok bilebilirseniz bilin, ne kadar iyi olursanız olun karşımızdaki insan bunu anlamıyorsa orada zaten herhangi bir şey yapamazsınız.” Furkan’ın bu konudaki fikirleri de benzer doğrultudur.

Öğrencilerin bir kısmı ise aldıkları ilahiyat eğitiminin çatışma çözümüne *katkı sağlamadığını* düşünmekte ve bunu farklı gerekçelere dayandırmaktadır. Örneğin Sümeyye, ilahiyatın öğrencileri *kendileriyle baş başa bırakmasını* bu durumun sebebi olarak sunmaktadır: “Burada biz öğrenciler olarak kendimizle baş başa kalıyoruz bence. Yani bunu hocalara soruyoruz; hocam, biz ne yapacağız diye. Yani bilgim var o yönden değil, nasıl anlatacaksın, hangi yönden anlatacaksın, öğrencilerin, çeşit çeşit olacak senin kafanda bile çeşit çeşit yorumlar var. ... Hala kendi içimde de çatışma yaşıyorum.” O, atışma çözümünde sadece İslam mezhepleri tarihi ve formasyon derslerinin etkili olduğunu ifade etmektedir.

İlahiyatın *araştırma mantalitesi* kazandırmadığı için çatışma çözümünde büyük oranda *etkisiz* kaldığını belirten Ayla, şunları dile getirmektedir: “Karşılıklı atışma çıktığında kısmen kazandırıyor. Mesela tefsir ve hadis, bir çatışma çıktığı zaman en fazla gidip bunu hocaya sorarız, kitaplara gidip bakmayız. Bu açıdan

bize bir literatür kazandırmadı. Kitaplara gidip de sorularımıza cevap aramayız, hocaya sorarız, başka bir hocaya sorarız ya da konuyu bırakırız. İlahiyat hayatımda hep böyle oldu.”

Çatışma çözümünde ilahiyatın *yetersiz* kaldığını düşünen Mert, bunun nedenini ilahiyatın bir konuya dair tam *vukufiyet* sağlayamamasına bağlamaktadır: “Bu bence öğrencinin ilahiyat dışı çabaları ile oluyor. Mesela sadece ilahiyattaki bu fikirlere, hocalara bakarak bu meselelere vakıf olamıyorsun, ama dışarıda diğer okumalarım, takip ettiğim hocalar bu konuda beni daha çok aydınlattı.”

Derslerin büyük bir kısmının çatışma çözümüne *katkı sağlamadığını* ifade eden Fatih, bu durumun *hocalardan* kaynaklandığını belirtmekte ve sadece kelam, din sosyolojisi, felsefe ve formasyon derslerinin hocaları vesilesiyle bu konuda katkı sağladığını düşünmektedir. Cihan’ın da konuyu aynı açıdan değerlendirdiği görülmektedir.

İlahiyatın çatışma çözümünde çok *etkili olmadığını* söyleyen Derya, bu hususta öğrencilerin *derse bakışının* önemli olduğunu ifade etmektedir: “Herkes çatışmaya bir yönden baktığı için dersleri de o yönden dinliyor. Kendilerine göre dinledikleri için çok bir çözüme ulaşacaklarını sanmıyorum.” Derya, öğrenciler açısından genel durumun böyle olduğunu düşünmesine rağmen, bu konuda aldığı ilahiyat eğitiminin kendisini olumlu yönde geliştirdiğini ve farklı düşüncelere saygı duymasına katkı sağladığını belirtmektedir. Konuyu aynı açıdan değerlendiren Reyhan da buradaki sorumluluğu öğrencilere yüklemektedir: “Buradan mezun olunca aynı düşünceyle mezun olacak bir sürü insan var, ama kendilerine farkındalık kazandıran insanlar da var. O yüzden bu noktada ilahiyat dersleri değil de daha çok insanın kendisi etkili diye düşünüyorum.” Selim de konuya benzer perspektiften yaklaşan diğer bir öğrencidir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin çatışma çözümüne *katkı sağlamadığını* düşünen Burak ise bu konuda *öğrencilerin özel hayatlarının* önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedir: “Bir adam yurttaki kalıyorsa farz edelim o yurttaki kaldığı süre 10 saat ise fakültede bulunduğu süre 4-5 saattir. Yani yurt, bu şahsa daha fazla etki ediyor. Çünkü adam orada da dinî eğitim alıyor, burada da dinî eğitim alıyor. Orası onun için medrese, burası onun için okul. Medrese-okul hangisi daha

baskın gelecek; medresedeki hoca ona daha yakın geliyor, orası onun için ana baba gibi. Ama burada hoca mesafeli, konuşmadığımız hocalar var, ona etki etmiyor yani.”

3.2.5. Tema Değerlendirmesi

Öğrencilerin uzlaşmaya dair fikirlerini, derinlemesine görebilmek için onların, uzlaşmanın zıttı olarak ele alınan çatışma kavramıyla ilgili fikirlerine müracaat edilmiştir. Bu doğrultuda ilk etapta onların çatışma hakkındaki genel görüşlerine ulaşmak amaçlanmış ve onlara çatışma tanımı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Buradan hareketle öğrencilerin çatışma tanımlarının, geniş bir hinterlanda sahip olduğu da fark edilmiştir. Mesela kimi öğrenciye göre çatışma, farklı fikirlerin uyuşamamasıyken, kimisine göre uzlaşmanın zıttı, kimisine göre ise fiziksel şiddete varan durumlardır. Ayrıca bazı öğrenciler çatışmanın farklı gruplar arasında meydana geldiğini düşünürken, bazıları bireyin iç dünyasında yaşandığını söylemiş, bazılarıysa aynı fikirler arasında dahi çatışma olabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin çatışma tanımlarında görülen bu çeşitlilik, Koçak ve Aktaş’ın²⁷¹ çalışmasında yer verdiği çatışmaya yönelik yaklaşımlarda da kendini göstermektedir. Onların çalışmasında hem süreç içerisinde yapılan olumlu ve olumsuz çatışma tanımları hem de çatışmaya yaklaşımlar, öğrencilerin ifadeleriyle denk düşmektedir. Benzer durumla Altan’ın²⁷² çalışmasında da karşılaşılmıştır. Zira o da çatışmanın fiziksel şiddetten anlaşmazlığa kadar geniş bir anlam yelpazesine sahip olduğunu belirtmektedir. Kaya’nın²⁷³ *Üniversitelerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi* isimli çalışmasında üniversite yöneticileriyle yapmış olduğu mülakat sonucu elde edilen veriler de araştırmamızdaki öğrenci görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Nitekim Kaya’nın çalışmasında düşüncelerini dile getiren yöneticiler, çatışmanın pek çok anlama geldiğini belirtmekte ve çatışmaların nedeni olarak sağlıklı iletişim kuramama, kişisel ve akademik

²⁷¹ bk. Zahide Kübra Koçak - Mehmet Ali Aktaş, “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış”, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/2 (2019): 130-133.

²⁷² bk. Yakup Altan, “Örgütsel Çatışma ve Etkileri”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2015).

²⁷³ bk. Kaya Yıldız, “Üniversitelerde Çatışma ve Çatışma Yöntemi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/1 (2016): 107-124.

anlaşmazlık gibi çeşitli faktörler sıralamaktadırlar. Gerek çatışma tanımındaki zenginlik gerekse çatışma nedenlerindeki çeşitlilik, araştırmamıza katılan öğrencilerin ifadelerinde de göze çarpmaktadır. Zikredilen bu veriler, öğrencilerin çatışmaya dair farklı bakış açılarına sahip olmalarının doğal bir durum olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Öğrencilerin çatışma kavramı hakkındaki genel düşüncelerinin ardından, bu tema içerisindeki ikinci kategoride, onların çatışmanın sonuçlarına yönelik fikirlerine başvurulmuştur. Çünkü onların bu konudaki kanaatleri, hem çatışmayla ilgili düşüncelerinin tutarlılığını görmek hem de uzlaşmayla ilgili fikirlerini temellendirmek için önemlidir. Bu bağlamda onlara, bir taraftan çatışmanın doğallığı diğer taraftan onun sonuçlarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin hemen hepsinin çatışmanın doğal olduğunu ifade ettiği görülürken, çatışmanın sonuçlarına dair cevaplarının şiddetten bilgi üretmeye kadar geniş bir spektruma sahip olduğu göze çarpmaktadır. Burada dikkat çeken husus ise öğrencilerin çatışma tanımlarındaki çeşitliliğin benzer şekilde bu hususta da kendini göstermesi ve bu durumun öğrenci görüşlerindeki tutarlılığı ortaya koymasıdır.

Öğrencilerin hemen hepsinin ifade ettiği çatışmanın doğal olduğu görüşü, Altan²⁷⁴ tarafından da vurgulanmaktadır. Zira çatışmanın doğumdan ölüme kadar hayatın her safhasında olabileceğini düşünen Altan, gelişmenin varlık gösterebilmesi için çatışmayı bir zorunluluk olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde bazı öğrencilerin de bilginin elde edilebilmesi için çatışmayı gerekli görmesi bu savla desteklenmektedir. Ayrıca Koçak ve Aktaş'ın²⁷⁵ sıraladıkları çatışma yönetimi stilleri ve sosyal bilişsel süreçler, çatışmaların hem olumlu hem de olumsuz şekillerde sonuçlanabileceğini göstermekte ve benzer çeşitlilikle araştırmamıza katılan öğrenci görüşlerinde de rastlanmaktadır.

Alınan eğitimin, çatışmaya yönelik bakış açısını değiştireceği fikrinden hareketle bu tema altındaki üçüncü kategoride, yüksek din öğretimiyle çatışma arasındaki ilişki ele alınmıştır. Önceki başlıkta öğrencilerin azımsanmayacak bir kısmının, çatışmaların olumlu da olumsuz da sonuçlanabileceğini belirtmesine

²⁷⁴ bk. Altan, “Örgütsel Çatışma ve Etkileri”.

²⁷⁵ bk. Koçak - Aktaş, “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış”, 133-137.

rağmen; bu başlık içerisinde çoğunun, aldıkları lisans eğitimini çatışmanın olumsuz sonuçlarından hareketle değerlendirmesi dikkat çekici bir husustur.

Çatışma konusunda hem dersleri hem de hocaları mesul tutan öğrenciler de dâhil edildiğinde, çoğunun kendi aralarında yaşanan çatışmalarda hocalara pay verdiği görülmektedir. Nitekim çalışmada istenmeyen hoca davranışlarını geniş bir yelpazede ele alan Boz²⁷⁶ da istenmeyen akademisyen davranışlarının eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Araştırmamızdaki öğrencilerin çoğunun, aldıkları ilahiyat eğitiminin olumsuz anlam verdikleri çatışmaya etkisini hocalar üzerinden değerlendirmesi, Boz'un verileriyle örtüşmektedir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin çoğu, her ne kadar hocaların çatışma çıkmasında belirleyici olduğunu düşünse de bazılarına göre hocalar bunu isteyerek yapmamakta bazılarıysa çatışma konusunda öğrencilerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Boz'un araştırmasında da eğitimi olumsuz etkileyen bir diğer faktör, istenmeyen öğrenci davranışları olarak belirlenmiştir.

Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerini konu edinen Ersanlı,²⁷⁷ eğitimin öğrencinin gelişmesi ve kendini gerçekleştirme için düzenlenmiş ilişkiler ağı olarak tanımlamakta ve bu hususta öğretmenlerin öğrencilere bakışının önemini vurgulamaktadır. Her ne kadar Ersanlı'nın çalışması ortaöğretim düzeyi için yapılmış olsa da araştırmamızdaki öğrencilerin çatışma konusundaki ifadelerini destekler mahiyettedir. Nitekim onun, öğretilerde bulunmasını gerekli gördüğü saygı, anlayış, hoşgörü gibi olgular, araştırmamızdaki öğrenciler tarafından da dile getirilmekte ve onlar, bunların hocalarda eksik olmasını çatışmaya neden olan unsurlar arasında saymaktadırlar. Koç'un²⁷⁸ ilahiyat fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenciler, öğretim elemanlarında; öğrencilerle yetersiz ilişki kurmak, öğrencilerin ihtiyaçlarını önemsememek, aşırı tenkitçi olmak, öğrencilere karşı önyargılı ve hoşgörüsüz olmak gibi olumsuz unsurların olduğunu belirtmişlerdir. Hem Ersanlı'nın

²⁷⁶ bk. Abdulvehap Boz, "Öğretim Elemanlarının İstenmeyen Davranışları İle Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 1-26.

²⁷⁷ bk. Kurtman Ersanlı, "Ortaöğretimde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Dayandığı Temeller", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2014): 40-44.

²⁷⁸ Ahmet Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/2 (2003): 41-42.

hocalarda bulunmasını gerekli gördüğü nitelikler hem de Koç'un çalışmasında ifade edilen hocalarda görülen eksiklikler, araştırmamızdaki öğrenciler tarafından da benzer şekilde dile getirilmiştir.

Öğrencilerin bir kısmıysa çatışmayla aldıkları ilahiyat eğitimi arasındaki ilişkiyi açıklarken, hocaların alanlarına işaret etmekte ve alanlar arasında birtakım çatışmaların yaşandığını söylemektedir. Tokat'ın²⁷⁹ çalışmasında çatışmanın nedenlerinden biri olarak zikrettiği uzmanlık alanları arasında meydana gelen çatışma, öğrencilerin bahsettikleri hocalar ya da alanlar arasındaki çatışmayı betimler özelliğindedir. Nitekim ilahiyat fakültesi içerisinde bulunan gerek bölümler gerekse anabilim dalları, kendi içlerinde uzmanlığa sahip olmakta, hatta aynı anabilim dalları içerisinde dahi uzmanlık alanları farklılaşabilmektedir. Öğrencilerin dikkat çektikleri husus da bu açıdan önemli görülebilir.

Öğrencilerin uzlaşmaya dair fikirlerinin derinlemesine çözümlenebilmesi için yüksek din öğretiminin çatışmaya etkisinin yanı sıra bu tema içerisindeki son kategoride yüksek din öğretiminin çatışma çözümüne katkı sağlama durumu sorgulanmıştır. Burada göze çarpan husus, öğrencilerin çoğunun aldıkları lisans eğitiminin çatışmaya neden olduğunu belirtirken, aynı zamanda çatışma çözümüne de katkı sağladığını düşünmesidir. Çünkü bu durum bir çelişki gibi durmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin her iki husustaki görüşlerini birtakım gerekçelerle kayıtlamalarıdır. Örneğin, bir öğrenci bir hocadan hareketle hocaların çatışma çıkmasında etkili olduğunu söylerken, başka bir hocayı düşündüğünde çatışma çözümünde tesirli olduğunu ifade etmektedir. Başlıklar altında yer verilen bu ayrımlar, tezat gibi gözükken durumların aydınlanmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı, ilahiyatta yaşanan çatışmaların gerekçelerini, dışarda alınan din eğitime ve fakülte hocaların üsluplarına dayandırmıştır. Bilecik²⁸⁰ de yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Onun araştırmasındaki öğrencilerin çoğu, fakülte dışında din eğitimi aldığını belirtmiş ve Bilecik, bu durumla yenilikçi bakış arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit

²⁷⁹ Bülent Tokat, "Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1999): 28-29.

²⁸⁰ Sümeyra Bilecik, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 19/2 (2019): 312-313.

etmiştir. Ona göre fakülte dışında alınan din eğitimi, öğrencilerin daha gelenekçi bir yaklaşıma bürünmelerine neden olmaktadır. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin fakülte dışında aldıkları eğitim ve bakış açısıyla, fakültede aldıkları eğitim ve bakış açısının öğrenciler arasında çatışma yaşanmasında etkili olacağı sonucuna varılabilir.

Turan ve Nazıroğlu'nun²⁸¹ ilahiyat fakültesine yeni başlayan öğrencilerin sorun ve beklentileriyle ilgili yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin hatırı sayılı bir kısmı, ders dışında hocalarla etkileşime geçmekten çekindiklerini belirtmiştir. Araştırmacılar, bunun çözümü için problemlerin araştırılarak giderilmesini ve İslam eğitim tarihindeki klasik hoca-öğrenci münasebetinin, fakültedeki eğitim süresince de ders içi ve ders dışı ortamlarda sürdürülmesini önermektedirler. Koç'un²⁸² araştırma verileri de öğretim elemanlarının, öğrencilerle ilişkilerde yetersiz kaldığını ve hocayla öğrenci arasındaki mesafenin açılmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Zira araştırmamızdaki öğrencilerden birinin de çatışma çözümünde hocaların değil öğrencilerin özel hayatlarının etkili olduğunu vurgulayarak, bunun nedenini medrese-okul ilişkisiyle örneklendirmesi bahsi geçen araştırmadaki öneriyi desteklemektedir.

3.3. EMPATİ VE İLETİŞİM

İnsanlar arasında uzlaşmanın ortaya çıkması için önemli olan hususlardan bir diğeri de *iletişimdir*. Çünkü birbirlerini *ötekileştiren* ve *çatışma* içerisinde olan bireylerin, bir araya gelerek uzlaşma sağlayabilmesi için öncelikle birbirleriyle iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. Fakat iletişimin de çeşitli şekilleri olduğu unutulmamalı ve bazı iletişim türlerinin olumsuz sonuçlara neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan dolayı iletişimin sağlıklı ve düzgün bir şekilde kurulması uzlaşma için önemli hususlardan biridir. Bu şekilde bir iletişimin kurulabilmesi için gereken unsurlardan biri de şüphesiz *empatidir*. Zıt fikirlere sahip olsa dahi muhatapların birbirlerine önyargısız ve anlayışla yaklaşması iletişimin problemsiz bir şekilde sonuçlanmasına katkı sağlar. Aynı durumun dinî uzlaşma anlayışı ve kültürü için de geçerli olduğu söylenebilir.

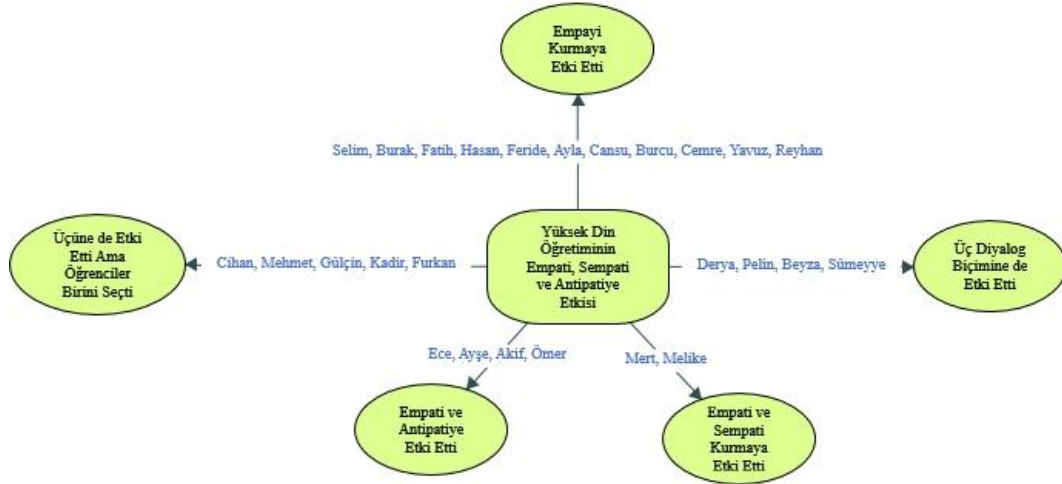
²⁸¹ İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/36 (2015): 473.

²⁸² Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 41-42.

Bu doğrultuda öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışı ve kültürüyle ilgili fikirlerinin derinlemesine incelenebilmesi için *öteki* ve *çatışmayla* ilgili görüşlerinin ardından, bu temada *empati* ve *iletişim* hakkındaki düşüncelerine başvurulmuştur. Bu maksatla onlara çeşitli sorular yöneltilmiş ve cevaplarının dört kategoride toplandığı görülmüştür. İlk kategoride, yüksek din öğretiminin öğrencilerin kurdukları diyaloglara ne yönde katkı sağladığını görmek amaçlanmış ve empati, sempati, antipati bağlamında görüşlerine yer verilmiştir. İkinci kategoride ise yüksek din öğretiminin doğrudan empati düzeyine etkisi ele alınmıştır. Üçüncü kategoride yüksek din öğretiminin genel olarak iletişim kurmaya etkisi mevzu bahis edilirken, son kategoride de sınıf ortamında öğrencilerin fikirlerini ifade edebilme durumları değerlendirmeye alınmıştır. Dört kategorinin ardından öğrencilerin bu konuya dair fikirleriyle literatürdeki veriler kıyaslanmış ve tema noktalanmıştır.

3.3.1. Yüksek Din Öğretiminin Empati, Sempati ve Antipatiye Etkisi

Öğrencilerin, dinî uzlaşma kültürüne sahip olabilmeleri için gereken unsurlardan biri de sağlıklı iletişim kurabilmeleridir. Bu iletişimin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin muhataplarına yaklaşma biçimleri önemlidir. Bu doğrultuda hem onların muhataplarına nasıl yaklaştıklarını hem de yüksek din öğretiminin bu duruma etkisini anlayabilmek için onlara “Sizce ilahiyat fakültesinde verilen dersler, diyaloglarda birbirinize hak vermeyi (sempati) mi, birbirinizi anlamayı (empati) mı, yoksa reddetmeyi (antipati) mi pekiştirmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde, görüşlerinin; *empati kurmaya etki etti, her üç diyalog biçimine de etki etti, empati ve sempati kurmaya etki etti, empati ve antipatiye etki etti* ve *her üç diyalog biçimine de etki etti ama öğrenciler kendilerine göre birini tercih etti* şeklinde beş alt kategoride toplandığı dikkat çekmiştir. Şekil 10’da da görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu aldığı ilahiyat eğitiminin diyaloglarda empati kurmaya katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrencilerin geri kalan kısmının görüşlerinin, diğer alt kategorilere dengeli bir şekilde dağıldığını söylemek mümkündür.



Şekil 10. Yüksek Din Öğretiminin Empati, Sempati ve Antipatiye Etkisi

Öğrencilerin çoğu, aldığı ilahiyat eğitiminin *empati kurmaya* yönelik bir yetkinlik kazandırdığını düşünmektedir. Örneğin Selim, ilahiyat eğitimi süresince antipatiden empatiye doğru bir ilerleme kaydettiğini ifade etmektedir: “Fakülteye ilk girdiğim zamanlarda daha çok reddetme taraftarıydım. Ama sonlara doğru hem okumalarımız hem de hocalarımızla ister istemez belli bir olgunluğa eriştik. Dolayısıyla ilk önce meseleyi anlama taraftarı oluyoruz, ondan sonra çözüme dair neler yapabileceğimizi düşünmeye başlıyoruz.” Selim bu hususta kendisine en çok kelam, din sosyolojisi ve din psikolojisi derslerinin katkı sağladığını belirtirken, hocaların da bu konuda etkili olduğunu sözlerine eklemektedir. Burak da ilahiyatın ilk dönemlerinde farklılıkları reddetmeye meyilli olduğunu, fakat aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte empati kurma becerisi kazandığını söylemekte ve bu konuda din eğitimi, kelam, tasavvuf, İslam mezhepleri tarihi ve din sosyolojisi derslerinin belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Benzer kanaatlere sahip olan Feride ise bu hususta formasyon ve kelam derslerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda Ayla; kelam, İslam mezhepleri tarihi ve dinler tarihi derslerinin katkı sağladığını düşünmektedir. Cemre, Fatih ve Hasan’ın da benzer fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

İlahiyatın *empati becerisi kazandırdığını* ifade eden Cansu, bu noktada tüm derslerin etkili olduğunu düşünürken, ilk sıraya felsefe ve formasyon derslerini yerleştirmekte, son sıraya ise hadis derslerini koymaktadır: “Hocayla ilgili değil aslında, ama olabilir de. Şimdi bize hep kendi aynı stil kitaplarını

okuttuğu için biz artık hadiste değişik şeyler aramak istiyoruz. Mesela güncel meseleleri aramak istiyoruz. Yani kalkıp da eski zamanlarda şuna uğursuzluk denilmiş gibi şeylerle uğraşmak şu an 2019'da birazcık komik oluyor diye düşünüyorum. Konular günümüze taşınmıyor, konular ihtiyaca dönük değil.” Burcu da ilahiyatta yer alan derslerin genel olarak farklı düşüncelere yaşama hakkı vermeye ve empati kurmaya katkı sağladığını belirtmekte, fakat hadis derslerini fazla almalarının bir katkı sağlamadığına dikkat çekmektedir.

Ezber odaklı dersler hariç bütün derslerin *empatiye* katkı sağladığını söyleyen Reyhan, düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır: “Kur'an-ı Kerim ve Arapça gibi ezber odaklı dersler haricinde diğer dersler, biraz daha pozitif olan dersler bence anlamaya yönelik katkı sağlıyor. Çünkü anlamadan eleştiremeyiz. Hoca ne kadar derste, ders anlamaya yönelik olmasa bile dersin arka planında biz oturup, konuşurken yahut ben çalışırken neden bu böyle, neden şu şöyle diye anlayabiliyorum. Bir de hadis metinleri ezberleme haricinde onun dışındaki dersler katkı sağlıyor. Mesela konu olarak ele aldığımızda, hadiste de konular var bence hadisin kesinlikle konu odaklı olması gerekiyor.”

Öğrencilerin bir kısmı, aldığı ilahiyat eğitiminin *her üç diyalog biçimine de etki ettiğini* belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Derya, ilahiyat eğitimi süresince empati ve sempatinin ağırlıkta olduğunu belirtirken, antipatinin sadece hadis dersinde olduğunu ifade etmektedir: “Dersine göre değişiyor; birbirimize hak verdiğimiz dersler oluyor. Redde çok gitmiyor. Empati kesinlikle oluyor. ... Hadis aslında redde götürebiliyor biraz. Yani sadece hadis dersi farklı düşünenleri reddediyor diyebilirim. Diğerlerinde böyle bir ret görmedim.” Derya, din psikolojisi ve din sosyolojisi derslerinin empatiye katkı sağladığını da sözlerine eklemektedir. Pelin de aldığı ilahiyat eğitiminin genel anlamda empati ve sempati kazandırdığının altını çizmekle birlikte, bazı derslerin antipatiye yol açabileceğini de düşünmektedir: “İlahiyat eğitimi anlamaya ve hak vermeye katkı sağladı. Çünkü çok fazla insan gördüğün için onun neden öyle düşündüğünü daha farklı düşüncelere neden sahip olduğunu anlıyorsun ve hak veriyorsun.” Pelin, öğretmenlik uygulaması ve din sosyolojisi derslerinin empati ve sempatiye katkı sağladığını söylerken, bu durumun özellikle hocalardan kaynaklandığını da belirtmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin *her üç diyalog biçimine de katkı sağladığını* düşünen Sümeyye, diğerlerinden farklı olarak bazı derslerin antipatiye yol açtığını ifade etmekte ve bunun da hocalardan kaynaklandığını dile getirmektedir: “Özellikle tefsir, hadis ve İslam hukuku derslerinin empati kurup, farklı bir fikri kabul etmeye yönelik olduğunu düşünmüyorum. Diğer derslerde farklı fikirlerle empati kurulabilir, kabul de edilebilir. ... Bu dersin hocalarından da kaynaklı olabilir. Sadece Kur'an-ı Kerim, sünnetteki anladığı yorumuyla da değil; günlük hayattaki dini inancını bile direkt din olarak anlatıyorlar. Mesela; ritüel olarak sabah kalkıp bir şey yapıyorsa; bunun olması gerektiği şeklinde savunuyorlar.” İlahiyat lisans eğitimi esnasında Farabi Programıyla farklı bir ilahiyat fakültesinden de dersler alan Sümeyye, antipatiye yol açtığını düşündüğü derslerin, Farabi yaptığı fakültede daha farklı işlendiğini belirtmekte ve bu nedenle bu hususta hocaların etkili olduğunu düşünmektedir.

Bazı öğrenciler, aldıkları lisans eğitiminin *empatiye katkı sağladığını* düşünürken, aynı zamanda *sempati* konusunda da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Mesela Mert, aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte antipatiden, empati ve sempatiye doğru bir gelişim gösterdiğini söylemektedir: “Fakülteye geldiğimde 1. ve 2. sınıfta reddetmeye yatkındım. Ama 3 ve 4'te diğer fikirleri de görünce daha çok ona da hak veriyorsun. Ama bu doğru olduğu için değil, o görüş de olduğu için, bu da söylenmiş olduğu için.” Mert, bu konuda bazı derslerin çok, bazı derslerin ise daha az etkili olduğunu düşünürken, bu hususta hocaların asıl belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Melike de ilahiyatın empati ve sempatiye katkı sağladığını belirtmekte ve antipatinin kolay yol olduğunun altını çizmektedir: “Bence ilahiyat, birbirimizi daha çok anlamaya katkı sağladı. Çünkü bakış açılarıyla bize ufuk, yeni bir bakış açısı, bakış açıları zenginliği kattı. Onun için daha çok birbirimizi anlamaya, anladıktan sonra aslında bir yerde hak vermeye de başlıyorsun, ama reddetme değil bence. Bir şeyi reddetmek çok kolaydır, ama o kişiye hak vermek ve onu anlamaya çalışmak daha zor bir şeydir. Ama bunu bize müfredat ve hocalarımız kattı bence.” Melike, bu konuda dinler tarihi ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin daha çok katkı sağladığını düşünmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı ise aldığı ilahiyat eğitiminin bir taraftan *empatiye*, diğer taraftan *antipatiye etki ettiğine* yönelik görüşlere sahiptir. Bu öğrencilerden biri olan Ece, antipati üzerinde daha çok durmakta, fakat antipatiyi literal manasının dışında kullanarak, ona olumlu bir anlam vermektedir: “Yeni bilgiler öğrendiğimiz için yanlış olanları reddedebiliyoruz artık. ... Pozitif ilimler daha çok reddetmeye açık yani felsefe, din sosyolojisi, din psikolojisi burada kendimizi daha rahat hissetmemiz gerektiğini düşünüyorum ki zaten öyle. Yani bir görüş sana uymuyorsa direkt reddedebiliyorsun.”

Aldığı ilahiyat eğitiminin hem *empatiye* hem de *antipatiye etki ettiğini* belirten bir diğer öğrenci Ayşe, kelim ve tefsir derslerinin antipatiye yönlendirdiğini ifade ederken, bu durumun dersin içeriğiyle alakalı olduğuna ve hocalardan kaynaklanmadığına dikkat çekmektedir: “Tefsir ve kelim derslerimizde hocalarımız söylüyor ister kabul et, ister kabul etme, kesinlikle bir dayatma söz konusu değil. Mesela diğer konularda zaten reddedeceğim bir şey olmadığını düşünüyorum, biraz içeriğiyle alakalı.” Benzer fikirlere sahip olan Akif, ilahiyatta din mevzu bahis olduğu için ret kültürünün yaygın olduğunu düşünürken, dinî konularda sosyal hayattaki olayların da benzer şekilde cereyan ettiğini belirtmektedir. Akif, antipati konusunda hadis ve tefsir derslerinin etkisinden bahsederken, bu hususta hocaların tesirli olduğunu vurgulamakta; din sosyolojisi, din eğitimi ve formasyon derslerinin ise empati kurmaya katkı sağladığını söylemektedir. Ömer de hadis ve tefsir derslerinde bir katılığın olduğuna işaret ederek, bu derslerin farklı görüşlere sahip insanları antipatiye yönlendirdiğinin altını çizmekte ve empati konusunda formasyon derslerinin, sosyal bilimlere dâhil derslerin, dinler tarihi, İslam mezhepleri tarihi ve kelim derslerinin etkili olduğunu düşünmektedir.

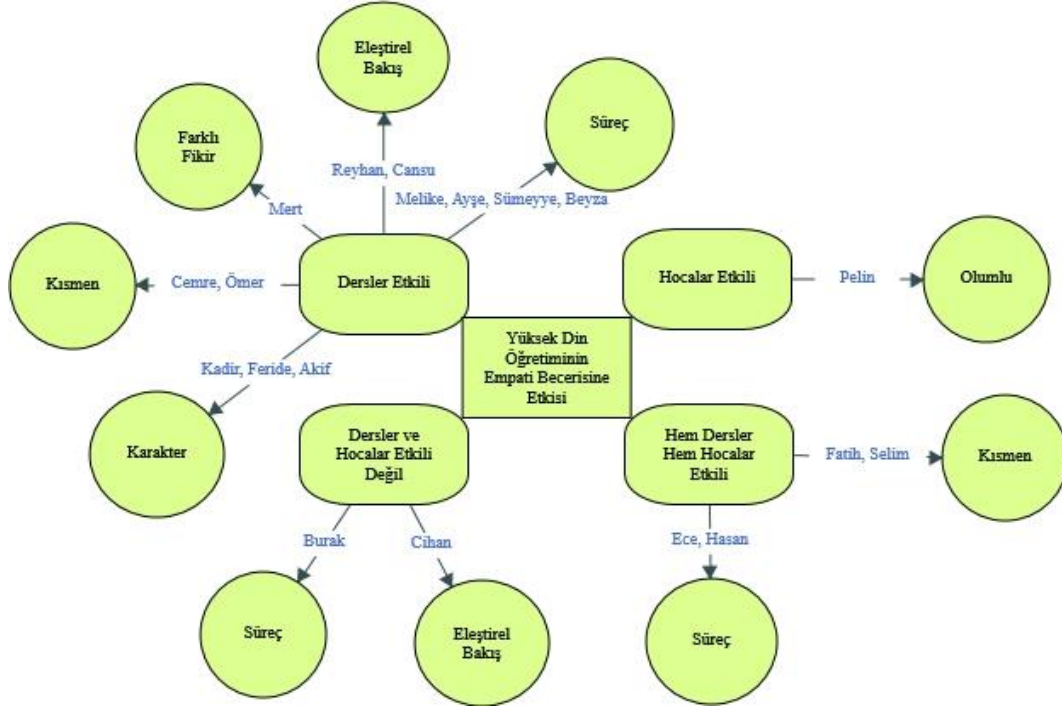
Bazı öğrenciler, aldıkları ilahiyat eğitiminin *her üç diyalog biçimine de etki ettiğini* söylemekle birlikte *öğrencilerin* bu konuda daha belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Cihan, çatışma konusunda olduğu gibi yine eleştirel düşünmenin olumsuz yönü üzerinde durarak, fikirlerini ifade etmektedir: “İlahiyat eğitimi, bazen birbirimizi anlamaya, bazen birbirimizi reddetmeye, bazen de birbirimize hak vermeye itebiliyor. Ama biz daha çok birbirimizi reddetme yolunda ilerliyoruz. Mesela hadis dersinde iki insanın

birbirine karşı bir kutup olması gerektiğini gösteren bir hadis yoktur. Ama biz bunları ne kadar anlıyoruz, ne yönde anlıyoruz ve ne yönde geriletiyoruz, bunu kendimize sormamız gerektiğini düşünüyorum. Yani biz bunun olmaması gerektiğini çok iyi biliyoruz, ama daha fazla bu yönde ilerliyoruz. Bunun nedeni, sanırım ilahiyat fakültesinin öğrenciye verdiği o eleştirel yetenek ya da düşünce. Onun bir sınırı olmayınca farklı kutuplaşmalar olabiliyor, meselelere farklı gözle bakabiliyoruz. Yani bu duruma biraz dersler, biraz öğrenci, biraz derslerden ne almamız gerektiğini bilmememiz etki ediyor.” Benzer yönde fikirlerini dile getiren Mehmet, derslerle ilgili şunları söylemektedir: “Üçüne de dayalı ders görüyoruz. Karşı tarafı anlamak için psikoloji dersleri gördük; karşı tarafı reddetmek için anabilim dallarının derslerini gördük tefsir, hadis, İslam hukuku gibi; hak vermek zaten psikoloji ve sosyoloji bunun içerisinde oluyor. Biz burada üçüne de dayalı bir eğitim alıyoruz ve bu üçüne dayalı hangisinden daha çok etkilenmişsek onu kabul ediyoruz. Eğer bir insan dersine giren hocadan reddetmeyi almışsa bu kişinin kendi psikolojisinden kaynaklanıyor. Bir arkadaşımız karşı tarafı anlama üzerine ise empati yani karşı tarafı anlayıp ona göre bir strateji belirliyor. Hak verme zaten derse girenin karakterinden en çok neyi kapmışsak onu yapıyoruz.” Karşı tarafın niyetine ya da amacına göre bir tavır sergileyeceğini söyleyen Gülçin, bu hususta ilahiyatın olgun düşünmeye katkı sağladığını ifade etmektedir. Kadir ve Furkan da bu mevzuda öğrencilerin karakterlerinin daha belirleyici olduğunu düşünmektedirler.

3.3.2. Yüksek Din Öğretiminin Empati Becerisine Etkisi

Empati, dinî uzlaşma kültürünün bireylere kazandırılabilmesi için gerekli görülen şartlardan biridir. Bu nedenle yüksek din öğretiminin diyaloglara ne yönde etki ettiğinin yanı sıra özellikle bu öğretim sürecinden geçen kişilerin empati becerilerini geliştirmelerine ne yönde katkı sağladığı önem kazanmaktadır. Bu amaçla öğrencilere, “Sizce ilahiyat eğitimi almış mezun olma aşamasına gelmiş arkadaşlarınızda ve sizde farklı görüşlere karşı empati düzeyi nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, bu konuyla ilgili görüşlerinin; *dersler etkili*, *hocalar etkili*, *hem dersler hem de hocalar etkili* ve *dersler-hocalar etkili değil* şeklinde dört alt kategoride toplandığı görülmüş ve bu alt kategoriler içerisinde de farklı noktalara işaret ettikleri dikkat çekmiştir.

Örneğin; empati konusunda *derslerin* belirleyici olduğunu düşünen öğrencilerin bazıları, *süreç* merkezli konuya yaklaşıırken, bazıları *eleştirel bakış* üzerinden mevzuyu ele almış, bir kısmı ise *farklı fikirler* temelinde görüşlerini dile getirmiştir. Ayrıca Şekil 11’de de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu empati düzeyi konusunda derslerin etkili olduğunu ifade ederken, diğer kategorilerle ilgili öğrenci görüşlerinin daha dengeli bir şekilde dağıldığı göze çarpmıştır.



Şekil 11. Yüksek Din Öğretiminin Empati Becerisine Etkisi

Öğrencilerin çoğu, *derslerin* empati düzeyini belirlemede kritik bir konumda bulunduğunu düşünmekte ve farklı açılardan konuyu ele almaktadır. Örneğin Melike, *derslerin süreç* içerisinde empati düzeyini yükseltmeye katkı sağladığını ifade etmektedir: “Bence dersler empati düzeyini çok yükseltir. Fakülteye başladığımız ilk zamanlarda çok katı, tavizsiz, katı sınırları olan insanlardık. Baskıların olmadığı rahat bir eğitim sürecinde hoşgörüyü gördük, rahatlığı gördük ve empati kurmayı da öğrendik. Mesela bende bunu en çok sağlayan ders dinler tarihidir. Dinler tarihinde ben empati kurdum. Çünkü farklı bakış açılarını, inanışlarını gördüm, acaba neden böyle yapıyorlardır diye düşündüm, dinler tarihinde kendimi onların yerine koydum.” Ayşe de ilahiyat eğitimi sürecinin empatiyi geliştirmede etkili olduğunu düşünmekte ve arkadaşlarına da genel olarak bu beceriyi kazandırdığını belirtmektedir:

“İlahiyattan önce ilahiyattan sonra bir dönemim olduğunu düşünüyorum. İlahiyattan önce pek empati kuramazdım, çünkü dik kafalı bir düşünce yapısına sahiptim ilahiyattan sonra artık empati kurabiliyorum.” Sümeyye, empati konusunda İslam mezhepleri tarihi derslerinin etkisini vurgularken, hiç değişmeyeceğini düşündüğü arkadaşlarının dahi bu açıdan gelişme gösterdiğini söylemektedir. Beyza da bu konuda tefsir, hadis, kelam ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin etkili olduğunu düşünmektedir.

Derslerin empati konusunda belirleyici olduğunu ifade eden Reyhan, bu becerinin gelişmesi için *eleştirel bakışın* önemine işaret etmekte ve bu sayede empatinin ilerleme gösterdiğini vurgulamaktadır. O, derslerin empati konusundaki katkısının genel olarak tüm arkadaşlarında aynı şekilde olduğunu düşünmektedir. Cansu da konuyu benzer perspektiften ele almakta, fakat empati konusunda sadece alınan ilahiyat eğitime bakılmaması gerektiğinin de altını çizmektedir.

Derslerin empati kurmaya katkı sağladığını düşünen Mert, *farklı fikirlerle* yaşama hakkı verilmesi üzerinden konuyu açıklamaktadır: “Dersler empati düzeyini artırmıştır. Bir öğrenci buraya en köhne fikirde bile gelse şunu görüyor; bir sürü farklı fikir var ve ben bu fikrin birine inanıyorum, birini savunuyorum diğerlerine de yaşama hakkı vermem lazım. Ama her konuda da değil. Mesela itikadi konularda bu daha azdır, ameli konularda biraz daha fıkha bakarak esneyebilir.”

Cemre, *derslerin* empati konusunda etkili olduğunu düşünmekle birlikte, bu etkinin *kısmen* olduğunun da altını çizmektedir: “Empati artık yapabiliyorum, ama ortadan çok bölünme yaşadığımız için benimle savaş nazarıyla konuşan arkadaşlarım da var. O, bu, şu diye parmakla gösterilen arkadaşlarım var. %50-%50, net olarak geliştirdi diyemem, kendimde de öyle.” Cemre, öteki konusunda da işaret ettiği gibi derslerin bir taraftan %50’lik payla kutuplaşmaya neden olduğunu, diğer taraftan %50’lik kalan kısımda ise empatiye katkı sağladığını söylemektedir. Ömer de ilahiyata gelen öğrencilerin tamamen fakülteye başladıkları gibi mezun olmayacaklarını, fakat yüzeysel düzeyde bir gelişme göstereceklerini belirtmektedir.

Derslerin bilgi kazandırdığı için empati becerisine katkı sağladığını düşünen bazı öğrenciler, bu hususta asıl belirleyici olanın *kişinin kendi karakteri*

olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan biri olan Kadir'in görüşleri şu şekildedir: "Empati, bence okulla alakası olmayan, insanın kendinde olan bir şey. Bende önceden beri olduğunu düşünüyorum, okulun bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Ama bilgiyle tabii empati birleştirilince seviyenin biraz arttığını ve karşı tarafın da farklı yorumlarına güzellikle yaklaşmamızı sağladığını düşünüyorum." Feride ve Akif'in de benzer fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin empati becerisine katkı sağladığını belirten Pelin, bu hususta *hocaların olumlu* yönde etkili olduğunu düşünmektedir: "Bence herkeste olumlu yönde etkisi olmuştur. Yani en azından hepimiz şunu diyebiliyoruz; o böyle böyle şeyler yaşadı o nedenle böyle böyle düşünüyor olabilir. Onun yerinde olsaydık biz de belki öyle düşünecektik, onun ailesinde büyüseydik böyle olacaktık. ... Bu konuda derslerden çok hocaların etkisi olduğunu düşünüyorum."

Öğrencilerin bir kısmı, empati konusunda *hem derslerin hem de hocaların* etkili olduğunu düşünmektedir. Bunlardan biri olan Ece, eğitim *sürecini* merkeze alarak görüşlerini açıklamaktadır: "Empati konusunda büyük bir değişme oldu. Hazırlığa başlandığın zaman bazı konularda daha kapalısın, çünkü bir şey bilmiyorsun, bilgisizsin, benim görüşüm doğrudur şeklinde bir bakışın oluyor. Çünkü ailede belli bir görüş vardır, ailenin içinde sürekli o tartışılıyordur veya mahallende, köyünde bir görüş vardır, o tartışılıyordur. Ama üniversite ortamına gittiğinde farklı görüşler olduğunu, o görüşlerin doğru olduğunu görüyorsun. Mesela kelim dersini alıyorsun, tasavvuf dersini alıyorsun, a bir bakıyorsun doğru bildiklerin yanlış çıkıyor, yanlış bildiklerin doğru çıkıyor. Dolayısıyla fakülte derslerinin bize bu konuda çok katkısı olduğunu düşünüyorum." Ece, bu konuda hem kelim, felsefe, tefsir, din sosyolojisi, din psikolojisi, mantık, dinler tarihi gibi derslerin hem de bu derslerin hocalarının katkı sağladığını belirtmektedir. Hasan da ilahiyat eğitimi boyunca empati düzeyinde ilerleme kaydettiklerinin altını çizmektedir: "İlahiyat fakültesine ilk geldiğimizde, karşı tarafı anlamadan, empati kurmadan, kendi fikirlerini empoze etmeye çalışıyorlardı. Ama ilerleyen süreçte, dersler olsun, hocalar olsun bize eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, empati kurmayı öğretti. Yani bizi belli bir seviyeye ulaştırdığını söyleyebilirim." Hasan, genel olarak bütün derslerin empati kurmaya katkı sağladığını, fakat özel olarak

kelam, hadis, din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi derslerinin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin *hem dersler hem de hocalar* açısından empatiye *kısmen* katkı sağladığını düşünen Fatih, bu hususta şunları dile getirmektedir: “Din bilimleri derslerinin hepsiyle garip bir şekilde kelam ve tasavvuf hoca bazında etkili oldu. Diğerlerinin etkisi olmadı.” Selim de genel olarak bütün arkadaşlarının empati konusunda ilerleme kaydettiğini, fakat geride kalanların da olduğunu söylemektedir. O, bu konuda özellikle din sosyolojisi, din psikolojisi ve kelam derslerinin etkili olduğunu vurgulamaktadır.

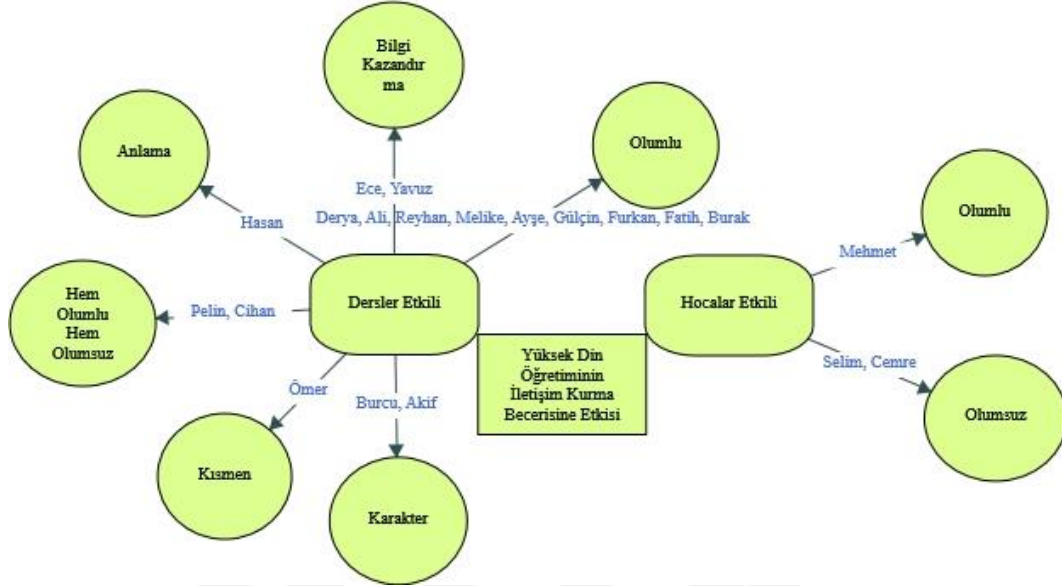
Bazı öğrenciler ise *derslerin ve hocaların* empatiye yönelik bir *katkı sağlamadığını* belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Burak, öğrencilerin *süreç* içerisinde geçmişe dönük empati anlayışının ortadan kalktığını düşünmektedir: “Bence empati konusunda olumsuz yönde bir ilerleme oluyor. Buraya ilk geldiğimizde hepimizin nasıl bir zihinde olduğu belliydi. Çünkü çoğu kişi imam hatipten geldi, gelenler değişti, değiştikten sonra kendi çıktığı imam hatibi beğenmemeye başladı. Orayı bayağı bir kötülemeye başladı, orayı değiştirmek için bir çaba yok yani, tam tersi orayı kötüleme gibi bir çaba var.”

Empati konusunda *derslerin ve hocaların katkı sağlamadığını* düşünen Cihan, bunun nedenini *eleştirel bakışa* bağlamaktadır: “Empati düzeyi iyi olması gerekirken maalesef kötü bir sevide. Saygı duyamıyoruz karşımızdaki insanlara, ben diliyle konuşuyoruz, bencil oluyoruz bazen ötekileştiriyoruz, yapıcı olmak yerine haddinden fazla eleştiriyoruz.”

3.3.3. Yüksek Din Öğretiminin İletişim Kurma Becerisine Etkisi

Dinî uzlaşma kültürünün gerçekleşebilmesi için bireylerin muhataplarıyla iletişim kurabilmeleri gerekirken, alınan eğitimin de buna olumlu yönde katkı sağlaması beklenir. Buradan hareketle yüksek din öğretiminin öğrencilerin iletişim kurma becerilerine etkisini görebilmek amacıyla onlara, “İlahiyat fakültesinde verilen dersler, bireylerin karşı tarafı anlayıp, sağlıklı bir iletişime girmesi noktasında yardımcı oluyor mu?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde, yanıtlarının *dersler etkili ve hocalar etkili* şeklinde iki alt kategoride toplandığı görülmüştür. Ayrıca onların görüşleri temelde ikiye ayrılmakla birlikte, *bilgi kazanma, anlama* gibi farklı noktaları referans aldıkları

da dikkat çekmiştir. Şekil 12’de de belirtildiği üzere öğrencilerin büyük bir kesimi iletişim konusunda derslerin etkisinden bahsederken, az bir kısmı bu konuda hocaların daha etkili olduğunu söylemiştir.



Şekil 12. Yüksek Din Öğretiminin İletişim Kurma Becerisine Etkisi

Öğrencilerin çoğu, iletişim kurma noktasında *derslerin* belirleyici olduğunu ifade etmekte ve farklı noktalara değinerek fikirlerini açıklamaktadır. Örneğin Derya, derslerin iletişim kurma hususunda *olumlu* etkiye sahip olduğunu düşünmektedir: “Derslerin iletişime katkı sağladığını düşünüyorum. Özellikle formasyon dersleri bence çok etki ediyor. Formasyon derslerinde en azından öğretmeyi öğrendiğin için iletişime girmeyi de öğreniyorsun. Din eğitimi, din psikolojisi dersleri de iletişime girmede katkı sağlıyor.” Ali ve Reyhan da bu konuda özellikle formasyon, din psikolojisi, din sosyolojisi ve din eğitimi derslerinin tesirli olduğunu dile getirmektedirler. Melike ise bu konuda bir taraftan din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi gibi derslerin önemli olduğunu vurgularken, diğer taraftan kelim ve diğer tüm derslerin farklı bakış açıları sunduğu için katkı sağladığının altını çizmektedir. Ayşe, Gülçin, Furkan, Fatih ve Burak da din sosyolojisi, din psikolojisi, dinler tarihi, felsefe ve formasyon derslerinin iletişim kurma noktasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler.

İletişim kurma noktasında *derslerin* önemli bir konuma sahip olduğunu düşünen öğrencilerin bir kısmı, bunun nedenini derslerin *bilgi kazandırmasına*

bağlamaktadır. Bu öğrencilerden biri olan Ece, fikirlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Derslerin çok katkısı oluyor. Çünkü bir altyapın oluyor, bir bilgi edinmiş oluyorsun, dolayısıyla karşıdakine nasıl yaklaşman gerektiğini, nasıl iletişim kurman gerektiğini öğreniyorsun. Mesela formasyon derslerimiz, bize karşımızdakini dinlememiz gerektiğini, empati kurmamız gerektiğini, onun farklı görüşte olabileceğini öğretti. Bu da bize bir kişiyle zıt görüşlerde olsan bile ona saygı duymamız gerektiğini öğretiyor.” İlahiyattan önce farklı fikirlere karşı daha dışlayıcı bir yaklaşıma sahip olduğunu düşünen Yavuz da aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte bilgi düzeylerinin yükseldiğini ve iletişim kurma noktasında yol kat ettiklerini dile getirmektedir: “Fakülteye geldiğimizde farklı düşünceleri çok fazla bilmesek de en azından altyapısını biliyorduk ve onlara karşı anlayışla değil; direkt sen sapıksın, zındıksın gibi söylemlerde bulunuyorduk. Şimdi geldiğimiz noktada bir deistin bile neden bu düşünceye saptığının veyahut neden bunun içerisinde olduğunun sebebini araştırıyoruz.”

İlahiyat fakültesinde aldığı *dersler* vasıtasıyla iletişim kurma noktasında gelişme kaydettiğini düşünen Hasan, bu katkının derslerin karşı tarafı *anlama* becerisi kazandırmasına bağlı olduğunu dile getirmektedir: “Dersler iletişime girme noktasında tabii ki de katkı sağlıyor. İlahiyatın işte bana en çok kazandırdığı şeylerden biri buydu, karşı tarafı dinleyip, onun da öncelikle görüşünü alıp, bu da bunu düşünüyormuş diye, düşündükten, dinledikten sonra karşı tarafa da saygı ve sevgi çerçevesinde bir iletişime geçmemizi sağlıyor. ... Bunu bana en çok felsefe, az da olsa hadis, biraz da kelam özellikle bu dersler verdi diyebilirim.”

Öğrencilerin bir kısmı, *derslerin* iletişim kurma noktasında katkı sağladığını düşünürken, bu katkının *hem olumlu hem de olumsuz* yönde olabileceğini dile getirmektedir. Mesela Pelin, bu konuda şunları söylemektedir: “Dersler iletişim kurma noktasında bana çok katkı sağladı. Belki önceden çok rahat biriydim, şimdi birazcık daha sınırlarımı bilmeyi, birazcık daha çekimser olmayı öğretti. Olumsuz tarafları da oldu; biraz daha çekimser bir insan oldum, biraz daha acaba yanlış anlarlar mı diye düşünmeye başladım.” Benzer fikirler paylaştan Cihan da derslerle ilgili şu yorumları yapmaktadır: “Bazı dersler buna katkı sağlayabiliyor, bazı dersler buna olumsuz manada katkı sağlayabiliyor. Din

eğitiminin katkısı var kesinlikle, din psikolojisi, din sosyolojisi bunların hepsinin katkısı var diye düşünüyorum; hadis, fıkıh, kelam, tefsir bazen katkı sağlıyor.”

Derslerin iletişim kurma noktasında katkı sağladığını düşünen Ömer, bu katkının tıpkı empati konusunda da işaret ettiği gibi *kısmen* gerçekleştiğini vurgulamaktadır: “Dersler iletişim kurmaya katkı sağlıyor. Fakat bu okulun %60’ı belki %70’i fakültede gördüğü derslerden maalesef bir şey almadan mezun oluyor.”

Bazı öğrenciler, *derslerin* iletişim kurma noktasında katkı sağladığını belirtmekle birlikte, asıl unsurun *kişinin karakteri* olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Burcu, bu konuda şunları söylemektedir: “Kişisel yani kendi açımdan bakarsam, evet iletişim kurmaya katkı sağladığına inanıyorum, ama bunun biraz kişiye bağlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitim sadece burada başlamıyor, ailede de başlıyor ve ben birçok insanın gerçekten ailede bir eğitim alamadığını düşünüyorum ya da ailenin belli bir kafası var mesela cemaatti şuydu buydu benimsediği belli bir şey var onun dışına çıkmıyor. Benim açımdan katkısı var, ama birçok kişi açısından olduğunu düşünmüyorum. ... Düşünmeye sevk eden dersler; kelam, din eğitimi, formasyon dersleri, din sosyolojisi, din psikolojisi bu açıdan etkili.” Benzer kanaatlere sahip olan Akif de bu konuda din eğitimi, din psikolojisi ve formasyon derslerinin daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

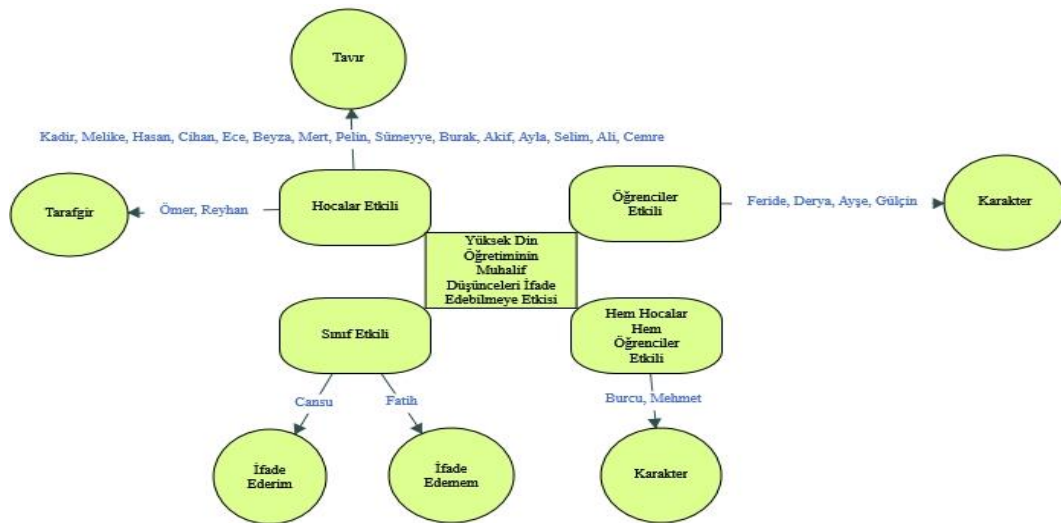
Öğrencilerin bir kısmı, iletişim kurma noktasında *hocaların* belirleyici vasıfta olduğunu düşünmektedir. Bunlardan biri olan Mehmet, hocaların *olumlu* yönde katkı sağladığını dile getirmektedir: “Şöyle izah edeyim; biz kitapları kendimize alim edemeyiz, kitapları kendimize hoca edemeyiz. Kitapları kendilerine hoca eden insanlar bir yere gelemmezler. Hoca öğrenci ilişkisi öyle bir şey ki etle tırnak gibi birbirinden ayrılmaz.”

Öğrencilerin bir kısmı ise iletişim kurma noktasında *hocaların olumsuz* yönde etki ettiğini belirtmektedir. Mesela Selim, derslerin iletişim kurmaya katkısının olabileceğini söylerken, hocalar devreye girdiğinde işin renginin değiştiğini düşünmektedir: “Ders noktasında yardımcı olur, ama burada hoca faktörü devreye girdiği için bundan söz etmek pek mümkün olmuyor. Gelenekçi damardan gelen biri karşısındaki insanı direkt olarak günahkâr gördüğü için onu oturup anlamayı devre dışı bırakıyor, ona direkt kendi bildiği doğruyu, hakikat

olarak dayatma çabasına giriyor, onun için pek hoşgöründen bahsedilmez. Bu nedenle de iletişim kurmada olumsuz etki ediyor.” Cemre, bu konuda hadis, İslam hukuku gibi derslerin içeriklerinin iletişim kurmaya katkı sağlayabileceğini düşünürken, hocaların buna imkân tanımadığının altını çizmektedir. Cemre, kelam ve tefsir derslerinde isimlerini zikrettiği birkaç hocanın bu noktada olumlu katkı sağladığını düşünmektedir.

3.3.4. Yüksek Din Öğretiminin Muhalif Düşünceleri İfade Edebilmeye Etkisi

Yüksek din öğretimi süresince sınıf ortamında öğrencilerin, fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri dinî uzlaşma kültürünün yerleşmesi açısından önem taşımaktadır. Bu maksatla öğrencilere, “Sınıf ortamında hocadan farklı düşüncelerinizi rahat bir şekilde ifade edebileceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde, görüşlerinin *hocalar etkili*, *öğrenciler etkili*, *hem hocalar hem öğrenciler etkili* ve *sınıf etkili* şeklinde dört alt kategoride toplandığı belirlenmiş; bunun yanı sıra görüşlerini farklı temellere dayandırdıkları da dikkat çekmiştir. Örneğin, hocalara göre durumun değiştiğini dile getiren öğrencilerin bir kısmı, hocaların *tavrından* ötürü böyle olduğunu belirtirken; diğer kısmı, bunun nedenini hocaların *tarafgir* olabilmelerine bağlamaktadır. Şekil 13’te de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu, fikirlerini dile getirebilmelerini hocalara bağlarken, diğer görüşlerin dengeli bir dağılıma sahip olduğu dikkat çekmiştir.



Şekil 13. Yüksek Din Öğretiminin Muhalif Düşünceleri İfade Edebilmeye Etkisi

Öğrencilerin çoğu, derslerde farklı fikirlerini ifade edebilme durumlarının hocalara bağlı olarak değiştiğini düşünmektedir. Örneğin Kadir, hocanın *tavrına* göre durumun değiştiğini belirtmektedir: “Hocanın tavrına bağlı, çünkü bazı hocalar konuyu ileriye taşıyor sen de onlarla aynı seviyede olmadığın için seni ezip geçebiliyor, öyle oluyor genelde. Ben de arkadaşlarım da bunu gördüm, pek de girişmek istemiyorum. Bazı hocalar da içtenlikle sana yardımcı olup konuyu daha iyi anlatmak istiyorlar, onlara görüşümü söyleyebiliyorum.” Melike de hocalara göre fikirlerini ifade edebilme durumunun değiştiğini söylemektedir: “Her hocada rahatlıkla fikirlerimizi ifade edemiyoruz. Mesela felsefe, mantık hadis derslerinde rahatlıkla ifade edemediğimizi düşünüyorum. Bu da yine hocalarla veya hocaların derse yüklemiş olduğu manalarla alakalı bir şey. Din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi bunlar rahat dersler onun için bunlarda gerekli yorumu yapabiliyoruz. Ama bir derste bir yorum yapamıyorsak o hocayla alakalı bir şeydir.” Ece de hocalara göre derse katılımın değişkenlik gösterebileceğini düşünmektedir: “İslam hukukunda anlamadığım zıt bir görüşüm varsa söylerim. Aynı şekilde felsefe, din sosyolojisi, din psikolojisinde ‘Hocam nasıl olur böyle bir şey?’ diyebiliyoruz. Ama hangisinde söyleyemiyorum, hoca endeksli diyorum; biraz ürküyorsak, biraz hocanın karşısında ezildiğimizi düşünüyorsak susuyoruz. Tefsirde, hadiste, kelimada çok tartışma ortamı olabilecek dersler. Hoca endeksli düşünmezsek kesinlikle görüşlerimizi söyleriz, çok rahat tartışmaya açık dersler.” Hocaların tavrının muhtelif fikirlerini ifade etme noktasında belirleyici olduğunu vurgulayan Akif, bazı hocaların öğrenciyi alt etmeye yönelik tutum sergilemesinin, öğrencinin geri çekilmesine neden olduğunu ifade etmektedir: “Derslerde sıkıntı yok. Özellikle bazı derslerde istediğimizi çok rahat sorabiliyoruz. Bazı derslerin de içeriği tartışmaya yönelik mesela dinler tarihinde anlatılanlarla ilgili istediğin soruyu sorabilirsin, merak edebilirsin. Din sosyolojisinde mesela sorduğunuz bir soru tartışmaya pek mahal vermez. Ama tefsirde, hadiste, İslam hukukunda sorulan sorular direkt tepki çekici olabiliyor, ama ben kısıtlandığımı sanmıyorum. Dediğim gibi bir kere alt etmeye yönelik bir cevap aldım, daha da ona soru sormadım.” Ayla da hocalara göre durumun değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir: “Dersine göre değişiyor. Bir kere hadiste farklı düşünceye pek yer vermiyorlar. Tefsir dersinde kısmen, o

da hocasına bağılı olarak getirebiliyorsun. İslam hukukunda da dile getirirsin, ama yani ‘Kur’an-ı Kerim anayasamız değıldir’ dediğimde az daha dövüyorlardı beni, o da çok değıl. Kelam dersinde yine tartışma konusu olduğı için daha çok dile getirebiliyorsun. İslam mezhepleri tarihi, dile getirebiliyoruz. Din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi bunlar toplumbilimi oldukları için bir yere kadar yorum yapabiliyorsun. Felsefe derslerinde de yorum ve farklı fikir yok.” Cihan, Beyza, Mert, Hasan, Pelin, Selim, Sümeyye ve Burak’ın da benzer kanaatlere sahip olduğı görölmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı, ders esnasında muhalif fikirlerini *hocaların tavrından* ötürü *ifade edemeyeceğini* belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Ali, düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Kesinlikle hocalardan kaynaklı olarak ifade edemiyoruz. Hocaların bize karşı tavrından dolayı tefsir, kelam, İslam Tarihi dersleri bağlamında görüşlerimizi rahat bir şekilde söyleyemiyoruz. Diğer derslerde söylüyoruz, fakat orada da hocalar isim vermeyerek imalı bir şekilde size karşı cevaplarını söylüyorlar. Ama bu belirttiğim derslerde hocalar bizzat size karşı bazen sert olabiliyorlar.” Ali, aynı zamanda hocaların öğrencilerle empati kurabildiklerini, fakat kendi taviz vermez taraflarının öğrencilik zamanlarından kalmış olabileceğini de belirtmektedir. Benzer kanaatlere sahip olan Cemre, hocaya katılmadığı durumlarda hocadan uyarı aldığını ifade etmekte ve tefsir, İslam hukuku, hadis gibi derslerde hocadan kaynaklı olarak görüşlerini ifade edemeyeceğı söylemektedir.

Hocanın tavrına göre farklı düşüncelerini sınıfta *ifade edebileceğini* düşünen Ömer, bazı hocaların bu hususta rahat, bazılarının ise *tarafgir* olabildiğini vurgulamaktadır: “Dinler tarihi, kelam, İslam mezhepleri tarihi, din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi bunlarda kendimi ifade edebilirim, hoca da farklı bir tutum içerisine girmez veya mimlemez. Ben hocaların öğrenciye tavır aldığını gördüm, öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığına şahit oldum. Az önce saydığım derslerde düşüncelerimi dile getirebilirim, diğerlerinde sessiz kalıyorum.” Reyhan da hocaların tavrına göre fikirlerini ifade edebilme durumunun değıştiğini belirtmektedir: “Kelamda ifade edebileceğimi düşünmüyorum. Hadiste de bir yere kadar söyleyebilirim, ama hiç söyleyemeyenler var, tartıştıklarında Seferoğlu-Tellioğlu oluyorlar. Mesela bazen

sınıfta erkekler bir grup oluyor böyle cihada gidelim, hadi yapalım gibi böyle her an, her şeye hazır moddalar; biz daha sakin, daha eleştirel yaklaşıyoruz. Böylece sınıf ikiye ayrılıyor ve hoca taraf oluyor. Genelde hoca taraflı oluyor hadisçi onların tarafında oluyor, diğerlerini ötekileştiriyorlar, uzaklaştırıyorlar, kesinlikle o noktada uzlaşmacı değiller. Sınıfta bir ötekileştirme var kızlar-erkekler arasında, farklı düşünenler arasında, okulda hocalar arasında, ilahiyatta bu var. ... Benim kendimi bulduğum dersler diyebilirim FDB alanına ait dersler için daha sakin, sağlıklı düşünmeyi öğretiyorlar. Değişik insanların neleri bulduğunu, nelere nasıl yaklaştığını görüyorsun. Bence bunlar etkili oluyor.”

Öğrencilerin bir kısmı, sınıf ortamında hocalardan farklı fikirlerini ifade edebileceğini düşünürken, bunu *öğrencinin* kendi *karakterine* dayandırmaktadır. Mesela Feride, kendi karakterinden ötürü derslere fazla katılmayı tercih etmediğini belirtirken, arkadaşlarının rahatça konuşabildiklerini söylemektedir: “Ben zaten aman aman derse atlayan, katılan bir insan değilim, ama çoğumuz bu fakültede rahatızdır.” Derya da bütün derslerde rahat bir şekilde fikirlerini dile getirebileceğini düşünmektedir: “Bütün derslerde rahat bir şekilde düşüncelerimi ifade edebiliyorum. Hocalar anlayış gösteriyor, yani tamamen beni kabul etmese de en azından bana tepki veren hoca şimdiye kadar hiç görmedim. Görüşlerimi kabul etmese bile en azından görüşüme saygı duyuyor.” Ayşe ve Gülçin’in de benzer yönde fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

Hem hocalardan hem de öğrencilerden hareketle farklı düşüncelerini derste ifade edebileceğini söyleyen Burcu, bunun kendi *karakterinden* kaynaklandığına dikkat çekerken, bazı konularda bilinçli olarak susmayı tercih ettiğini de dile getirmektedir: “Susturma yok. Bizim sadece kendimizce alacağımız bir önlem diyebiliriz buna. Hocanın düşüncesine bakıyorsun diyorsun ki konuşmaya gerek yok. Çünkü hoca sen ne dersin de söylediğini kabul etmeyecek. Hiç gerek yok diyorsunuz, sadece dersi dinliyorsunuz.” Mehmet ise susturulmaya çalışılmasına rağmen, fikirlerini ifade etmek için mücadele verdiğini söylemektedir: “Susturulmaya çalışıldım, ama bana mısın demedi tabiri caizse, bildiğimi yine söyledim.”

Hocadan farklı fikirlerini derste *ifade edebileceğini* düşünen Cansu, *sınıfın* tavrının bu hususta etkili olduğunu ifade etmektedir: “Sınıf ortamında farklı

düşüncelerimi ifade ederim, ediyorum da. ... Hadis dersinde genelde düşüncemi çok rahat söyleyemiyorum. Çünkü hocanın görüşlerine çok yoğun şekilde katılanlar oluyor. Şimdi ben zıt bir fikrimi söylesem onlar tarafından bana geri dönüşü oluyor, oldu da. Gereksiz polemiğe girmek istemediğim zaman fazla bir şey demiyorum. ... Mesela; bir hoca isim vermeden şöyle yapanlar da var deyince, diyelim sınıftaki bir öğrenci ima edilen hocayı sevmediği için o hocanın üstüne bu konuda daha da çok gidebiliyor. Yani hocanın yanında oluyor diyebilirim. Aynı şekilde onun arkadaşları da onun yanında oluyor, böyle bir grup oluşuyor.” Cansu, bu duruma özellikle hadis ve kelam derslerinin neden olduğunu da ifadelerine eklemektedir.

Sınıfta hocadan farklı görüşlerini *ifade edemeyeceğini* düşünen Fatih, hocaların yanında *sınıf arkadaşlarını* da bu hususta mesul tutmaktadır: “Hiçbirinde ifade edemiyorum. Hoca tepki göstermese sınıf tepki gösteriyor; bunun düşüncesi sapık gibi. Bunun nedeni bence geçmiş alimleri yüceltmeleri, ululamaları. Yorumu açık hâle getirmediikleri için böyle olduğunu düşünüyorum. ... Neredeyse hocaların %90’ı kendi görüşünü dayatıyor. Kelamcılar kesinlikle öyle tefsir, hadis, İslam hukuku kesinlikle öyle. Yine din bilimleri ve felsefede hocalar kendi görüşünü dayatmıyor” Fatih, bu perspektifin imam hatipten geldiğine de dikkat çekmektedir.

3.3.5. Tema Değerlendirmesi

Öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışlarını ve kültürlerini geliştirebilmeleri için saygı, hoşgörü, ötekileştirmekten kaçınma gibi çeşitli vasıflara sahip olmaları gereklidir. Şüphesiz empati ve düzgün iletişim kurabilme de bu nitelikler arasında önemli bir konuma sahiptir. Çünkü insanların birbirleriyle uzlaşma sağlayabilmeleri için öncelikle birbirlerini anlamaları ve ardından düzgün bir iletişimle anlaşabilmeleri gerekir. Benzer durum, dinî konularda da geçerlidir. Bu nedenle öğrencilerin dinî konularda uzlaşma anlayışına sahip olmaları beklenir. Bu sebeplerle araştırmanın üçüncü temasında empati ve iletişim kavramları değerlendirilmeye alınmış ve bu temanın ilk kategorisinde öğrencilerin birbirleriyle kurdukları diyaloglarda tercih ettikleri üslup ve yüksek din öğretiminin bu duruma etkisi irdelenmiştir.

Öğrencilerin çoğu, aldığı ilahiyat eğitiminin diyaloglarda empati kazandırmaya katkı sağladığını belirtirken, bu hususta TİB alanına ait kelam ve İslam mezhepleri tarihi dersleriyle, FDB alanına ait din sosyolojisi, din psikolojisi, dinler tarihi ve ayrıca formasyon derslerinin isimlerini zikretmiştir. Bazı öğrenciler ise hadis, Kur'an-ı Kerim gibi derslerin ezber odaklı yönlerine dikkat çekerek, empatiye katkı sağlamadıklarını vurgulamıştır. Ayrıca TİB alanına ait olan tefsir, kelam, hadis gibi derslerin antipatiye yönlendirdiğine yönelik görüşler bulunurken, kimi öğrencilere göre bu durumun müsebbibi hocalar, kimilerine göreyse derslerdir. Öğrencilerin FDB alanındaki din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi ve ayrıca formasyon derslerinin empati kurmaya katkı sağladığına yönelik tutumlarında ise hemfikir oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin sempatiye dair fikirlerine bakıldığında, onların sempatiye²⁸³ literal anlamının dışında daha olumlu bir anlam yükledikleri söylenebilir. Çünkü öğrencilerin empatiyle sempatiyi birlikte değerlendirip ona olumlu anlam verdikleri görülürken, antipatiye olumsuz bir mana yükledikleri fark edilmiştir. Benzer durumla, Kur'an-ı Kerim'den hareketle empati ve sempati kavramlarını ele alan Kasapoğlu'nun²⁸⁴ çalışmasında da karşılaşmıştır. Zira Kasapoğlu da bir taraftan çeşitli ayetlerden²⁸⁵ hareketle Kur'an-ı Kerim'in insanları empatiye yönlendirdiğine dikkat çekmiş, diğer taraftan Hz. Peygamberin kişiliğiyle ilgili bilgi veren ayetler²⁸⁶ ışığında sempatik davranışların varlığına işaret etmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sempatiyi olumlu anlamda kullanmaları, dinî inançlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Bu tema içerisindeki ikinci kategoride, dinî uzlaşma için önemli bir konuma sahip olan empati ele alınmış ve öğrencilerin ilahiyat eğitiminin empati becerisini geliştirmeye dair düşüncelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı, aldığı ilahiyat eğitiminin empati becerisi kazandırdığını dile getirmiştir. Burada dikkat çeken husus, öğrencilerin bir önceki kategoride TİB alanına ait hadis, kelam, tefsir gibi derslerin isimlerini antipatiye neden olan dersler arasında

²⁸³ krş. Tarhan, *Toplum Psikolojisi ve Empati Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, 162-163.

²⁸⁴ bk. Abdurrahman Kasapoğlu, "Empati ve Sempati Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler", *Bilimname*, 1 (2006): 44-60.

²⁸⁵ el-Âl-i İmrân 3/92, el-Bakara 2/267, ed-Duhâ 3/6-10.

²⁸⁶ et-Tevbe 9/128.

zikrederken, bu kategoride empatiye katkı sağladığını düşündükleri dersler arasında saymalarıdır. Ayrıca öğrencilerin geneli; din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi, dinler tarihi derslerini yine empatiye katkı sağlayan dersler arasına yerleştirmiştir.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empatinin önemi üzerine çalışması olan Aydın,²⁸⁷ öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişimin sağlanabilmesi için empatinin önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Yüksek din öğretimi için de benzer durumun söz konusu olduğu ve bu öğretimin empati becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Zira Koç'un²⁸⁸ ilahiyat öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğu, kendilerinden farklı düşünen bireylere karşı hoşgörüyü yaklaştığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin empati becerilerinin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin çoğu da Koç'un çalışmasında olduğu gibi aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte empati becerilerinin geliştiğini söylemiştir. Burada dikkat çeken husus, öğrencilerin özellikle FDB alanına ait olan din psikolojisi, din sosyolojisi, din eğitimi gibi derslerin empatiye katkı sağladığını belirtirken, TİB alanına ait derslerle ilgili düşüncelerinin farklılık göstermesidir. Öğrencilerin TİB dersleriyle ilgili fikirlerindeki bu çeşitliliğin nedeni olarak hocaları göstermeleri de kayda değer bir husustur.

Empatinin insanlarda potansiyel halinde bulunabileceğine işaret eden Kasapoğlu,²⁸⁹ eğitimle bu potansiyelin gelişeceğini vurgulamıştır. Görüşme yaptığımız bazı öğrencilerin de empatinin kendi karakterlerinden kaynaklandığını söylemesi ve derslerin bilgi kazandırma noktasında empatinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmesi Kasapoğlu'nun savıyla örtüşmektedir.

Eğitimin bir iletişim süreci olduğu göz önüne alındığında, eğitimle iletişimin çift yönlü bir etkileşime sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu doğrultuda tema içerisindeki üçüncü kategoride yüksek din öğretiminin, öğrencilerin iletişim becerilerini ne yönde geliştirdiği ele alınmıştır. Öğrencilerin çoğu bu mevzuda derslerin tesirli olduğunu düşünürken, çok az bir kısmı bu konudaki yükümlülüğü

²⁸⁷ bk. Ali Rıza Aydın, "Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/4 (2009): 75-78.

²⁸⁸ Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 51-52.

²⁸⁹ Kasapoğlu, "Empati ve Sempati Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler", 36-37.

hocalara havale etmiştir. Burada öğrencilerin derslerle ilgili yorumlarının, empati bahsinde söyledikleriyle örtüştüğü de görülmüştür. Çünkü empati konusunda olduğu gibi iletişim hususunda da FDB alanına ait olan din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi, dinler tarihi ve ayrıca formasyon derslerinin etkili olduğuna dair görüşler ağır basmıştır. Burada dikkat çeken husus ise özellikle kelimat dersinin iletişim konusunda katkı sağladığının birçok öğrenci tarafından dile getirilmesidir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerini inceleyen Arıcı ve Angın,²⁹⁰ öğretmenlikte etkili olabilmek için iletişimin önemini vurgulamaktadırlar. Benzer durumun üniversite hocaları için de geçerli olduğu ve yüksek din öğretiminin öğrencilerin iletişim kurma becerilerine katkı sağlaması gerektiği söylenebilir. Arıcı ve Angın'ın araştırmasında öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin yüksek çıkmasıyla, araştırmamıza katılan öğrencilerin ifadelerinin örtüştüğü söylenebilir. Çünkü görüşme yaptığımız öğrencilerin çoğu, aldığı ilahiyat eğitiminin iletişime etkisini bazı durumlarla kayıtlamış olmakla birlikte genel anlamda olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Arıcı ve Angın'ın çalışması, İDKAB ve ilahiyat bölümleri arasında iletişim noktasında bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Onlar, İDKAB bölümünde yer alan öğretmenlik alan bilgisi ve genel kültür derslerinin fazla olmasının iletişim becerilerini geliştirmeye daha çok katkı sağlayacağını düşünürken, ilahiyat programında din eğitimi, din psikolojisi gibi derslerin yer almasından ötürü sonuç, bekledikleri gibi çıkmamıştır. Bu veriler araştırmamızdaki öğrenci görüşleriyle uyushmaktadır. Çünkü araştırmamıza katılarak düşüncelerini dile getiren öğrenciler de iletişim konusunda özellikle din eğitimi, din psikolojisi gibi derslerin isimlerini zikretmişlerdir. Öğrencilerin ilahiyat fakültesine yönelik bakışları üzerine çalışan Erpay'ın²⁹¹ araştırmasındaki öğrencilerin çoğunun da felsefe ve formasyon derslerini gerekli görmesi dikkat çeken bir husustur. Zira araştırmamızdaki öğrencilerin de çoğu hem empati hem de iletişim konularında bir taraftan FDB alanına ait dersleri diğer taraftan formasyon alanına ait dersleri önemli bir konuma

²⁹⁰ bk. İsmail Arıcı - Yasemin Nakşide Angın, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri", *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2017): 199-219.

²⁹¹ İlyas Erpay, "Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri", *Amasya İlahiyat Dergisi*, 13 (2019): 452-453.

yerleştirmiştir. Buradan hareketle ilahiyatlarda empati ve iletişim becerilerinin gelişmesi için FDB ve formasyon derslerinin zaruri olduğu sonucuna varılabilir.

Örnekleminde ilahiyat fakóltesinin de yer aldığı ve farklı fakóltede eğitim gören öğrencilerin iletişim becerileri üzerine araştırma yapan Akyol,²⁹² ilahiyat ve eğitim fakóltesi ėrencilerinin iletişim becerilerinin spor ve mühendislik fakóltesi öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim araştırmamızdaki öğrencilerin çoğu da aldığı ilahiyat eğitiminin iletişim konusunda olumlu etki gücüne sahip olduğunu belirtmiştir.

Sınıf ortamı, yüksek din öğretimiyle geliştirileceği düşünülen empati ve iletişim becerilerinin, bir nevi uygulama sahası olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle dördüncü kategoride, öğrencilerin ders esnasında hocayla muhalif olan düşüncelerini ifade edebilme durumları sorgulanmıştır. Öğrencilerin çoğu, bu durumun hocalara göre değişeceğine dikkat çekmiştir. Diğer kategorilerle benzer şekilde öğrencilerin büyük bir kısmı, burada da FDB alanına ait din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi ve dinler tarihi derslerinde farklı fikirlerini ifade etme noktasında ciddi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak tefsir, kelim, hadis ve İşlam hukuku derslerinde durumun hocalara göre değiştiğinin ve bu derslerde sınıfın da daha farklı bir tutuma sahip olduğunun altını çizmişlerdir.

Eğitimi bir iletişim süreci olarak değerlendiren akmak ve Aktan,²⁹³ okul ortamında iletişimin niteliğini belirleyen en önemli unsur olarak ğretmeni görmekte, bu nedenle ğretmen ve öğrencinin iletişim sürecindeki tutumlarının çok önemli olduğuna işaret etmektedirler. Yani onlara göre iletişim sürecinde gönderici konumunda olan ğretmen tarafından aşağılanan bir ğrenci, iletişimde istenen tepkiyi vermez. Eğitimle iletişimi ilişkilendiren Kaya, ifti ve zdemir²⁹⁴ de eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için ğretmen ve ğrenci arasında gerçekleştirilecek olan iletişimin önemini vurgulamaktadırlar. Onlar da akmak ve Aktan gibi ğretmen-ğrenci iletişimin düzgün bir işleyişe

²⁹² bk. Pelin Akyol, "Farklı Fakültelerdeki ğrencilerin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması", *Spor Eğitim Dergisi* 3/3 (2019): 71-77.

²⁹³ bk. Veysel akmak - Ercan Aktan, "ğretmen ğrenci İletişiminin eşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 15/56 (2016): 84-89.

²⁹⁴ Mehmet Tamer Kaya v.dėr., "Sosyal Bilgiler ğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *International Primary Education Research Journal* 3/1 (2019): 32-33.

sahip olması için öğretmeni ön plana çıkarmakta ve öğretmenin öğrenciyle iletişim kurarken; öğrencinin farklı fikirlerine karşı saygılı olmak, bir fikirde ısrarcı olmamak, öğrenciyle empati kurabilmek gibi unsurlara dikkat etmesini gerekli görmektedirler. Benzer şekilde din eğitiminde iletişimin önemini ele alan Koç²⁹⁵ da kaynak ve alıcının birbirlerini anlayamamaları, birbirlerine saygı duymamaları gibi hususları iletişim engeli olarak sıralamaktadır. Din hizmetlerinde iletişim becerileri ve empatinin önemli bir konuma sahip olduğunu belirten Tetik'in²⁹⁶ iletişim engeli olarak zikrettiği kutuplaşma, önyargı, genellemeler gibi unsurlar da araştırmamızdaki öğrenciler tarafından sınıfta hocadan farklı fikirlerini dile getirme noktasında, hocalarda var olduğunu düşündükleri olumsuz niteliklerle örtüşmektedir.

Çeşitli fakülteleri örneklemine alarak öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim becerilerini konu edinen Ergin ve Geçer'in²⁹⁷ araştırmasındaki öğrencilerin, hocaların iletişim esnasında öğrencileri kendileriyle eşit görmediklerini belirtmeleri araştırma verilerimizle benzerlik göstermektedir. Çünkü araştırmamızdaki öğrencilerin bir kısmı da hocaların tavrına göre ders esnasında muhalif fikirlerini dile getirebileceklerini ifade etmiştir. Bu hususta en çok ismi zikredilen ders ve hocaların ise TİB alanına ait olduğu dikkat çekmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının oluşmasında hocaların belirleyici olduğunu belirten Bayrakdar'ın²⁹⁸ araştırmasındaki öğrenciler de düşünmeye, eleştirmeye, sorgulamaya, araştırmaya, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmesine fırsat veren hocaların derslerine karşı olumlu bakış açısının geliştiğini düşünmektedirler. Bu niteliklere sahip hocaların derslerinde öğrencilerin muhalif fikirlerini ifade edebilecekleri söylenebilir. Araştırmamızdaki öğrencilerin sınıf ortamında hocadan farklı fikirlerini beyan etme noktasında hocaların belirleyici olduğunu belirtmesi Bayrakdar'ın araştırma

²⁹⁵ bk. Ahmet Koç, *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016), 243-249; Ayrıca iletişim temel prensipleri için bk. Mustafa Köylü, *Psiko-Sosyal Açından Dini İletişim* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002), 44-94.

²⁹⁶ bk. Hayati Tetik, "Din Hizmetlerinde İletişim Becerileri ve Empati", *EKEV Akademi Dergisi*, 41 (2009): 159-182.

²⁹⁷ Akif Ergin - Aynur Geçer, "Öğrenci Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41/2 (2008): 7-9.

²⁹⁸ bk. Nazım Bayrakdar, "İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerine Göre Derslere Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmelerine Katkı Sağlayan Öğretim Elemanı Davranışları", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5/8 (2016): 3042-3051.

verileriyle birbirini destekler niteliktedir. Erpay'ın²⁹⁹ araştırmasında da öğrencilerin çoğu, öğretim ortamının baskıcı, zorlayıcı ve sıkıcı olduğunu ifade ederken; bir kısmı da rahat ve özgür olduğunu belirtmiştir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin de benzer şekilde görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü görüşme yaptığımız öğrenciler de hocalar ve sınıf arkadaşlarına göre bazı derslerin dışlayıcı, ötekileştirici ve dolayısıyla sıkıcı bir öğretim ortamına sahip olduğuna işaret ederken, bazı derslerin ise daha rahat bir ortam oluşturduğunu ve fikirlerini rahatça ifade edebildiklerini vurgulamıştır. Ayrıca Erpay'ın araştırmasında olduğu gibi araştırmamızda da İHL mezunu olmayan öğrencilerin ilahiyat ortamını daha baskıcı olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Koç'un³⁰⁰ araştırmasındaki öğrencilerin büyük bir kısmının, hocalarla diyalog kurabildiğini belirtmesiyle, Kirman ve Demir'in³⁰¹ çalışmasındaki öğrencilerin hiçbirinin karşılaştıkları problemleri öğretim elemanlarıyla paylaşacağını ifade etmemeleri birbirine tezat veriler gibi durmaktadır. Turan ve Nazıroğlu³⁰² da yaptıkları araştırmada öğrencilerin çoğunun hocalarla irtibat konusunda bir sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşmış, fakat hatırı sayılır kısmının ise bu hususta birtakım çekincelere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmamızdaki öğrencilerin çoğu ise derste hocalardan farklı fikirlerini ifade edebilme durumlarının hocalara göre değişkenlik gösterdiğini söylemişlerdir. Tüm bu çalışmalardan hareketle hocalarla iletişim noktasında asıl unsurun hocaların tavrı ve öğrencilerin hocalara bakışı olduğu söylenebilir.

3.4. UZLAŞMA

Uzlaşma, aynı toplumda yaşayan insanların, birlik ve huzur içinde hayatlarına devam edebilmeleri için gerekli unsurlardan biridir. Toplum için önemli olduğu düşünülen uzlaşmanın sağlanabilmesi için hukuk, siyaset, psikoloji, sosyoloji gibi çeşitli alanlardan yararlanıldığı gibi, din ve eğitim alanlarından da faydalanılabilir. Çünkü gerek din gerekse eğitim, insanların

²⁹⁹ İlyas Erpay, "Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri", *Amasya İlahiyat Dergisi*, 13 (2019): 441-444.

³⁰⁰ Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", 43.

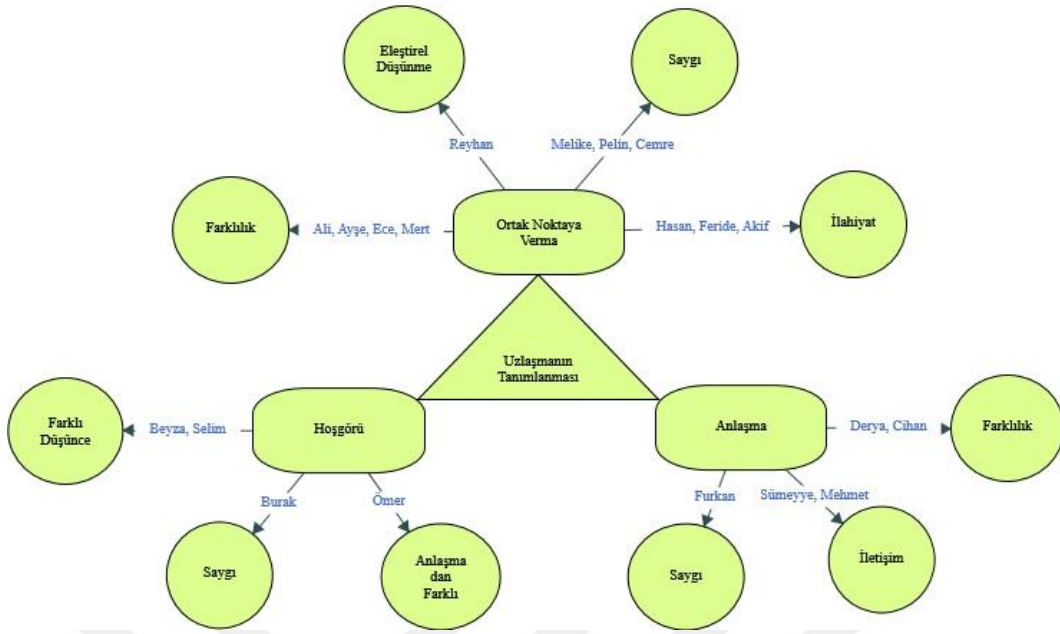
³⁰¹ M. Ali Kirman - Rıdvan Demir, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği", *Antakiyat* 1/1 (2018): 12-13.

³⁰² Turan - Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği", 472-473.

toplumda bir arada yaşamalarına imkân sağlayacak özelliklere sahiptir. Buradan hareketle yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilere dinî konularda uzlaşma becerisi kazandırması beklenir. Yüksek din öğretiminin öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışlarına ve kültürlerine etkisini derinlemesine görebilmek için önceki temalarda sırasıyla *öteki*, *çatışma*, *empati* ve *iletişim* konuları ele alınmıştır. Son temada ise yüksek din öğretiminin öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışlarına ve kültürlerine etkisini ortaya koymak maksadıyla, öğrencilere çeşitli sorular sorulmuş, verilen cevapların da beş kategoride toplandığı belirlenmiştir. İlk kategoride öğrencilerin uzlaşma kavramı hakkındaki fikirleri ele alınırken, ikinci kategoride İslam ve uzlaşma ilişkisine dair görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü kategoride uzlaşmanın sağlanabilmesine imkân vereceği düşünülen yorumlamanın yüksek din öğretimiyle ilişkisi sorgulanmıştır. Dördüncü kategoride yüksek din öğretiminin uzlaşmaya sahip olma durumu değerlendirilirken, son kategoride de yüksek din öğretiminin öğrencilerin uzlaşma anlayışlarına katkı sağlama durumu incelenmiştir.

3.4.1. Uzlaşmanın Tanımlanması

Öğrencilerin *uzlaşmaya* dair fikirlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, ilk olarak onların bu kavramla ilgili genel kanaatlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla onlara “Sizce uzlaşma nedir?” ve “Uzlaşma hakkında ne düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, görüşlerinin *ortak noktaya varma*, *anlaşma* ve *hoşgörü* şeklinde üç alt kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca bunlar dışında farklı hususlara işaret ettikleri de dikkat çekmiştir. Örneğin; *ortak noktaya varma* temelinde konuyu ele alan bir öğrenci *farklılık* üzerinden kavramı açıklarken, bir diğeri *eleştirel düşünmeden* hareket etmekte, bir başkası ise *saygıyı* vurgulamaktadır. Şekil 14’te de belirtildiği üzere öğrencilerin çoğu bu konuda ortak noktaya varmayı merkeze alırken, bir kısmı anlama üzerinden konuya yaklaşmakta ve az bir kısmı ise hoşgörüyü odak noktasına koymaktadır.



Şekil 14. Uzlaşmanın Tanımlanması

Uzlaşma kavramını *ortak noktaya varma* zemininde ele alan öğrencilerin bir kısmı, *farklılığa* dikkat çekerek kavramı tanımlamaktadır. Örneğin Ali'ye göre uzlaşma şudur: “Birbirinden farklı ya da birbirine zıt iki düşüncenin ya da kişinin orta yolu bulması, ortak bir noktada buluşmasıdır.” Ayşe de kavramı aynı açıdan ele alarak açıklamaktadır: “İki farklı şeyin birbiriyle ortak yönünü bulmaktır. Yani uzlaşma deyince iki farklı şeyin bir noktada birleşmesini anlıyorum.” Kavramı benzer şekilde tanımlayan Ece, örnek vererek fikirlerini somutlaştırmaktadır: “Uzlaşma bence iki farklı şeyin, aynı yönlerini bir araya getirebilmektir. Mesela dinle sanat buna örnek olabilir. Baktığımızda dinle sanat sanki birbirine zıt gibi görünüyor. Dinde resim falan kullanmıyoruz ya onu dine uyarlama gibi görülebilir.” Mert de benzer ifadelerle fikirlerini dile getirmektedir.

Uzlaşmayı *ortak noktaya varma* üzerinden değerlendiren Reyhan, *eleştirel düşünmenin* de bu hususta önemli olduğunu vurgulamaktadır: “Uzlaşma, farklı olan iki şeyi bir araya getirmeye çalışma yani düşünsel olarak, iletişim olarak her açıdan bir arada olmasına katkı sağlayan birliktelik, uyuşma. ... Eleştirel bakış açısı benim için; doğruyu öğrenmedeki ilk adımdır, karşımdakini anlamadaki ilk adımdır. Eleştirel bakış açısı çatışma değildir benim için, anlamaya çalışmaktır, empati kurmaktır. Eleştirel bakış açısı hakikati aramaktır aslında. ... Eleştirel

bakış açısı; bir, kendimle uzlaştırmamdır; iki, seninle kendimi uzlaştırmamdır; üç, hakikatle bizim düşüncemizi uzlaştırmamdır.”

Uzlaşmayı *ortak noktada buluşma* olarak değerlendiren Melike, aynı zamanda uzlaşma için *saygının* gerekliliğine de işaret etmektedir: “Uzlaşma bir şeyle bir şeyin arasını bulabilmek, iki konunun ortasını bulabilmek, ortak bir noktada buluşabilmektir. Ayrıca uzlaşma sadece ortak bir noktada buluşmak değil, yeri gelince saygı duymaktır.” Pelin de bu hususta saygının altını çizmektedir: “Bence uzlaşma, farklı düşünceler olsa bile ortak noktada buluşmadır. En azından saygı duyulmasıdır. Asıl olan bence saygıdır.” Saygıyı vurgulayan Cemre, ayrıca öteki tanımlamasında olduğu gibi konuya hümanist bakış açısıyla yaklaşmaktadır: “Uzlaşma deyince benim anladığım; insanların ne kadar uç fikirleri olursa olsun ortak bir zeminde, saygı çerçevesinde ve ön yargı olmaksızın kanaat geliştirmesidir. Yani şöyle söyleyelim; sizinle benim hiçbir ortak noktamız olmasa dahi ilk kimliğimiz olan insanlık, eğer aklımızda bir problem yoksa dinimiz, dilimiz, ırkımız bizi asla bu ortak zeminden ayırmamalı. Ön yargıyı böyle arka tarafa atmalıyız ki bir uzlaşmadan söz edebilelim.”

Ortak noktada buluşma zemininde uzlaşmayı ele alan öğrencilerin bir kısmı, kavramı *ilahiyattan* hareketle tanımlamaktadır. Örneğin Hasan, bu konuda şunları söylemektedir: “Uzlaşma, kendi görüşlerimi farklı derslerde aynı fikir ortamına getirebilmek, farklı görüşleri aynı ortamda ifade edebilmektir.” Benzer şekilde Feride de ilahiyat üzerinden düşüncelerini dile getirmektedir: “Fikirlerin uyuşması anlamına geliyor bence. Bizim fakültede uzlaşma çok az mesela. Dinî açıdan düşünürsek, hocaların birbirlerine saygı duyarak kendi fikirlerini ortak paydada birleştirmesidir.” Akif de bu husustaki fikirlerini şu sözlerle açıklamaktadır: “Uzlaşma; iki tarafın birbirine yaklaşması ya da birbirini benimsemese bile ortak noktada buluşabilmesidir. Mesela okulumuz; ilahiyattaki eğitimle toplumdaki din eğitiminin uzlaşması, bunun ortak noktasının bulunması uzlaşmadır.”

Öğrencilerin bir kısmı, uzlaşmayı *anlaşma* temelinde değerlendirmektedir. Bu perspektifle konuya yaklaşan Cihan, *iki farklı unsurun* varlığına dikkat çekmektedir: “Uzlaşma; iki kişinin ya da toplumun birbiriyle olan ilişkilerinin anlaşılabilir hâle getirilmesi için gerekli olan bir şeydir.” Derya da bu konuda

şunları düşünmektedir: “Uzlaşma bence iki şey arasında, iki kültür de diyebilirim ikisinin birbiriyle anlaşması, ortak bir karara varmalarıdır.”

Uzlaşmayı *anlaşmadan* hareketle tanımlayan öğrencilerin bir kısmı, *iletişimin* önemini vurgulamaktadır. Konuya bu açıdan yaklaşan Sümeyye, kavram hakkında şunları dile getirmektedir: “Uzlaşma; mesela bir arada bulunan insanların, farklı görüşlerde olsalar ya da farklı bir şeyi savunsalar bile herhangi bir şeyde sorunsuz bir şekilde; birbiriyle düzgün bir iletişim sağlayabilmesi, aynı ortamda bulunabilmesidir.” Mehmet, bu konuda iletişimin altını çizerken, aynı zamanda empatiye de işaret etmektedir: “Uzlaşmadan barış anlıyorum, insanların birbirleriyle iletişiminin çok sağlam bir düzeyde olup, empati kurup hayatını ona göre ikame etmesini anlıyorum.”

Uzlaşmayı *anlaşma* zemininde değerlendiren Furkan, bu konuda *saygıyı* öne çıkarmaktadır: “Uzlaşma bana göre tek kelimeyle ifade edecek olursak bir empati yani bazen karşımızdaki gibi düşünebilmek, bazen insanların düşüncelerine saygı duyabilmek, bazen farklılıkları dışlamamaktır.”

Öğrencilerin bir kısmı, *hoşgörü*ü merkeze alarak uzlaşmayı tanımlarken, konuya *farklı düşünceleri* merkeze alarak derinlik kazandırmaktadır. Bu fikirlere sahip öğrencilerden biri olan Selim, kavram hakkında şunları söylemektedir: “Karşıt fikirlerin belli bir hoşgörü çerçevesinde, birbirini herhangi bir şekilde dışlamadan ifade edebilmesidir.” Beyza’ya göre de uzlaşma şudur: “İki insanın, örnek verecek olursam karşımızdaki insanın, farklılıklarını kabullenip tabiri caizse suyuna gitmek, hoşgörülü olmaktır.”

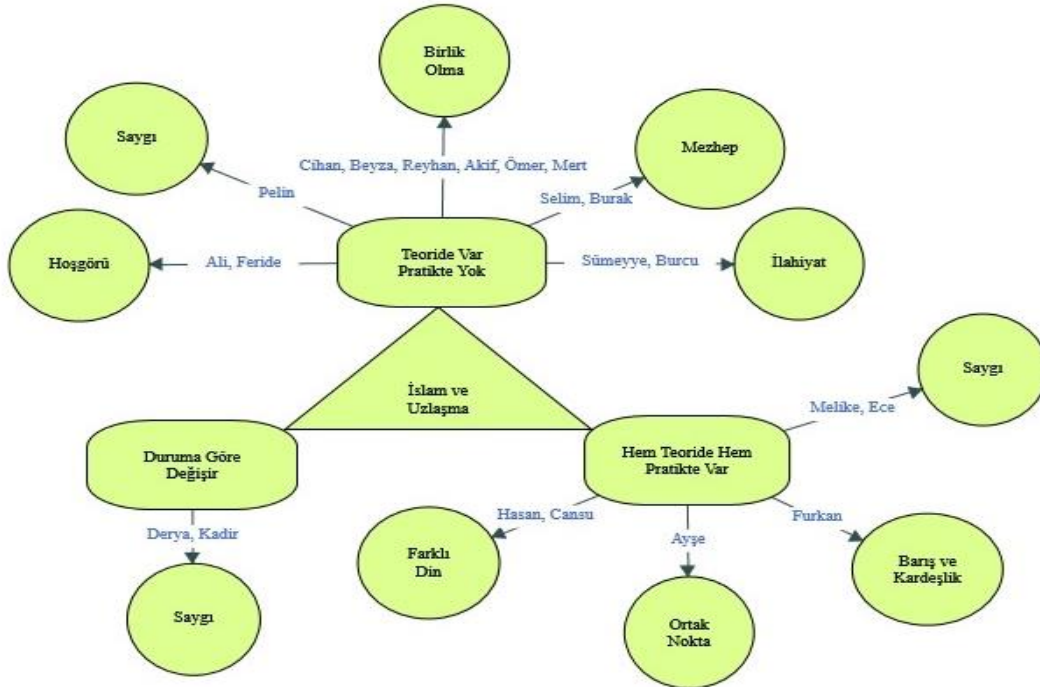
Uzlaşmanın *hoşgörü*yle bağlantılı olduğunu düşünen Burak, uzlaşma için *saygının* da önemli olduğunu vurgulamaktadır: “Uzlaşma; saygı, hoşgörü, insanların birbirine hoşgörüyle bakması, farklı görüşlere saygı göstermesidir.”

Hoşgörünün altını çizerek uzlaşmayı değerlendiren Ömer, uzlaşmanın *anlaşmadan farklı* olduğunu düşünmektedir: “Bence uzlaşma, anlaşma gibi değil, anlaşmayla farkları var. Uzlaşma dediğimiz şey karşı tarafla farklı düşündüğümüz noktalar vardır, ama bunlara rağmen birbirimize tolerans, hoşgörü, anlayış göstermemizdir. Uzlaşmada ortak noktada buluşmayabiliriz, anlaşma gibi değildir. Anlaşmada, karşılıklı bir anlaşma vardır, iki taraf aynı düşünceye, aynı çizgiye gelmiştir, aynı düşüncelere sahip olurlar; ama uzlaşma farklı düşünmeye

rağmen, karşı tarafı dışlanmamak veya tekfire varan hususlardan, tutumlardan uzak durmak, bir nezaket, hoşgörüdür.”

3.4.2. İslam ve Uzlaşma

Yüksek din öğretimi içerisinde, uzlaşmanın konumunu görmeyi amaçladığımız bu araştırmada, öğrencilerin uzlaşma tanımlarının ardından, onların İslam’daki uzlaşma anlayışıyla ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Çünkü öğrencilerin İslam’daki uzlaşma anlayışlarıyla, aldıkları ilahiyat eğitimi içerisindeki uzlaşmaya dair fikirlerinin benzerlik göstermesi beklenmektedir. Bu maksatla öğrencilere, “Sizce İslam dini, uzlaşma anlayışına sahip midir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde fikirlerinin; *teoride var pratikte yok*, *hem teoride hem de pratikte var* ve *duruma göre değişir* şeklinde üç alt kategoride toplandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, bu alt kategoriler içerisinde de *hoşgörü*, *saygı*, *birlik olma* gibi çeşitli unsurlardan hareket ettikleri dikkat çekmiştir. Şekil 15’te de belirtildiği gibi öğrencilerin çoğu bu konuda teoride uzlaşmanın olduğunu, fakat pratikte olmadığını söylerken, bir kısmı hem teoride hem de pratikte uzlaşmanın olduğunu düşünmekte, az bir kısmı ise duruma göre değiştiğinin altını çizmektedir.



Şekil 15. İslam ve Uzlaşma

Öğrencilerin çoğu, İslam dini içerisinde *uzlaşma anlayışının teoride olduğunu, fakat pratikte olmadığını* düşünmekte ve farklı hususlara değinerek konuyu açıklamaktadır. Örneğin Ali, İslam'daki uzlaşma anlayışını *hoşgörü* perspektifiyle ele alırken, modern-geleneksel çatışmasından ötürü bu durumun pratiğe yansımadağını ifade etmektedir: “İslam kesinlikle uzlaşma anlayışına sahiptir. İslam dini, ilk olarak bir insan sizin gibi düşünmese dahi ona karşı hoşgörölü olmanızı tavsiye eder. Mesela onların putlarına küfretmeyin ayeti bağlamında karşıdaki kişiye hoşgörölü bir şekilde kırmadan anlatmamızı ister. İslam'ın uzlaşma anlayışı budur. ... Günümüzde modern anlayış var ve modern anlayış da eleştirel bakışla birlikte geliştiğı için yani karşıındaki kişiyi her ne olursa olsun hiç acımadan eleştirme var. Bu yüzden geleneksel düşünceyle modern düşünce tam bir çatışma içerisinde. Mesela günümüzde bir moderniste tarikat dediğiniz zaman sizi hiç dinlemeden, genellikle ön yargılı bir şekilde eleştirmeye başlıyor. Gelenekçi de aynı şekilde modernist bir düşünce kendisine sunduğumuz zaman bunu tartmadan önyargılı bir şekilde eleştirebiliyor.” Feride'nin görüşleri de bu doğrultudadır.

İslam dininde uzlaşmanın olduğunu, fakat pratikte uygulanmadığını düşünen Pelin, bu hususta *saygının* altını çizmektedir: “İslam dininin özünde uzlaşma anlayışı var, ama insanlarda yok. İslam'ın ilk başta bütün insanlara karşı ne olursa olsun saygılı olmayı emrettiğini düşünüyorum. Çünkü saygı olduktan sonra farklı düşünse de yanlış düşünse de muhatabınla güzel bir iletişim kurabilirsin. Ama saygı olmadıktan sonra yani sen onun düşüncesini benimsemediğin gibi onu yadırgarsın, hor bakarsın o zaman zaten kendi düşüncenden başka düşüncelerin doğru olduğunu da bir türlü kabullenemezsin, senin düşüncenin yanlış olduğunu göremezsin.” Pelin, insanın kendini üstün görmesinin uzlaşmaya engel olan faktör olduğunu belirtmekte ve bu durumun nedenini insanların kendi düşüncesinin yanlış olabileceğini kabul etmemesi olarak dile getirmektedir. O, bu durumun ilahiyat fakültesinde daha fazla olduğunu vurgularken, hocaların kendi düşüncelerini dayatmadığını ve diğer fakültelerde eleştirel düşünce olduğu için farklı görüşlere daha açık olunduğunu da söylemektedir.

Teoride uzlaşmanın olduğunu, fakat pratikte olmadığını belirten öğrencilerin bir kısmı, İslam'daki uzlaşma anlayışını *birlik olmak* üzerinden değerlendirmektedir. Örneğin Cihan, bu hususta şunları dile getirmektedir: “Öncelikle dinimiz bize tüm Müslümanların kardeş olduğunu, kardeş olması gerektiğini söylüyor ki bu kardeşliğin ne kadar önemli olduğu da gerek Kur'an-ı Kerim'de gerek hadis-i şeriflerde belirtiliyor. Onun yanında Müslümanların dışında da diğer dinlere saygı çerçevesinde davranmamız gerektiği hakkında birçok uzlaşma örneği var.” Cihan, günümüzde durumun bu şekilde cereyan etmediğini, ilahiyat fakülteleri üzerinden ele almakta ve bunun nedenini farklı fikirlere açık olmamaya bağlamaktadır. Beyza da bu hususta benzer kanaatlere sahiptir: “Kur'an-ı Kerim ve sünnete göre Müslümanlar tek bir vücut olmalı bence ve tek vücut olmak için uzlaşmak gerekir. Sonuçta hepimize gönderilmiş olan tek bir din var ve bizim bu dinin etrafında, bu dinin altında uzlaşmamız gerekir. O yüzden İslam dini uzlaşmayı bize emrediyor, ama biz kendi içimize göre, herkes kendine göre bir grup oluşturuyor, o grubun altında hayatını idame ettirmeye çalışıyor ve bu yüzden uzlaşmıyoruz.” Reyhan da İslam'ın özünde uzlaşmanın olduğunu, fakat Müslümanların bunu doğru şekilde yansıtmadıklarını düşünmektedir: “İslam, ayrıştırarak bakmıyor, İslam adı altında insanlar bu şekilde bakıyor, insanlar İslam'ı bu şekilde yönlendiriyor bence. Eğer İslam yönlendirseydi çok farklı bir konumda olabilirdik, ama bence insanlar İslam'ı farklı tanıtıyorlar. Çünkü insanlara bakıldığında uzlaştırmıyorlar, ayrıştırıyorlar. Ama İslam özünde bu değil, uzlaştırması gereken bir din.” Akif de İslam'ın özünde uzlaşmanın olduğunu vurgularken, insanların İslam'ı farklı şekillerde anlamalarının ayrışmaya sürüklediğini belirtmektedir. Ömer ve Mert de bu konuda benzer fikirler paylaşmaktadırlar.

İslam'ın özünde uzlaşmanın olduğunu, ama pratikte olmadığını düşünen öğrencilerin bir kısmı, konuyu *mezhepler üzerinden* örneklendirmektedir. Mesela Selim, bu hususta şunları söylemektedir: “İslam içerisinde bir uzlaşma olduğunu düşünüyorum. Sonuçta İslam dini içerisindeki mezhep farklılıkları bir zenginlik olarak görülüyor. Ama teoride böyle, pratikte pek bir uzlaşma olduğunu söylemek mümkün değil. Teoride hep söylerler mezhepler bir zenginliktir, ihtiyaç olduğu zaman diğer mezheplerden de faydalanılabilir, ama iş pratiğe geldiği zaman pek

uzlaşmadan bahsedemiyoruz.” Burak da mezheplerin varlığının uzlaşmaya delil niteliğinde olduğunu, fakat günümüzde durumun bu şekilde algılanmadığını vurgulamaktadır.

Teoride uzlaşmanın olduğunu dile getirirken, pratikte olmadığını ifade eden bazı öğrenciler, konuyu *ilahiyat* üzerinden değerlendirmektedirler. Bu öğrencilerden biri olan Sümeyye, şunları söylemektedir: “Şu an baktığımızda hiç uzlaşma göremiyorum. Tamamen çatışma görüyorum. Kimse kimseyi beğenmiyor. İlahiyatta okuyan öğrenci dışarıdaki din eğitimlerini beğenmiyor, onlar ilahiyatı beğenmiyor, cemaatler birbirlerini beğenmiyor, hiçbir dinî kuruluş diğer dinî kuruluşu beğenmiyor. Yani kesinlikle bir uzlaşma yok, ama olması gerektiğini düşünüyorum. İslam bunu gerektirir bence. Çünkü benzerliklerimiz farklılıklarımızdan daha fazla, ama biz hep farklılıklarımızı görüyoruz.” Burcu da konuyu ilahiyat üzerinden benzer şekilde yorumlamaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı, İslam’da *hem teorik olarak hem de pratik olarak uzlaşmanın olduğunu* belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Melike, görüşlerini dile getirirken *saygı* kavramının altını çizmektedir: “İslam hoşgörü dini, hoşgörünün olduğu yerde uzlaşmaya açıklık bence üst safhadadır. Çünkü hoşgörü varsa, kişilerin görüşlerine saygın olursa, uzlaşmayı daha rahat bir şekilde sağlayabilirsin. Ayrıca uzlaşma sadece ortak bir noktada buluşmak değil, bazen saygı duymaktır.” Konuya aynı açıdan yaklaşan Ece de düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır: “Mesela kelimada farklı fikirler var, ama bu fikirde olanları biz İslam içinde değerlendiriyoruz, farklı mezheplerin o kadar zıt görüşleri olmasına rağmen biz onlara kafir veya başka bir şey demiyoruz. İkisi de İslam adı altında, ama uç fikirler. Peygamberimizin hayatında da böyle olmadı mı? Çok farklı fikirler vardı, ama iki fikir de İslam literatürünün içindeydi. İslam, farklı fikirde olan insanlara saygılı davranılmasını istiyor. Karşımızdakine empati yaparak dinlemeliyiz, onun fikrini kabul etmesek bile saygı duymak zorundayız.”

Teorik ve pratik boyutta uzlaşmanın olduğunu ifade eden Furkan, İslam’ın *barış ve kardeşlik* dini olduğunu altını çizmektedir: “İslam diğer dinlerle, İslam düşmanları tarafından, İslamofobi yandaşları tarafından ne kadar dışlayıcı ve yobaz bir din gibi gözüксе de aslında Kur’an-ı Kerim’in birçok ayetinde de Kur’an-ı Kerim’in ana mesajında da gördüğümüz gibi dışlayıcı veya kimseyi hor

görocü bir din değil, barış ve kardeşlik dinidir. Yani İslam hiçbir zaman zorlayıcı veya dışlayıcı bir tavırla kimseye karşı olmamıştır.”

Hem teoride hem de pratikte uzlaşmanın olduğunu belirten Ayşe, bu konuda *ortak noktada* buluşabilmeyi gerekli görmektedir: “Dönem dönem farklı fikirler ortaya çıkıyor ve İslam farklı fikirde olanların çatışmamalarını istiyor. Ortak bir fikirde uzlaşmalarını istiyor, başka bir şey istemiyor.”

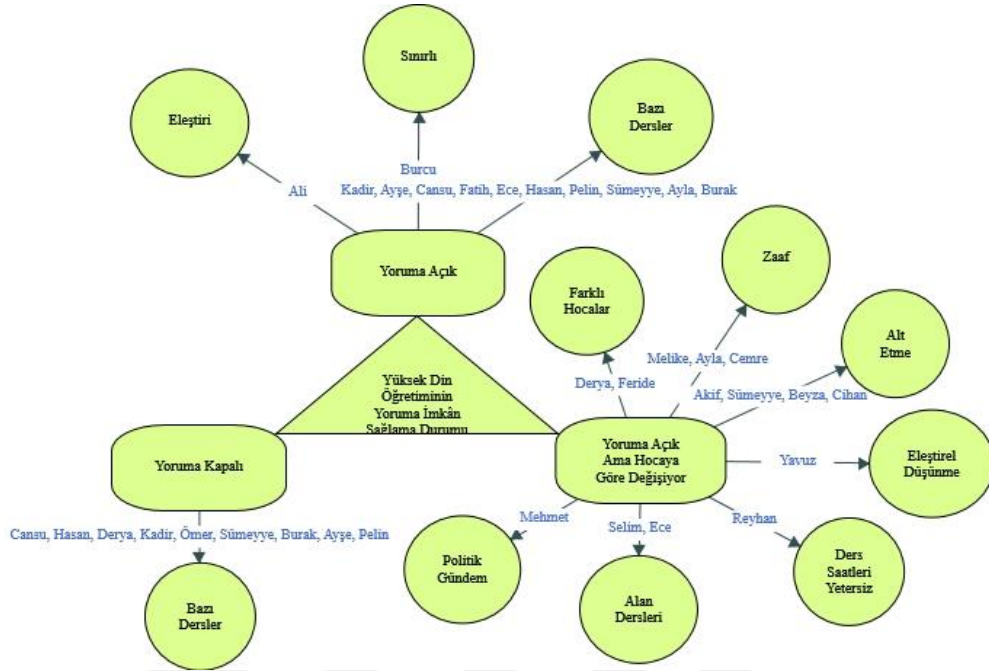
İslam dini içerisinde *uzlaşmanın hem teorikte hem de pratikte mevcut olduğunu* düşünen Hasan, fikirlerini *farklı dinler* üzerinden dile getirmektedir: “İslam dininde tabii ki de uzlaşma anlayışı var, diğer dinlerle bir uzlaştırma çabası olduğunu düşünüyorum. Hoşgörü açısından yaklaşırsak, diğer dinlere karşı hoşgörölü olmayı tavsiye ediyor.” Konuya aynı açıdan bakan Cansu’nun görüşleri de benzer doğrultudadır: “En azından saygıda bir uzlaşmamız var. Mesela bir Hristiyan gördüğümüzde ona sırf Hristiyan diye kötü davranmıyoruz ya da bir konuya bakış açısını güzel değerlendirdiğinde ona kendi kültürümüzün ya da dinimizin örf, adet ve geleneğiyle yaklaşıyoruz.” Cansu, Müslümanların da kendi içerisinde bu şekilde olmalarını gerekli görmektedir.

Bazı öğrenciler, İslam dini içerisindeki uzlaşma anlayışının *duruma göre değiştiğini* düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Derya, *saygının* altını çizerek şunları söylemektedir: “Yerine göre değişiyor bence. Farklı dinlere karşı çok da uzlaşma içine girmiyor. Müslümanlar arasında hoşgörü içerisinde olmalarını istiyor. Onun dışında birbirlerine karşı yani saygı çerçevesi içerisinde fikirlerini sunmalarını istiyor.” Kadir de bu konuda benzer bir yaklaşıma sahiptir.

3.4.3. Yüksek Din Öğretiminin Yoruma İmkân Sağlama Durumu

Öğrencilerin İslam ve uzlaşma ilişkisiyle ilgili düşüncelerine yer verildikten sonra bu tema içerisindeki üçüncü kategoride yüksek din öğretiminin yoruma imkân sağlama durumu sorgulanmıştır. Çünkü bir taraftan uzlaşmanın sağlanabilmesi için yorum yapmak önemliyken, diğer taraftan derslerin de yorum yapmaya olanak tanınması beklenmektedir. Buradan hareketle öğrencilere, “İlahiyatta aldığınız dersler yoruma açık bir şekilde mi işleniyor?” sorusu sorulmuştur. Şekil 16’da da belirtildiği üzere öğrencilerin bu konudaki fikirleri; *yoruma açık, yoruma açık ama hocalar engel oluyor* ve *yoruma kapalı* şeklinde üç alt kategoride tasniflenmiştir. Ayrıca öğrenci görüşlerinin, bu alt kategoriler

içerisinde de *eleştirel bakış, sınırlandırılma, hocaların zaafı* gibi çeşitli şekillerde sınıflandığı dikkat çekmiştir.



Şekil 16. Yüksek Din Öğretiminin Yoruma İmkân Sağlama Durumu

Öğrencilerin bir kısmı, *derslerde yorum yapılmasına* imkân tanındığını düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Ali, yorum yapmayla *eleştiri* yapmanın farklı olduğuna dikkat çekmektedir: “Dersler yoruma açık bir şekilde işleniyor. Yorum yapabiliyoruz, ama eleştiri yapamıyoruz. Yani yorum yapmakla eleştiri yapmak birbirinden farklı şeyler. Yoruma açık ama eleştiriye kapalı.” Ali’nin bazı derslerde hocalardan ötürü muhalif fikirlerini dile getiremeyeceğini ifade etmesi, zıt görüşlerin hocalar tarafından eleştiri olarak değerlendirildiğini ve bu nedenle fırsat verilmediğini göstermektedir.

Derslerde yorum yapılabildiğini belirten Burcu, *sınırlı* bir yorum alanı olduğunu vurgulamaktadır: “Mesela bir hadis dersinde yorum yapabiliyorsunuz, ama sınırlama var. Örneğin hocalar yorum yapsanız bile ‘Nasıl böyle düşünüyorsun, hayır olamaz, ben bunu anlatmadım mı, ama niye böyle oluyor?’ diyor. O zaman susuyoruz, zaten konuşmama gerek yok, çünkü hoca saygı duymuyor diye düşünüyoruz. Ama genel anlamda baktığımızda yorum yapabiliyoruz, çünkü hocalarımız da aslında bunu bekliyor. Bunu özellikle; din sosyolojisi ve din psikolojisi alanlarında çok net görüyoruz.”

Tüm derslerin aynı şekilde değerlendirilemeyeceğini düşünen Kadir, *bazı derslerin yoruma açık olduğunu* ifade etmektedir: “Kelam yoruma açık. Tefsir de yoruma açık, çünkü herkesin farklı bir görüşü var. ... İslam mezhepleri tarihi yoruma açık.” Kadir, bu durumun bizzat dersin kendisinden kaynaklandığını da belirtmektedir. Bazı derslerde yorum yapabildiklerini düşünen Ayşe de tefsir ve hadis derslerinin buna fırsat sunduğunu söylemektedir. Cansu da bu konuda kelam, din sosyolojisi, din felsefesi gibi derslerin yoruma açık olduğunu vurgulamaktadır. Fatih; kelam, din sosyolojisi ve felsefe derslerinde yorum yapabildiklerini düşünürken; Ece de kelam, din psikolojisi ve din sosyolojisi derslerinde yorum yapmaya imkân tanındığının altını çizmektedir. Benzer kanaatlere sahip olan Hasan da bu konuda kelam, dinler tarihi, İslam mezhepleri tarihi, din sosyolojisi, din psikolojisi ve din eğitimi derslerinin isimlerini zikretmektedir.

Bazı derslerin yoruma açık olduğunu düşünen Pelin, bu derslerle ilgili şunları dile getirmektedir: “İslam tarihi yoruma açık bir şekilde sunuldu. Felsefede içerik olarak kitaptakileri anlatsalar da görüşlerimizi çok geliştirdiğini düşünüyorum. Tefsir, kelam, tasavvuf da yoruma açık sunuldu. Hadis kısmen diyeyim. Din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi de kısmen.” Sümeyye, bu konuda din eğitimi, İslam tarihi, dinler tarihi ve formasyon derslerinin yoruma açık olduğunu ifade etmektedir. Benzer fikirlere sahip olan Ayla da İslam mezhepleri tarihi, dinler tarihi ve İslam tarihi derslerinin yoruma açık olduğunu söylemektedir. Burak da bu konuda tefsir, tasavvuf, İslam mezhepleri tarihi, din sosyolojisi ve formasyon derslerinin yoruma açık olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin çoğu, *derslerin yoruma açık olduğunu düşünmekle birlikte, hocalara göre bu durumun değişiklik gösterdiğini* vurgulamaktadır. Bu fikre sahip olan Derya, *farklı hocalardan* aldığı aynı alana ait dersler üzerinden görüşlerini detaylandırmaktadır: “Tefsirde farklı hocalardan aldım; mesela bir hoca tamamen hadisçi kafasıyla davranıyor, tefsirde de belirli tefsirleri okutuyor, ama diğer hoca tamamen yoruma açık ders işliyor. Yani yoruma açık olanlar da var, olmayanlar da var.” Konuyu aynı şekilde ele alan Feride; bu hususta İslam hukuku, hadis, kelam ve felsefe dersleri üzerinden değerlendirmeler yaparken, hocalara göre yorum yapabilme olanaklarının değişkenlik gösterdiğini söylemektedir.

Derslerin yoruma imkân tanıdığını, fakat hocaların buna imkân tanıma durumunun değiştiğini belirten Melike, bunun nedeni olarak hocaların *zaaflarını* göstermektedir: “Genel olarak hepsinde yoruma izin veriliyor, fakat bu hocayla alakalı bir durumdur. Hoca bazen senin yorumunu beğenmez ya da iyi görmez, bu da tamamen hoca ile alakalı bir şey. ... Bu durum hocaların zaaflarıyla alakalı bence kendi kişilikleriyle alakalı, müfredatın gerektirdiği bir şey değil. Aslında konuların da gerektirdiği bu değil bence, tüm konular yoruma açık.” Hocalara göre yorum yapabilme imkânının farklılaştığını düşünen Ayla da görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “Kelam derslerinde hocasına göre yoruma açık verildi, hocasına göre yoruma açık verilmedi. Felsefe hocasına göre değişebiliyor. Tefsir hocasına göre değişebiliyor. İslam hukuku dersinde hoca yoruma pek açmadı, açsaydı açılabilirdi.” Nasların yoruma açık olduğunu vurgulayan Cemre, bu konuda tefsir ve hadis derslerinin yanında din psikolojisinin de yetersiz kaldığını vurgulamaktadır: “Kur’an-ı Kerim yoruma açık, fakat sünnet algımız ve tanımımızı değiştirirsek yoruma açık. Kur’an-ı Kerim’den ne kadar tartışsak tartışalım getirdiğim ayeti ikimiz de biliyoruz, ama sünnette böyle bir şey söz konusu değil, yani yoruma açık değil. ... Dersler yorum yapmayı kilitliyor, çünkü devamını getiremiyorsun. Tefsir ve hadis derslerinde de böyle. Din psikolojisinde dersin özü itibarıyla bütün dinlerin insanda uyandırdığı o ruhsal etkiyi almamız gerekiyor, ama biz bunu alamadık.”

Öğrencilerin bazıları, *derslerin yoruma açık olduğunu, ama hocalara göre durumun değiştiğini* vurgularken, hocaların öğrenciyi *alt etmeye* yönelik bir tavra sahip olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Akif, şunları dile getirmektedir: “Naslar yoruma açık olduğu için bu kadar farklı fikir bu kadar farklı ders var. Farklı fikirlerin, farklı derslerin, farklı ekollerin ortaya çıkması da bu durumun sonucudur. Ama hocalar yorum yapmayı kısıtlıyor. Mesela hadis dersi, yoruma açık mı? Soru sorabiliyoruz, o konuda hiçbir sıkıntı olmuyor, hocalardan cevap alıyoruz. Fakat bazen ters cevap alabiliyoruz yani öğrenciye cevap vermek değil de öğrenciyi alt etmeye yönelik cevaplar alabiliyoruz. Hocalarımız öğrenciyi alt etmeye yönelik düşünüyor. İki akranın birbirine laf sokması gibi bir durum var. İki akran o tarz konuşur, ama bunu hocanın bize yapması hem öğrenci açısından şevk kırıcı oluyor hem de sadece hocayla aynı

düşünenleri tatmin ediyor.” Akif, bahsettiği durumun öğrenciler arasında gruplaşmaya neden olduğunu belirtirken; bu hususta özellikle hadis, kelim, tefsir ve İslam hukuku derslerinin belirleyici olduğunu söylemektedir. Sümeyye de bu konuda benzer fikirlere sahiptir: “Derslerde öğrenciler çok fazla konuşmuyor, konuştuysa da bir şekilde hoca hemen öğrenciyi susturuyor diye düşünüyorum. Mesela bir öğrenci bir şey soruyor, hoca onu o kadar farklı anlıyor ki yani hoca sanki o sıra öğrenciye bir kılıf giydiriyor gibime geliyor. Yani o çocuk hakkında bu çocuk hmmm bu soruyu gelenekçilikten sordu ya da çok modernist olduğundan sordu tarzında kafalarında bir kılıf giydirip, çocuğun asıl sorduğu soruya değil de o düşünceye cevap veriyor sanki. Genelde böyle olduğunu düşündüğüm için susuyorum. Genelde sorularımızın hep önyargıyla anlaşıldığını düşünüyorum.” Sümeyye de bu durumun gruplaşmaya neden olduğuna işaret ederken, bunun daha çok kelim, hadis, tefsir ve İslam hukuku derslerinde yaşandığını belirtmektedir. Benzer fikirlere sahip olan Beyza da bu konuda şunları söylemektedir: “Yoruma izin veren hocalarımız çoğunlukta, ama bizim yorumumuz hocaya göre yanlış olunca bizi susturmaya yönelik çabaları olan hocalarımız da var. Ama böyle hocalar çok az, geneli yoruma izin veriyor. ... Kelam ve kısmen tefsir dersi yorum yapmaya izin vermiyor.” Cihan da derslerin yoruma açık olduğunu ifade etmekle birlikte, bazı hocaların öğrencilerin fikirlerini sunmalarına olanak tanımadıklarını dile getirmektedir: “Bazı hocalarımız üzümlerek söylüyorum ki bazen öğrenciyi konuşturamayabiliyor. Öğrenci farklı bir fikrî beyan edeceği zaman, hoca dışlayıcı bir tavırla öğrenciyi susturabiliyor. Bu durum hocalarımızdan kaynaklı, dersle alakalı değil.”

Derslerin yoruma açık olduğuna işaret ederken, hocalara göre yorum yapabilme durumunun değiştiğini düşünen Yavuz, bu konuda eleştirel düşünmeyle yorum yapmayı beraber değerlendirmektedir: “Hadis hocalarımız genel olarak eleştirel değil, daha çok yapıcı kalmayı tercih ediyorlar. Hadis dersleri bu fakültede yoruma açık sunulmuyor genelde. Gelenekçi olduğumuzdan mı kaynaklanıyor bilmiyorum, ama bu usulün biraz daha doğru olduğunu söyleyebilirim.” Yavuz’un eleştirisi ve yorum yapmamayı olumlu anlamda kullandığı dikkat çekmektedir.

Derslerin yoruma açık olduğunu söylerken, hocalara göre durumun değiştiğini belirten bazı öğrenciler, bu hususta *ders saatlerinin yetersiz olduğunu* vurgulamaktadır. Bu öğrencilerden biri olan Reyhan, kelim derslerine programda fazla yer verilmesine rağmen yetersiz olduğunu düşünmekte, fakat felsefe dersleri için bunun tersini düşünmektedir: “Bence İslam mezhepleri tarihi, dinler tarihi bunlar çok güzel dersler ve eleştirilebilir olması gereken dersler, eleştirilebilirler de üzerine yorum da yapılabilir, öğrenci derste daha aktif olabilir, hocayla iletişim daha güzel kurulabilir, ama bunun için ders sayısı yetersiz. Ders sayısı yetersiz olduğunda hoca öğrenciye alması gereken bilgiyi motomot vermeye çalışıyor haklı olarak, ama bence faydalı olmuyor. Çünkü ben aldığım o teorik bilgiyi zaten unutacağım. İslam tarihi de böyle bir ders bence. İslam tarihi de ezber değil, daha çok yorumlanabilir olabilirdi. Felsefe de bence daha çok eleştirilebilir bir ders, daha çok yoruma açık olabilirdi. Ama felsefe derslerinin yetersiz olduğunu diyemeyeceğim, sadece verimsiz diyebilirim. Bence kelam da böyle bir ders. Benim 1. sınıftan beri kelamla yakından bir ilgim vardır zaten, kelam da eğer ders sayısı daha fazla olsaydı, daha fazla yorum yapabilirdik, daha fazla olayları ele alabilirdik.”

Derslerin yorum açık olduğunu düşünürken, hocalara göre bunun değişkenlik gösterdiğini belirten bazı öğrenciler, *alan derslerinde* durumun bu şekilde cereyan ettiğini dile getirmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Selim; hadis, İslam hukuku ve tasavvuf derslerinde yoruma pek yer verilmediğini söylemektedir. Benzer şekilde konuyu ele alan Burak, bu hususta kelam derslerinin ismini zikretmektedir. Ece de bu konuda hadis ve tefsir derslerinin isimlerini saymaktadır: “Hadiste de tefsirde de bence tartışma olması gerekiyor, ama gerçek şu ki hocaya göre durum değişebiliyor. Yani gelip motomot bize kitaptakini okuyup veya bugünkü dersi neyse onu verip çıkıyor.”

Derslerin yoruma açık olduğunu düşünürken, hocalardan ötürü yoruma imkân tanınmadığını söyleyen Mehmet, *politik gündemin* derslerde yorum yapma durumunu etkilediğini vurgularken, bu noktada özellikle İslam hukuku ve hadis derslerinde sınırlandırma olduğunu da altını çizmektedir.

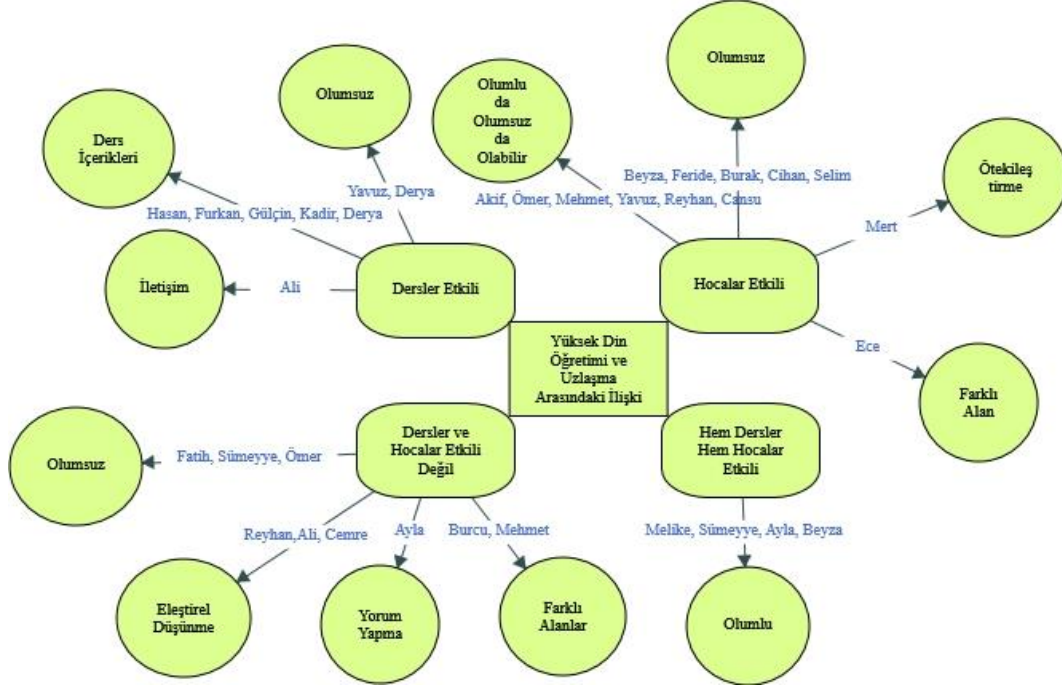
Öğrencilerin bir kısmı da *bazı derslerin bizatihi kendisinin yoruma açık olmadığını* belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Cansu, hadis derslerinin

yorumu açık olmadığını düşünürken, bunun nedenini şu sözlerle ifade etmektedir: “Konuyla alakalı, dersin içeriğiyle alakalı, önümüze konulan kitapla da alakalı olduğunu düşünüyorum.” Hasan ve Derya da hadis dersinin yorumu açık olmadığını ifade etmektedirler. Kadir ise hadis derslerinin yanında İslam hukuku derslerinin de yorumu açık olmadığını söylemektedir: “Hadis, dersle alakalı olarak yorumu kapalı. İslam hukuku da dersle alakalı yorumu kapalı.” Ömer de tefsir, hadis ve İslam hukuku derslerinin yorumu açık olmadığını vurgulamaktadır. Benzer görüşlere sahip olan Sümeyye ise kelam, tasavvuf, tefsir, hadis, Kur’an-ı Kerim, Arap dili ve edebiyatı derslerinde yorum yapılmadığının altını çizmektedir. Burak da bu konuda Arap dili ve belagatı, hadis, İslam hukuku derslerinin yorumu açık bir şekilde işlenmediğini düşünürken, hadis dersleriyle ilgili şuna dikkat çekmektedir: “Hadis hocalarla alakalı olduğunu da düşünüyorum. Biraz ümmetin bakış açısıyla alakalı.” Buradan hareketle, toplumun dinî konulardaki genel düşüncesinin yüksek din öğretimi kurumları ve hocaları üzerinde tesirli olduğu söylenebilir. Ayşe de bu konuda kelam, tefsir, Arapça felsefe, musiki, sanat tarihi ve edebiyat derslerinin yorumu katkı sağladığını belirtmektedir. Benzer fikirler paylaşan Pelin de bu durumu derslerin içeriğiyle ilişkilendirmektedir: “Mesela dinler tarihi öyle yorumu açık bir şekilde sunulmuyor. Zaten sunulacak bir konu yok, çünkü bilgi odaklı bir ders. İslam hukuku hiçbir şekilde yorumu açık değil bence. İslam mezhepleri tarihinde de yani anlatım olarak böyle yorum yapayım, şey yapayım gibi bir şey yok, çünkü tarih.”

3.4.4. Yüksek Din Öğretimi ve Uzlaşma Arasındaki İlişki

Yüksek din öğretiminin öğrencilere uzlaşma anlayışı ve kültürü kazandırma durumunun etraflıca görülebilmesi için, bu öğretimin yorumu açıklığının ardından bu kategoride derslerin ve hocaların uzlaşma anlayışına sahip olma hâli değerlendirmeye alınmıştır. Buradan hareketle öğrencilere “Sizce ilahiyat eğitimi farklı alan derslerini göz önünde bulundurarak karşılıklı müzakere ve uzlaşmayı esas alan bir anlayışa sahip mi?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde fikirlerinin; *dersler etkili, hocalar etkili, hem dersler hem hocalar etkili* ve *dersler-hocalar etkili değil* şeklinde dört alt kategoriye ayrıldığı görülürken, *ders içerikleri, iletişim* gibi farklı noktalardan da konuya yaklaştıkları

dikkat çekmiştir. Şekil 17’de de görüldüğü üzere öğrencilerin bir kısmı, bu konuda derslerin etkili olduğunu düşünürken, çoğu bu husustaki yükümlülüğü hocalara vermektedir. Onların az bir kısmı bu konuda hem dersleri hem de hocaları sorumlu tutarken, diğer kısmı ise derslerin ve hocaların uzlaşma anlayışına sahip olmadığını söylemektedir.



Şekil 17. Yüksek Din Öğretimi ve Uzlaşma Arasındaki İlişki

Öğrencilerin bir kısmı, aldığı ilahiyat eğitimi-uzlaşma ilişkisinde *derslerin etkili* olduğunu belirtmekte ve fikirlerini farklı hususlardan hareketle derinleştirmektedir. Örneğin Hasan, bu konuda derslerin etkili olduğunu söylerken, *ders içeriklerine* dikkat çekmektedir: “Özellikle kelam ve dinler tarihi dersleri etkili. Bunun dersin içeriğiyle alakalı olduğunu düşünüyorum.” Hasan ayrıca din eğitimi ve din sosyolojisi derslerinin de uzlaşmaya katkı sağladığını ifade etmektedir. Furkan da ders içeriklerinin uzlaşma konusunda belirleyici olduğunu düşünmektedir: “Dersin içeriği ve konuları bu hususta önemli. Mesela kelam, İslam mezhepleri tarihi, dinler tarihi, din psikolojisi, din eğitimi, din sosyolojisi ve formasyon derslerinde uzlaşmayı daha fazla görebiliriz. Yine felsefe, mantık, İslam tarihi derslerinde de diğer dinlere mensup ve diğer toplumlardaki insanlara farklı bakışları görebiliriz.” Gülçin, bu hususta mantık dersine diğer derslerden daha fazla önem vermektedir: “Din psikolojisi nasıl bir

psikolojiyle yaklaşılmaması gerektiği, dinî eğitimde nasıl bir yöntem uygulandığı noktasında yardımcı olabilir. Kur'an-ı Kerim okursun insana etki eder. Formasyon teorik dersleri bence genel kültür açısından bize bilgi sağlıyor, bir olayda nasıl anlatılıp yapılacağına dair uzlaştırma yöntemi kazandırıyor. Dinler tarihinde de genel kültür bilgisi gibi bir şey öğrendik. Felsefe, mantık kesinlikle etki ettiğini düşünüyorum. İslam tarihindeki olaylar bence uzlaştırmaya etki edebilir.” Kadir, bu konuda TİB alanına ait derslerin daha çok katkı sağladığını belirtirken; din eğitimi, din psikolojisi ve din sosyolojisi derslerinin etkili olduğunu, ama bu dersleri önemsemediğini söylemektedir: “Din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisinde var, ama onlar hakkında pek bir şey söyleyemiyorum. O dersler ilişki dersleri bence. Onlar da kesin etkili, ama benim için pek önemli değil. ... Arap dili ve belagatı sağlıyor. Çünkü İslam, Arap dilinde geldiği ve bu şekilde anlatıldığı için belki de en çok o katkı sağlıyor. Tefsir yorumlamamızı sağlıyor. Hadis de yani İslam'ın yöntemi, şekli olduğu için ona da ihtiyaç var. İslam hukuku da etkili. Dinler tarihi kısmen önemli. İslam tarihi de bilgi açısından önemli. Türk dini musikisi insanlara daha güzel, hoş yaklaşabilmemiz için önemli. Kelam, o da düşünceyi sağlıyor.” Derya da İslam mezhepleri tarihi, kelam, felsefe, dinler tarihi derslerinin uzlaşmaya yönelik bir içeriğe sahip olduğunu düşünmektedir.

Derslerin uzlaşmaya sahip olduğunu düşünen Ali, bu konuda iletişimin önemine işaret etmektedir: “Burada din eğitimi, din psikolojisi devreye giriyor ki bu dersler o manada çok faydalı oluyor. Çünkü karşınızdaki kişiyle nasıl iletişime geçeceğinizi öğreten bir ders içeriği var. Formasyon dersleri, yarın bir gün bizim öğrencilerle nasıl iletişime geçeceğimizi öğretiyor. Felsefe dersleri ve mantık dersi de yine iletişime fayda sağlayabilir. İslam hukuku gibi dersler de önemli. Şimdi burada tasavvuf dersi biraz daha hoşgörüyü yakın öğretmeye sahip.”

Öğrencilerin bir kısmı, bazı *derslerin* uzlaşmaya olumsuz etki ettiğini dile getirmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Yavuz, derslerle ilgili şunları ifade etmektedir: “Kur'an-ı Kerim, Arap dili ve belagatı açıkçası bizim düşünce olarak değil, daha çok ezber ve konuşma üzerine eğitim aldığımız dersler ve bu nedenle uzlaşmaya çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum. Formasyon ve teorik dersler bunların çok fazla etkili olduğunu düşünmüyorum.” Derya, olumsuz etki ettiğini

düşündüğü derslerle ilgili şunları söylemektedir: “Mesela hadis dersleri uzlaşmayı çok desteklemiyor, çünkü tamamen Kur’an-ı Kerim ve sünnet üzerinden algılıyor. İslam hukuku da gene Kur’an-ı Kerim ve sünnet çerçevesinden olaylara bakıyor, çok geniş bakmıyor. Kur’an-ı Kerim zaten Kur’an-ı Kerim çerçevesinde bakıyor.”

Öğrencilerin bir kısmı, aldığı ilahiyat eğitimi-uzlaşma ilişkisini *hocalar* üzerinden değerlendirmekte ve derslerden ziyade hocaların bu hususta belirleyici olduklarını düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Akif, hocaların *olumlu da olumsuz da* etki edebileceğini ve öğrencilerin kendi fikirlerini savunmaya yönlendirdiğini dile getirmektedir: “Her şeyin temelinde yine din, dinin kutsallığı yatıyor. Dinî bir fikri adam benimsemişse bu kesin doğru olduğu için benimsemiştir. O yüzden onun yanlış olabileceğini ya da karşımdakinin benden daha çok doğruya ulaşabileceğini düşünmüyor, çünkü zaten onun doğru olduğuna inanmasa, onu sana karşı savunmaz. O yüzden uzlaşmaya pek mahal vermiyor. ... İmam hatipten gelip değişen de var, fakat işte sorun burada değiştiği zaman değiştiği fikre de aynı şeyle sarılıyor.” Akif, öğrencilerin hocaların tesiri altında kaldığını belirtmekte ve bu konuda İslam hukuku, İslam tarihi, hadis, kelam, tefsir ve felsefe dersi hocalarından bahsetmektedir.

Hocaların uzlaşma konusunda önemli bir konumda bulunduğunu düşünen Ömer, kimi hocaların *olumlu*, kimilerinin ise *olumsuz* etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır: “Bazı hocaların tutumları farklı, eminim hocalar değişse dersler hakkındaki düşüncelerim de değişecek. Ama burada tefsir, hadis, İslam hukukunda hocaların tutumunun, derslerin değil bunun altını çiziyorum, hocaların tutumunun buna kapalı olduğunu yani bizatihi hocaların zaten kendilerinin uzlaşmadan uzak olduğunu düşünüyorum. ... Kelam, tasavvuf, İslam mezhepleri tarihi burada ders içerikleri de etkili, ama İslam mezhepleri tarihinde hoca bu uzlaşmaya çok katkı sağlıyor. Az önce zikrettiğim hocaların tam tersi bir şekilde insanların uzlaşma kültürüne katkı sağlıyor, bizi yetiştiriyor ve telkinlerde bulunuyor.” Ömer; din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi, İslam tarihi, dinler tarihi, felsefe, mantık ve formasyon derslerinde de uzlaşmanın hâkim olduğunu sözlerine eklemektedir. Mehmet de bu konuda hocaların tesirli olduğunu ve ders içeriklerinin hocadan bağımsız düşünüldüğünde uzlaşmayı bünyesinde barındırdığını ifade etmektedir: “Derslerde işlediğimiz konular birbirinden

bağımsız değil, birbirini etkileyen konular, ama yaşamımızda etkili olmadı. Bu durumun tamamıyla hocaların tavrıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Uzlaşmaya ders içeriği muhakkak sebebiyet verir.” Yavuz da benzer şekilde ders içeriklerinin uzlaşmaya imkân sağladığının altını çizmekte, fakat hocalar devreye girdiğinde işin renginin değiştiğini belirtmektedir. Yavuz, hadis ve tefsir derslerinin uzlaşmaya kısmen katkı sağladığını düşünmekte; İslam hukuku, İslam mezhepleri tarihi, tasavvuf, din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi, dinler tarihi, Türk din musikisi, Türk İslam edebiyatı ve Türk İslam sanatları tarihi derslerinin uzlaşma konusunda çok önemli olduğunu dile getirmekte; kelam ve felsefe derslerinin ise hocalara bağlı olarak uzlaşma noktasında yetersiz kaldığını söylemektedir. Konuya aynı perspektifle yaklaşan Reyhan da kelam, tefsir ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin uzlaşmaya yer verdiğini belirtirken, bu hususta hocaların belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Cansu’nun da bu konuda benzer fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitimi-uzlaşma ilişkisini *hocalar* üzerinden değerlendiren ve hocaların bu konuda *olumsuz* bir etkiye sahip olduğunu düşünen Beyza, derslerin kendi içerisinde uzlaşmaya müsait olduğunu belirtirken, hadis-tefsir ve hadis-kelam derslerinin kendi aralarında uzlaşma sağlayamadığını dile getirmektedir: “Hadis-tefsir ve hadis-kelam dersleri birbirleriyle çok uzlaşma içerisinde olmuyor. Çünkü hoca bir derse geliyor kendi görüşlerini, kendi aklına yatanları anlatıyor; diğer hoca kendi dersine geliyor onun tam zıttını söylüyor. Yani hocaların kendi aralarında karşılıklı çatışmaları var ve bunu bize çok yansıtıyorlar. Ama öğrenci de bunu alttan körüklüyor.” Feride de derslerin kendi içerisinde uzlaşma anlayışının olduğunu söylerken, farklı ders hocalarının birbirlerine karşı tutumlarının uzlaşmaya engel olabildiğini ifade etmektedir. Feride, hadis ve kelam derslerinin hocalarından hareketle fikirlerini paylaşırken, seçmeli derslerde hocaları göz önüne alarak seçim yaptıklarının da altını çizmektedir. Bu konuda benzer kanaatlere sahip olan Burak da hadis, kelam, tasavvuf ve felsefe derslerinden hareketle fikirlerini açıklamaktadır.

Aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşmayla ilişkisini *hocaları* merkeze alarak değerlendiren Cihan, bu etkinin *olumsuz* bir tesir gücüne sahip olduğuna dikkat çekmektedir: “Bunun derse değil de hocaya bağlı olduğunu düşünüyorum. Mesela

kelam dersinde Ehl-i Sünnet ya da Mutezile gibi bir inanç mezhebi işliyoruz. Hocalar kendi fikirlerine göre birtakım mezhepleri birtakım inanç konularını, diğerlerine göre daha etkili, taraf tutarcasına anlatabiliyor, bu da öğrencinin üzerinde bir etki oluşturuyor bence.” Selim de hocalardan dolayı uzlaşmanın sağlanamadığına dikkat çekmektedir: “Derslerde karşıt fikirler dile getirilirken, uzlaşmadan söz etmek pek mümkün değil, hep böyle dışlayıcı bir dil kullanılıyor, açık olarak tekfir olmasa da böyle dolaylı olarak dışarıda bırakma söz konusu, hakir görme, böyle şeyler oluyor. ... Bu durum daha çok hadis, tefsir ve İslam hukukunda oluyor. Bu üç ana dalda, farklı fikirlere karşı ciddi bir tepki var, dışarıya karşı bir açılım yok, farklı fikirler hiç kabul edilmiyor, dile getirenler de üstü kapalı bir şekilde zaten tekfir ediliyor.”

Aldığı lisans eğitimi-uzlaşma ilişkisinde *hocaların* belirleyici olduğunu düşünen Mert, hocaların *ötekileştirmeye* neden olduğu için uzlaşmaya imkân sağlamadığını ifade etmektedir: “Bence hocaların bana uzlaşmayı vermesi gerekirken, diğer arkadaşlarıma ve hocalarıma karşı ötekileştirmeyi veriyor. Yani hissettiriyor. Bunu kendi söylemiyor, ama anlattıkları taraf olmam gerektiğini veriyor sanki.”

Hocaların uzlaşma konusunda yetersiz kaldığına işaret eden Ece, özellikle *farklı alanların* birbirlerine karşı uzlaşmacı bir tavra sahip olmadığını söylemektedir: “En basiti kelam ve tasavvuf birbirini hiçbir zaman sevmeyi. Tefsirde de durum aynı. Mesela Türkiye’de çok ünlü olmuş bir tefsirci televizyonu açtığımızda neredeyse karşısındakini mürtedlikle suçlayacak. Sanki şöyle bir şey var; zaten hadisçiler tefsircileri sevmiyor, tefsirciler hadisçileri kabul etmiyor veya tamam işimize gelince kabul ederiz gibi oluyor. Ama kesinlikle öyle olmaması gerekiyor. Felsefeciler mesela felsefecilerle hadisçiler çok anlaşamıyor bence, görüşleri çok uymuyor. ... Ders açısından düşünürsek uzlaşma var. Mesela biz bir hadis kitabını elimize aldığımızda, bir hadis direkt Peygamberimizin sözü olarak değerlendirilmiyor, orada Kur’an-ı Kerim ayeti de var veya bir tefsiri aldığınızda tefsirin içerisinde ayeti, hadislerle, sahabeyle bağlantılı anlatmış. Dolayısıyla uzlaşma var, ama kişi endeksli düşünürsek sıkıntı olduğunu düşünüyorum.”

Öğrencilerin bazıları, aldığı ilahiyat eğitimi-uzlaşma ilişkisinde *hem derslerin hem de hocaların* belirleyici olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Melike, aldığı ilahiyat eğitiminin bu konuda *olumlu* etki ettiğini dile getirmektedir: “Kelam ve İslam mezhepleri tarihi sağlar. Çünkü tek bir mezhep anlatılmıyor, bütün mezhepleri ele alıyoruz, hepsinin görüşlerini ele alıyoruz. Ama özellikle bazı hocalarımız anlatırken bence gayet objektif anlatıyorlar, bir yere bağlı olarak değil ya da sadece bir mezhebe bağlı olarak değil, tüm mezhepleri ele alıyorlar. Biz mesela hocanın anlattığından o mezhepten olmasak da bu ne güzel diyebiliyoruz. Din eğitimi, din psikolojisi ve din sosyolojisi de buna katkı sağlıyor ve ilahiyat müfredatında olması gereken derslerden. Tefsir de mesela iki üç sene boyunca biz tefsir gördük, farklı kişilerin tefsirlerini okuduk bir derste salt bir tefsire bağlı olarak gitmedik birkaç tefsirden yola çıkarak gittik, bu bence uzlaşmanın bir göstergesi. Çünkü uzlaşma olmasaydı, anlayış olmasaydı diğer kişilerin görüşlerine saygı duymazdık ve onları ele almazdık.” Benzer fikirlere sahip olan Sümeyye, derslerin az bir kısmının buna imkân sağladığını ifade etmektedir: “İslam mezhepleri tarihi, din psikolojisi, din sosyolojisi, din eğitimi, dinler tarihi ve formasyon dersleri uzlaşma anlayışına sahip. ... Bu durum ders kitaplarıyla da alakalı hocalarıyla da alakalı. Hem ders içerikleri hem de hocalarımız buna imkân sağlıyor.” Ayla da bu konuda şunları dile getirmektedir: “Kelamda uzlaşma örnekleri var. İslam mezhepleri tarihinde hocamızdan kaynaklıdır belki uzlaşma var. Din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi derslerinin uzlaşmaya çağrı yaptığını gördüm. Dinler tarihinde uzlaşma var. İslam tarihi olanları anlattığından içinde uzlaşma var.”

Hem derslerin hem de hocaların uzlaşma anlayışına *olumlu* anlamda yer verdiğini vurgulayan Beyza, bu konuda bütün derslerin katkı sağladığının altını çizmektedir: “Hepsi katkı sağlıyor bence. Çünkü farklı bir anlayışta, farklı bir cemaatte olan insanlarla aynı çatı altında yaşayabilmemiz gerektiğini, yaşayabileceğimizi bize öğretiyorlar. Sonuçta yaratılanı yaratandan ötürü sevmemiz gerekiyor, bizim böyle bir anlayışımız var, böyle bir hoşgörümüz olmak zorunda bence. O yüzden insana insan olduğu için değer vermemiz gerekiyor, bu tür farklılıkların insanları birbirinden ayırmasına müsaade

etmememiz gerekiyor ve bize bunu bu fakültede öğretiyorlar. Bütün derslerin ve hocaların buna etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Öğrencilerin bir kısmı, aldığı lisans eğitimi-uzlaşma ilişkisinde *derslerin ve hocaların etkili olmadığını* düşünmektedir. Örneğin Fatih, durumun *olumsuz* yönünü vurgulamaktadır: “Hocalardan da kaynaklı dersin içeriğinden de kaynaklı. Çünkü herkes kendi mezhebine göre düşündüğü için biz de Hanefi mezhebini işliyoruz genelde okulda o yüzden dersin içeriği de hocanın düşüncesi de olumsuz yönde etkili. ... Tefsir, hadis, İslam hukuku kesinlikle desteklemiyor, Kur’an-ı Kerim de kıraat konusunda biraz desteklemiyor. İslam tarihi de desteklemiyor.” Sümeyye de bu konuda bazı derslerin ve hocaların olumsuz yönde bir etkiye neden olduğunu dile getirmektedir: “Özellikle hadis, İslam hukuku, tefsir derslerinin kendi müfredatlarından mı kaynaklanıyor bilmiyorum, ama çok katı oldukları için hiç uzlaşma vermediğini hatta ayrılığa yol açtığını düşünüyorum. Hocaların da bu içeriğe duyduğu saygı mı desem, geleneğe duyduğu saygı mı bilmiyorum, sanki gözlerini kapatıyorlarmış gibi geliyor. O hocalar günümüz sorunları ve olayları sanki duymuyorlar, görmüyorlar gibi geliyor. Farklı fikirlere açık olmadıkları için de bir uzlaşmaya giremiyorlar bence.” Ömer de bu konuda Arapça ve Kur’an-ı Kerim derslerinin isimlerini zikretmektedir.

Derslerin ve hocaların uzlaşma noktasında yetersiz kaldığını düşünen öğrencilerin bir kısmı, bu konuda *eleştirel düşünmenin* önemini vurgulamaktadır. Örneğin Reyhan, derslerin ve hocaların genelinin bu duruma katkı sağlamadığının altını çizerken, hocaların fikirlerini dile getirmemesini de uzlaşmaya engel bir durum olarak değerlendirmektedir: “Mesela bir yola çıkıyorsun, yolda karşılaştığın engellerle debeleniyorsun ya!.. Bizim eleştirdiğimiz noktalar o debelendiğimiz şeyler. Yoksa bizim bunu yapmamız lazım, eleştirel bakmamız lazım diye yola çıkmıyoruz, yolda karşılaştığımız şeylere yol bizi itekliyor, başka bir şey değil. Hocalarımızın bunun olması gerektiğini düşündüklerini sanmıyorum, düşünseler bile bunu pratiğe aktaramıyorlar bence, çünkü buna açık değiller. ... Bence bazı hocalar kendi düşüncelerini söylemiyorlar. Genel olarak hocalarımızda şu var; bizim Bermuda Şeytan Üçgeni dediğimiz üç hoca haricinde hocalarımız kendi düşüncelerini öğrenciye tüm çıplaklığıyla aktarmıyorlar.” Ali de bu konuda eleştirel düşünmenin önemine atıf yapmakta ve buradan hareketle

aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşma konusunda etkili olmadığını belirtmektedir: “Uzlaşma anlayışını kesinlikle desteklemiyor. Çünkü öğrencilere eleştirel yaklaşım hakkı verilmiyor. Bize ne öğretilmişse sadece o konular üzerinde konuşma hakkımız var, ama eleştiri yapma hakkımız yok.” Ali bu hususta; tefsir, hadis, kelim Arap dili ve belagati, Kur’an-ı Kerim, dinler tarihi ve İslam tarihi derslerinin etki etmediğini söylemektedir. Benzer şekilde düşünen Cemre de bu bahiste kelim, tefsir ve İslam hukuku derslerinin isimlerini zikretmektedir.

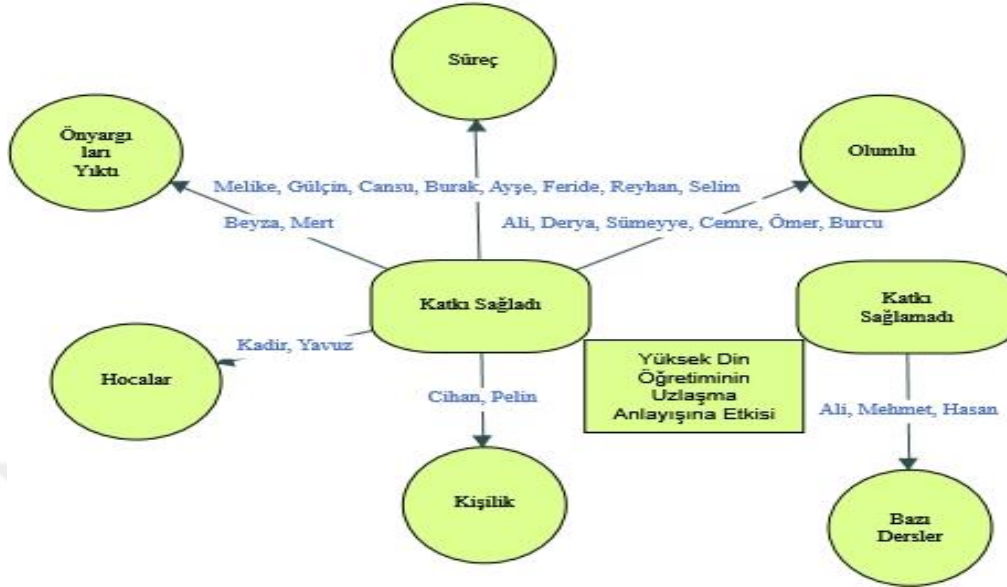
İlahiyat fakültesi lisans programında yer alan bazı *derslerin* ve *hocaların* uzlaşma konusunda yetersiz kaldığını belirten Ayla, bu konuda *yorum yapmanın* önemine dikkat çekmekte ve derslerle ilgili şunları dile getirmektedir: “Tefsir, hadis, İslam hukukunda şu ana kadar bir uzlaşma görmedim. Tasavvuf, Kur’an-ı Kerim, felsefe, mantık, musiki ve edebiyat derslerinde bir uzlaşma görmedim.”

Derslerin ve hocaların uzlaşmaya *etki etmediğini* belirten Burcu, *farklı alanlar* arasında uzlaşmanın gerçekleşmediğine işaret etmektedir: “Farklı alanlarda farklı dersler aldığımız için ilahiyat derslerinin bir çatışma, bir kaos ortamı yarattığını düşünüyorum. ... Biz hadis, tefsir alanlarını çok alıyoruz. Hadisle tefsir çok çatışıyor, kelamla da bir çatışma halinde. Hadis derslerinin bazı uçları olduğunu düşünüyorum.” Mehmet de bu konu da hadis dersinin üzerinde durmaktadır: “Hadis, uzlaşmamanın ana kaynağı. İnsanlarımızın da hadise karşı önyargılı olması bunu körüklüyor. Özellikle hadis ilmi ve hatta hadise bakış açısından ilahiyat fakültesinin de yetersiz kaldığını düşünüyorum.”

3.4.5. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşma Anlayışına Etkisi

Yüksek din öğretiminin uzlaşmaya imkân tanıma durumu sorgulandıktan sonra bu tema içerisindeki son kategoride bu öğretimin öğrencilerin uzlaşma anlayışına etkisi ele alınmıştır. Bu amaçla öğrencilere “İlahiyat fakültesinde aldığınız dersler (TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak) sizin daha uzlaşmacı olmanıza katkı sağlıyor mu? Fakülteye girdiğiniz zamanla şimdiki durumunuzu göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, fikirlerinin *katkı sağladı* ve *katkı sağlamadı* şeklinde iki alt kategoriye ayrıldığı görülürken; *kişilik, süreç, hocalar* gibi farklı hususların üzerinde durdukları da dikkat çekmiştir. Şekil 18’de de müşahade edildiği üzere öğrencilerin çoğu, bu konuda aldığı ilahiyat eğitiminin

uzlaşma anlayışlarının gelişmesine katkı sağladığını belirtirken, bir kısmı katkı sağlamadığını ifade etmiştir.



Şekil 18. Yüksek Din Öğretiminin Uzlaşma Anlayışına Etkisi

Öğrencilerin çoğu, aldığı ilahiyat eğitiminin kendi uzlaşma anlayışına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu öğrencilerden biri olan Ali, bu etkinin olumlu yönde olduğunu altını çizmektedir: “Özellikle din eğitimi dersleri, kişisel gelişim dersleri bağlamında artık karşımızdaki kişiye karşı ne olursa olsun görgülü bir şekilde yaklaşmayı ve nasıl cevap verebileceğimizi öğretti.” Aynı doğrultuda fikirler paylaşan Derya, kendisinin değiştiğini ifade etmektedir: “Mesela ilahiyata gelmeden önce daha katı, sıkı bir düşüncedeydim, ama şimdi insanlara karşı daha açık fikirliyim. Mesela benim düşüncem biraz daha Kur’an-ı Kerim ve sünnet üzerinde ama kelam tarzında düşünenlerle diğer arkadaşlarımla da oturup rahatlıkla konuşabiliyorum, onların görüşlerine de saygı gösterebiliyorum.” Aldığı ilahiyat eğitimiyle birlikte uzlaşma anlayışının geliştiğini vurgulayan Sümeyye, bu konuda İslam mezhepleri tarihi dersini ön plana çıkarmaktadır: “İslam mezhepleri tarihi dersini alınca bazı şeylerin bir anda olmadığını anladım. Mesela farklı bir fikir duyduğumda, nasıl böyle düşünebiliyorlar diyordum ve hemen karşı çıkıyordum. Ama bu düşünce o insanda çok eskiden yerleşmiş, atalarından yerleşmiş bir şekilde geldiği için bunun çok doğal olabileceğini ve zaten etrafımızda kendi görüşümüzden olmayan milyonlarca insan olduğunu ve bunlara kesinlikle böyle demeden saygı duymamız gerektiğini aslında ben bu derste

anladım.” Sümeyye, bu konuda kelam, din sosyolojisi ve din psikolojisi derslerinin de katkı sağladığını sözlerine eklemektedir. Aynı fikirlere sahip olan Cemre, bu konuda kelam dersinin önemli olduğunu düşünmektedir. Ömer de bu konuda kelam, İslam mezhepleri tarihi, dinler tarihi, din eğitimi, din psikolojisi ve din sosyolojisi derslerinin faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Burcu da bu hususta tefsir ve kelam dersi hocalarının etkili olduğunu belirtmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşma anlayışının gelişmesine *katkı sağladığını* söyleyen Melike, *süreç* içerisinde yaşadığı gelişime dikkat çekmektedir: “Katkı sağladı. Benim için hayatımın dönüm noktası ilahiyat. Biz burada her alanda, her konuda dersler aldık ve bana çok katkı sağladı. Sanki burada hayatım şekillendi, burası hayat rengimi, hayat tarzımı oluşturdu. Onun için derslerin çok katkısını gördüm. Uzlaşmaya da çok sağlıyor bence, saygıyı ve hoşgörüyü biz öğrendiğimiz için uzlaşma sağlayabilme yeteneğimiz de gelişti.” Aldığı lisans eğitimiyle birlikte olaylara daha makul baktığını ve uzlaşma anlayışının geliştiğini dile getiren Gülçin, bu hususta kelam, felsefe ve mantık derslerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Cansu da bu konuda felsefe ve formasyon derslerinin belirleyici olduğunu söylemektedir. Burak, Ayşe ve Feride’nin de bu hususta benzer doğrultuda fikirlere sahip olduğu görülmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin *süreç* içerisinde uzlaşmaya *katkı sağladığını* belirten Reyhan, bu süreci imam hatipten başlatarak fikirlerini açıklamaktadır: “Aslında uzlaştırmak için ilk önce bir karışması gerekiyor, ama mesele o düğümü açmaya çalışmak, o düğümün üzerine bir düğüm daha atmak değil. Ben mesela imam hatipte sanki düğümün üzerine düğümler attım. Buraya geldiğim ilk başta düğümün üzerine düğümler attım, ama şimdi düğüm açılmaya başladı. Tamamen açıldığını söyleyemem tabii ki şu an asla o noktada değilim, ama zamanla o noktaya varacağımı düşünüyorum.” İmam hatipten geldiğinde daha sığ bir bakış açısına sahip olduğunu düşünen Selim de aldığı lisans eğitiminin uzlaşmaya katkı sağladığını söylemekte ve bu hususta kelam, İslam tarihi ve din sosyolojisi derslerinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşmaya *katkı sağladığını* düşünen Beyza, bu konuda *önyargıları yıktığının* altını çizmektedir: “Ben fakülteye gelmeden önce çok önyargılı bir insan olduğumu düşünüyorum. Şu anda da önyargılarım vardır

muhabbata, ama beş yıl önceki kadar değildir. Çünkü tartabiliyorum, artık insanın ilk görünüşteki gibi olamayacağını, olmayacağını biliyorum.” Beyza, bu hususta tefsir, kelam ve İslam mezhepleri tarihi derslerinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Beyza’nın tefsir ve kelam derslerini bir taraftan çatışma çıkmasında etkili olan dersler arasında sayması, diğer taraftan uzlaşma anlayışının gelişmesine katkı sağlayan dersler arasında zikretmesi dikkat çeken bir noktadır. Fakat burada Beyza’nın çatışma çıkma konusunda tefsir ve kelam derslerinin hocalarına gönderme yaptığı gözden kaçırılmamalıdır. Mert de bu konuda aldığı lisans eğitiminin önceden var olan önyargıları bertaraf ettiğini vurgulamaktadır.

Aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşmaya *katkı sağladığını* düşünen Kadir, bu hususta *hocaların* belirleyici olduğunu ifade etmektedir: “Hocadan hocaya aslında değişir, ama genel anlamda katkı sağladı. Mesela bu konuda en çok tefsir dersinin hocası katkı sağladı, çünkü dersi hep farklı görüşler üzerinden işledi, ama sonradan benimsenen görüşü de söyledi.” Yavuz da uzlaşma anlayışına sahip olmasını hocalara bağlamaktadır: “Değişmeyen doğrularımız var, bu bağlamda gelen eleştiriler sahiplerini bağlar şeklinde saygı gösteriyoruz. Eleştirileri daha rahat karşılayabiliyoruz. Fakat onların söylemlerini her ne kadar dinliyorsak da yanlış olduğunu söylüyoruz.” Yavuz, bu konuda İslam hukuku ve kelam hocalarının etkili olduğunu söylemektedir.

Aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşma anlayışını *geliştirdiğini* ifade eden Cihan, bunu kendi *kişiliğiyle* ilişkilendirmektedir: “Aslında sağlamadı desem yalan olur. Bu fakülteye geldiğimden beri görüyorum ki derslerde hep şefaet, mezhep, kader konuları hakkında tartışmalar çıkıyor. Bunların olmaması gerektiğini düşünüyorum. Ben bu tartışmalara hiç girmedim. Çünkü ilahiyat fakültesine gelmiş bir öğrenciye siz zorla bir şey öğretemezsiniz, zaten o kendi araştırarak, kendi burada bir şeyler alacak, kendi yolunu kendisi çizecek. Yani bu tartışmaların olmaması gerektiğini düşünüyorum.” Benzer kanaatler paylaşan Pelin, ilahiyatta mevcut bir cinsiyetçiliğin olduğunu ve bu durumun uzlaşmaya engel teşkil ettiğini düşünürken, zamanla bu durumun biraz daha normalleştiğini dile getirmektedir. Pelin, bu konuda tefsir, kelam, din sosyolojisi, felsefe ve formasyon derslerinin katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin az bir kısmı, aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşmaya *katkı sağlamadığını* vurgulamaktadır. Örneğin Ali, aldığı lisans eğitiminin uzlaşma anlayışını genel anlamda geliştirdiğini düşünmekte, fakat bu hususta *bazı derslerin* etkisiz kaldığının da altını çizmektedir: “Bu hususta temel İslam bilimlerinin herhangi bir katkısı olduğunu söyleyemem. Bize sadece genel kültür manasında bilgiler kattı, fakat şu an İslam hukuku, tefsir ve hadis derslerimizde imam hatip lisesinde gördüğümüz konuların aynılarını görüyoruz. Burada sadece öğrencinin kendini geliştirmesi mevzusu var.” Mehmet de bu konuda Arapça ve kelimeler derslerinin uzlaşmaya katkı sağlamadığını söylemektedir. Mehmet’ten farklı olarak Hasan, konuyu hocalara getirerek, kelimeler ve hadis derslerinin hocalarından ötürü katkı sağlamadığına işaret etmektedir.

3.4.6. Tema Değerlendirmesi

Uzlaşma, insanların birlikte güven içerisinde hayatlarını idame ettirebilmeleri için gerekli unsurlardan biridir. Bu durumun toplumda karşılık bulabilmesi için özellikle siyaset, sanat, spor, din gibi pek çok alandaki ilişkilerin uzlaşma çerçevesinde şekillenmesi beklenir. Buradan hareketle araştırmamızda, dinî uzlaşma kültürünün toplumda egemen olmasını sağlayan unsurlardan biri olan yüksek din öğretimi kurumlarının öğrencilere ne yönde katkı sağladığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu maksadı gerçekleştirmek için uzlaşmayla ilişkili olan *öteki*, *çatışma*, *empati* ve *iletişim* kavramları ele alındıktan sonra, bu tema içerisindeki ilk kategoride öğrencilerin uzlaşma tanımlarına yer verilmiş ve tanımlarında farklı noktalara işaret ettikleri dikkat çekmiştir. Öğrencilerin tanımlarında ifade ettiği gibi Türer³⁰³ de uzlaşmanın farklılıklardan kaynaklandığına işaret ederken, uzlaşmayı farklılıkların anlaşmayla ortak bir noktada buluşması olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öğrencilerin tanımlarında yer alan bu çeşitlilik, teorik kısımda verilen uzlaşma tanımlarında da kendini göstermiştir.

İslam dininin Ehl-i Sünnet geleneğinin ağırlıkta olduğu yüksek din öğretiminin uzlaşmayla ilişkisini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla öğrencilerin uzlaşmaya dair genel fikirlerinin ardından, onların İslam ve uzlaşma ilişkisi hakkındaki düşüncelerine müracaat edilmiştir. Çünkü öğrencilerin İslam’ın

³⁰³ Detaylı bilgi için bk. Türer, “Uzlaşma’nın Felsefesi”, 171-188.

uzlaşma anlayışıyla ilgili fikirleriyle aldıkları ilahiyat eğitiminden beklentileri ve bu eğitimin kendilerine kattıklarıyla ilgili görüşlerinin benzerlik göstermesi gerekir. Yani bu kategoride, öğrencilerin fikirlerini çeşitli açılardan görebilmek amaçlanmıştır.

İlahiyat fakültesi öğrencisinde bulunması elzem olan niteliklerle, ilahiyat eğitimi arasındaki ilişkiyi ele alan Osmanoglu ve Korkmaz'ın³⁰⁴ araştırmasına katılan öğrenciler, ilahiyat fakültesinde okuyan talebelerde saygı, hoşgörü, iletişim, empati gibi vasıfların bulunmasını gerekli görmüşlerdir. Araştırmamızdaki öğrencilerin de hem uzlaşma tanımlarında hem de uzlaşma ve İslam arasındaki ilişkide bu kavramları merkeze aldıkları dikkat çekmiştir. Buradan hareketle her iki araştırmaya katılan öğrencilerin benzer nitelikte görüşler serd ettiği söylenebilir. Çünkü araştırmamızdaki öğrencilerin uzlaşma ve İslam'daki uzlaşma anlayışında hoşgörü, saygı, iletişim gibi unsurların olması gerektiğini ifade etmeleri, bu vasıfların kendilerinde ve arkadaşlarında olmasını istediklerini göstermektedir.

Uzlaşma, bir konuya sadece bir pencereden bakmak yerine, farklı açılardan bakmayı sağlamakta ve bu şekilde ortak bir noktaya varmayı mümkün kılmaktadır. Bir konuya farklı açılardan bakmayı sağlayacak ve uzlaşmaya kapı aralayacak önemli etkenlerden biri de yorum yapabilmektir. Bu duruma binaen uzlaşma teması içerisindeki üçüncü kategoride, yüksek din öğretiminin yorum yapmaya imkân sağlama durumu ele alınmıştır. Öğrencilerin çoğu, hocalara göre yorum yapma imkânının değiştiğini söylerken; onların bu hususta en çok hadis, tefsir, kelam, İslam hukuku ve felsefe derslerinin isimlerini zikrettiği dikkat çekmiştir. İslam tarihi, İslam mezhepleri tarihi, din sosyolojisi, din eğitimi, din psikolojisi, dinler tarihi ve formasyon derslerinin ve hocalarının ise yorum yapmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu verileri destekler nitelikte Taşkiran'ın³⁰⁵ araştırmasına katılan öğrencilerin çoğu da FDB alanında yer alan derslerin dinî metinlerin yorumlanması konusunda katkı sağladığını söylemiştir. İlahiyat fakültesi programını öğrenciler üzerinden ele alan ve metafor çalışmasıyla

³⁰⁴ bk. Cemil Osmanoglu - Mehmet Korkmaz, "Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi* 16/36 (2018): 128-134.

³⁰⁵ Taşkiran, "İlahiyat Fakültesi Müfredatında Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Derslerinin Yeri ve Fonksiyonlarına Dair Bir Araştırma (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)", 256-258.

inceleyen Çinemre'nin³⁰⁶ araştırmasındaki öğrenciler ise programın işlevselliğini yeni bakış açıları kazandırma, günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretebilme, bireyin gelişmesine katkı sağlama gibi açılardan ele almışlardır. Çinemre'nin araştırmasındaki öğrencilerin ilahiyat fakültesi programının kazanımları arasında zikrettiği bu unsurlar, öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmasına ve yorum yapmaya fırsat sunduğunu gösterir niteliktedir. Araştırmamızdaki öğrencilerin ise bu hususta hocaları göz önünde bulundurarak bazı dersleri bu çerçevenin dışında tuttuğu görülmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, araştırmamızdaki öğrencilerin programla ilgili bazı hocalar üzerinden kayıtladıkları dersler dışında genel anlamda benzer bir bakış açısına sahip olmalarıdır.

Derslerde yoruma imkân verilmesi, öğrencilerin uzlaşma anlayışı kazanması ve zamanla onlar arasında uzlaşma kültürünün yerleşmesi için önemlidir. Bu minvalde, yoruma açıklık konusunda öğrencilerin, özellikle din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi ve formasyon derslerinin isimlerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, iletişim kurma noktasında özellikle formasyon derslerinin katkı sağladığını ifade etmesi de bu durumu desteklemektedir. Çünkü yorum yapabilmek için iletişimin olması gereklidir. Öğrencilerin, diğer konularda dile getirdiği gibi yorum hususunda da hocaların asıl belirleyici olduğunu ve hocalara bağlı olarak yorum yapma fırsatının değiştiğini söylemeleri dikkat çekerken; burada özellikle kelam, tefsir, hadis ve İslam hukuku derslerinin isimlerini zikrettikleri göze çarpmaktadır. Bu durumun köklerinin İslam eğitim geleneğine dayandığı ileri sürülebilir. Nitekim İslam eğitim geleneğinde de hocalar, derslerde belirleyici olan asıl unsurdur. Buradan hareketle İslam eğitim geleneğinde olan hocaların dersteki hâkimiyetinin ve hoca-öğrenci ilişkilerinin,³⁰⁷ mevcut yüksek din öğretiminde hâlâ devam ettiği söylenebilir. Gerek MEB'e bağlı öğretim kurumlarında, gerekse YÖK'e bağlı

³⁰⁶ Semra Çinemre, "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Programına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 52 (2019): 279-280.

³⁰⁷ İslam eğitim geleneğinde öğretmen ve öğrenciyle ilgili bk. Mehmet Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2018); Muhammet Şevki Aydın, "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2001): 59-74; Bayramali Nazıroğlu, *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik* (Ankara: Sarkaç Yayınları, 2011); Mustafa Köylü - Ahmet Koç, ed., *Klasik İslam Eğitimcileri* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016).

yükseköğretim kurumlarında yaratıcılık, eleştirelilik, bilimsellik gibi modern eğitim yaklaşımlarından hareket edilirken, yüksek din öğretimi kurumu olan ilahiyat fakültelerinde bu yaklaşımın içselleştirilemediği ve klasik eğitim anlayışının devam ettiği sonucuna varılabilir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin yenilikçilik düzeyleri üzerinde çalışan Yeğin'in³⁰⁸ araştırmasına katılan talebelerin çoğu, kendini yüksek düzeyde yenilikçi görmektedir. Aynı şekilde Bilecik'in³⁰⁹ çalışmasındaki öğrencilerin çoğu da yenilikçi olduklarını düşünmektedir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin de genel olarak aldıkları ilahiyat eğitiminin yorum yapmaya imkân sağladığını belirtmesi, bahsedilen iki araştırmanın verileriyle birbirlerini destekler niteliktedir. Çünkü uzlaşmanın gerçekleşebilmesi için önemli unsurlar arasında sayılabilecek olan yorum yapmak, yeniliklere ve değişikliklere açık olmakla bağlantılıdır.

Yüksek din öğretiminin yorum yapmaya imkân sağlama durumunun ardından bu tema içerisindeki dördüncü kategoride, yüksek din öğretiminin uzlaşmayla ilişkisi ele alınmıştır. Çünkü bu öğretimin önemli unsurları olan müfredat, hocalar ve sınıf ortamının her biri, öğrencilerin uzlaşma anlayışı kazanmasında kritik bir konumdadır.

Öğrencilerin çoğu, iletişim ve empati mevzusunda olduğu gibi bu konuda da din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi, dinler tarihi ve formasyon derslerinin ve hocalarının uzlaşmaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin hemen hepsi, FDB alanına ait dersler ve hocalarla ilgili görüşlerinde hemfikirdir. Sadece felsefe dersleriyle ilgili tam bir fikir birliğinin olduğunu söylemek güçtür. Öğrencilerin hadis, tefsir, kelim ve İslam hukuku gibi TİB alanına ait derslerle ilgili yorumlarında ise farklılaşmaların olduğu dikkat çekmiştir. Buradaki farklılaşmanın nedeni, öğrencilerin kendilerini yakın hissettikleri alan ve hocaların değişiklik göstermesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü geleneksel İslam anlayışının ağırlıkta olduğu bu fakültelerde TİB alanına ait dersler, alan dersleri olarak değerlendirilirken; FDB alanına ait dersler, destekleyici dersler olarak telakki edilmektedir. Bu nedenle söz konusu durum, öğrencilerin kendilerini yakın

³⁰⁸ Hüseyin İbrahim Yeğin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri", *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17/4 (2017): 253.

³⁰⁹ Bilecik, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", 303-305.

hissettikleri TİB alanına ait derslerin ve özellikle hocaların uzlaşmaya katkı sağladığını, yine TİB alanında kendileriyle benzer fikirler paylaşmayan hocaların ise uzlaşmaya katkı sağlamadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. İTS alanına ait İslam tarihi dersinde de durum TİB alanındaki gibidir.

Osmanoğlu ve Korkmaz'ın³¹⁰ araştırmasındaki katılımcılara göre ilahiyat fakültesinde okuyan bir öğrencinin; yeni ve farklı fikirlere açık olma, eleştirel bakabilme, bilgisini güncelleyebilme gibi birtakım nitelikleri kazanmış olması gerekmektedir. Nitekim araştırmamızda da öğrencilerin çoğunun, aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşmaya katkı sağladığını belirtirken; eleştirel düşünme, iletişim, ötekileştirmeme gibi olgulardan hareket ettiği dikkat çekmektedir. Bu durum iki araştırmadan elde edilen verilerin birbirleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Çünkü Osmanoğlu ve Korkmaz'ın araştırmasında yer alan öğrencilerde bulunması gereken nitelikler, araştırmamızda yer alan uzlaşmanın kazanılmasındaki hususlarla denk düşmektedir.

İlahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin, gördükleri eğitime yönelik algılarını inceleyen Uçar,³¹¹ bu konuda öğretim elemanlarının etkisini de çeşitli açılardan ele almıştır. Uçar'ın araştırmasına katılan öğrencilerin; öğretim elemanlarının ders işleme metodu, aktif katılımı sağlama, iletişim ve rehberlik gibi konularda yetersiz kaldıklarını belirtmeleri ve bu nedenle eleştirel düşünmeyi geliştirmede, tekdüze bir işleyişin olduğu, farklılıklara açık olmadıkları gibi unsurlara işaret etmeleri, araştırma verilerimizle tam örtüşmemektedir. Çünkü onun araştırmasındaki öğrencilerin çoğu, öğretim elemanlarında bu gibi olumsuz niteliklerin varlığını vurgulamıştır. Araştırmamızdaki öğrenciler ise hocaların bu hususlarda belirleyici olduklarını söylemekle birlikte, genelde hocaların olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Erpay'ın³¹² araştırmasındaki öğrencilerin çoğunun, öğretim elemanlarının yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunun altını çizmesi, araştırma verilerimizle birbirini destekler doğrultudadır.

³¹⁰ bk. Osmanoğlu - Korkmaz, "Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi", 134-138.

³¹¹ bk. Recep Uçar, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)", *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017): 154-164.

³¹² Erpay, "Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri", 440.

Çünkü yeterli bilgi ve donanıma sahip olan öğretim elemanlarının, uzlaşmaya daha açık oldukları söylenebilir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin hemen hepsi pedagojik formasyon derslerinin gerek iletişim ve empati gerekse uzlaşma konularında kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Sayım'ın³¹³ yüksek din öğretimi kurumlarının programlarıyla ilgili öğretim üyeleriyle yaptığı araştırmada öğretim üyelerinin bir kısmının pedagojik formasyon derslerinin içselleştirilemediği, program yükünü artırdığı gibi gerekçelerle ilahiyat lisans programının dışında olmasını istemesi dikkat çekici bir husustur. Çünkü araştırmamızdaki öğrencilerin hiçbiri buradaki hocaların sunduğu gerekçeleri göstererek pedagojik formasyon derslerinin kendilerine ekstra yük olduğunu dile getirmemiş ve bu derslerin empati kurma, iletişime geçme, uzlaşma gibi konularda kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Yüksek din öğretiminin uzlaşmayla ilişkisi ortaya koyulduktan sonra tema içerisindeki son kategoride bu öğretimin öğrencilerin uzlaşma anlayışına katkı sağlama durumu ele alınmıştır. Yani bu kategoriyle, almış oldukları eğitimin genel anlamda uzlaşmaya yönelik bir içeriğe sahip olduğunu düşünen öğrencilerin, bunun kendi davranışlarına ne şekilde yansıdığını görmek amaçlanmıştır. Burada üzerinde durulması gereken en önemli unsur, öğrencilerin büyük bir kısmının uzlaşma anlayışlarının gelişmesinde aldığı ilahiyat eğitime paye verirken; çok az bir kısmının bu konuda sadece birkaç dersin katkı sağlamadığını belirtmesidir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı; kelam, din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi, felsefe, İslam mezhepleri tarihi, İslam tarihi gibi çeşitli alanlara ait dersleri kendi uzlaşma anlayışlarının gelişmesi noktasında etkili olduğunu söylerken; az bir kısmı, bu konuda tefsir ve İslam hukuku derslerinin katkısına yer vermiştir.

Örnekleminde RTEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin de yer aldığı Osmanoğlu'nun³¹⁴ araştırmasındaki katılımcıların büyük bir kısmı, kendilerini

³¹³ Ahmet Sayım, *İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Programları Hakkındaki Görüşleri* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 65-66.

³¹⁴ bk. Cemil Osmanoğlu, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 31/43 (2017): 210-216.

ilahiyat ortamına ara sıra yabancı hissettiklerini belirtmiştir. Onların bu durumun gerekçeleri arasında ötekileştirme, gruplaşma, iletişim sorunları, farklılıklara bakışın sıkıntılı olması gibi unsurları göstermeleri dikkat çekici bir husustur. Ayrıca Osmanoğlu,³¹⁵ bu gerekçeleri detaylandığında tek doğru dayatması, tutucu, sorgulamaya kapalı, kalıplayıcı, farklılıklara kapalı, ön yargılı ve dışlayıcı olma gibi hususların da yabancılaşma nedenleri arasında yer aldığını ve bu konuda özellikle alan derslerinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Osmanoğlu'nun çalışmasında olumsuz olarak zikredilen bu unsurlar, uzlaşmanın sağlanmasına engel nitelikler arasında yer alıp, araştırmamıza katılan öğrencilerin bu hususları derslere ve hocalara göre değerlendirdikleri ve özellikle alan derslerinde bu tarz durumlarla karşılaştıklarını vurguladıkları görülmüştür.

İlahiyat öğrencilerinde meydana gelen tutum ve davranış değişikliğini konu edinen Taştan, Kuşat ve Çelik'in³¹⁶ araştırmasındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, ilahiyat eğitiminin bilgi, düşünce ve davranış değişikliğine olumlu anlamda katkı sağladığını belirtirken; açık uçlu soruda bu katkının, eleştirel düşünme, farklılıklara saygı duyma, hoşgörülü olma vs. şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Araştırmamızdaki öğrencilerin hemen hepsinin, bazı olumsuz yönlerinden bahsetmiş olsa da genel anlamda aldığı ilahiyat eğitiminin uzlaşma, empati, iletişim gibi konularda katkı sağladığını düşünmesi, onların araştırma verileriyle örtüşmektedir.

Araştırmamıza katılan öğrenciler, her ne kadar öteki ve çatışma konularında arkadaşlarında eksiklikler gördüklerini ifade etse de özellikle empati ve uzlaşma konusunda olumlu anlamda gelişme gösterdiklerinin altını çizmişlerdir. İlk bakışta çelişki gibi değerlendirilebilecek olan bu durum, eğitimin bireylerde meydana getirdiği gelişimi göstermektedir. Bu durum, az ya da çok tüm öğrencilerde olumlu bir ilerlemenin olduğuna delil mesabesindedir. Bu nedenle söz konusu durum bir çelişki olarak algılanmamalıdır. Nitekim

³¹⁵ Detaylı bilgi için bk. Osmanoğlu, "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği", 227-243.

³¹⁶ Abdolvahap Taştan v.dğr., "Üniversite Düzeyinde Din Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum ve Davranış Değişiklikleri (Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/11 (2001): 188.

Erpay'ın³¹⁷ araştırmasında öğrencilerin çoğunun da ilahiyatın görüş değiştirmede katkı sağladığını düşünmesi, bu savı destekler niteliktedir.



³¹⁷ Erpay, “Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri”, 458-459.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çoğu ülke, toplumsal birliğin tesis edilmesi ve ideal vatandaşların yetiştirilmesi için eğitim sisteminden faydalanmaktadır. Ülkemizin eğitim sisteminde de vatanına karşı sorumluluklarını bilen, yapıcı, yaratıcı, geniş bir dünya görüşüne sahip, hür ve bilimsel düşünen bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu amaçlar, ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarında da yer almaktadır.

Yüksek din öğretimi kurumlarının misyon, vizyon ve program çıktıları incelendiğinde, üniversite sistemi içerisinde yer alan diğer fakülteler gibi bu kurumlarda da eleştirel, objektif, bilimsel düşünmenin hâkim olduğu ve bu anlayışa sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediği dikkat çekmektedir. Oysa toplumun büyük bir kesimi, yüksek din öğretimi kurumlarının dindar insan yetiştirmesini beklemektedir. Söz konusu durum, toplumun yüksek din öğretimi kurumlarından beklentisiyle, universal sistem içerisinde bulunan bu kurumların amaçlarının tam olarak örtüşmediğini göstermektedir. Bu durumun neticesi olarak yüksek din öğretimi kurumlarında vizyon, misyon ve amaç kargaşasının yaşandığı söylenebilir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının uygulamada değişiklikler olmasına rağmen kağıt üzerinde yer alan vizyon, misyon ve amaçları arasında dindar insan yetiştirmenin yer almadığı görülürken, din hakkında bilgi sahibi olan bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği dikkat çekmektedir. Yani yüksek din öğretimi kurumlarında din ve eğitim, daha çok bilimsel çalışmalar çerçevesinde ele alınan iki temel olgudur. Buradan hareketle yüksek din öğretimi kurumlarının; eleştirel düşünmeye, empati-iletişim kurabilmeye ve uzlaşmaya açık bireyler yetiştirmesi ve bunu içeren bir programa sahip olması beklenir.

Toplumla benzer hedeflerle yüksek din öğretimi kurumlarına gelen öğrenciler, bahsedilen amaç karmaşasından etkilenmektedirler. Daha önce sahip oldukları belli bir din anlayışıyla bu kurumlara gelen ve burada farklı görüşe sahip öğrenci ve hocalarla karşılaşan bireylerin; hocalarına, arkadaşlarına ve derslerine

karşı davranışları değişkenlik göstermektedir. Bu öğrenciler, özellikle kendi dinî görüşlerinden farklı fikirlere sahip olan arkadaşlarına ve hocalarına dinî öteki gözüyle bakabilmektedirler. Nihayetinde bu durum, hem sınıf ortamında hem de sosyal hayatta öğrencileri gruplaşmaya sürüklemekte ve onların uzlaşma potansiyellerini zedelemektedir.

Öğrencilerin uzlaşma anlayışı kazanabilmesi için muhataplarına yaklaşım şekli önemlidir. Eğer öğrenciler birbirlerine karşı ötekileştirici bir tavra sahip olurlarsa, o ortamda uzlaşma anlayışının ortaya çıkması beklenemez. Şöyle ki öğrenciler arasında oluşan gruplaşmalar ve ötekileştirmeler, çatışmalara yol açma potansiyeline sahiptir. Her ne kadar bu çatışmalar, yüksek din öğretimi kurumları içerisinde fiziki şiddete dönüşmese de köklü fikir ayrılıklarına neden olabilir. Duruma toplum perspektifinden bakıldığında, bunun toplumsal birlik ve beraberlik açısından problem teşkil ettiği ileri sürülebilir. Yani mevzu din olduğunda çatışmanın geliştirici veçhesinin yanı sıra ayrıştırıcı yönünün de ağır bastığı ortaya çıkmaktadır. Şüphesiz bu durum, öğrencilerin uzlaşmacı karakterden ziyade çatışmacı bir kimliğe bürünmesine sebebiyet vermektedir.

Öğrencilerin uzlaşma anlayışına sahip olabilmesi için muhataplarına empatiyle yaklaşması ve onlarla iletişim kurması gerekir. Şöyle ki yüksek din öğretimi kurumlarının toplumla benzer amaçlar güden öğrencilerine empatik olma, iletişim kurma gibi becerileri kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Bu kazanımları elde eden öğrenciler, çatışmadan ziyade uzlaşmaya yatkın olur. Nitekim ideolojik amaçlarla yüksek din öğretimi kurumlarına gelen öğrencilerin, eğitim süreci boyunca asgari düzeyde de olsa empati ve iletişim kurma gibi donanımları edindiği dikkat çekmektedir. Şüphesiz bu gelişme, yaşanan ötekileştirmelerin ve çatışmaların ortadan kalkmasa dahi hafiflemesine olanak tanımaktadır.

Öte yandan yüksek din öğretimi kurumlarının misyon, vizyon ve genel amaçları doğrultusunda, bu kurumların öğrencilerine uzlaşma anlayışını da kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Çünkü bireylerde uzlaşma anlayışının olması için eleştirel düşünme, empati kurma, bilimsel bakış, yorum yapma gibi çeşitli niteliklerin bir arada bulunması gerekmektedir. Yüksek din öğretimi kurumları da öğrencilerine bu vasıfları kazandırmaya çalışmakta, fakat söz konusu

din olduğu için bunu gerçekleştirmek o kadar kolay olmamaktadır. Ancak elde ettiğimiz veriler ışığında, öğrencilere yüksek din öğretimi kurumlarında uzlaşma anlayışı ve kültürünün asgari düzeyde de olsa kazandırıldığı ifade edilebilir.

Dersler açısından konu ele alındığında, öğrenci görüşlerinin daha çok TİB ve FDB alanlarında yoğunlaştığı ve İTS alanına yönelik göndermelerin oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu alanla ilgili yorum yaparken, İslam tarihi dersini göz önünde bulundurdıkları ve bu derse dair görüşlerinde farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Çünkü öğrenciler, hocanın fikirleriyle kendi görüşlerinin denkliğini odak noktası olarak almakta ve yorumlarını buradan hareketle dile getirmektedirler. İTS alanındaki diğer derslere dair fazla yorum yapılmadığı söylenebilir.

TİB alanıyla ilgili öğrenci görüşlerinde de farklılaşmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun temel sebebi; öğrencilerin tefsir, hadis, kelam, İslam hukuku gibi TİB alanına ait dersleri özellikle hocaları göz önünde bulundurarak değerlendirmeleridir. Öğrencilerin kendi dinî görüşüne yakın hissettikleri hocaların empati ve uzlaşmaya katkı sağladığını, ötekileştirme ve çatışmaya neden olmadığını belirttikleri görülmektedir. Buna karşın kendileriyle benzer dinî görüşleri paylaşmayan hocalarla ilgili yorumlarının tam tersi şekilde olması da kayda değer bir husustur. Nitekim bu durum, öğrencilerin aldıkları ilahiyat eğitimini bütünsel bir bakış açısından ziyade sübjektif kanaatlerle değerlendirdiklerini kanıtlar niteliktedir.

FDB ve formasyon derslerine bakıldığında ise durum değişmektedir. Çünkü öğrencilerin büyük bir kısmının FDB alanına ait olan din psikolojisi, din sosyolojisi, din eğitimi gibi derslerin ve bunun yanı sıra formasyon derslerinin iletişim, empati ve uzlaşmaya katkı sağladığına yönelik görüşlerinde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda hem dersleri hem de hocaları göz önünde bulundurarak ortak kanıya varması da dikkat çekici bir husustur. Çünkü TİB alanında öğrenci görüşlerinde meydana gelen farklılaşmanın nedeni hocalarken, FDB ve formasyon derslerinde hocaların böyle bir farklılaşmaya neden olmadığı büyük oranda ortaya çıkmaktadır. Bu durumun her iki alana ait ders içerikleriyle alakalı olduğu söylenebilir. Yani TİB alanındaki ders içerikleri,

hocaların kendi görüşlerinin açığa çıkmasını kolaylaştırırken, FDB alanındaki ders içerikleri buna daha az mahal vermektedir.

TİB ve FDB alanlarındaki derslere dair yorumlarda dikkat çeken mevcut ayrımlaşmanın üç temel nedeninin olduğu ileri sürülebilir. Bunlardan ilki; tefsir, hadis, kelim gibi derslerin dinin temel kaynaklarına dayanması ve bu sebepten ötürü öğrenciler tarafından alan dersleri olarak nitelendirilmesidir. Buna karşın FDB alanındaki dersler, alan dersleri olarak değil, destekleyici dersler olarak telakki edilmektedir. Bu nedenle öğrenciler, TİB alanındaki derslerde kendi fikirlerinin dışında bir görüşle karşılaştıklarında bunu direkt dinî inanç gibi algılamakta, bu durum ötekileştirme ve çatışmaya kapı aralamaktadır. Fakat öğrencilere göre FDB ve formasyon dersleri doğrudan dinî kaynakları referans almadığı için bu derslerdeki farklı fikirler, ötekileştirici ve çatışmaya sürükleyici bir etkiye sahip olmamaktadır. Bu durumun neticesinde TİB alanındaki derslerle ilgili öğrenci yorumlarının farklılaştığı görülürken, FDB alanındaki derslere dair öğrenci kanaatlerinde fikir birliğine yaklaşıldığı dikkat çekmektedir.

TİB ve FDB alanındaki derslere dair öğrenci yorumlarının farklılaşmasının ikinci sebebi olarak alanlara ait hoca çeşitliliği gösterilebilir. Zira öğrencilerin çoğu, derslerle ilgili düşüncelerini dile getirirken, hocalardan hareket etmektedir. TİB alanına ait derslere giren hocaların sayısının, FDB alanına ait derslere giren hocalardan fazla olması; TİB alanındaki hocalara dair öğrenci görüşlerinin çeşitlenmesinin temelini oluşturmaktadır. Sözelimi öğrenciler, ilahiyat eğitimi boyunca üç farklı hocadan tefsir dersini alırken, buna karşın din psikolojisi dersini sadece bir hocadan almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin TİB alanına ait dersleri yorumlarken, hocaları göz önünde bulundurduğu ve düşüncelerinin çeşitlendiği görülmektedir.

TİB ve FDB dersleriyle ilgili öğrenci görüşlerinde yaşanan farklılaşmanın üçüncü nedeni ise öğrencilerin mevcut dinî görüşleridir. Zira öğrencilerin aldıkları ilahiyat eğitimini özellikle sahip oldukları dinî görüşe yakın hocalar üzerinden değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu konuda alan dersleri olarak nitelendirdikleri TİB hocalarından hareket ettikleri görülmekte ve kendini yakın hissettikleri hocaların empati ve uzlaşmaya katkı sağladığını, farklı görüşlere

sahip olan hocaların ise ötekileştirme ve çatışmaya sebebiyet verdiğini iddia etmeleri kayda değer bir husustur.

Din, toplumsal açıdan hem birlik sağlama hem de ayrışmaları körükleme noktasında hassas bir alandır. Dinî inceleme sahasına alan yüksek din öğretimi kurumlarının da bu hususta toplumun genel uzlaşma anlayışına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çünkü yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olan öğrencilerin, uzlaşma anlayışı kazanması ve ardından toplumda bu kültürün yaygınlaşması için çaba göstermesi beklenir. Bu nedenle hem bireylerin uzlaşma anlayışı kazanması hem de toplumda uzlaşma kültürünün hâkim olması için yüksek din öğretimi kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğrencilerin bu konudaki yorumlarında farklılıkların olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin değerlendirmelerindeki söz konusu farklılıklara karşın genel olarak aldıkları ilahiyat eğitiminin empati, iletişim ve uzlaşma konusunda katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin çoğunun ilahiyat eğitimi sürecinde bu nitelikleri kazanma hususunda ilerleme kaydettiği, en azından düşünsel planda bir gelişmenin olduğu ifade edilebilir.

Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin kafalarında öteki, çatışma, empati ve uzlaşma kavramlarının tam karşılığı olmadığı ve değerlendirme yaparken, parçacı davrandıkları söylenebilir. Yani öğrencilerin tekil örneklerden hareket ederek, genel çıkarımlarda bulundukları görülmektedir. Bunun neticesi olarak öğrenci görüşlerinin zaman zaman kendi içerisinde çelişkiler barındırdığı dikkat çekmektedir. Sonuç olarak öğrencilerde aldıkları ilahiyat eğitimi hakkında uzlaşma, çatışma, empati ve iletişim açısından bütüncül bir bakış açısının gelişmediği, gelişmekte güçlük çektiği ileri sürülebilir.

Öneriler

Araştırmacıya Yönelik Öneriler;

Din eğitimi literatürü incelendiğinde birlikte yaşama konusunda genellikle farklı din mensuplarına ya da Alevi ve Sünni mezheplerine tabi olan bireylere yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu genel çerçevenin dışında özellikle düşünce, görüş, meşrep farklılığı bulunan insanların bir arada yaşamasıyla ilgili yeterli çalışmanın yapıldığını söylemek güçtür. Bu nedenle

farklı dinî görüşlere sahip bireylerin birlikte yaşamasıyla ilgili hem teorik hem de saha çalışmalarının yapılması, alanyazındaki boşluğu doldurma kapasitesine sahiptir.

Bu araştırmada, farklı dinî görüşe sahip bireylerin birlikte yaşaması için *dinî uzlaşma* kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Ancak bu konuda ortak bir kanaatin olduğu henüz söylenemez. Konunun kavramsal çerçevesine yönelik yeni çalışmaların yapılması buna katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, ilahiyat fakültesi lisans programının tamamını ele almaktadır. Ancak daha spesifik olarak dersler ve alanlar bazında yeni çalışmaların yapılması önerilebilir. Özellikle TİB alanına ait derslerle ilgili bu tarz çalışmalar faydalı olacaktır. Ayrıca bu şekilde alanlar üzerinden yapılabilecek metafor çalışmaları öğrencilerin fikirlerinin daha ayrıntılı ve tutarlı bir şekilde ortaya konulmasına imkân tanıyacaktır.

Araştırmamızda olduğu gibi yüksek din öğretiminin öğrencilerin dinî uzlaşma anlayışına etkisini nitel bir çalışmayla, fakat daha geniş bir örneklemle yapmak, konuyu geniş bir perspektiften görme imkânı sağlayacaktır. Bu nedenle ülke genelinden seçilen birinci, ikinci ve üçüncü nesil ilahiyat fakültesi ve İslami ilimler fakültesi öğrencileriyle mülakatlar yapılmasının bu fakülteler arasındaki zihniyet farklılıklarını ya da benzerliklerini ortaya koyma noktasında yardımcı olacaktır.

Nitel araştırmalarda genelleme yapılamadığı için konuyla ilgili nicel çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda konuyla ilgili ölçekler geliştirilebilir. Bu ölçeklerin ülke genelinde farklı düzeydeki örneklem grupları üzerinde uygulanması, konuyla ilgili genel durumu ortaya çıkaracaktır.

Karma yöntem kullanılarak yapılacak bir araştırma, konunun çeşitli açılardan detaylı bir şekilde ele alınmasına fırsat sunacaktır. Bir taraftan hazırlanan ölçekle Türkiye'deki çeşitli ilahiyat fakültesi ve İslami ilimler fakültesi öğrencilerinden nicel veriler elde edilirken, diğer taraftan bu öğrencilerin bir kısmıyla görüşmeler yapılabilir, hatta hocalarla da mülakatlar yapılarak kapsamlı bir proje hazırlanabilir. Böyle bir proje konunun derinlemesine görülmesi noktasında alandaki boşluğu büyük oranda doldurma potansiyeline sahiptir.

Eğitim Politikacıları ve Program Yapıcılarına Yönelik Öneriler;

Yüksek din öğretimi lisans programlarının öğrenim çıktılarına ve tüm derslerin öğrenim çıktılarına “*dinî uzlaşma anlayışı kazandırma*” prensibine uygun öğrenme çıktıları konularak, ders içeriklerine bu anlayış yedirilebilir. Bu ve benzeri kazanımların öğrenim çıktıları arasında yer alması, öğrencilerin bu anlayışa sahip olmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin aldıkları ilahiyat eğitime dair görüşlerini genelde hocalar üzerinden yapması, hoca çeşitliliğinin uzlaşma için önemini göstermektedir. Buradan hareketle yüksek din öğretimi kurumlarında hoca çeşitliliği arttıkça uzlaşma anlayışının da arttığı söylenebilir. Bu nedenle özellikle FDB ve İTS alanlarında hoca çeşitliliğinin artması, öğrencilerin uzlaşma anlayışı kazanmasına katkı sağlayacaktır.

Toplumda uzlaşma kültürünün hâkim olması için önemli görevlerden birinin yüksek din öğretimi kurumlarına düştüğü söylenebilir. Bu amaçla öğrencilerin halkla diyaloglarını artıracak dersler müfredata konulabilir ya da mevcut derslerde bu duruma katkı sağlayacak ödevler ve projeler verilebilir. Böylece öğrenciler almış oldukları kazanımları toplumda uygulama fırsatı bulurken, toplum da gelişme imkânı yakalayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akyol, Pelin. “Farklı Fakültelerdeki Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması”. *Spor Eğitim Dergisi* 3/3 (2019): 71-77.
- Alfa Yayın Ekibi. “Agreement”. *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü*. 11. İstanbul: Alfa Yayınları, 2008.
- Alfa Yayın Ekibi. “Convention”. *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü*. 116. İstanbul: Alfa Yayınları, 2008.
- Alfa Yayın Ekibi. “Understanding”. *Word Store İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Büyük El Sözlüğü*. 603. İstanbul: Alfa Yayınları, 2008.
- Altan, Yakup. “Örgütsel Çatışma ve Etkileri”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27 (2015).
- Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”. *Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 48-79. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016.
- Altaş, Nurullah - Büyük, Celal. “Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum Olarak İlahiyat Eğitiminin Genel Hedefleri Altında Din Eğitimi ve Din Felsefesi Eğitimi İlişkisi (Din Eğitimi ve Din Felsefesi İlişkisi Özel Amaçlara Nasıl Yansımali?)”. *Din ve Felsefe Araştırmaları* 1/2 (2018): 115-133.
- Apak, Âdem. *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi 2 (Hulefâ-i Râşidîn Dönemi)*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013.
- Apaydın, Halil. “Çatışma”. *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. 47-48. İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016.
- Apaydın, Halil. “Empati”. *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. 92-93. İstanbul: Bilimkent Yayınları, 2016.
- Arıcı, İsmail - Angın, Yasemin Nakşiye. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8 (2017): 199-219.
- Aronson, Elliot - Wilson, Timothy D. - Akert, Robin M. *Sosyal Psikoloji*. Trc. Okhan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2012.

- Arpa, Enver. “İslam’da Birlikte Yaşama Kültürü ve Günümüzde Müslüman Top-
lumlarda Zuhur Eden Şiddet”. *Eskiye*. 34 (2017): 45-68.
- Aşık Ev, Hacer. “Kavramsal Çerçeve”. *Din Eğitimi*. Ed. Hasan Dam. 11-32.
İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve
Kaliteye Yolculuk”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
9/1 (2005): 1-10.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Yükseköğretimde Din Eğitimi ve Öğretimi”. *Din*
Eğitimi. Ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 183-199. Ankara: Grafiker
Yayınları, 2016.
- Atalay, Hamit. “Conflict”. *Türkçe Sözlük*. 1. Cilt: 739. Ankara: Türk Dil Kurumu
Yayınları, t.y.
- Atalay, Hamit. “Other”. *İngilizce Türkçe Sözlük*. 2. Cilt: 2446. Ankara: Türk Dil
Kurumu Yayınları, t.y.
- Atalay, Hamit. “Reconciliation”. *İngilizce Türkçe Sözlük*. 2. Cilt: 2817. Ankara:
Türk Dil Kurumu Yayınları, t.y.
- AÜ, Atatürk Üniversitesi. “İlahiyat Programı”. Erişim 25 Haziran 2020.
[https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20\(1113\)](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/1113/%C4%B0lahiyat%20Program%C4%B1%20(1113))
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika, ed.
“Agreement”. *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 17. İstanbul: Redhouse
Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika.
“Compromise”. *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 194. İstanbul:
Redhouse Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika, ed.
“Conflict”. *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 199. İstanbul: Redhouse
Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika, ed.
“Convention”. *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 208. İstanbul:
Redhouse Yayınevi, 1974.

- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika, ed. "Empathy". *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 311. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika. "Other". *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 684. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika. "Reconciliation". *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 809. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974.
- Avery, Robert - Bezmez, Serap - Edmonds, Anna G. - Yaylalı, Mehlika, ed. "Understanding". *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. 1072. İstanbul: Redhouse Yayınevi, 1974.
- Aydın, Ali Rıza. "Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/4 (2009): 75-84.
- Aydın, Mahmut. "Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk". *Hristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları*. Ed. Mahmut Aydın. 15-49. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2005.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınevi, 2017.
- Aydın, Muhammet Şevki. "İlahiyat Lisans Programının Amaç Sorunu". 19-25. Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2004.
- Aydın, Muhammet Şevki. "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik". *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11 (2001): 59-74.
- Aydın, Muhammet Şevki - Osmanoğlu, Cemil. *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015.
- Aydın, Mustafa. *Sistemik Din Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap, 2014.
- Aydınalp, Halil. "Sosyal Çatışma ve Din". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/2 (2010): 187-215.

- Aydıralp, Halil. *Yüksek Din Öğretimi ve Dini Köktencilik*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.
- Ayten, Ali. *Empati ve Din*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2013.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Çatışma”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 183. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Çatışma Kuramı”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 184. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Empati”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 326. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Eşduyum”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 338-339. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Uyum II”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 945-946. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakırcıoğlu, Rasim. “Uzlaşmak”. *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. 953. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Bakıoğlu, Ayşen. *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2018.
- Başkurt, İrfan. “Eğitimde Çocuk ve ‘Öteki’nin Kimliği Problemi”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5 (2002): 113-141.
- Batar, Yusuf. *Empatik Din Eğitimi*. İstanbul: Elips Kitap, 2011.
- Bayır, Cuma. *Kur’an’da Ülfet ve Kardeşlik*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Bayrakdar, Nazım. “İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerine Göre Derslere Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmelerine Katkı Sağlayan Öğretim Elemanı Davranışları”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 5/8 (2016): 3033-3053.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2018.
- Bilecik, Sümeyra. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 19/2 (2019): 291-320.

- Bilgin, Beyza. “İslam’da Ötekine Bakış”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 42/1 (2001): 11-40.
- Bilgin, Nuri. “Çatışma”. *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. 73. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016.
- Bilgin, Nuri. “Diğeri”. *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. 89-90. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016.
- Bilgin, Nuri. “Empati”. *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. 104-105. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016.
- Bilgin, Nuri. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2006.
- Bilgin, Nuri. “Uzlaşma”. *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. 427. İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2016.
- Boz, Abdulvehap. “Öğretim Elemanlarının İstenmeyen Davranışları İle Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020. 1-26.
- Bulut, Ramazan. “İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Dini Gruplar Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 20/1 (2020): 359-395.
- Buyrukçu, Ramazan. “İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Problemi”. 509-520. Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2004.
- Büyükkara, Mehmet Ali. “Mezhepler Arası Uzlaşmanın Teorik Zemini Ne Olmalı?: Modern Yaklaşımın Tenkidi”. *Avrasya Hukuk Kurultayı Tebliğler Kitabı*. Ed. Esra Alan - Ömer Temel. 510-523. İstanbul: Bilnet Matbaacılık, 2014.
- Büyükkara, Mehmet Ali. “Mezhepsel Uzlaşma ve Barış Hakkında Modern ve Postmodern Yaklaşımlar Üzerinden Bazı Düşünceler”. Ed. Muhiddin Okumuşlar - Necmeddin Güney - Aytekin Şenzeybek. 1: 195-217. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık, 2016.
- Büyükkara, Mehmet Ali. “Mezhepsel Uzlaşma ve Barış: Modern ve Postmodern Yaklaşımlar”. *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 18/35 (2013): 109-138.

- Büyüköztürk, Şener - Kılıç Çakmak, Ebru - Akgün, Özcan Ercan - Karadeniz, Şirin - Demirel, Funda. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2015.
- Cevizci, Ahmet. “Çatışma Teorisi”. *Felsefe Sözlüğü*. 231-232. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002.
- Cevizci, Ahmet. “Empati”. *Felsefe Sözlüğü*. 351-352. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002.
- Cevizci, Ahmet. “Öteki”. *Felsefe Sözlüğü*. 795-796. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2002.
- Chamburuka, Sheila W. - Eck, Ernest van. “Matthean Jesus and forgiveness in light of national healing, peace and reconciliation in Zimbabwe, 2008-2017”. *HTS Teologiese Studies-Theological Studies* 75/3 (2019).
- Coşgun, Melih. *Johan Galtung ve Chantal Mouffe’da Adalet, Barış ve Uzlaş Kavramları*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2018.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.
- Çağrı, Mustafa. “Ülfet”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 42: 286-287. İstanbul: Türkiye Diyanet İşleri Vakfı, 2012.
- Çakmak, Veysel - Aktan, Ercan. “Öğretmen Öğrenci İletişiminin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 15/56 (2016): 83-97.
- Çalışkan, İsmail. “Dini Bir Tutum Olarak Ötekine Yaklaşımın Kur’anî Temelleri”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/1 (2007): 7-28.
- Çelebi, Ahmet. *İslamda Eğitim Öğretim Tarihi*. Trc. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınevi, 1976.

- Çinemre, Semra. “İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi Programına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*. 52 (2019): 265-286.
- Doğan, Recai. “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?” 351-370. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Döğüşgen, Mehmet Murat. “Çatışma”. *Psikoloji Psikiyatri Sözlüğü*. 58. İstanbul: Emre Yayınları, 2005.
- Döğüşgen, Mehmet Murat. “Empati”. *Psikoloji Psikiyatri Sözlüğü*. 79. İstanbul: Emre Yayınları, 2005.
- Dökmen, Üstün. *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2017.
- Dökmen, Üstün. *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018.
- Ekiz, Durmuş. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Erden, Münire. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2017.
- Eren, Muhammet Emin. “İslam Toplumunda Ayırıştırıcı/Ötekileştirici Söylemin Oluşumunda İftirak (73 Fırka) Hadisinin Rolü”. *Kur'an ve Toplumsal Bütünleşme (Mezhepler ve Dini Gruplar Arası İlişkiler)*. Ed. Hayati Hökelekli - Vejdi Bilgin. 19-34. Bursa: Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2015.
- Ergin, Akif - Geçer, Aynur. “Öğrenci Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41/2 (2008): 1-28.
- Erpay, İlyas. “Öğrencilerin İlahiyat Fakültesine Yönelik Görüşleri”. *Amasya İlahiyat Dergisi*. 13 (2019): 423-473.
- Ersanlı, Kurtman. “Ortaöğretimde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Dayandığı Temeller”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2014): 40-44.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi, 2017.
- Ev, Halit. “Yükseköğretimde Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. Ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 268-306. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016.
- Fersahoğlu, Yaşar. *İslam Eğitime Giriş*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.

- Furseth, Inger - Repstad, Pal. *Din Sosyolojisine Giriş Klasik ve Çağdaş Kuramlar*. Trc. İhsan Çapçioğlu - Halil Aydınalp. Ankara: Birleşik Yayınevi, 2011.
- Giddens, Anthony. *Sosyoloji*. Ed. Cemal Güzel. Ankara: Ayraç Yayınevi, 2005.
- Güçlü, Abdülbaki - Uzun, Erkan - Uzun, Serkan - Yolsal, Ümit Hüsrev. “Öteki”. *Felsefe Sözlüğü*. 1101-1104. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2002.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Çatışma”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 233-234. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Çatışma Kuramları”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 234. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Empati”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 411. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Eşduyum”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 427-428. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Öteki”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 926. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gülovalı, M. Çetin - Odabaş, Ayşenur. “Uzlaşma”. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. 1192-1193. Ankara: Türkiye Sosyal Bilimler Akademisi, 2011.
- Gümüş, Nebi. “Osmanlı’da Birlikte Yaşama Tecrübesi: Ermeniler Örneği”. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2009): 165-198.
- Günay, Ünver. *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2014.
- Gündoğdu, Hakan. “Çok Kültürlü Bir Toplumda Ötekiyle Yaşamak ve Hoşgörü”. *EKEV Akademi Dergisi*. 37 (2008): 73-86.
- Güneş, Abdurrahman. “Toplumsal Bir Zorunluluk: Bir Arada Yaşamak”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 10/2 (2005): 89-103.
- Güneş, Adem. “Din Eğitiminin Hedefleri Bağlamında Bir Arada Yaşama Kültürü”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/57 (2018): 834-845.

- Güneş, Firdevs. “Bologna Süreci İle Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2/1 (2012): 1-9.
- Güneş, Hasan. “Çatışma”. *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. 50-51. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016.
- Güneş, Hasan. “Empati”. *Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. 89. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2016.
- Güneş, Kadir. “الفة”. *Arapça-Türkçe Sözlük*. 34. İstanbul: Mektep Yayınları, 2011.
- Gürün, O. A. “Çatışma”. *Psikoloji Sözlüğü*. 29. İstanbul: İnkılap Kitabevi, t.y.
- Hatalmış, Ali. “Anadolu’da Birlikte Yaşama Kültürü: Ahîlik”. Ed. Muhiddin Okumuşlar. 265-281. Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 2016.
- İnal, İbrahim Hakkı. “Mezhepler Tarihi Literatüründe Öteki Algısı: Mürcie Örneği”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 31 (2014): 223-235.
- İnan, Ahmet. “Kur’anda Uzlaşmanın Anahtar Kavramları”. *Kur’an’ının Farklı İnanç Mensuplarına Yaklaşımı Sempozyumu*. 148-161. Konya: Konya İlahiyat Derneği Yayınları, 2007.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem - Cemalcılar, Zeynep. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2018.
- Karlı, Bahset. “Birlikte Yaşama Perspektifinde Türk Toplumun Alevilere Bakışı ve Alevilerin Diğer Gruplarla Sosyal İlişkideki Öncelikleri”. Ed. Mehmet Yazıcı. 2: 125-140. Bingöl: Bingöl Üniversitesi Yayınları, 2013.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. “Empati ve Sempatı Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler”. *Bilimname*. 1 (2006): 33-61.
- Kaya, Mehmet Tamer - Çiftçi, Barış - Gökdemir, Abdullah. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *International Primary Education Research Journal* 3/1 (2019): 31-37.
- Kirman, M. Ali - Demir, Rıdvan. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği”. *Antakiyat* 1/1 (2018): 1-21.

- KMÜ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. “İslami İlimler Fakültesi”. Erişim 25 Haziran 2020.
<https://obs.kmu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=098737700366063222836690388643220235570229235485344603778437840>
- Koç, Ahmet. *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Koç, Ahmet. “İlâhiyat Fakültesi (İlâhiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/2 (2003): 25-64.
- Koçak, Zahide Kübra - Aktaş, Mehmet Ali. “Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış”. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/2 (2019): 130-137.
- Köylü, Mustafa. *Psiko-Sosyal Açısından Dini İletişim*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2002.
- Köylü, Mustafa - Koç, Ahmet, ed. *Klasik İslam Eğitimcileri*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Köylü, Mustafa - Turan, İbrahim, ed. *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2014.
- Kravchenko, Elena. “Black Orthodox ‘Visual Piety’: People, Saints, and Icons in Pursuit of Reconciliation”. *Journal of Africana Religions* 8/1 (2020): 84-121.
- Kur’an-ı Kerim. Erişim 7 Mart 2020. <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf>
- Lakitsch, Maximilian. “Islam in the Syrian War: Spotting the Various Dimensions of Religion in Conflict”. *Religions* 9/8 (2018): 1-17.
- Lexico. Erişim 19 Ağustos 2019. <https://www.lexico.com/>
- Margalit, Avishai. *Uzlaşma ve Kokuşmuş Uzlaşmalar*. Trc. Nedim Çatlı. İstanbul: İthaki Yayınları, 2013.
- Marshall, Gordon. “Çatışma Kuramı”. *Sosyoloji Sözlüğü*. Trc. Osman Akınhay - Derya Kömürçü. 111-112. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.
- Marshall, Gordon. “Empati”. *Sosyoloji Sözlüğü*. Trc. Osman Akınhay - Derya Kömürçü. 193. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.
- Masaloğulları, Güncel - Koçakgöl, Muhammet. “Çatışma”. *Psikoloji Sözlüğü*. 38. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2011.

- METK, Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete 14574 (24 Haziran 1973).
Erişim 8 Mart 2020.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nazıroğlu, Bayramali. “Din Eğitiminde Temel Kavramlar ve Bilimselleşme”. *Din Eğitimi*. Ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu. 15-33. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2020.
- Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *İlahiyat Atlası*. Ed. Bayramali Nazıroğlu - Süleyman Turan - Hacı Yusuf Acuner. 17-35. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2018.
- Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. Ed. Mustafa Köylü. 169-208. İstanbul: DEM Yayınları, 2018.
- Nazıroğlu, Bayramali. *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*. Ankara: Sarkaç Yayınları, 2011.
- Nazıroğlu, Bayramali. *Türkiye’de İlahiyat Eğitimi*. Rize: STS Yayınları, 2016.
- Nazıroğlu, Bayramali. “Yüksek Din Öğretimi”. *Din Eğitimi*. Ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu. 143-166. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları, 2020.
- Okumuşlar, Muhiddin - Genç, Fatih. “Din Eğitimi’nin Bilimselleşmesi/Neliği”. *Din Eğitimi*. Ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 59-85. Ankara: Grafiker Yayınları, 2016.
- OMÜİF, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “İlahiyat Yeni Lisans Programı”. Erişim 25 Haziran 2020.
https://ilahiyat.omu.edu.tr/tr/egitim/dersler-ve-icerikleri/_IlahiyatProgramYeniMufredat.pdf
- Osmanoğlu, Cemil. “Medreselerde Eğitim: Selçuklu Dönemi Medreseleri”. *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. Ed. Mustafa Köylü - Şakir Gözütok. 135-196. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017.
- Osmanoğlu, Cemil. “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15 (2012): 55-78.

- Osmanoğlu, Cemil. “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 31/43 (2017): 197-262.
- Osmanoğlu, Cemil - Korkmaz, Mehmet. “Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunun İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 16/36 (2018): 119-178.
- Oyakawa, Michelle. “Racial Reconciliation as a Suppressive Frame in Evangelical Multiracial Churches”. *Sociology of Religion* 80/4 (2019): 496-517.
- Öncül, Remzi. “Çatışma”. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. 229-230. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Öncül, Remzi. “Uzlaşma”. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. 118. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Öz, Mustafa. *Başlangıçtan Günümüze İslâm Mezhepleri Tarihi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2016.
- Özcan, Azmi. “Müslüman Toplumlarda Birlikte Yaşama Tecrübeleri Babürlü-Hind Modeli”. *İslam ve Demokrasi, Kutlu Doğum Sempozyumu-1998*. 97-101. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1999.
- Özcan, Tahsin. “Osmanlı Toplumunda Birlikte Yaşama Tecrübesi: Hasköy Örneği”. 289-312. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2008.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Özdeş, Talip. “Çatışma veya Uzlaşma 21. Yüzyıla Girerken Çoğulculuğa Kur’an Açısından Bir Bakış”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4 (2000): 179-192.
- Öztürk, Mustafa. “‘İlahiyat’ın Adı ve Amaçları”. *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri*. 29-59. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.
- Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Trc. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Polat, Fazlı. “Kırgızistan’da Toplumsal Uzlaşının Dini ve Kültürel Temelleri”. *Toplum Bilimleri Dergisi* 6/12 (2012): 83-94.

- Rogers, Carl R. “Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Trc. Fusun Akkoyun 16/1 (1983): 103-124.
- Sarıçam, İbrahim. *Hiz. Muhammed ve Evrensel Mesajı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011.
- Sayım, Ahmet. *İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Programları Hakkındaki Görüşleri*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Sinanoğlu, A. Faruk. “Evrensel Düzeyde Uzlaşma ve Hoşgörü Kültürünün İmkânı”. *Hikmet Yurdu* 5/9 (2012): 25-35.
- Sülün, Murat. “Sevgi ve Nefret Bağlamında Kuran’a Göre Öteki: -Kimi Sevip Kimi Sevmeyeceğiz?-”. *İslam’da Sevgi Temelinde Beşeri Münasebetler-İlmi Toplantı*. 317-335. 2010.
- Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.
- Tarhan, Nevzat. *Toplum Psikolojisi ve Empati Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2017.
- Taşkıran, Ayşe. “İlahiyat Fakültesi Müfredatında Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Derslerinin Yeri ve Fonksiyonlarına Dair Bir Araştırma (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2013): 238-266.
- Taştan, Abdolvahap - Kuşat, Ali - Çelik, Celalettin. “Üniversite Düzeyinde Din Öğretimi Alan Öğrencilerde Eğitim Sürecinde Oluşan Tutum ve Davranış Değişiklikleri (Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/11 (2001): 169-192.
- TDK. “Çatışma”. *Türkçe Sözlük*. 504. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- TDK. “Empati”. *Türkçe Sözlük*. 796. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- TDK. “Öteki”. *Türkçe Sözlük*. 1862. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- TDK. “Uzlaşma”. *Türkçe Sözlük*. 2437. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- TDK. “Ülfet”. *Türkçe Sözlük*. 2444. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.
- TDK. “Yükseköğretim”. *Türkçe Sözlük*. 2624. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011.

- Tetik, Hayati. “Din Hizmetlerinde İletişim Becerileri ve Empati”. *EKEV Akademi Dergisi*. 41 (2009).
- Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.
- Tokat, Bülent. “Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (1999): 23-40.
- Toktaş, Fatih - Acuner, H. Yusuf. “İlahiyat Fakültelerinde Felsefe Dersleri Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 17 (2004): 159-175.
- Tosun, Aybiçe. “Din Eğitiminde Ötekini Tanıma ve Dünya Görüşü Yaklaşımı: Bir Alan Araştırması”. *Dini Araştırmalar* 19/48 (2016): 53-76.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- Tozlu, Necmettin. *Eğitim Felsefesi*. İzmit: Altın Kalem Yayınları, 2012.
- Turan, İbrahim - Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri: OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 8/36 (2015): 466-478.
- Türer, Celal. “Uzlaşma/nın Felsefesi”. *Ombudsman Akademik*. 4 (2016): 171-188.
- TYYÇ, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri” Erişim 31 Ağustos 2019. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- Uçar, Recep. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017): 105-178.
- Yaka, Aydın. *Sosyoloji Yazıları Çatışma Kültüründen Uzlaşma Kültürüne*. İstanbul: Gündoğan Yayınları, 2018.
- Yapıcı, Asım - Albayrak, Kadir. “‘Öteki’ni Algılama Bağlamında Dinî Gruplar Arası İlişkiler”. *Dini Araştırmalar* 5/14 (2002): 35-59.
- Yavuz, Şevket. “İslâm’ın Ötekileştirmeye Meydan Okuması veya ‘Ontolojik Öteki’den ‘Vasıfsal Öteki’ne İntikalin Macerası”. *Marife*. 3 (2006): 135-156.

- Yavuz, Şevket. “‘Öteki’ ile ‘Beriki’ Arasındaki Salınımında Dinlerde Birlikte ve Beraber Yaşamının Teolojik ve Pratik İmkânı”. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2009): 31-50.
- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “Yükseköğretimde Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. Ed. Hasan Dam. 152-168. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2018.
- Yeğin, Hüseyin İbrahim. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri”. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17/4 (2017): 239-262.
- Yeşilyurt, Temel. “‘Ben’in ‘Öteki’leşmesi ya da Söylemin Ayrılığı Çatışma Teolojisinden Uzlaşma Teolojisine”. *İslamiyat* 7/3 (2004): 149-162.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.
- Yıldız, Kaya. “Üniversitelerde Çatışma ve Çatışma Yöntemi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/1 (2016): 107-124.
- Yılmaz, Hüseyin. *Alevi-Sünni Diyalogu Din Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme*. Sivas: Asitan Yayınları, 2011.
- Yılmaz, Hüseyin. *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.
- Yılmaz, Mehmet Nuri. “İslâm ve Dinler Arası Birlikte Yaşama”. *Diyanet İlmi Dergi* 34/2 (1998): 3-20.
- YK, Yükseköğretim Kanunu. Resmi Gazete 17506 (6 Kasım 1981). Erişim 8 Mart 2020. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

EKLER

Ek-1 Bilgilendirilmiş Öğrenci Onam Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sayın katılımcı,, sizi; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Din Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisi Şeyma Turan tarafından yürütülen İlahiyat Fakültesi Ders Müfredatlarının İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Uzlaş Kültürüne Etkisi konusundaki yüksek lisans tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına da sahiptir. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Görüşme sırasında yöneltilen soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Görüşmeye katılan katılımcının; adı-soyadı veya gerçek kimliğini gösterir herhangi bir bilgisi araştırmada kullanılmayacak, verdikleri cevaplar analiz edilerek katılımcıya verilen rumuz'la (takma ad) araştırmada kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı:** İlahiyat fakültesi ders müfredatlarının ilahiyat fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin uzlaş kültürüne etkisini araştırmaktır.
- Araştırmanın Nedeni:** Yüksek Lisans Tez çalışması.
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:** 30 Öğrenci.
- Araştırmanın Yapılacağı Yer:** RTEÜ İlahiyat Fakültesi

Araştırmacıyla İlgili Bilgiler:

Adı-Soyadı: Şeyma Turan

Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Öğrenci Adı Soyadı

İmzası

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri talep ederse gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Tema No	Tema	Soru No	Soru
1.	Uzlaşma	1.	Sizce uzlaşma nedir? Uzlaşma hakkında ne düşünüyorsunuz?
		2.	Sizce İslam dini uzlaşma anlayışına sahip midir? Nasıl? Eğer sahipse nasıl bir uzlaşma anlayışına sahip sizce? Sizce İslam dinine göre; dini farklı şekilde yorumlayan bireylerin birbirlerine karşı davranışları nasıldır ve nasıl olmalıdır?
		3.	Sizce ilahiyat fakültesinde aldığınız dersler az önce tanımladığınız İslam'da var olan uzlaşma anlayışını destekliyor mu? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		4.	İlahiyatta aldığınız dersler yoruma açık bir şekilde mi işleniyor? Sizce bu durum daha çok derslerle mi ilgili yoksa hocalarla mı ilgili; TİB, FDB, İTS derslerini ve hocalarını göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz? Sizce nasıl olmalıdır? (dersler bağlamında yoruma açık olmalı mı yoksa olmamalı mı?)
		5.	Sizce ilahiyat dersleri (TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak) karşılıklı müzakere ve uzlaşmayı esas alan bir anlayışa sahip mi? Bunu daha çok hangi ders grubunda görüyorsunuz (TİB, FDB, İTS, Formasyon)?
		6.	İlahiyat fakültesinde aldığınız dersler (TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak) sizin daha uzlaşmacı olmanıza katkı sağlıyor mu? Fakülteye girdiğiniz zamanla şimdiki durumunuzu göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz? Sağlıyorsa sizden farklı düşünen ve kendisine göre doğruları olan biriyle oturduğunuzda nasıl bir sohbetiniz olur? Bu konuda derslerin içerikleri mi bu duruma müsait yoksa dersi veren hocalar mı bu durumun gerçekleşmesine katkı sağlıyor? TİB, FDB, İTS derslerini ve hocalarını göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		7.	Sizce dini metinler (Kur'an ve sünnet) yoruma açık mıdır? Neden? Değilse, sizin gibi düşünmeyen biriyle oturduğunuzda nasıl davranırsınız? Böyle düşünmeniz fakültede aldığınız derslerin etkisi var mı? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		8.	Sizce ilahiyat fakültesinde verilen dersler, diyaloglarda birbirinize hak vermeye(sempati) mi birbirinizi anlamaya (empati) mı yoksa reddetmeye(antipati) mi dayalı bir yeterlik kazandırıyor? TİB, FDB, İTS derslerini ve hocalarını göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		9.	Sınıf ortamında hocadan farklı düşüncelerinizi rahat bir şekilde ifade edebileceğinizi düşünüyor musunuz? Yani hocaların öğrencilerle empati kurabildiklerini düşünüyor musunuz? TİB, FDB, İTS derslerini ve hocalarını göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		10.	Dini konulara gelenekçi yaklaşan hocalar konuşurken kendinizi nasıl hissediyorsunuz, biraz daha yenilikçi bakan hocalar konuşurken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden?
2.	Çatışma	11.	Sizce çatışma nedir? Çatışma hakkında ne düşünüyorsunuz?
		12.	İnsanlar arasında çatışma çıkması doğal mıdır? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?

Ek-2 (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

	Çatışma	13.	Kişiler arasında çıkan çatışmaların sonuçları neler olabilir? Çatışmalar her zaman saldırgan davranışlarla mı sonuçlanır sizce? Açıklar mısınız?
		14.	Öğrenciler arasında çatışma çıkmasında ilahiyat ders içerikleri ya da hocaların etkisi var mı? Varsa TİB, FDB, İTS derslerini ve hocalarını göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		15.	İlahiyat fakültelerinde verilen dersler çatışmaların çözümünde kullanılabilecek belli bazı bilgi ve becerileri kazandırıyor mu? İlahiyata başladığınız halinizle şimdiki halinizi kıyaslayarak cevap verir misiniz? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		16.	Sizce İslam dininde farklı görüşler/mezhepler rahmet olarak görülüyor mu? Söylediklerinizle pratik hayatta karşılaştıklarınız arasındaki durumu değerlendirir misiniz? İlahiyatta aldığınız dersler, size farklı görüşteki bireylerle karşılaştığınız zaman nasıl bir tutum sergilemeniz noktasında yardımcı oluyor? (çatışma mı uzlaşısı mı?) TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		17.	Sınıfınızda ya da fakültenizde farklı giyinme tercihlerinde bulunan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsunuz? Örneğin başı açık ya da peçeli/çarşafli bir kız öğrenci ya da küpeli ve dövme bir erkek öğrenci sınıfınızda bulursa ne hissedersiniz? Böyle kimseleri fakültede gördüğünüzde arkadaşlık eder misiniz, nasıl davranırsınız?
3.	Öteki	18.	Sizce öteki ve ötekileştirme nedir? Öteki olarak kimi tanımlarsınız? Neden? Böyle düşünmenizde fakültede aldığınız derslerin etkisi var mı? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		19.	Sizce hakikat tek midir? Sizinle aynı düşünmeyen öteki kişilerin her söyledikleri yanlış mıdır? Neden?
		20.	Sizce Kur'an'ın farklı olana bakışı nasıl, bizim farklı olana karşı nasıl bir tutum sergilememizi istiyor? İlahiyatta aldığınız derslerin buna katkı sağladığını düşünüyor musunuz? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		21.	Sizin gibi düşünmeyen insanlar karşısında nasıl bir tavır sergilersiniz? (hoşgörüyü mi karşılırsınız yoksa kendi doğrularınızın gerçekliğini karşı tarafa ispatlamaya mı çalışırsınız?) (ilahiyata giriş haliniz nasıldı, şu an nasıl) Bu tavrı sergilemeniz ilahiyatta aldığınız derslerin etkisi var mı? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		22.	İlahiyat fakültesinde verilen dersler, bireylerin karşı tarafı anlayıp, sağlıklı bir iletişime girmesi noktasında yardımcı oluyor mu? Sizin gibi düşünmeyen insanlara anlayış göstererek rahat bir şekilde sohbet edebilir misiniz? TİB, FDB, İTS derslerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?
		23.	Sizce ilahiyat eğitimi almış mezun olma aşamasına gelmiş arkadaşlarınızda ve sizde farklı görüşlere karşı empati düzeyi nedir? (fakülteye girişinizle çıkışınız arasında fark var mı?) Neden böyle düşünüyorsunuz?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Şeyma Turan		
Doğum Yeri ve Yılı	Güneysu/Rize, 1994		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi			
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2012	2017	RTEÜ İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2017	2020	RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora			
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı	
1.RTEÜ İlahiyat Fakültesi		2019	Devam ediyor.
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Aldığı Ödüller			
Diğer			
İletişim (eposta)	seymarize@hotmail.com		