



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Rumeysa ZOR

Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2024



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Rumeysa ZOR

Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi

Danışman

Doç. Dr. Mustafa Fatih AY

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2024

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Rumeysa Zor'un bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Doç. Dr. Şeref Göküş	(İmza)
Üye (Danışman)	: Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Abdurrahman Hendek	(İmza)

Tez Başlığı: Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 17.01.24

Mezuniyet Tarihi : 25/01/2024

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımda yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Rumeysa ZOR





AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



24/01/2024

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Rumeysa Zor
Öğrenci Numarası	202152063002
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Tezli
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay
Yüksek Lisans Tez Başlığı	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2268045347
Rapor Tarihi	23.01.2024
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %9 Alıntılar dahil: %11
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 147 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (+) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim. Gerekçe: Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim. Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay İmza	

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dünya Görüşü.....	10
1.1.1. Dünya Görüşü Kavramının Tarihçesi	10
1.1.2. Dünya Görüşü Nedir	14
1.1.3. Dünya Görüşünün Felsefi Varsayımları	18
1.1.4. Dünya Görüşü Çerçeveleri	20
1.1.5. Dünya Görüşünün Özellikleri	22
1.1.6. Dünya Görüşü Sınıflandırmaları	23
1.1.7. Dünya Görüşü ve İdeoloji İlişkisi	25
1.1.8. Dünya Görüşü ve Zihniyet İlişkisi	27
1.2. Dünya Görüşü ve Eğitim	29
1.2.1. Yükseköğretim ve Dünya Görüşü	33
1.2.2. Yüksek Din Öğretimi ve Dünya Görüşü	36
1.2.2.1.Cumhuriyet Dönemi Yüksek Din Öğretiminin Tarihsel Süreci	37
1.2.2.1.1. Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi	37
1.2.2.1.2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	39
1.2.2.1.3. Yüksek İslam Enstitüleri.....	40
1.2.2.1.4. Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi.....	41
1.2.2.1.5. 1980 Askerî Darbe Sonrası Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması	42
1.2.2.2.İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonları.....	43
1.3. Araştırma Konusu ile İlgili Belli Başlı Araştırmalar	50

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	56
2.2. Çalışma Grubu.....	56
2.3. Veri Toplama Aracı	58
2.4. Verilerin Analizi.....	59
2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	60
2.6. Araştırmacının Rolü.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Dünya Görüşleri.....	61
3.1.1. İnsan ve Evrenin Yaratılışı Hakkındaki Görüşleri.....	62
3.1.1.1. İnsan ve Evrenin Yaratıcısı	62
3.1.1.2. İnsan Neden Yaratıldı	63
3.1.1.2.1. Allah’a Kulluk.....	63
3.1.1.2.2. Allah’ın Tanınmak İstemesi.....	63
3.1.1.2.3. Hz. Adem ve Hz. Havva’nın Hatasının Bedeli	64
3.1.1.2.4. Hz. Muhammet’in Nuru.....	64
3.1.1.3. Evren Nasıl Yaratıldı	65
3.1.1.3.1. Allah’ın Ol Demesi.....	65
3.1.1.3.2. Big-Bang	66
3.1.1.3.3. Evrimsel Bir Yaratılış	66
3.1.1.3.4. Zorunlu Bir Varlık Olan Evren	66
3.1.2. Hayatın Anlam ve Amacına Dair Görüşleri	67
3.1.2.1. Allah’ın Emir ve Yasakları	67
3.1.2.2. Ekonomik Amaçlar	68
3.1.2.3. Topluma ve İnsanlığa Faydalı Olmak.....	69
3.1.2.4. Toplumsal Kabulü Olan Bir Kimlik Sahibi Olmak	70
3.1.3. Ahlaki Değerlerinin Kaynağına Yönelik Görüşleri	71
3.1.3.1. Akıl ve Mantık.....	71
3.1.3.2. Alınan Eğitim	71
3.1.3.3. Dini İnançları.....	72
3.1.3.4. Toplumsal Kurallar	74
3.1.2.5. Vicdan	76

3.2. Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi	77
3.2.1. Ders Dışı Etkinlikler.....	77
3.2.2. Ders İçerikleri	78
3.2.3. Öğrencilerin Özellikleri.....	83
3.2.3.1. Öğrencilerin Okul Dışı Meşguliyetleri	83
3.2.3.2. Sınıftaki Öğrenci Profili	84
3.2.3.3. Tercih Eden Öğrenci Profili	84
3.2.4. Öğretim Üyeleri ile İlgili Etkiler.....	86
3.2.4.1. Model Olarak Öğretim Üyeleri	86
3.2.4.2. Öğretim Üyelerinin Başvuru Kaynağı Olması	88
3.2.4.3. Öğretim Üyelerinin Müfredatı Yetiştirmeye Çalışmaları	89
3.2.4.4. Öğretim Üyelerine Yönelik Önyargı	89
3.2.4.5. Öğretim Üyelerinin Tavırları.....	89
3.2.4.5.1. Öğretim Üyelerinin Öteleyici Tavırları	90
3.2.4.5.2. Öğretim Üyelerinin Teşvik Edici Tavırları.....	91
3.2.5. Örtük Program Aracılığıyla	93
3.2.6. Sağladığı Kazanımlar Açısından.....	94
3.2.6.1. Açıklık ve Hoşgörü Sağlama.....	94
3.2.6.2. Bakış Açısı Verme	96
3.2.6.3. Bilgisel Açıdan Derinleşme Sağlama	97
3.2.6.4. Davranışsal Boyut.....	98
3.2.6.5. Değer ve İnanç Sistemi Kurma.....	100
3.2.6.6. Doğru Kaynaklara Yönlendirme	101
3.2.6.7. Hatırlatıcı Olma	103
3.2.6.8. Manevi Gelişim Sağlama	103
3.2.6.9. Materyalist Bir Yaklaşım Verme	104
3.2.6.10. Sorgulama Yaptırma	105
3.2.7. Toplumsal Beklentilerin Etkisi	107
SONUÇ.....	108
3.1. Sonuç	108
3.2. Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. İnançlar, Değerler ve Dünya Görüşü İfadeleri Arasındaki Kavramsal İlişkiler	14
Şekil 1.2. Öğretim Programının Öğeleri	30
Şekil 3.3. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Dünya Görüşleri	61
Şekil 3.4. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin İnsan ve Evrenin Yaratılışı Hakkında Görüşleri	62
Şekil 3.5. İnsan Neden Yaratıldı	63
Şekil 3.6. Evren Nasıl Yaratıldı	65
Şekil 3.7. Hayatın Anlam ve Amacına Dair Görüşleri	67
Şekil 3.8. Ahlaki Değerlerinin Kaynağına Yönelik Görüşleri	71
Şekil 3.9. Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi	77
Şekil 3.10. Öğrencilerin Özellikleri	83
Şekil 3.11. Öğretim Üyeleri ile İlgili Etkiler	86
Şekil 3.12. Sağladığı Kazanımlar Açısından	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Erkek Katılımcıların Bilgileri	56
Tablo 2.2. Kadın Katılımcıların Bilgileri	57



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Vb.: Ve benzeri

Vd.: Ve diğerleri

Ed.: Editör

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

TDK: Türk Dil Kurumu

s.: Sayfa

c.: Cilt

Çev.: Çev

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşlerine etkisini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde: Yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşleri nasıldır ve yüksek din öğretimi, öğrencilerin dünya görüşlerini nasıl etkilemektedir sorularına cevaplar aranmıştır.

Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması temel alınarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmada temel ölçüt, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yüksek din öğretimi gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler; NVIVO 12 Plus programına yüklenerek betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin bir kısmı ilahiyat eğitiminin bir dünya görüşü farkındalığı sağladığını düşünürken diğer bir kısmı ise böyle bir etkisinin olmadığını hatta verilen eğitimin bu konularda eksik kaldığını düşünmektedir. Çalışma bulguları arasındaki bu karşıtlık üzerinde etkili olan unsurların okulun imkanları ve okuldan memnuniyet, okullardaki akademik personel, derslerin işleniş tarzı ve ele alınan konular, tercih eden öğrenci profili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi, Dünya Görüşü, İlahiyat Fakültesi

ABSTRACT
THE EFFECT OF HIGHER RELIGIOUS EDUCATION ON STUDENTS' WORLD
VIEWS

The main purpose of this study is to examine the effect of higher religious education on students' worldviews. Within the framework of this main purpose, answers were sought to the questions: What are the world views of higher religious education students and how does higher religious education affect students' world views?

The study was designed based on a case study, which is one of the qualitative research approaches. The study group was determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In this study, the main criterion was determined as students studying higher religious education in the 2022-2023 academic year. Semi-structured interview technique was used as a data collection tool in the study. The data obtained were uploaded to the NVIVO 12 Plus program and analyzed with the descriptive analysis technique.

As a result, while some of the students think that theology education provides a worldview awareness, others think that it does not have such an effect and that the education provided is incomplete in these matters. It was observed that the factors that were effective on this contrast between the findings of the study were the facilities of the faculty and satisfaction with the faculty, the academic staff in the faculties, the way the courses were taught and the subjects covered, and the profile of the students who preferred the courses.

Keywords: Religious Education, Higher Religious Education, Worldview, Faculty of Theology

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimde kendisinden çok fazla istifade ettiğim, beni her koşulda destekleyen, bilgi ve deneyimiyle bana her zaman yol gösteren, akademik katkılarının yanında bana karşı her zaman sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olan Doç. Dr. Mustafa Fatih Ay hocama teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca katkılarıyla ve çok kıymetli görüşleriyle tezimin gelişmesini sağlayan Doç. Dr. Abdurrahman Hendek ve Doç. Dr. Şeref Göküş hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimin bana kattığı en güzel yoldaş olan akademik dostum Kübranur Demirel'e bana kattıkları için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte her daim yanımda olan ve beni hep destekleyen arkadaşım Merve Bağcıoğlu'na teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan bana güvenip desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen onların varlığı ile kendimi daha güçlü hissettiğim babam İrfan Zor'a, annem Ruveyda Zor'a ve nezdinde bütün aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Rumeysa Zor

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın konusu, amacı, önemi ele alınmıştır.

1.Araştırmanın Konusu/Problemi

Her insan kendini, hayatı, varlıkların tümünü anlamlandırmasını sağlayan inanç, düşünce, tutum ve değerlere sahiptir. Bunlar çerçevesinde yaşam sürer. Ayrıca bireyin eğitimi, ailesi, kariyeri, arkadaşları vb. konulardaki durumlarda da belirleyici olan yine bu unsurlardır. İşte hem bu unsurların ürünü hem de bu unsurları etkileme gücüne sahip olan ve bireyin farkında olarak veya olmayarak sahip olduğu şey dünya görüşüdür. Bir diğer ifadeyle dünya görüşü, bir kişinin inanç, değer ve hayata karşı tutum da dahil olmak üzere dünyaya genel bakış açısını ifade eder. Kültür, din, eğitim ve kişisel deneyimler gibi çeşitli faktörlerle şekillenir. Bir kişinin dünya görüşü davranışlarını, karar verme süreçlerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkileyebilir.

Bir yaşam sistemi (life system), dünya algısı (perception of the world), yaşam görüşü (view of life), yaşam felsefesi (philosophy of life) olan dünya görüşü tıpkı bir harita veya pusula gibi bize yön verir ve Tanrı, evren, dünya, kendimiz hakkında yorumlama, açıklama ve anlam verme faaliyetlerini yerine getirir. Bir başka ifade ile bireyin inançları, hayatı ve dünyayı anlamlandırmasını sağlayan yorumlayıcı ve kapsamlı bir çerçevedir. Daha da önemlisi hayata dair en derin sorulara yanıtlar sağlar. Dolayısıyla dünya görüşü karmaşık ve çok yönlü olup bir insanın hayatında önemli bir etkiye sahip olabilir. Birinin dünya görüşünün ruh sağlığı ve esenliği üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Kişinin hem kendi dünya görüşünü hem de başkalarının dünya görüşlerini anlaması empati, anlayış ve olumlu sosyal etkileşimleri geliştirmeye yardımcı olabilir.

Dünya görüşü kavramı, tarihsel açıdan ilk olarak Kant'a dayandırılmaktadır. Bu kavram Kant sonrası ise Alman İdealist Felsefesi'nde kendine yer bulmuştur (Tokat, 2006: 43). Felsefe alanında görülmeye başlayan bu kavramı, herkes kendi bakış açısı ışığında tanımlamaya başlamıştır (Baker, 1998: 95; Uygur, 1963:12; Tosun, 2015: 24). Bu tanımlardan birine göre var olan veya olmayan şeylere, iyi veya kötü olan nesne ve deneyimlere ve arzu edilen hedef, davranış ve ilişkilere ilişkin sınırlayıcı ifadeler ve varsayımlar barındıran bir dizi inançtır (Koltko-Rivera, 2004: 3). Bir diğer tanımını yapan Cevizci (2005: 558; 1999: 274) ise, dünya görüşünü bir bireyin, ya da bir grup insanın evren, Tanrı, insanlık, gelecek gibi konularda sahip olduğu inançlar, düşünceler, tavırlar ve değerler bütünü olarak ifade eder ve

dünya ve toplumla ilgili felsefi, sosyo-politik, estetik, bilimsel görüşlerin toplamı olduğunu dile getirir.

Başka bir tanımlamaya göre ise dünya görüşünün, dünyanın ve geleceğin görülebildiği bir çerçeve veya temel inançlar kümesi olduğu ayrıca yaşama anlam veren inançlar için bir zemin ve gündelik düşünce ve eylemlerimizde etkili olduğu söylenmiştir (Olthius, 1985: 29). Bu çalışmada, inançları da dahil ettiği ve bütünleştirici ve yorumlayıcı bir çerçeve olarak görüp hem birey hem de toplumun davranış ve tutumlarıyla birleştirdiği için Olthius'un tanımı esas alınarak kullanılacaktır.

Anlaşılmaktadır ki dünya görüşü, kendimizi, diğerlerini ve içinde yaşadığımız dünyayı anladığımız kapsamlı ve bütünleştirici çerçevedir ve gerçeklik algımızı şekillendiren adeta bir gözlük (Philips vd., 2008: 4), filtre ve mercektir (Valk, 2009: 6; West ve Turner, 2000: 60). Bu sayede bireylerin, grupların, toplulukların ve milletlerin hayatlarında neyin neden önemli olduğunu, neyi yapmanın anlamlı ya da yapılmaya değer olduğunu belirlemekle kalmaz aynı zamanda yönlendirip şekillendirir (Valk, 2009: 6) yani kişiye rehberlik eder (Naugle, 2007: 5). Ayrıca hayattaki olayları algılamak için bir gerçeklik oluşturarak toplumsal rollerini etkiler, grup ve bireysel kimliklerini şekillendirmeye yardımcı olur (Aydar, 2013: 77), inançlarını, değerlerini barındırır (Kohl, 2006: 176).

Ayrıca kişinin dünya görüşü, ahlaki olarak koyduğu doğru ve yanlışlarını belirler (Valk, 2009: 6). Yani kısaca denilebilir ki bireye bir hayat bakışı oluşturur (Hamzah vd., 2014: 422) ve bireyin değerlerini, tutumlarını, algılarını, varsayımlarını ve fikirlerini etkiler (Redfield, 1952: 96 ; Kagee ve Dixon, 2000: 176; Lyddon ve Adamson, 1992: 45; Ortiz ve Johnson, 1991: 162). Bunların yanında kişinin nasıl düşündüğünü, karar verdiğini, davrandığını (Kavonius vd., 2015: 325) ve olayları nasıl tanımladığını belirler (Kohl, 2006: 176). Bu belirlemeyi ise sahip olduğu sorulara ait cevaplarıyla bir çerçeve oluşturarak yapar.

İnsan varoluşu ve inançla ilgili olan; yaşamın anlamı ve amacı, gerçekliğin doğası ve bunlarla ilgili farkındalık oluşturmak için olan “ne nedir; nereden geldik, nereye gitmekteyiz; iyi ve kötü, doğru ve yanlış nedir; nasıl davranışta bulunmalıyız vb.” sorular dünya görüşünün de sorularıdır (Naugle, 2007: 7-8; Kooij vd., 2013: 215; Tosun, 2016: 58-59; Sire, 2004: 134-135; Altıntaş, 2021: 139-140; Walsh ve Middleton, 1984: 35; Sire, 2009: 22-23). Bu temel sorulardan anlaşılmaktadır ki dünya görüşleri yaşamın her alanında kendini göstermektedir (Valk, 2009: 6). Bireyin kendi içine yönelmesine, derinleşmesine imkan veren bu dünya görüşü sorularına içtenlikle cevaplar bulmaya çalışması, kendisini daha iyi tanımasını sağlayarak zihin dünyası ve davranışları arasındaki mesafeyi kısaltır. Bu ise hayatta karşılaştığı her şeyle başa çıkmasında yardımcı olur ve problemlere çözümler üretmesini

sağlar. Sonuçta da bireyin her koşulda faydalanabileceği zihin şeması yani bir dünya görüşü oluşturması sürecine girilmiş olur (Tosun, 2015: 35).

Dünya görüşünü belirlemek, anlamak ve analiz edebilmek için dünya görüşü çerçeveleri oluşturulmuştur. Bu çerçeveler ile bireyin dünya görüşünün oluşmasında, şekillenmesinde etkili olan faktörler bilinerek bir sınıflandırma yapılabilir (Valk, 2011: 110-111) ve bu sayede dünya görüşüne dair anlayış geliştirilebilir (Selçuk ve Valk, 2012: 450).

Bu çerçeveleri Valk (2011), “Worldviews of Today: Teaching for Dialogue and Mutual Understanding” isimli başka bir çalışmada;

“1) temel veya varoluşsal sorular çerçevesi;

2) ontolojik ve epistemolojik çerçeve ve

3) dünya görüşü boyutları çerçevesi” olarak belirlemiştir (Valk, 2011: 111-112).

Altıntaş (2019), “Worldviews and Identity Discernment of Turkish Youth and the Role of Religious Education: An investigation of Imam-Hatip High Schools’ senior students’ meaning-making of the world in the 21st century” isimli doktora tezinde bu çerçeveleri kullanmıştır (Altıntaş, 2019: 36). Valk bu üçlü ayrımı sonraki çalışmalarında genişleterek beşli bir çerçeveye çıkarmıştır.

- Birinci dünya görüşü çerçevesi kimliktir. Etnik köken, cinsiyet, ailevi ilişkiler, toplum, aldığı eğitim, sosyo-ekonomik durum, kişilik, yetenekler/engellilikler, ilgi alanları, istekler tarafından şekillendirilir.
- İkinci çerçeve dini-kültürel ve dünya görüşlerinin kutsal yazılar ve anlatılar, doktrinler, etik ilkeler, ritüeller, semboller gibi dini-kültürel faktörlerden etkilendiğini kabul eder.
- Üçüncü çerçeve temel/varoluşsal sorular çerçevesidir. Yaşamın anlamı ve amacı, insanın sorumlulukları ve yükümlülükleri, iyi-kötü ve doğru-yanlış arasında ayırım yapmayı sağlayan değerler hakkında, insanları aşan daha yüksek bir gücün varlığı hakkında ve ölümden sonraki hayat hakkında sorgulamalar yapmayı sağlar.
- Dördüncü çerçeve ontolojik/epistemolojik çerçevedir. Varlığın doğası ve gerçekliği, bilginin doğası ve kesinliği ile ilgili sorular sorar.
- Son çerçeve olan beşinci çerçeve evrensel/özel inanç, değer ve ilkeler çerçevesidir. İnançların eylemlerle ilişkisini ve adalet, onur, hayatın kutsallığı, eşitlik, çeşitlilik, hoşgörü değerlerini etkileyen koşulları inceler (Tosun, 2015: 34; Valk ve Tosun, 2016: 114; Selçuk ve Valk, 2012: 451).

Aydar (2013: 11)' a göre dünya görüşünün inşası insan zihniyle ve bu yüzden de otomatik olarak bilinçli her eylemin dayandığı bilgiyle (Öner, 1999: 50) doğrudan ilişkilidir. Bilgi kavramıyla yakından ilişkisi dünya görüşü kavramının eğitimin merkezinde olduğunu gösterir (Proper vd., 1988: 547). Hirsto (2009: 419), okullardaki öğrenme ortamının, öğrencilerin dünya görüşlerini şekillendirebileceğini söylemiştir. Aynı zamanda Altıntaş (2019: 52) eğitimin bir dünya görüşü ortamında gerçekleştiğini dile getirmiştir.

Mayhew ve Bryant (2013: 77-78), 1071 öğrenci ile yapmış oldukları nicel çalışmada öğrencilerin dünya görüşlerine bağlılıkları ile kampüsün dini, manevi ve ideolojik ikliminin bağlantılı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Yine öğrencinin kişisel kimliğinin oluşumunun okulların temel kaygılarından birisi olması, eğitim ve dünya görüşü ilişkisine dikkat edilmesinin başka bir göstergesidir ve dünya görüşleri hakkında bilgi almak genel olarak eğitimin temel bir parçasıdır (van der Kooij vd., 2013: 224). Onlar burada eğitimle ilgili, temel yaklaşım olarak fenomenolojik yaklaşım benimsenen bir din eğitimi bağlamında değerlendirme yapmışlardır. Ayrıca okullar günümüz dünyasında bir devlet için vazgeçilmez olan barış kültürü, çatışmalara çözüm, insan hakları ve din-düşünce özgürlüğüne katkıda bulunan tutum geliştirmelerinde öğrencilere destek olma sorumluluğuna sahiptir (Selçuk ve Valk, 2012: 448-449). Anlaşılmaktadır ki okullardan dünya görüşüne önem vermesi ve onu geliştirmesi beklenmektedir.

Eğitimle ilgili bireysel yönlerin dünya görüşü ile ilişkisi bu şekilde olmakla birlikte eğitimin toplumsal yönüne de değinilecek olursa; eğitimin toplumsal iki işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki tutucu işlevidir, toplumdaki kültürel mirasın sürekliliğini sağlamak için kural, değer ve normların yeni nesillere aktarımını sağlar. Diğer ise yaratıcı işlevidir ve toplumun geleceğe dair beklentilerini ve ideallerini karşılayacak yeterlilikte bireyler yetiştirmek için bireylere araştırma, düşünme ve gerçekleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazandırır (Tezcan, 2019: 247; Erol, 2011: 120). Buradan hareketle denilebilir ki eğitimin toplumsal iki işlevi bireyde hem dünya görüşü farkındalığı oluşturma hem de bu dünya görüşleri ekseninde bireyin yaşamını devam ettirmesini sağlamaya çalışmaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla, 21. yüzyıl bilgi toplumuna uyum sağlamış, eğitilmiş insan yetiştirme işlevine sahip yükseköğretim kurumları (Sakınç ve Bursalioğlu, 2012: 93), öğrencilerde bir anlam ve amaç, sorumluluk bilinci oluşturmak, onların bilgilerini artırmak, eleştirel düşüncelerini geliştirmek, doğru eylem ve davranışta bulunmalarını sağlamak, umutla geleceğe yönelebilmeleri için beceri ve yetenekler geliştirmek amacıyla dünya görüşü ile ilişkilidir (Valk, 2010: 103). Ayrıca Yükseköğretim Kanunu (1981)'na göre: "Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı"

bireyler yetiştirmek yükseköğretimin amaçlarındandır. Yükseköğretim kurumlarından biri olan ilahiyat fakülteleri de bu genel amaçlara sahip olmak ve bu amaçlar doğrultusunda müfredatını belirleyerek öğretim faaliyetlerinde bulunmak durumundadır.

Bunların yanında her eğitim kurumunun yetiştirmeyi hedeflediği, bir insan modeli bulunmaktadır. Bu insan modeli, bireysel ve toplumsal değer ve ihtiyaçlar, bireylerin yönelimleri, kültürel ve tarihsel miras, evrensel kriter ve gelişmelerin birlikte ele alınmasıyla şekillenir (Osmanoglu ve Korkmaz, 2018: 121). İlahiyat fakülteleri de yüksek din öğretimi kurumlarından olduğu için doğal olarak açık veya gizli programlar doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflediği bir insan modeli bulunmaktadır. Bu fakültelerin kuruluş amaçları doğrultusunda ele alınacak olursa bu konuda bir değerlendirme yapılabilir.

3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesinde geçen “yüksek dîniyât mütehassısları yetiştirmek üzere Dârülfünûn'da bir İlahiyat Fakültesi açılması” ifadesiyle ilahiyat fakültelerinin kurulma amacı ifade edilmiştir. Yine 1949 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir İlahiyat Fakültesi kurulması “din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir ilahiyat fakültesi kurulması” ifadesiyle gerekçelendirilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966: 29).

1959'da Yüksek İslam Enstitülerinin açılış gerekçeleri ise, “Orta ve muadili okullarımızla öğretmen okullarımıza yeter derecede ehliyetli din dersleri öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müsbet ve hayatî bilgilerle mücehhez din bilgilileri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece Türkiye Büyük Millet Meclisince izhar buyurulagelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve bugünkü yedi yıllık İmam Hatip Okulu mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1959-1960 öğretim yılı başında İstanbul'da açılıp faaliyete geçirilmesi” (MEB, 1959: 179) şeklinde ifade edilse de sahip olmaları beklenen nitelikler açıklanmamıştır.

Öcal (2015: 384), 1971 yılında Erzurum'da açılan Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin kuruluş amaçlarını “araştırmacı ve öğretim elemanı olarak üniversitelerde, uzman olarak arşivlerde, öğretmen olarak orta dereceli okullarda, memleketimizi kalkındırmada manevi cephe ordusunu teşkil etmek üzere, Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilâtında istihdam edilecek elemanlar yetiştirme” olarak belirtmiştir.

Sonraki yıllarda YÖK (1998: 43) ilahiyat fakültelerine ilişkin amaçları “Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme”; “genel bir tarih ve kültür bilincine

dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip, hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen kişiler yetiştirmek” olarak açıklamıştır. Ayrıca Türkiye İmam Hatipliler Vakfı’nın (TİMAV) 2014 yılında Konya’da gerçekleştirilen “Yüksek Din Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalıştayının sonuç raporunda bulunan “sorumluluk bilincine sahip örnek, dindar şahsiyetler”, “ahlaklı ve eleştirel düşünebilen bireyler”, “farklı inanç ve düşünceleri tanıyan, onlara karşı ön yargısız ve saygılı olan bireyler” ve “bilgi, inanç ve davranış bütünlüğüne sahip bireyler” yetiştirilmesi misyon ve vizyonları belirlenmiştir (Konya: TİMAV, 2014: 10-11).

Bu amaçlara göre yetiştirilmesi hedeflenen bireyin nitelikleri, “yüksek diniyat müteahhasısı olan”, “mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı”, “Kuran’ı referans alan”, “dindar” vb. şeklindedir. Bu niteliklere sahip bir birey yetiştirmesi beklenen ilahiyat fakülteleri eğitiminin merkezinde din olan kurumlardır ve tüm dinler bir dünya görüşü içerir (Peterson, 2001: 9) hatta daha da geniş pencereden bakılacak olursa her din mensuplarının düşünce ve davranışları üzerinde hakim olan bir dünya görüşü ve değer sistemi oluşturur (Mehmedoğlu, 2013: 174). Dolayısıyla dindar bireyler de yetiştirmesi beklentilerinin olduğu ilahiyat fakültelerinin (Ay, 2021b: 304; Yiğit, 2016: 163-168) dünya görüşü kavramını dışarıda tutması mümkün görünmemektedir.

Aynı şekilde yetiştirilmesi amaçlanan “kültürel mirası değerlendirip hayattaki problemlere çözümler üretebilen”, “memleketin ihtiyaç duyduğu müsbet ve hayati bilgilere sahip” birey hem bulunduğu toplumun kültürüne hem de değer ve normlarına hakim olmalıdır. Kültürel sistemler ise, dünya görüşü ile alakalıdır çünkü dünya görüşü, ilgili toplumun kültür, ilke, değerleri içinde bulunmaktadır (Aydar, 2013: 7-8). Bir başka deyişle bunların arka planında bir dünya görüşü yatmaktadır.

Bir diğer nitelik olan “farklı inanç ve düşünceleri tanıyan, onlara karşı ön yargısız ve saygılı olan” bireyin ötekini tanıyıp ön yargısız ve saygıyla yaklaşmasında da dünya görüşünün etkisi yadsınamaz çünkü kişi herkesin bir dünya görüşüne sahip olduğunun farkında olarak, ötekini de dünya görüşleri çerçevesinden anlayarak ilişkilerini kurmaya başlar (Tosun, 2015: 42).

Ayrıca “ahlaklı ve eleştirel düşünebilen bireyler” ki ilahiyat eğitimindeki derslerin öğrencilere geniş bir bakış açısı ve eleştirel düşünme kabiliyeti sağlaması hedeflenmektedir (Ev, 2017: 296). Bu bağlamda Gabennesch’in (2006: 38) “eleştirel düşünme, gerçeğe olabildiğince yaklaşmak için rasyonel becerilerin, dünya görüşlerinin ve değerlerin kullanılmasıdır” tanımı, eleştirel düşünce kabiliyeti ile dünya görüşü arasındaki ilişkiyi daha net ortaya koymaktadır.

Bir başka nitelik olan “bilgi, inanç ve davranış bütünlüğüne sahip bireyler” yetiştirilebilmesi demek aslında benlik bilgisi ve bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek anlamına da gelmektedir. Bireyin dünyayla alakalı kendi algı, inanç, değer ve eylemleri hakkında farkındalık sahibi olup onları geliştirmesine aynı zamanda kendi benliğinin bilgisine ulaşmasına da yardımcı olan bireyin dünya görüşüdür (Valk, 2009a: 71).

Yüksek din öğretimi öğrencilerinden İslam düşüncesinin dünya, ilim, sanat ve felsefe gibi alanlara yaptığı katkıların ve bunun arkasındaki zihniyet ve dünya görüşünün farkına varması da beklenmektedir (Ev, 2017: 294). Öğrencilerin bunlar neticesinde yaptığı düşünsel faaliyetlerle de dünya görüşlerini oluşturan Allah, insan, ruh, madde, din toplum, evren, ahlak gibi kavramlara yeni yorumlar oluşturması ve yine öğrencilerin bu yorumlarla önemli değişiklikler yapması beklenmektedir (Fazlurrahman, 1990: 23).

Bunların yanında Ay’ın (2021a: 278-279) ilahiyat fakültelerinde okul terkiyle ilgili çalışmasında öğrencilerin ilahiyatı tercih nedenleriyle ilgili K7: “varoluşsal sıkıntılarını olduğunu ve bu sorulara cevap bulabilmek için bu bölümü seçtiğini” ve K1 ise: “kendisini manevi olarak tamamlayıp geliştirmek amacıyla bu bölümü seçtiğini” belirtmiştir. Bu beklentiler dünya görüşünün temel soruları içinde yer almaktadır yani öğrencilerin açıkça ifade edilmese bile ilahiyat eğitiminden dünya görüşü sağlaması veya dünya görüşlerini şekillendirmesi yönünde talepleri bulunmaktadır.

Tüm bunlar daha genel bir açıdan ele alınacak olursa, genel olarak bireylerin tüm düşünceleri ve yapıp etmeleri dünya görüşü çerçevesindedir (Kavonius, Kuusisto ve Kallioniemi, 2015: 325; Kohl, 2006: 176; Özkan, 2012: 111) ve daha özelde de düşünülürse Altıntaş (2019: 52) okulların vizyonunu oluşturanın, dünya görüşleri olduğunu dile getirmiştir.

Sonuç olarak yüksek din öğretimi gören öğrencilerin dünya görüşlerinin ve aldıkları eğitimin dünya görüşlerine etkisinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi “Yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşlerinin oluşumunda ilahiyat eğitiminin rolü var mıdır?” olarak kurulmuştur. Bu temel soru çerçevesinde alt problemler olarak;

- 1)Yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşleri nasıldır?
 - 2) Yüksek din öğretimi, öğrencilerin dünya görüşlerini nasıl etkilemektedir?
- sorularına da cevaplar aranmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile İlahiyat eğitiminin öğrencilerin dünya görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ilahiyat fakültelerinin öğrencilerine dünya görüşü farkındalığı kazandırabilme ve mevcut dünya görüşlerini şekillendirebilme potansiyeli ve bu potansiyelle şekillenen dünya görüşü anlayışı ve bu anlayışla yetiştirilen insan profili gibi konularında ele alınması amaçlanmıştır. Bunların yanında ilahiyat fakültesi müfredatı da incelenerek dünya görüşü oluşturmada etkili olması muhtemel hususların anlaşılması amaçlanmıştır. Öğrencilerle görüşmeler neticesinde derslerin öğrencilerin dünya görüşlerine ne gibi etkileri olduğu öğrenci görüşleri çerçevesinde ele alınacaktır. Böylece yüksek din öğretiminin dünya görüşleri üzerindeki etkisi anlaşılmasına çalışılmıştır.

3. Araştırmanın Önemi

Eğitim faaliyetleri, merkezinde birey bulunan ve o bireye kılavuzluk yapan faaliyetlerdir. Bireyin her açıdan yetiştirilip yetkinleştirilmesi için bireye bütüncül şekilde bakmak durumundadır. Her birey de bir dünya görüşüne sahip olduğuna göre eğitim faaliyetlerinin dünya görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekmektedir. Özellikle de aile çevresinden ayrılmış, artık kendi kararlarını kendisi veren ve üniversite hayatıyla beraber gelişen yeni ilişkiler ve ortamlarla karşılaşan birey bu dönemde sahip olduğu dünya görüşü ile hem hayatında temel değişikliklere neden olacak durumlarla karşılaşabilme hem de kimlik keşfi yapmaktadır. Ayrıca geliştirdiği zihniyet dünyası hayat boyu devam edebilmektedir. Buradan hareketle çalışma grubu bu yaş aralığındaki bireylerden oluşturulmuştur ve bunların dünya görüşleri ve dünya görüşlerine etki eden unsurların belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yüksek din öğretimi, insanların her yönüne etkisi göz ardı edilemeyecek olan ‘dini’ konu edinmektedir. Ayrıca bireylerin hem kendilerini hem de inançlarını daha iyi tanımlayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Her din de bir dünya görüşüne sahip olduğu ve bu görüş ile ontolojik, epistemolojik, kültürel, değer ve kimlik sağlama açısından bireylere yön verdiğinden yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşlerine etkisinin belirlenmesinin ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşünü etkileyen, şekillendiren faktörlere özellikle yüksek din öğretiminin bizzat kendisinin etkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler neticesinde ilahiyat eğitiminin öğrencilerin dünya görüşlerine ne gibi etkileri olduğu öğrenci görüşleri çerçevesinde ele alınacak olması mevcut durumun tespiti açısından önem arz etmektedir. Çünkü yüksek öğretimin temel amaçlarından olan geniş dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirilmesi (YÖK, 1981: 5350) için

öğrencilerin mevcut dünya görüşlerinin ve bu görüşleri şekillendiren etmenlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu açılardan araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dünya Görüşü

Bu bölümde dünya görüşü kavramının ne olduğunu belirleyebilmek için anlamı, boyutlarını içeren felsefî varsayımları, çerçeveleri, temel özellikleri, çeşitleri ele alınacaktır. Ayrıca dünya görüşü ve ideoloji, dünya görüşü ve zihniyet kavramlarının benzerlikleri ve farkları üzerine bir değerlendirme yapılacaktır.

1.1.1. Dünya Görüşü Kavramının Tarihçesi

Etimolojik olarak, world (dünya) + view (görüş) sözcüklerinden oluşan dünya görüşü kavramı Almanca welt (dünya)+anschauung (anlayış, görüş) sözcüklerinden oluşan weltanschauung'dan gelmektedir (OED, 2023). Kavramı ilk kullananın Immanuel Kant olduğu söylenmektedir (Naugle, 2007: 13; Thomson, 2012: 179). Bu kavramı bugünkü anlamında kullandığı tam olarak söylenemese de (Tokat, 2006: 41) bir kelime olarak, ilk basımı 1790 yılında olan eserinde geçmektedir. Almanca aslı “Kritik der Urteilkraft” olan bu eserinde “Weltanschauung” tabirini kullanmıştır (Kant, 1922: 93). İngilizce çevirisi olan “Critique of Judgment” da ise tabir “the intuition of the world” şeklinde geçmektedir (Kant, 2007: 85). Bu ifade Türkçeye ise “dünya görüşü” olarak aktarılmıştır. Wolman (1979: 406), Weltanschauung kavramını “kişinin hayata, topluma ve onun kurumlarına genel bakışını tanımlamak için kullanılan, evrene bakış anlamına gelen almanca bir kelime” şeklinde tanımlamıştır. Flew (1979: 344) ise bu kavramı “evren ve insanın evrenle ilişkisi hakkında herhangi bir genel görüş” olarak tanımlamıştır.

Kant'ın kitabında dile getirdiği, “süjenin bütüncül bir kavrayışa ulaşmasını sağlayan aşkın bir yetenek” yani “dünyanın duyular aracılığıyla sezilmesi” (Kant, 1922: 93) ifadesi ve terimi sadece bir kez kullanması Weltanschauung'un ampirik olarak kazanılan bir dünya algısı gibi oldukça basit bir şey olduğunu düşündüğü şeklinde değerlendirilebilir. Heidegger (1982: 4) de Kant'ın aslında bu ifadeyle beş duyuya dayalı tecrübenin bir bütünlük oluşturduğunu belirtmek istediğini yani sıradan bir tecrübeye atıfta bulunduğunu söylese de bu kavram dünya görüşünün gelişimi açısından önemli bir konuma sahip olmuştur. Özetle Weltanschauung, Kant'ın Critique of Judgment adlı eserinde ilk kez kullanımasından sonra, 1868'de “dünya görüşü” olarak İngilizceye girmiştir. On yıl sonra, Almanca terimin kendisi, Anglo-Amerikan akademik söyleminde geçerlilik kazanmıştır. 19. yüzyılın ortalarında dünya görüşü kavramı iyice gelişmiş ve insanların düşünce dünyasında ve kelime hazinesinde

önemli bir terim haline gelmiştir (Naugle, 2007: 14-15). Özellikle felsefe alanında 19. yüzyılda G. W. H. Hegel (1770-1831), Søren Kierkegaard (1813-55), Wilhelm Dilthey (1833-1911), Friedrich Nietzsche (1844-1900) gibi filozofların eserlerinde görülmeye başlayan kavram sonrasında doğa bilimlerinde ve psikoloji, sosyoloji, ekonomi, antropoloji gibi sosyal bilimlerde kendine yer edinmiştir (Naugle, 2007: 11-12).

Her ne kadar kavramın ilk kullanan Kant olarak kabul edilse de Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin felsefi sistemlerinin de dünya görüşleri olduğu söylenmektedir (Nash, 1992: 16). Ayrıca Kalın (2010: 28), Fârâbî'nin “dünya görüşü” olarak adlandırılan kavramsal şemaya denk gelen bir çerçeve çizdiğini söylemektedir. Kitabının girişinde babların sayımı olarak geçen on dokuz maddelik özet, bu çerçeveyi göstermektedir. Allah ve onun nasıl olduğu, var olan şeylerin sebebi oluşu ve bunların nasıl meydana geldiği; melekler ve ne oldukları, nasıl meydana geldikleri, her şeyi nasıl ve hangi yönden yönettikleri, kendilerinden var olan her şeyin nasıl sebebi oldukları, semavi cisimler ve onlarla bağlantıları; sema altındaki cisimler olan maddi cisimlerin oluşumu ve cevherleşmeleri; madde ve suretin birbirlerine karşı konumları; tabiattaki varlıkların ortaya çıkışı; maddi cisimlerin her biriyle ilgili her konuda tam bir adalet ilkesi olması; insan ve nefsinin özellikleri; insanların organları ve bedensel özellikleri; insanın akledilebilir parçasının insan zihninde nasıl ortaya çıktığı; insandaki tahayyül eden parçası, rüya ve vahyin mahiyeti; insanın bir arada olmaya ve yardımlaşmaya ihtiyacı; erdemli şehirlerde yaşayan insanların ulaşacağı nihai mutluluk; erdemli şehrin epistemik özelliklerinden bahsedilmiştir (Farabi, 2019: 18-25). Buradan hareketle denilebilir ki Farabi ontolojik/varoluşsal, epistemolojik, aksiyolojik, kozmolojik, teolojik vb. alanlarda sorulara cevaplar vererek belli bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu da aslında dünya görüşüdür.

Hegel dünya görüşü kavramına sanatsal bağlamda yaklaşır. Belirli dünya görüşlerinin doğal, insani ve ilahi olanın özel ama kapsayıcı bilinci olarak derecelendirilmesi sanatsal olarak şekillendirilir (Hegel, 1835: 95). Kierkegaard (1944: 152) ise “yaşam görüşü” (lifeview) olarak ifade ettiği kavramın; belirli bir birlik, belirli bir tutarlılık, hepsinin yöneldiği belirli bir şey olan etik, estetik ve dini yaşam tarzları olduğunu söyler (Kierkegaard, 1944: 155).

Dünya görüşü terimi, felsefi açıdan Kant tarafından tanıtılmış kabul edilmesine rağmen, kendi felsefesini büyük oranda bu kavram ile açıklayan ilk kişi Wilhelm Dilthey'dir (Naugle, 2002: 58-59; Fyock, 2007: 24). Ermarth'da (1978: 324), Dilthey'in dünya görüşlerinin doğuşu, eklemlenmesi, karşılaştırılması ve gelişimine tam kapsamlı bir yaklaşım sağlayan kişi olduğunu söyler. Dilthey (1957: 21), her dünya görüşünün nihai kökünün hayatın kendisi olduğunu ve kozmik bir resim olarak başlayıp insanın bilinci ve dünya ile arasındaki

ilişkiyle kim olduğunu ve çevresinin doğası hakkında bir anlayış sunduğunu söyler (Dilthey, 1957: 26-27). Ayrıca hayatın bilinmezliğine bir çözüm sunan dünya görüşleri evrenle ilgili temel soruları, hayatın amacı, en yüksek iyi ve davranışa ulaşmanın ilkelerini belirler (Dilthey, 1970: 107-108). Dilthey'e göre bir dünya görüşü insan ruhunun metafizik, aksiyoloji ve ahlaki yapı, zeka, duygu ve irade bileşenlerinden üretilir (Naugle, 2002: 87) ve dini, şiirsel ve metafizik olmak üzere üç temel dünya görüşü türü bulur (Dilthey, 1957: 74). Yine ona göre dünya görüşü, deneyimler vasıtasıyla oluşan bir dizi zihinsel kategoridir ve bir kişinin nasıl anladığını, hissettiğini, dünyaya dair davranışsal tepkilerinin nasıl olduğunu belirler (Sire, 2004: 27).

Levine (1995: 45-65, 187-199) Nietzsche'nin dünya görüşlerini belli bir coğrafya ve tarihsel bağlamda insanların bağlı olduğu kültürel varlıklar olarak gördüğünü ve dünya görüşünün (weltanschauung) bir toplumun düşünce, inanç ve davranışları üzerinde belirleyici, sınır sağlayıcı olarak gördüğünü dile getirir. Ayrıca doğru ve iyinin temel anlayışlarını sağlayan da şeylere dair nihai standartları sağlayan da dünya görüşüdür ve tartışılmazdır ifadelerini kullanmaktadır. Naugle de (2002: 100), Nietzsche'nin her dünya görüşünü kendi zamanının, yerinin ve kültürünün bir ürünü olarak gördüğünü dile getirmiştir.

Wittgenstein, dünya görüşü (Weltanschauung) yerine “dünya resmi”nden (Weltbild) bahseder (Naugle, 2002: 161) ve “doğru ile yanlış birbirinden ayırmasını sağlayan kalıtsal arka plan” olduğunu söyler (Wittgenstein, 1972: 15). Ama onun kullandığı şekliyle dünya resmi, dünya görüşü ile eşanlamlı gibidir (Sire, 2004: 30). Yine de Wittgenstein herhangi bir dünya görüşünün geçerliliğini kabul etmemektedir (Naugle, 2002: 157). Ama Sire (2004: 29), Wittgenstein dahil herkesin bir dünya görüşü olduğunu ve bu kavramın herhangi bir şekilde reddedilmesinin, kendi kendini reddetmek anlamına geleceğini söylemektedir. O yüzden aslında Wittgenstein'in ne ontoloji (nedir) ne de epistemoloji (nasıl bilinebilir) hakkında hiçbir görüş benimsemediği ve sadece bir yorum bilgisi (dili nasıl anlayabilir ve kullanabilir) olduğunu belirtir. Son olarak ise Wittgenstein'in dünya görüşünü ‘bireyin nesnel gerçeklik bilgisine sahip olabileceği fikrini reddeden gerçeklik hakkında bir düşünme biçimi’ şeklinde tanımlanabileceğini ekler.

Freud, dünya görüşlerinin bir değeri veya faydası olduğu fikrini küçümser ve bilinçli seçtiklerini söyler (Koltko-Rivera, 2004: 6). Ona göre dünya görüşü (Weltanschauung), öne çıkan tek bir hipotez temelinde varoluşumuzun tüm sorunlarını çözen, böylece yanıtsız hiçbir soru bırakmayarak bizi ilgilendiren her şeyin yer aldığı entelektüel bir yapıyı ifade eder (Freud, 1972: 159).

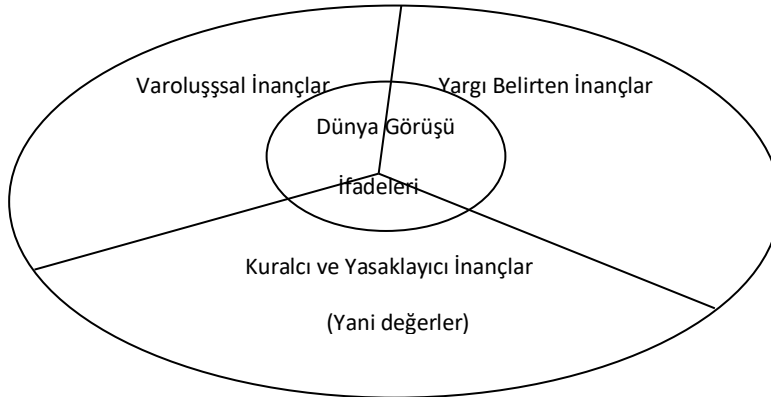
Maslow (1970: 39) “dünya görüşü (world outlook)” kelimesini, hakim olan amacın mevcut dünya görüşünün güçlü bir belirleyicisi olduğunu belirtirken kullanmıştır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan fizyolojik hayatta kalma, güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme aşamaları hayatın anlamı bağlamında dünya görüşü tanımlarıdır (Koltko-Rivera, 2004: 17). Hayatın anlamı, bir bireyin, dini grubun veya etnik kültürün dünya görüşünün önemli bir parçasıdır ve bireysel psikoloji ve esenlik için merkezi konumdadır (Baumeister, 1991; Debats, 1999; Moomal, 1999).

Frankl (1974: 27) ise kavramı, insanların işlevleri yerine getirmek, deneyimlerinin karmaşasına bir düzen verebilmek, başkalarının davranışları ve kendi eylemlerinin sonuçlarını tahmin etmek için geliştirdiği varsayımların bütünü “varsayımlar dünyası (assumptive worlds)” şeklinde açıklar. Kişinin algıları ve davranışlarını hem yönlendirir hem de onlardan etkilenir ve bunun yanında değerleri ve beklentileri de içerir.

Grimmitt (1987) “dünya görüşü” kavramı yerine “din”i kullanır. Aslında bu dini olmayan görüşlerin modelinin bir parçası olmamasından değildir (van der Kooij vd., 2017: 175) hatta “doğalcı türden yaşama duruşları” ve “temel değerler” terimlerini açıklarken hem dini hem de seküler görüşlere değinmektedir ve “dini bir inanç topluluğuna dahil olsalar da olmasalar da tüm gençlerin yaşam tarzlarını belirlemede etkili olan inanç ve değerleri olduğunu” ifade etmektedir (Grimmitt, 1987: 141). Burada dikkat edilmesi gereken nokta din, değer ve dünya görüşü arasındaki ayrımı yapabilmektir. Dinler de, evrendeki düzen, anlam ve amaçla, hakikatle, insan doğasıyla, adil bir toplumla, kendini gerçekleştirmeyle, etikle, toplulukların doğasıyla ve değerlerle ilgili sorulara sahiptir (Teece, 2009: 96). Ayrıca dinin temel boyutları olan doktrinler, mitler, etik, ritüeller, deneyimler, sosyal dünya görüşünün de boyutlarıdır (Smart, 1983: 5). Ama dünya görüşleri daha geniş bir yelpazeden hem dini hem de dini olmayan inançları barındırır (Bryant, 2011: 441; Reiss, 2009: 792) yani denilebilir ki her din bir dünya görüşüdür ama her dünya görüşü dini değildir (van der Kooij vd., 2013: 212; Peterson, 2001: 9; Stenmark, 2022: 565; Kavonius ve Ubani, 2020: 61). Dini ve seküler dünya görüşlerinin ortak noktası, kesin hakikat ve şeylerin nihai düzenine uygun ve uyumlu, doğru yaşamak hakkında ortak bir kaygıya sahip olmalarıdır (Hella ve Wright, 2017: 60).

Aynı şekilde değerler ise, dünya görüşleri belirli değerleri kapsar (Koltko-Rivera, 2004: 5) şeklinde açıklanabilir. Dünya görüşleri, varoluşsal, değerlendirici veya kural koyucu/yasaklayıcı olabilir (Rokeach, 1973: 6-7). Değerler yalnızca sonucu türe atıfta bulunur (Koltko-Rivera, 2004: 4). Buradan hareketle denilebilir ki değerlerin arka planında dünya görüşleri bulunmaktadır (Şentürk, 2010: 52) ve değerler kişilerin öncelediği davranış

kalıpları ve dünya görüşleriyle alakalı inançlardan meydana gelir (Yapıcı ve Zengin, 2003: 179).



Şekil 1.1. İnançlar, Değerler ve Dünya Görüşü İfadeleri Arasındaki Kavramsal İlişkiler (Koltko-Rivera, 2004: 5)

1.1.2. Dünya Görüşü Nedir

Dünya görüşü kavramı, 100 yılı aşkın bir süredir sıklıkla kullanılmasına rağmen, standart yani belli ve net bir tanım taşıyan bir terim değildir (DeWitt: 2010: 7) ve çok geniş bir kavramdır (Proper vd., 1988: 549). O yüzden dünya görüşlerine dair tek bir bakış açısından söz etmek de mümkün değildir ancak genel olarak dünya hakkındaki eksiksiz bir inanç sistemine atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Helve, 2015: 96). Burada bahsedilen inanç sistemine manevi ve dini inançlar da dahildir (Hirsto, 2019: 417). Bu tanımlardan, çalışmada dünya görüşü kavramını açıklarken temel alınan tanım olan Olthius'un dünya görüşü tanımı şöyledir:

“Bir dünya görüşü (veya yaşam vizyonu), dünyayı ve içindeki çağrımızı ve geleceğimizi gördüğümüz bir çerçeve veya temel inançlar kümesidir. Bu vizyonun tam olarak ifade edilmesine gerek yoktur: o kadar içselleştirilebilir ki büyük ölçüde sorgulanmaz; açıkça sistematik bir yaşam anlayışına dönüşmeyebilir; teorik olarak bir felsefeye derinleştirilmemiş olabilir; inanç biçimine göre kodifiye bile olmayabilir; kültürel-tarihsel gelişme yoluyla büyük ölçüde rafine edilebilir. Yine de bu vizyon, hayata yön ve anlam veren nihai inançlar için bir kanaldır. Düzen ve düzensizliğin yargılandığı bütünleştirici ve yorumlayıcı çerçevedir; gerçekliğin yönetildiği ve takip edildiği standarttır; tüm günlük düşüncelerimizin ve eylemlerimizin üzerinde döndüğü bir dizi menteşedir.” (Olthius, 1989: 29)

Doğal olarak her insan, bir hayat görüşü (life view), hayatın anlamı ve amacı hakkında bir fikir oluşturma ihtiyacına sahiptir (Kiekegaard, 1944: 152). Dünya görüşü, gerçekliğin doğasına, varlık sebebine ve nasıl davranmamız gerektiğine dair inançlardır (Carvalho, 2006: 113). Bütüncül şekilde dünyayı yani büyük resmi görme ve anlama şeklimizdir (Lovering, 2001: 2-4) hatta Wright (1992: 125) dünya görüşlerini bir evin temellerine benzetmektedir. Bunlardan hareketle anlaşılmaktadır ki bu kavram hayattaki en önemli

konular hakkındaki bir dizi inançtır (Nash, 1992: 16), her sorumuza cevap vermektedir (Funk, 2006: 114), bireyin nasıl düşündüğünü ve davrandığını şekillendirip etkileyerek, gerçekliğe ilişkin sahip olduğu inançları da kapsayan (Valk vd., 2011: 55) insanın kendisi dahil olmak üzere çevresine ilişkin bütüncül bir bakış açısıdır (Özkan, 2012: 107) ve hayata, topluma, kendine dair tüm içgörülerinin toplamıdır (Vroom, 2006: 10).

Bir dünya görüşü, dünyanın doğası hakkında aralarında az çok tutarlılık, az çok bilinçlilik, az çok da doğruluk olan ve genelde sorgulanmayan bir dizi temel ya da ön varsayımdır (Sire, 2004: 19-20; Overton, 1991: 269; Cobern vd., 1990: 2; Kearney, 1984: 41) ve gerçekliği tanımlayan bir dizi temel inançtır (Koltko-Rivera, 2004: 3). Bu varsayımlar bireyi öngörülebilir kalıplarda hissetmeye, düşünmeye ve hareket etmeye yatkın hale getirir (Cobern, 1989b: 16). Buradan hareketle denilebilir ki insanların kim oldukları, dünyanın nasıl olduğu ve dünyadaki konumlarının ne olduğu hakkındaki temel anlayışlarını oluşturan, iyi ve anlamlı bir hayata sahip olmak için ne yapılması gerektiğini gösteren bilinçli veya bilinçsiz inançlar, değerler ve tutumlar kümesidir. Burada inançla kastedilen dünya ve içindeki yerimiz hakkında doğru olduğu düşünülen veya varsayılan şeylerdir. Anlatılmak istenen, bir insan Tanrı'ya veya her şeyin maddeden olduğuna, insanların özgür iradesinin, temelde iyi ya da kötünün, ahiretin varlığına ya da yokluğuna inanabilir ve bunların yanında dünya görüşleri, bireysel ve kolektif açıdan iyi bir hayat yaşamak için ne yapılıp ne yapılmaması gerektiği hakkında farklı değerler de içerebilir (Stenmark, 2022: 565-566).

Dünya görüşleri dünyayı tanımlamayı sağlayan birey ve toplumla ilgili maddi ve manevi tüm değerler (Aydar, 2013: 7), dünyanın imgeleri, idealleri ve normları olarak kabul edilebilir. Bunlar ise aslında kültürel olarak inşa edilip şekillendirilmiş ve bireyin içselleştirdiği zihinsel ağlardır (Droogers ve Harskamp, 2014: 180). Ancak bu zihinsel ağlar, iyi organize edilmiş bir bilişsel modeller ağı olarak görülemez daha çok tarihsel, kültürel ve toplumsal perspektif ve bağlamların şekillendirdiği bir sürecin ürünü olarak görmek gerekmektedir (Helve, 2015: 97). Yine de genel olarak kültürler gibi dünya görüşleri de dünyayı anlamlandırmak için gerekli olan bilişsel şemaları sağlar denilebilir.

Kültürel sistemler, dünya görüşleriyle bağlantılıdır çünkü toplumların dünya görüşü, kendine o toplumun kültüründe ilke, değer ve kavramlarının kendine özgü düşünce şekliyle etkileşim içinde olarak bir yer bulur ve bireylerin dünya görüşlerini belirleyen toplumun temel dinamikleridir (Aydar, 2013: 7-8). Aralarındaki belirleyici fark kültürlerin bireysel olmamasıdır sadece ortak olarak paylaşılabılır oysa dünya görüşleri bireysel olabildiği gibi bir gruba da atıfta bulunabilir (Johnson, Hill ve Cohen, 2011: 138). Ancak sonuçta kişiler arası ilişkilerde oldukça etkili olan benzer özelliklerin (Bruning ve Lambe, 2009: 146) ortak bir

dünya görüşü oluşturduğu varsayımından (Knapp ve Vangelisti, 2000: 162) yola çıkılırsa kültürlerin beraberinde getirdiği özellikler, o kültürle mensup kişilerin dünya görüşlerini (view of the world) şekillendirmede önemli bir yere sahiptir. Bir başka ifade ile denilebilir ki dünya görüşleri, insanların veya toplumların eylemlerini belirleyen ve yön veren önemli bir etkidir ve bir toplumun kültürünün belirleyici unsuru o toplumun sahip olduğu dünya görüşüdür.

Şeriatı (2018: 13), “bireyin gözünde dış dünya, onun toplum veya sınıfından gerçeklik aynasına ve nesnellik perdesine düşen resim” diyerek dünya görüşü tanımı yapmaktadır. Özetle dünya görüşleri, değerleri, tutumları, algıları ve varsayımları birleştirerek bireye bir yaşam perspektifi oluşturmayı amaçlar. Ayrıca bireyin inançlarına göre geçmiş, şimdi ve geleceğin formülasyonlarını ve yorumlarını içeren karmaşık bir kavramsal çerçeveye sahiptir (Hamzah vd., 2014: 422) ve hayatın nihai sorularıyla ilgilenir (Valk, 2007: 281). Bu sayede dünyayı ve içindeki yerimizi yorumlamamızı sağlar ve tıpkı bir gözlük gibi dünyada olanları zihinsel odağa getirir (Sunshine, 2009: 13).

Bir dünya görüşünün temel unsurları nedir yani ne tür inançlar dünya görüşü oluşturur sorusuna Nash, dünya görüşlerini oluşturan bileşenler sadece bunlar olmasa da 5 inanç alanı ile cevap verir. Bunları “Tanrı, gerçeklik, bilgi, ahlak ve insanlık” olarak belirler ve:

“1. Tanrı: Tanrı hakkındaki söylemleri yani Tanrı görüşü, dünya görüşlerinin hem en önemli unsuru hem de aralarında en büyük farklılıklara sahip olan konusudur. Tanrı var mı, varsa doğası nasıldır ya da tek bir Tanrı mı vardır? Tanrı kişisel bir varlık mı, yani bilebilen, sevebilen ve hareket edebilen türden bir varlık mı? Yoksa Tanrı kişisel olmayan bir güç mü yoksa kudret mi?

2. Nihai gerçeklik: Bir dünya görüşü, nihai gerçeklik hakkındaki inançları içinde barındırır. Tanrı ile evren arasındaki ilişki nedir? Evren sonsuz mu? Dünyayı ebedi, kişisel, her şeye gücü yeten bir Tanrı mı yarattı? Dünyayı anlamanın en iyi yolu mekanik dünya görüşü müdür? Ya da evrende bir amaç var mı? Evrenin nihai doğası nedir? Kozmos nihai olarak maddi mi yoksa manevi mi yoksa başka bir şey mi? Mucizeler mümkün mü?

3. Bilgi: Dünya görüşünün diğer bir bileşeni ise, kişinin bilgi görüşüdür. Duyularımıza güvenebilir miyiz? Akıl ve duyu deneyiminin bilgideki uygun rolleri nelerdir? Kendi bilinç durumlarımızı akıl ve duyu deneyiminden başka bir şekilde mi kavırıyoruz? Kendi bilinç durumlarımıza ilişkin sezgilerimiz, dış dünya algılarımızdan daha mı güvenilir? Hakikat göreceli midir, yoksa hakikat tüm akıl sahibi varlıklar için aynı mı olmalıdır? Dini inanç ve akıl arasındaki ilişki nedir? Bilimsel yöntem tek (veya belki de en iyi) bilgi yöntemi midir?

Tanrı hakkında bilgi mümkün müdür? Öyleyse nasıl? Tanrı kendini insanlara gösterebilir mi? Allah insanlara bilgi verebilir mi?

4. Etik: Bir dünya görüşünün diğer bir bileşeni, bir eylemin neden yanlış olduğu ile ilgilenen etiktir. Çünkü insanlar hem kendileri hem de diğerlerinin davranışlarıyla ilgili ahlaki yargılarda bulunurlar. İnsan davranışını yöneten ahlaki yasalar var mı? Bu ahlaki yasalar tüm insanlar için aynı mıdır? Ahlak tamamen öznel midir yoksa ahlaki yasaların nesnel bir boyutu var mı? Onların hakikati bizim tercih ve arzularımızdan bağımsız mı? Ahlaki yasalar kesin denebilecek şekilde keşfedildi mi yoksa kültürler gibi insanlar tarafından mı inşa edildiler? Ahlak bireylere mi yoksa kültürlere mi yoksa tarihsel dönemlere mi bağlıdır? Aynı eylemin bir kültürdeki veya tarihsel çağdaki insanlar için doğru, diğerleri için yanlış olabileceğini söylemek mantıklı mı? Yoksa ahlak, kültürel, tarihsel ve bireysel sınırları aşar mı?

5. İnsanlık: Son olarak ise her dünya görüşü, insanlar hakkında bazı önemli inançları barındırır. İnsanlar özgür mü yoksa sadece deterministik güçlerin piyonları mı? Yoksa bu uç noktalara bir alternatif var mı? İnsan sadece beden midir yoksa maddi varlık mıdır? Yoksa insan ruhundan bahseden veya zihni bedenden ayıran tüm din ve felsefe düşünürleri haklı mıydı? Bir anlamda haklılarsa, insan ruhu veya zihni nedir ve bedenle nasıl bir ilişkisi vardır? Fiziksel ölüm insanın varlığını sona erdirir mi? Yoksa ölümden sonra bilinçli, kişisel hayatta kalma var mı? Ölümden sonra ödül ve ceza var mı? Cennet ve cehennem hakkındaki Hristiyan öğretileri doğru mu?’’ (Nash, 1992: 26-30)

Bu 5 alan ve sorularına verilen cevaplar bir dünya görüşü oluşturur. Böylece uyumlu, tutarlı ve bütüncül bir düşünce sistemi ortaya konulabilir.

Bir dünya görüşünün ne olduğunu anlamanın başka bir yolu ise onu, büyük sorular denilen sorulara verdiği temel ve sağlam yanıtlar olarak kabul etmektir. Sire bu soruları şöyle sıralamaktadır:

- “1. Birincil gerçeklik nedir yani gerçekten gerçek olan nedir?
2. Dış gerçekliğin, yani çevremizdeki dünyanın doğası nedir?
3. İnsan nedir?
4. Kişi ölünce ne olur?
5. Herhangi bir şeyi bilmek neden mümkün olabilir?
6. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu nasıl bilebiliriz?
7. İnsanlık tarihinin anlamı nedir?’’ (Sire, 2004: 20)

Tokat’ın büyük sorular olarak belirttiği sorular ise:

- “1. Varlık nedir? Varlığın kaynağı ve tabiatı nedir?
2. Evrenin bir amacı var mıdır? Eğer varsa, bu kimin amacıdır?
3. İnsan nedir? Evrendeki konumu nedir? İnsanın kökeni, kaderi ve amacı nedir?
4. İnsanın kendisi ve dış dünya hakkındaki inançlarının kaynağı ve temeli nedir?

5. Değer dediğimiz şey nedir? İyi ve kötü nedir?

6. Tarihin anlamı nedir? Varlığı ve özde insanı gelecekte ne bekliyor?’’ (Tokat, 2006: 46-47)

Olthius’a göre aşağıdaki soruların cevabı dünya görüşünü oluşturmaktadır:

“1. Ben kimim?

2. Nereye gidiyorum?

3. Bütün bunlar ne hakkında?

4. Tanrı var mı?

5. Nasıl mutlu yaşayıp mutlu ölebilirim?’’ (Olthius, 1989: 27)

Bu sorular dünya görüşlerinin cevap aradığı, insan varoluşu ve inançla ilgili olan; yaşamın anlamı ve amacı, gerçekliğin doğası ve bunlarla ilgili farkındalık oluşturmak için olan “ne nedir; nereden geldik, nereye gitmekteyiz; iyi ve kötü, doğru ve yanlış nedir; nasıl davranışta bulunmalıyız vb.” gibi konuları içerir (Naugle, 2007: 7-8; van der Kooij vd., 2013: 215; Tosun, 2016: 58-59; Sire, 2004: 134-135; Altıntaş, 2021: 139-140; Walsh ve Middleton, 1984: 35; Sire, 2009: 22-23). Yani dünya görüşleri, dünyaya bakışımızı şekillendirerek hayatı ve dünyayı açıklamamıza olanak sağlar, karar ve eylemlerimizin temelini oluşturan, hayata dair büyük sorular hakkında inançlarımızı ortaya koyar (Gary vd., 2008: 8) hatta dünya görüşlerinin soruları hayata dair bu büyük soruların direkt kendisidir (Gauch, 2009: 667). Buradan hareketle denilebilir ki dünya görüşleri yaşamın her alanında bulunmaktadır (Valk, 2009b: 6). Bireyin dünyayla alakalı kendi algı, inanç, değer ve eylemleri hakkında farkındalık sahibi olup geliştirmesi aynı zamanda kendi benliğinin bilgisine ulaşmasına da yardımcı olmaktadır (Valk, 2009a: 71).

1.1.3. Dünya Görüşünün Felsefi Varsayımları

Bu sorular bağlamında dünya görüşlerinin felsefi varsayımları oluşturulmaya çalışılmıştır. Taves vd. dört boyutla bunları ifade etmiştir:

1. “Ontoloji: Var olan nedir, gerçek olan nedir? Organizmalar, "ne olduğunu" tahmin etmek için yukarıdan aşağıya tahminlere (genetiğe ve/veya önceki deneyime dayalı) karşı gelen bilgileri aktif olarak seçer ve değerlendirir. Bunu yaparken benlik ve dünya modelleri yaratırlar.

2. Epistemoloji: Neyin doğru olduğunu nasıl bilebiliriz? Organizmalar, hayatta kalma baskıları tarafından kısıtlanan çevre ile olasılığa dayalı etkileşimler yoluyla "doğru olanı" sürekli test eden Bayesçi bir epistemoloji içerir. Modellerin gözden geçirilmesi çok yavaş olabilir ve genellikle doğal seçim yoluyla bireysel düzeyden ziyade popülasyon üzerinde çalışır.

3. Aksiyoloji: Çabalamamız gereken iyi nedir? Nihai tercihler (iyi ve kötü), organizmanın dünya ve benlik modellerine, doğal bir hedef seçimi yoluyla inşa edilir: mevcut olanakların hayatta kalmayı artırıcı kullanımları için çabalayan modelleri somutlaştıran organizmalar.

4. Praksiyoloji: Hangi eylemleri yapmalıyız? Bir durumda mevcut olan en iyi eylemler, bir organizmanın öz modelinde (aksiyoloji) somutlaşan uygunluk temelli hedefler ve değerlerle uyumlu olarak ne olduğuna dair en iyi tahmininden (ontoloji) belirlenir.

5. Kozmoloji: Nereden geliyoruz ve nereye gidiyoruz? Sorusuyla bir yaşam biçimini tanımlar ve yönetir.” (Taves, Asprem ve Ihm, 2018: 208-209)

Vidal dünya görüşü varsayımlarına dair altı temel boyut oluşturdu;

1. “Ontoloji (Nedir?): Gerçekliği neyin oluşturduğu hakkındaki inançlarla alakalıdır
2. Açıklama (Bunların hepsi nereden geliyor?): Evren veya evren gibi fenomenlerin nasıl ve neden ortaya çıktığını açıklayabilmelidir.

3. Tahmin (Nereye gidiyoruz?): Nihai hedefler ve eylemin ölümden sonraki sonuçlarıyla alakalıdır.

4. Aksiyoloji (İyi nedir ve kötü nedir?): Yakın hedefler, değerler ve ahlakla alakalıdır. Eylemlerimizi yönlendirmek için bize bir yön, bir amaç, bir dizi hedef vermelidir.

5. Praksiyoloji (Nasıl davranmalıyız?): Yasaklar ve davranış reçeteleri içerir.

6. Epistemoloji (Ne doğru, ne yanlış?): Neyin bilinebileceği ve meşru bilgi edinme kaynaklarıyla alakalıdır. Dil sorununu da ilişkilendirebilir; bilgi edinme amaçları için hangi dili kullanmalı ve sınırlamaları nelerdir belirler.” (Vidal: 2008: 4-5)

Van der Kooij ve arkadaşları (2015) ise bu soruları şu başlıklar altında toplamaktadır:

“1. Ontolojik sorular: Varoluşun doğasına odaklanan ‘Neden hiçbir şey yok da bir şey var?’; antropolojik sorular olarak da adlandırılabilir ikinci bir tür ontolojik soru, insanın doğasına odaklanan ‘İnsan nedir? İnsan doğası iyi mi kötü mü?’

2. Kozmolojik sorular: Evrenin kökeni ve doğası ile insanın evrendeki yeri hakkında ‘Evren ilahi bir yaratılış mıdır? Canlıların evrimleşerek insana dönüşmesi tesadüf müdür?’ sorularını barındırır.

3. Teolojik sorular: Tanrı var mı? Çok tanrı var mı? Bu tanrının veya bu tanrıların doğası nedir?

4. Teleolojik sorular: Evrenin ve insanın anlam ve amacına ayrıca hayatın anlamına odaklanan ‘İnsan hayatın amacı nedir? Yaşamın anlamı ve yaşamı anlamlı kılan nedir? Bir bireyin yaşam amacını veya anlamını ne verir?’ gibi sorulardır.

5. Eskatolojik sorular: Bir kişi öldüğünde ne olur? Ölümden sonra yaşam var mı? Reenkarne olacak mıyız?

6. Etik sorular: Değerler, iyi ve kötü, doğru ve yanlış geniş temasıyla ilgili olan 'Hayatımı yaşamak için iyi bir hayat yapan nedir?' gibi sorulardır.' (van der Kooij vd., 2015a: 82).

Smart'a (1983: 7) göre ise, dünya görüşlerinin “doktrinal, mitik, ahlaki, ritüel, tecrübi ve sosyal” olmak üzere 6 boyutu vardır.

1.1.4. Dünya Görüşü Çerçeveleri

Dünya görüşlerine dair bir anlayış geliştirip (Selçuk ve Valk, 2012: 450) şekillenmelerinde etkili olan faktörleri sınıflandırabilmek için (Valk, 2011: 110-111) dünya görüşü çerçeveleri oluşturulmuştur. Bunlar içinde aile, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kültür vs. sayılabilir.

Valk 5 dünya görüşü çerçevesi belirlemiştir:

Çerçeve I: Kişisel / Grup Kimliği: Kişisel=> Cinsiyet, Aile İlişkileri,

Yetenekler/engellilikler, ilgi alanları,
özellikler, arzular, Öğrenme ve eğitim
seviyeleri

Sosyal=> Ait olduğumuz sosyal topluluklar

Sosyo-ekonomik durum

Kültürel=> Etnisite, milliyet, dil

Çerçeve II: Dini / Kültürel Boyutlar: Metinler, Kutsal Yazılar, Üst anlatılar, Hikayeler

Öğretiler, doktrinler

Etik ilkeler

Ritüeller; semboller

Adanmışların ortak, sosyal toplantıları

Bu dünya görüşünü güçlendiren kendinden
geçme deneyimleri

Çerçeve III: Nihai veya Varoluşsal Sorular: Hayatın anlamı/amacı, evren

Doğa, insanın amacı

Sorumluluklar/yükümlülükler

İyi/kötüyü, doğruyu/yanlışı ayırt eden
değerler

Daha büyük güç, güç, evrende olmak

Eskatoloji: Bu hayattan sonraki hayat

Çerçeve IV: Ontolojik / Epistemolojik: Varlığın doğası, gerçeklik=> Fizik:

Gerçekliğin nihai doğası

Metafizik:

fizikselin ötesinde;

manevi doğa

Cosmos:

Evrenin Kökeni/Geleceği

Bilginin doğası, bilginin kesinliği=> Özne bilgi

Nesnel bilgi

Kaynak, bilginin temeli

Çerçeve V: Evrensel / Belirli İnançlar, Değerler ve İlkeler: Adalet arayışı

Tüm insanların onuru

Hayatın kutsallığı

Eşitlik/çeşitlilik

Açıklık/tolerans

Çevresel kaygı

(Valk, 2016: 114)

Bu çerçevelerle paralel bir çizgide Heidegger de (1982: 6), çevre-insanların, ırk, sınıfın, kültürün gelişim aşamalarının dünya görüşlerini belirleyen etmenler olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca yine Dilthey (1957: 27) de, dünya görüşlerinin, tarihi ve siyasi örgütlenmeye bağlı farklı koşullar, iklim, ırk, milliyet, çağların ve dönemlerin sınırları altında geliştiğini söylemiştir. Özetle bu dünya görüşü çerçeveleri incelendiği zaman insanların dünya görüşü oluşumunda etkili olan değişkenlerin gruplandığı görülmektedir. Bu değişkenlerin her biri kişinin inancı ve öz değerlendirmesi üstünde etkili olarak bireyin kendi ve inançlarını tanımasına olanak sağlamaktadır. Bu süreci mümkün kılan en merkezi unsur ise eğitimidir (Tosun, 2015: 35).

Anne babanın meslek durumu, bireyin yetişmesi ve sosyo-kültürel açıdan zihniyet yapısının gelişiminde ve çocukluk itibarıyla informal olan bilgi ve tecrübelerin oluşumunda etkili olan aile ve doğal olarak anne-babanın eğitim durumu, dünya görüşleri üzerinde etkiye sahiptir. Bununla ilişkili olarak sosyo-ekonomik durumun yaşanılan yerleri belirlemesi ve yaşanılan yerlerin de bireyin inanç, tutum ve dünya görüşünün inşasında büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde özellikle üniversite dönemindeki bireylerin yaşadıkları çevre, dünya görüşleri ve tutumlarının üzerinde ana etken sayılabilir. Çünkü bireyin yaşamını devam ettirdiği çevre şartlarından bağımsız bir dünya görüşüne sahip olması mümkün değildir. Burada dikkat edilmesi gereken konu yaş meselesidir. Üniversite çağları olarak bilinen 20'li yaşlarla başlayan yaş döneminde oluşan dünya görüşünün ve tutumların hayat boyu devam ettiği yapılan araştırmalar (Morgan, 1988: 377) ile ortaya konmuştur.

İnsanların arkadaşlık tercihleri de dünya görüşlerine dair bilgi verebilir çünkü her birey kendi dünya görüşlerine benzer görüşlere sahip kişilerden oluşan bir arkadaş çevresinde bulunmaya çalışır ve bundan hoşlanır. İnançlar da hem bireylerin tutum, davranış ve dünya görüşlerini oluşturur hem de toplumların dünya görüşlerini, yaşam tarzlarını ve davranış kalıplarını şekillendirmektedir. İnançlar içinde olan dini inanç ve uygulamalar toplum dayanışmasını güçlendirir, hayata anlam kazandırma fonksiyonuna sahiptir ve dolayısıyla dünya görüşlerini şekillendirmektedirler (Akarsu, 2015: 88-312).

1.1.5. Dünya Görüşünün Özellikleri

Dünya görüşlerinin temel özellikleri şöyledir:

- 1) Dini ve seküler görüşler olarak ikiye ayrılabilir (van der Kooij vd., 2013: 173; Valk, 2011: 106; Vroom, 2006: 1)
- 2) Hayat ve dünya ile ilgili hem organize hem kişisel bir bakış sunar
- 3) Önemli bir parçası varoluşsal sorulardır (van der Kooij vd., 2013: 173-174).
- 4) Dünya görüşleri kapsayıcıdır (Tokat, 2006: 42).
- 5) Dünya görüşleri bireye dünyanın gerçekte neye benzediği ve dünya hakkında neyin geçerli olduğu ve önemli bilgiler barındırdığı konusunda varsayımlar sağlar (Cobern, 1996: 584).
- 6) Hayat hakkında dini ve dini olmayan görüşlerle ilgili olarak kapsayıcıdır (Ahs, Poulter ve Kallioniemi, 2019: 206).
- 7) Dünya görüşü, anlam vermeyi ve varoluşsal temalara odaklanmayı sağlayarak dünyaya daha spesifik bir bakış açısı ortaya koyar (van der Kooij vd., 2015a: 80).

8) Dünya görüşleri, gerçeklik anlayışının hem organize edildiği hem de inşa edildiği bağlamı oluşturur. Bir anlamda dünya görüşleri, hem kendi deneyimlerimizin hem de diğerlerinin bilgilerinin yargılandığı bir değerlendirme merceği sağlar (Daniels, Franz ve Wong, 2000: 552).

9) Bir dünya görüşü, inançları, varsayımları, tutumları, değerleri ve fikirleri birleştirerek geniş çaplı bir gerçeklik modeli oluşturur.

10) Dünya görüşleri, karmaşık çerçeveler inşa ederek kim olduğumuz ve içinde yaşadığımız dünya hakkındaki inançlarımızı organize eder.

11) Dünya görüşleri, bilinçli ve bilinçsiz şekilde algıları, motivasyonları ve değerleri şekillendirerek hedefleri ve arzuları etkilemektedir.

12) Dünya görüşleri, ilişkilerde insan davranışları için bilgi sağlar ve bütün bireysel ve toplumsal tepki ve eylemleri belirler (Schlitz, Vieten ve Miller, 2010: 19).

13) Bir dünya görüşü, kişiyi belli bir düşünce tarzına yönlendirir.

14) Bir dünya görüşü kim ve ne olduğumuzun sınırlarını belirleyerek benliği, çevreyle ilişkiler de dahil olmak üzere her şeyi tanımlar (Cobern, 1989a: 2).

15) Dünya görüşleri, kozmoloji, felsefe, etik, dini ritüeller, bilimsel inanç vb. alanlarda az veya çok sistematik olarak ifade edilebilir ve aslında neredeyse bütün eylemlerde örtük şekilde varlık gösterir (Wallace, 1970: 143).

16) Bir dünya görüşü, tarihsel, kültürel ve toplumsal perspektiflerin ve bağlamların şekillendirdiği bir sürecin ürünüdür (Helve, 2015: 97).

17) Dünya görüşü, düşüncelerimiz, davranışlarımız, verdiğimiz kararlar ve olayları tanımlama şeklimizi belirler. Böylece kişinin grup ve bireysel kimliklerini, inançlarını, değerlerini ve dilini içinde barındırır (Kohl Jr, 2006: 176).

18) Bir dünya görüşü, çeşitli deneyimlerle elde edilen her şeyin bulunduğu bir koordinatlar sistemi (Aerts vd., 1994: 18) ya da dünyayı algıladığımız bir referans çerçevesidir (Nicholas ve Gobble, 1991: 31).

19) Dünya görüşleri bireylerin düşüncelerini, dillerini, davranışlarını şekillendirir (Beebe, vd., 2005: 100).

20) Dünya görüşleri gruplar veya bireylerin dünyayı anlama, algılama ve anlam verme yollarıdır (Rissanen ve Poulter, 2023: 385).

1.1.6. Dünya Görüşü Sınıflandırmaları

Dünya görüşleri ‘organize dünya görüşleri’ ve ‘kişisel dünya görüşleri’ olarak ikiye ayrılabilir. Organize dünya görüşleri az veya çok tutarlı ve oturmuş bir sistem olarak zamanla

gelişen bir yaşam görüşüdür, yazılı ve yazılı olmayan belirli kaynaklar, gelenekler, değerler, ritüeller, idealler veya dogmalardan oluşur. Organize bir dünya görüşünde, bu görüşe bağlı bir grup insan bulunur ve ortak olarak bu görüşü paylaşırlar. Her din organize bir dünya görüşüdür, ama her organize dünya görüşü din değildir ki örneğin hümanizm gibi din dışı da olabilmektedir.

Kişisel dünya görüşleri de dini bir organize dünya görüşüne dayalı olabilir ama aynı organize dünya görüşlerinde olduğu gibi dini ya da dini inanç ve görüşlerle sınırlı olmak zorunda değildir. Yine de birisi kendisini bir dinin müntesibi olarak görüyorsa, kişisel dünya görüşünün neredeyse o dinin dünya görüşüne dayalı olması beklenebilir. Kişisel bir dünya görüşü, kozmolojik, ontolojik, teolojik, eskatolojik, teleolojik ve etik soruları da kapsar (van der Kooij vd., 2015b: 347-348).

Kişisel dünya görüşleri, eylemleri yönlendirme ve kontrol etme sürecinde de rol oynar. Yapılan bir araştırmada (Hirsto, 2019) ilahiyat öğrencileri, kişisel dünya görüşlerinin seçimlerini ve hedeflerini güçlü bir şekilde etkilediğini bildirmişlerdir (Hirsto, 2019: 428). Van der Kooij, Ruyter ve Miedema (2015b: 347)'da okulların kişisel dünya görüşleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca insanların çoğu dünya görüşlerini sadece tek bir organize dünya görüşüne göre inşa etmez aksine kişisel ilgisi bilgiye, değerlere ve inançlara da olduğundan kişisel dünya görüşleri önemli bir konuma gelmektedir (Poulter ve Tosun, 2020: 29; Hirsto, 2019: 417). Hem insanların amaçları ve hayata anlam için olan eylemlerini belirleyen idealler, ilkeler ve değerleri içeren hem de etik ve teolojik sorulara bazı cevaplar veren geniş ahlak kavramı da kişisel dünya görüşünün bir parçasıdır (van der Kooij vd., 2015b: 348).

Dünya görüşleri için yapılabilecek bir diğer ayrım ise 'dini dünya görüşleri' ve 'seküler dünya görüşleri' şeklindedir. Dini dünya görüşleri, aşkın, ilahi veya ruhani bir boyutu olan gerçekliğin varlığı ve bunun insan hayatını nasıl anlamlandırdığı ve nasıl yaşandığının önemi üzerinedir. Bir başka deyişle ilahi gücün insan ve evrenle olan ilişkisi dünya görüşünün çerçevesini çizmektedir. Dinler, dini dünya görüşü (ethos) oluşturarak toplumsal bütünleşmeye katkı sağlarlar (Şahin, 2022: 51). Ayrıca yine dinler; mensuplarına bir hayat tarzı sunarak onları belirli bir dünya görüşü etrafında toplayan, bireysel ve toplumsal yanı olan sistemli kurumlardır (Doğan, 2008: 332-333). Yapılan bir araştırmada (Helve, 2015) dini dünya görüşlerinin gençlerin en uzun süre sahip oldukları dünya görüşü olduğu tespit edilmiştir (Helve, 2015: 101).

Seküler dünya görüşlerine göre gerçeklik farklı bir yapıya sahiptir yani aşkın, ilahi ya da ruhsal bir gerçeklik boyutunun varlığını reddeder ve hayatın nasıl anlaşılıp ve yaşanması

gerektiği konusunda önemli olanın bu gerçekliğin temel özellikleri olduğunu savunur. Ayrıca, seküler dünya görüşleri, Tanrı'nın merkezi rol oynamadığı hatta reddedildiği dinler olsa bile her türlü dini reddeder (Stenmark, 2022: 573-574). Bu nedenle, hem inançlar hem bazen epistemik tutumlar hem de insanların hayat tarzını yansıtan davranışlar, dini ve seküler dünya görüşlerini tanımlarken veya birbirinden ayırırken esas referanstırlar (Stenmark, 2022: 577). Bir başka deyişle ister seküler ister dini olsun her dünya görüşü anlatılar, mitler, ritüeller, semboller vb. benzer yapılara sahiptir ama içerik ve anlayış olarak farklılaşırlar (Valk, 2017: 244).

Dünya görüşleri hakkında bir diğer ayrım ise; birincisi tektanrıcılıktır (monotheism) ve Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'ı içerir. En temel özelliği tek Tanrılı olmaları ama her biri tarafından bunun farklı anlaşılmasıdır. Her şeye gücü yeten bir Tanrının yarattığı bir evren kabulü, kutsal kitap, vahiyler, insanın doğası, kurtuluşa ulaşma ihtiyacı ve ahiret inancı gibi unsurları barındırır. Tek Tanrı inancı, anlatılar, öğretiler, etik, ritüeller, semboller ve sosyal her açıdan egemendir. Bunların yanında bu dünya görüşleri ontolojik, epistemolojik, eskatolojik ve kozmolojik açıdan sahip oldukları felsefi sistemleriyle de tek Tanrı inancına dayanırlar.

İkincisi çoktanrıcılıktır (polytheism/non-theism). Hem Hinduizm, Budizm ve Yerli Maneviyatlar gibi dünya dinleri hem de yeni dini hareketleri kapsamaktadır. Evrende veya dünyada manevi bir gücün içkin olduğu düşünülür ya da bazen çevre kutsal kabul edilir. Bu dünya görüşü de kendi ontolojisine, epistemolojisine ve kozmolojisine sahiptir ve hayatın her alanını etkiler.

Üçüncüsü insanın kendi kendine yeterli olduğu inancına dayanan hümanizmdir (humanism). Yaşam sadece bu dünyadadır ve insandan daha yüce bir varlık düşüncesi reddedilir. En yüksek otorite akıldır ve vahiy kabul edilmez.

Dördüncüsü ve sonuncusu ise tüketimcilik/kapitalizmdir (consumerism/capitalism). Tüketimciliğin/kapitalizmin tüm tüketici özelliklerini yansıtmaması ve tüm dünyayı etkileyen bir yaşam biçimi haline gelmesi bir dünya görüşü olarak kabul edilmesinin nedenidir (Valk, 2011: 112-114).

1.1.7. Dünya Görüşü ve İdeoloji İlişkisi

Dünya görüşü kavramı kimi çalışmalarda ideoloji ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu yüzden ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak dünya görüşlerinin ne olduğuna dair sınır çizilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Genel anlamda ideoloji, bir dünya görüşü ya da sınıfsal görüştür ve eklemlenmiş anlamlar, değerler ve inançların sistemidir (İnal, 2004: 49).

İdeoloji, belli bir niyete göre, bilinçli ve genelde sistematik olarak kurulan fikirlerdir oysa dünya görüşünün daha geniş bir anlamı vardır ve genelde kendiliğinden oluşur. İdeoloji, daha çok politik amaçlarla kendine yer bulur. Dünya görüşü ise hem daha geneldir hem de etki alanı çok daha büyüktür. Kısaca denilebilir ki ideoloji dünya görüşünün içinde yer alan bir kavramdır (Macit, 2016: 30; Aydar, 2013: 13; Örs, 2011: 2). İdeoloji dış gerçeklik ve onun geliştirilmesi için gerekli olan şeylerle ilgili inançlardır (Şeriatı, 2018: 66-67). Buradan hareketle denilebilir ki dış gerçeklikle sınırlı olması dünya görüşünden daha dar anlamı olmasının nedenidir.

Cevizci (2005) kavramı şöyle tanımlamaktadır: “Genel olarak, bir siyasi partinin inançlarını, değerlerini, temel ilkelerini ifade eden bir politik ideolojide olduğu gibi, şu ya da bu ölçüde tutarlı inançlar kümesi; siyasi ya da toplumsal bir öğreti meydana -getiren ve siyasi ve toplumsal eylemi yönlendiren düşünce, inanç ve görüşler sistemi; bir topluma, bir döneme ya da toplumsal bir sınıfa özgü inançlar bütünü; bir toplumsal durumu yansıtan düşünceler dizgesi; insanların kendi varoluş koşulları ve ilişkilerinden doğan yaşam tarzlarıyla ilgili tasarımların tümü” (Cevizci, 2005: 893).

Özellikle siyasetçilerin ilgilendiği ideoloji kavramının Fransız devrimi sırasında bir grup düşünür tarafından ortaya atıldığı söylenmektedir ama aslında böyle kabul edilmesinin sebebi Fransız Devrimi dönemi metinlerde görülmeye başlanmış olmasıdır oysa kavramın çok da eskilere dayandığı iddiaları da bulunmaktadır (Çelik, 2005: 33). Örneğin Cevizci (2005: 893) kavramın başlangıçta, bir ideler-fikirler bilimi, idelerin kökenleriyle aralarındaki ilişki hakkında deneysel bir araştırma olarak tanımlanmış olduğunu sonrasında 18. yy ile birlikte Tracy tarafından yorumlandığını dile getirmiştir. Terimi Antoine Louis Claud Destutt de Tracy, 1796-1798 yılları arasında Paris'teki Institut de France'da bölüm bölüm sunduğu “Memoire sur la Faculte de Pensee” başlıklı bildirilerinde kullanmıştır (Bulut, 2011: 184-185).

Tracy kavramı, ideologların düşüncelerini ve bu düşüncelerin kaynağını incelemeyi amaçlayan felsefe sistemi anlamında kullanmıştır. Sonrasında ideoloji, düşünen öznenin kendi içinde gizli olan bilinci üzerinde yoğunlaşan öznel ideoloji ve duyumsal varlık olan insanla dış dünyadaki şeyler arasında bir bağ kuran ve insan düşüncesinin kaynağını dış dünyadaki nesnelerde bulan nesnel ideoloji olarak ikiye ayrılmıştır. 19. yüzyılda ise kavram bilimsellik statüsünü kaybetmiş ve rasyonel düşünce ve algının önüne geçen politik düşmanların ya da toplumdaki egemen sınıfın iktisadi egemenliği için insanların düşüncelerini çarpıtarak sürekli ve sistematik şekilde hatalı bakış ve yorumlara yol açan somut gerçeklikten uzak bir tür engel ya da hasar verici bir faktör olarak kullanılmaya başlanmıştır. Marx'ın ideolojiye bakışı da buna denk gelmektedir ve dünyayı, özellikle de sosyal dünyayı çarpıtılmış, tahrif edilmiş bir yolla görme, somut bir problem için aldatıcı, yanılsamaya dayalı bir çözüm olarak ideoloji

bakışını açıklamaktadır. Özellikle 1960’lardan başlayarak günümüzde ise, bütün ideolojilerin ilişkili olduğu veya yargılanabileceği tek, değişmez bir hakikat olmadığı aksine her ideolojinin içinde bulunduğu sosyal koşullara göre belirlenen kendi hakikat standardı olduğu fikri kabul görmüştür. Bu görüşün ilk temsilcisi ise Karl Mannheim’dir (Cevizci, 2005: 893-894).

Kavramın tarihçesinde önemli yer tutan isimlerden biri ise Louis Althusser’dir ve ona göre ideoloji toplumsal pratik ile her zaman iç içe yani her zaman bir etkileşim halindedir. İdeoloji maddi bir varlığa sahiptir tezini öne sürerek (Althusser, 1976: 299) de dönemindekilerden ayırmıştır (Kazancı, 2003: 68-72; Açar, 2022: 89). Hatta bazı siyaset bilimciler siyaset konusunda dünya görüşü yerine ideoloji kavramını kullanmışlardır yani siyasi ideoloji bir dünya görüşüdür ama bu sınırların net çizilememesi dünya görüşü ve ideoloji ayrımını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte ideoloji, hem siyasi ve toplumsal bir öğreti oluşturan hem de siyasi ve toplumsal eyleme yön veren düşünceler, inançlar ve görüşler sistemi olarak özetlenebilir (Eagleton, 1996: 21; Mardin, 1992: 14). Dünya görüşü ise aksine geniştir ve bir grupta, siyasal sistemlerle sınırlanmaz bir hayat felsefesidir (Aydar, 2013: 15).

Bakıldığı zaman ideolojini tanımlamalarında bir karmaşa görülmektedir. Bunun sebebi ideolojiye iki ayrı yaklaşım benimsenmiş olmasıdır. Hegel, Marks, Lukács ve bazı geç dönem Marksist düşünürler ideolojiyi yanılama, çarpıtma ve mistifikasyon kavramlarıyla ile açıklamaya çalışmış; John T. Jost ve C. M. Federico gibi araştırmacılar ise ideolojinin toplumsal hayattaki işlevlerine odaklanan sosyolojik ve psikolojik bir bakış açısıyla açıklamaya çalışmışlardır (Macit, 2016: 30). Bunlar 3 farklı şekilde gruplandırılarak anlamlandırılabilir; ya dogmatik düşüncenin ifadesidir (gerçekliğin çarpıtılmış yansıması) ya da bir dünya görüşü doktrindir ya da bir toplumsal/sosyal bir bilimdir (Dahm, 1980: 109). Özetle anlaşılmaktadır ki ideoloji bir dünya görüşüdür ama dünya görüşü ile eş anlamlı bir kavram değildir.

1.1.8. Dünya Görüşü ve Zihniyet İlişkisi

TDK (2023)’de “anlayış” olarak geçen zihniyet kavramı dünya görüşü ile ilişkisi bulunan hatta bazı yerlerde eş anlamlısı olarak kullanılan bir kavramdır. Dolayısıyla bu kavramın da sınırları çizilerek dünya görüşü ile aynı anlama gelip gelmediği ya da benzerlik ve farklılıkları belirlenmeye çalışılacaktır.

Zihniyet genel olarak değer, tercih ve eğilimlerin toplamının bir bakış açısında bütünleşmesidir (Ülgener, 1993: 19). Bir başka deyişle Ülgener’e göre zihniyet kavramı oldukça geniş bir anlam yelpazesine sahiptir ve dünya görüşü kavramıyla da karşılanabilir.

Dışa vurulamayan ve iç dünyamızda kalan hisler zihniyet kavramının kapsamı dışında bulunmaktadır (Nişancı, 2002: 26). Zihniyet yalnızca bilişsel düzeyde kalmaz aynı zamanda kendisini davranışlar üzerinde de göstermektedir tıpkı dünya görüşü gibi bir hayat tarzıdır (Yıldız ve Demir, 2015: 9). Kişi, zihniyetine göre yaşar ve davranışta bulunur. Yani denilebilir ki, dünya görüşünün diğer bir adı zihniyettir (Aydar, 2013: 12; Tokat, 2006: 42).

Davranışların dayandığı ilkeleri ve dünya görüşü ilkelerinin anlamak için birbiriyle ilişki sağlar (Muccihelli, 1991: 17). Bu açıdan bakıldığında ise zihniyet dünya görüşünün kendisi değil aksine kendi içinde dünya görüşünü taşıyan çevredeki öğeler hakkında tutumlar oluşturan bir kavramdır. Bir inançlar ve değerler sistemidir hatta bu yönüyle dinle sağlam bir ilişki içerisindedir denilebilir. Çünkü her din evren, insan ve diğer varlıklar arasında ilişkilere ve dünyaya dair bir tutuma sahiptir ve bu tutum o dinin mensuplarında bir zihniyet meydana getirir, dünyaya bakışta hatta günlük eylemlerde bile meydana gelen bu zihniyet etkili olur (Aydar, 2013: 23). Ayrıca zihniyet, dünya görüşlerini yansıtmanın yanında kültür ve bazı ahlaki davranış kurallarının da yansıması olarak görülebilir (Apalı, 2015: 205).

Zihniyeti şekillendiren unsur eğitimidir. Ayrıca geleneğin oluşum şartlarından olan zihniyet kültüre yönelik belli bir yaklaşım tarzını ifade eder (Yıldız ve Demir, 2015: 10-11). Birey dış dünyaya bağlı olarak hayat boyu devam eden bir zihniyet oluşturma faaliyetine girmektedir. Aydar (2013: 4), bu faaliyetin dünya görüşü olduğunu dile getirmektedir. Dış dünyada etkin olan kültür de zihniyet oluşturmaktadır buna toplumsal zihniyet denmektedir (Adanır, 2002: 57). Toplumsal zihniyeti şekillendiren ve birbirleriyle ilişki halindeki faktörler 3 başlık altında toplanabilir. Birinci faktör, toplumun içinde yaşadığı ve her daim onu şekillendirebilen doğa ve iklim şartları; ikinci faktör, kültür ve üçüncü faktör de dindir (Açıkgöz, 2011: 94).

Değer sistemleri olarak da isimlendirilebilecek, birey için değerli şeyler zihniyet ile yakın ilişki içindedir. İyi ve kötü, güzel ve çirkin, yaşamın amacı vb. konuları zihniyetin değer yargıları ile oluşturduğu dünya görüşünün etkisiyle belirlenmektedir (Aydar, 2013: 11). Ancak zihniyet üzerinde sadece değer sistemleri, din ve kültür değil coğrafi şartlar da önemli ölçüde etkilidir (Apalı, 2015: 192).

Öner (1995: 65), zihniyeti insanın varlıkları anlayış tarzı ve bu anlayışa göre onlara yaklaşımıdır şeklinde tanımlamıştır. Ona göre üç temel zihniyet vardır. Bunlar; mitik/mistik (büyüsel/magique), akli/pozitif (olgusal/positif), dini/felsefidir (eleştirel/critique). Bu üçü birbirinin devamı değildir toplumların seviyelerine göre değişiklik göstermektedir (Öner, 1995: 66-67). İlkel toplumlarda ilk zihniyet varken gelişme gösterdikçe üçüncüye doğru yol almaktadırlar. Zihniyetin en aşikar özelliği ise; kişiyi ait olduğu gruba bağlayan en sağlam

bağ olmasıdır. Bir diğer ifadeyle kişiyi bir din, medeniyet, millet ve ideoloji ekseninde bir araya getiren yani bağlayan zihniyettir (Öner, 1995: 207-208).

1.2. Dünya Görüşü ve Eğitim

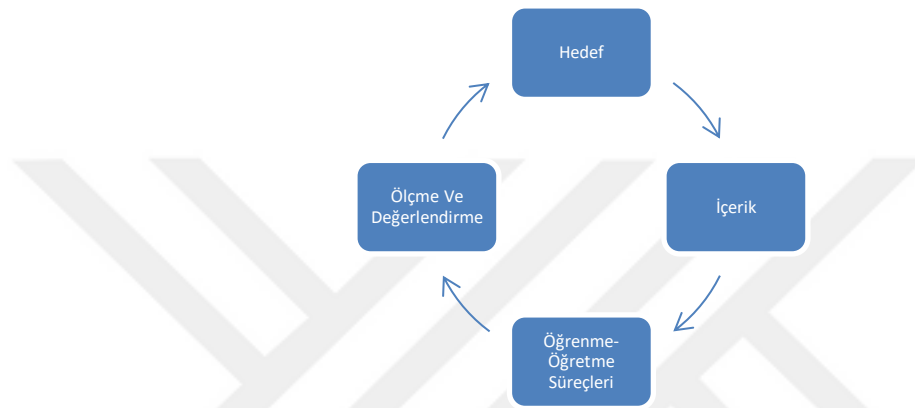
Eğitim, bireyin olgun, erdem sahibi olabilmesi için doğuştan sahip olduğu bazı kabiliyetleri ortaya çıkararak onu iyi yönde geliştirmeyi ve olumsuz etkenlere karşı korumayı öğretme sürecidir (Şişman, 2021: 3-4). Aynı şekilde eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir.” (Tosun, 2021: 18). Eğitimin bu kasıtlı ve istendik etkileme çabalarının amacı, beden, ruh ve zihin açısından geliştirilmiş bireyler yetiştirmektir (Bilgin, 1981: 470; Doğan, 2008: 331). Bir diğer ifadeyle ruh sağlığı iyi, kişilik bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 31) ve bunu da formal ve informal eğitim faaliyetlerini yürüterek yapmaktadır. Bu faaliyetlerin amacı da bir çıktı elde etmektir (Ay, 2018: 68).

Dünya görüşü ile eğitim ilişkisi ele alındığında, eğitim sisteminin insana ilişkin bakışı ve kabulleri, yetiştirmek istediği insan tasavvurunda dünya görüşünün yeri ve etkisi gibi konular öne çıkmaktadır. Bu konular doğrultusunda eğitim faaliyetinin dünya görüşlerini hem süreç içinde hem de sonuçta bir çıktı olarak nasıl dahil ettiğinin ve böylece öğrenciler üzerinde herhangi bir etki, gelişim veya dönüşüme sebep olma durumlarının tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda bu bölüm genel olarak eğitim ve dünya görüşü ilişkisini, yükseköğretim dönemi ve dünya görüşü ilişkisini özelde ise yüksek din öğretimi ve dünya görüşü ilişkisini incelemektedir.

Her dönemin kendi otoritesinin ve hakim düşüncesinin insana yüklediği anlam ve beklentileri doğrultusunda şekillenen eğitim, insanlık tarihinin gündemini her daim meşgul eden bir olgudur ve her yeni dönemde yeni anlayışlar ekseninde şekillenmiş ve sonuçta ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabulleriyle bir sistem halini alan eğitim faaliyetleri süreci başlamıştır (Ay, 2018: 69). Bu süreçte dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır. Örneğin bireyin ahlaki değerlere ya da varoluşsal soruların cevaplarına ulaşması için değerler, inançlar ve normlar ile bezenen/süslenen bireysel ve sosyal hayat bireyin düşünce ve davranışlarını etkiler ve şekillendirir. Bireyin düşünceleri ve davranışları arasında bu şekilde bir ilişki geliştirilip mesafe azaltıldığında kişi hayatla başa çıkmakla ilgili sorunları dahil karşısına çıkan her durumda ona yardımcı olan bir zihin şemasına sahip olacaktır ki bu dünya görüşü oluşturma sürecinin başlaması anlamına gelmektedir (Tosun, 2015: 35-41). Bunun yanında bireyin dünya görüşünde zaman içinde görülebilecek değişimler için öğretim faaliyetleri

dünya görüşünün daha tutarlı bir şekilde gelişmesine yardımcı olabilir (DeWitt vd., 2007: 29) ve doğal olarak dünya görüşleri de eğitimin gelişmesini sağlamaktadır (Valk, 2011: 115).

Eğitim-öğretim faaliyetleri, istenen özelliklere sahip bir birey yetiştirmek için tasarlanan bir öğretim programı ekseninde yapılmaktadır (Ay, 2018: 69-70). Bir başka ifade ile öğretim programları, planlı olarak yapılan ve öğrencilerde beklenen öğrenmenin oluşumunu amaçlayan faaliyetlerin toplamıdır (Doğan, 1975: 36), Bu öğretim programları, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme temel öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2010: 5).



Şekil 1.2. Öğretim Programının Öğeleri

Bütün eğitim teorileri ve uygulamaları temelde insanın başlangıcı ve geleceği üzerine cevaplardan yani bir dünya görüşünden meydana gelmektedir (Bilgin, 1981: 479). Öğrenme ortamı da, öğrencilerin dünya görüşlerini şekillendirebilir (Hirsto, 2019: 419). Daha etkili bir öğrenme ortamına katkı sağlayan ise örtük programdır (Tuncel, 2008: 28). Çünkü örtük programlar öğrencilere resmi programdakilerin dışında bilgi, görüş ve değer kazandırılmasında rol oynar (Yüksel, 2002b: 32).

Bunların yanında dünya görüşü kavramıyla bilgi kavramının yakından ilişkisi onu eğitimin merkezine koyar. Bu nedenle müfredatın ve öğretim uygulamalarının belirlenmesi için önemli bir potansiyele sahiptir ki daha da önemlisi her insan bir dünya görüşüne sahiptir (Gary vd., 2008: 3; Sunshine, 2009: 14; Poulter ve Tosun, 2020: 29; Valk, 2012: 160; Kuusisto ve Kallioniemi, 2016: 89). Dolayısıyla eğitim dünya görüşlerinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır (Proper vd., 1988: 547; Kirman, 2005: 32; Öz, 2015: 155). Ayrıca eğitim akıl yürütme, yorumlama ve bilme gibi insan faaliyetleriyle alakadardır (Schultz ve Swezey, 2013: 230-231) ve dünya görüşleri de akıl yürütme, yorumlama ve bilme gibi temel insan faaliyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Naugle, 2002: 253). Öğrencilerin dünya görüşlerinde eğitimin etkisine ek olarak eğitimin verilmesinde baş etken olan öğreticilerin de etkisi olduğu kaçınılmaz bir sonuçtur (Kirman, 2005: 33).

Öğrencilerin benlikleri ve ötekiler hakkında daha fazla farkındalık sahibi olması önemli bir ihtiyaçtır ve eğitim, insanın daha adil ve sivil bir toplum geliştirmesini sağlamada anlamlı bir etkiye sahiptir hatta bireysel özerkliğin ötesine geçerek başkalarına ve ortak hedeflere bağlılıkla da ilgilidir (Valk, 2007: 279). Bu nedenle, öğretmenlerin dini ve seküler dünya görüşlerini öğretme sorumluluğu bulunmaktadır (Gardner vd., 2017: 251). Çünkü dünya görüşü, dünyayı daha iyi anlamayı sağlar ve akademi için değerli bir kaynak teşkil eder. Öğrencilerin, hayattaki zorluklarla karşılaştıklarında ya da önemli bir dönüm noktasına geldiklerinde, hem benliklerine dair daha fazla içgörü edinmelerini hem de başkalarını daha iyi anlamalarını mümkün kılar ayrıca okulların verdiği eğitim, vatandaşlık ve sosyal sorumluluk ve öğrencilerin tutarlı bir ahlaki vizyon geliştirmelerine yardımcı olacak bireyler yetiştirebilmesi ve herkes için istedikleri dünyayı, şekillendirmelerine yardımcı olmak için, dünya görüşlerine dayanması ve hatta kendi dünya görüşlerini derinleştirmesini sağlaması ve neyin önemli olduğuna dair kendi inançları, değerleri ile ilgili anlayışa sahip olmalarını sağlamak ile mümkündür (Valk, 2007: 282-283). Bunların yanında hem mantıksal hem de eleştirel bir pencereden öğrencilerin kendi dünya görüşlerini benimsemelerini sağlamak önemli bir vazifedir (Wright, 2005: 27).

Eğitimin en temel amacı bireyin kendisini tanıyarak kendisiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlamaktır (van der Kooij vd., 2015b: 43) ve eğitilmiş olmak, şeylerin nedenini sorarak kavramsal şemaların geliştirilip ve sistematik hale getirilmesiyle kişinin dünya görüşünü dönüştürmesidir (Peters, 1977: 105). Eğitimin bir diğer amacı ise öğrencilerin kendileri, başkaları, doğa ve sosyal yapılar ile anlamlı ilişkilerinin olmasını sağlamaktır (Şişman, 2021: 27-28). Bu amaca ulaşmak için dini veya manevi boyutlar da dahil olmak üzere insanın tüm yönlerini kapsayan bir eğitim yapılmalıdır bu da dünya görüşlerinin özellikle de dini dünya görüşlerinin öğretilmesi ile mümkündür (Valk ve Tosun, 2016: 106).

Her toplum eğitim sisteminin amaçlarını belirlerken kendisinin sahip olduğu değerleri ölçüt olarak kullanır (Kaymakcan, Meydan, 2011: 30) ki zaten eğitim niteliksel olarak değer yüklü bir faaliyettir (Zengin, 2017: 436). Değerlerin arka planında önceden de belirtildiği gibi dünya görüşleri olduğuna göre denilebilir ki eğitim sisteminin hedeflerinin belirlenmesinde doğal olarak dünya görüşleri de referans sağlamaktadır.

Eğitim sistemi, uygulandığı toplumun sahip olduğu toplumsal, siyasal, kültürel ve ekonomik şartların özelliklerini taşır ve bu şartlara yön veren olgu ve olayların altında yatan ana sebep, o toplumun dünya görüşüdür (Gülbahar, 2006: 6). Bu şartların oluşup geliştiği ortam olan bireyin çevresi ve benliğinde kendini yönlendirebilmesi de dünya görüşleriyle etkileşim halinde olmasıyla mümkündür ve eğitim bu etkileşim sürecinde önemli bir yer tutar.

Çünkü eğitim, hem insanların dünya hakkındaki kavramlarını hem de değerlerini belli bir amaç ve niyete dönüştürmesinde gerekli stratejilerin öğrenilmesinde rehberlik hem de değişen ve dönüşen dünyaya uyum sağlama görevi üstlenir (Rauste-von Wright, 1986: 331-332).

Örgün eğitim dünya görüşü gelişimini sağlar ve bu dünya görüşü de, öğrenme süreci sırasında bilişsel çerçevelerin inşa edildiği bir temel sağlar (Cobern, 1989a: 3). Bununla birlikte eğitimin görevleri; toplumu bilinçlendirmek ve var olan değerleri benimsemelerini sağlamak ve toplumu geliştirmeye çalışmaya yönlendirmektir (Bilgin, 1988: 19).

Eğitimli olarak tanımlanan bireyin en ayırt edici özelliği hayata dair büyük sorularla meşgul olmasıdır. Büyük sorular ise dünya görüşü ve onu oluşturan değerler, inançlar üzerine yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Ayrıca kendini ve başkasını tanımanın yolu dünya görüşlerinden geçmektedir o yüzden de dünya görüşleri bireylerin eğitiminde önemli bir konumdadır (Valk, 2009a: 69-70). Hem büyük soruların tartışılması hem de öğrencilerin başkalarının görüşlerini incelerken kendi dünya görüşlerini yansıtabilmesi ve ifade edebilmesi eğitimi geliştiren unsurlardır (Valk, 2009a: 74). Eğitimde dünya görüşlerine yer vermenin faydalarını Valk ve Selçuk (2016) 4 madde ile açıklamaktadır:

“1)Dünya görüşü çerçevesi yaklaşımı disiplinler arası ve kapsamlıdır. Öğrencilerin dünyayı izole edilmiş ve ilgisiz bilgi parçaları olarak değil, anlamlı bir bütün olarak görmelerine yardımcı olur.

2)Bir dünya görüşü çerçeve yaklaşımı kapsayıcıdır ve tüm dünya görüşlerinden öğrencileri kendi yaşam vizyonlarını ve yaşam tarzlarını keşfetmeye ve içselleştirmeye dahil eder.

3)Bir dünya görüşü çerçevesi yaklaşımı, bireyleri ve birey gruplarını kendi özel etik inanç ve değerlerini belirlemede aktif rol almaya davet eder. Kendi etik inançlarının ve değerlerinin kaynağını anlamalarına, temellenebilecekleri teolojik, felsefi ve tarihsel gelenekleri yansıtmalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur, ancak sürekli değişen ışıktaki inançlarını ve değerlerini yeniden düşünmelerine yardımcı olma konusunda dinamiktir.

4) Bu dinamik süreç, tüm insanları sürekli bir anlama, yansıtma ve ifade etme sürecine davet eder. Kemikleştirici inanç ve değerlere direnir. Diyalog ve tartışma olanakları açar, temel sorular sormanın önemini onaylar ve Müslüman, Hristiyan veya ateist olmanın ne anlama geldiğine dair anlayışı artırır.” (Valk ve Selçuk, 2016: 24).

Yine aynı şekilde eğitimde dünya görüşleri;

1)Öğrencilerin inançları, değerleri ve ilkeleri incelemesini sağlar.

2)Öğrenciler düşüncelerin ve davranışların doğru, önemli ve yapmaya değer olduğuna dair algılardan kaynaklandığını fark eder.

3)Eleştirel düşünme yetisini artırır (Valk, 2011: 115).

Son olarak eğitim programlarıyla ilgili bir noktaya daha değinilecektir. Eğitim programları ‘açık program (explicit program)’ ve ‘gizli/örtük program (implicit hidden program)’ olmak üzere iki programa sahiptir. Açık program formal ve resmi olan programken, örtük program informal ve yazılı olmayan programdır. Örtük program, öğretim sürecinde -resmi programda var olan amaç ve faaliyetlerin dışında-, ortaya çıkan bilgiler, fikirler ve uygulamalar sonucu oluşur. Bir başka ifadeyle öğrencilerin resmi programın amaçları dışında edindiği değer, davranış, tutum ve normlar örtük program olarak adlandırılır. Örtük programlar, okulun yönetimi ve öğretmenlerin öğrenme ortamında kendini gösteren tutum ve davranışlarını da kapsamaktadır (Yüksel, 2002a: 362-365).

Örtük program, eğitim aşamalarının her kademesinde, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Demirel, 2021: 7). Buradan hareketle denilebilir ki bazen dünya görüşleri öğrencilere örtük programlar ile de aktırılabilir. Çünkü her insanın dünya görüşüne sahip olduğu ilkesinden ve tutum ve davranışların dünya görüşlerinin etkisiyle şekillendiğinden hareketle hem kurumun hem öğretmenlerin dünya görüşlerini bilinçli veya bilinçsiz şekilde öğrencilere aktardığı kaçınılmaz bir gerçektir. Sonuç olarak şu da eklenebilir ki okulların öğrettikleri kadar öğretmedikleri de önemli bir konuma sahiptir (Eisner, 1979: 83). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeyeceği her dünya görüşü, deneyimlerini açıklama ve yorumlama yeteneklerini azaltacaktır (Proper vd., 1988: 548).

1.2.1. Yükseköğretim ve Dünya Görüşü

Genelde yetişkinliğe geçiş dönemini kapsayan yükseköğretimin, aile çevresinden ayrılan, artık kendi kararlarını kendisi veren ve üniversite hayatıyla beraber gelişen yeni ilişkiler ve ortamlarla karşılaşan bireyin dünya görüşü üzerinde etki sahibi olmaması beklenemez. Üniversite döneminin de içinde olduğu kabaca 18-25 yaş arası “beliren yetişkinlik dönemi (emerging adulthood)” olarak da adlandırılır. Bu dönemde hem çocukluk döneminden hem de yetişkinlik döneminden bazı özellikler bir arada bulunmaktadır (Atak ve Çok, 2010: 40). Bireyler yine bu dönemde aşk, iş ve dünya görüşü olmak üzere üç temel boyut ile hem hayatlarında temel değişikliklere neden olacak seçimlerde bulunup hem de kimlik keşfi yapmaktadırlar (Arnett, 2000: 473). Özellikleri sıralanacak olursa, kimlik arayışı, değişkenlik, kişinin kendine en çok odaklandığı, bir geçiş-kendini arada hissetme ve olanaklar dönemidir (Atak ve Çok, 2010: 40-42). Kimlik arayışı sürecinde hem değerler hem de dini ve felsefi sorgulama ve dünya görüşü edinme ihtiyacı önem kazanmaktadır (Mehmedoğlu, 2014: 142).

Özellikle eğitim kademelerinden üniversite dönemi öğrencinin geleceğinin temellendiği zaman dilimi olarak görülür. Birey, aile ve çevre faktörlerinin etkisiyle inşa ettiği zihniyet dünyasını üniversite döneminde, hayat boyu devam edecek bir zihniyet dünyası haline getirir. Dolayısıyla denilebilir ki üniversite öğrencinin dünya görüşünün şekillenmesinde önemli bir dönüm noktasıdır. Bir bireyin tutumlarının çoğu 12 ile 30 yaş arasında oturur ve sonrasında değişim pek görülmez (Akarsu, 2015: 314). Ayrıca üniversite yılları daha önce edinilen inanç, bilgi, davranış kalıpları ve dünya görüşleri hakkında yeniden sorgulama yapılabilen, gençler için önemli yıllardır (Yapıcı ve Zengin, 2003: 186) hatta bu süreçlerin olduğu en yoğun dönemler bu yıllardadır denilebilir (Yapıcı ve Yürük, 2015: 5). Bu açıdan yüksek öğrenimin ilgili olduğu, bilgiyi artırmak, eleştirel düşünmeyi, beceriyi ve yetenekleri geliştirmek, anlam ve amaç duygusu, sorumluluk vermek, davranışların doğruluğu (Valk, 2011: 103) öğrencilere kazandırılabilirse amaçlanan noktaya gelinebilir.

Yüksek öğretimin amaçları 4 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen Yükseköğretim Yasası'nın 4. maddesinde, “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş” ifadeleriyle yer bulmuştur (YÖK, 1981: 5350). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde dünya görüşü kavramının dışarıda tutulabilmesinin imkanı bulunmamaktadır.

Aynı şekilde 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen “nitelikli insan gücü yetiştirme” (MEB, 1973), 1982 Anayasası'nda geçen “nitelikli insan gücü yetiştirme ve ülkeye ve insanlığa hizmet etme”, 1963-2013 Kalkınma Planlarında yer alan “yüksek nitelikli insan gücü yetiştirme, özgür ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirme, toplumsal değerleri koruma” (DPT, 1963-2013) ifadeleriyle belirtilen yükseköğretimin amaçları da dünya görüşü kavramının doğrudan geçmese bile oldukça etkili olduğunu belli etmektedir. Çünkü belirtilen bu amaçlardaki ifadelerin her biri dünya görüşü tarafından şekillendirilmekte ya da dünya görüşünü şekillendirmektedir.

Bunların yanında yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerde amaçlara yer verilmiştir. 1934 tarihli İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi'nde “millî kültürü ve yüksek bilgiyi genişletmeğe ve yaymağa çalışmak” (İ.Ü.T., 1934: 4427), 1946 tarihli ve 4936 sayılı Üniversiteler Yasası'nda “sağlam düşünceli aydınlar, topluma hizmet sağlama, millî karakter sahibi vatandaşlar” (Ü.Y., 1946: 10779), 1973 tarihli ve 1750 sayılı Üniversiteler Yasası'nda “bilim anlayışı kuvvetli, millî tarih şuuruna sahip, vatanına, örf ve âdetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar, memleketin ilerlemesi için toplumsal fayda sağlayan bireyler” (Ü.Y., 1973: 1) , yetiştirmeyi amaçladığına dair ifadeleri de aynı durumu göstermektedir.

YÖK'ün 2007 yılında yayınladığı “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi”, bu kurumların stratejik hedefleri, amaçları doğrultusunda vizyon ve misyonları hakkında bilgi vermektedir. Öncelikle stratejik hedeflerin belirlenmesindeki ölçütlerden bazıları maddelerle ifade edilecek olursa (YÖK, 2007: 134-137):

- 1)Kendini gerçekleştiren bir birey ve barışçıl bir toplum anlayışı amacı
- 2)Öğrencinin kişiliğini tam bir şekilde geliştirmesini sağlamak
- 3)Temel özgürlüklere saygıyı geliştiren
- 4)Millet, din, etnik köken ayrımı yapmadan insanlıkla hoşgörü ve birliktelik ortamının barışçıl olarak sürdürülmesi
- 5)Hem evrensel hem de yaşanan kültürün niteliklerini barındıran yurttaşlık bilinci kazandırılması
- 6)Eleştirel düşünce kapasitesine sahip ve toplum sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirilmesi, özgürleştirici bir ortam sağlanması
- 7)Epistemolojik bir komünite oluşturma kapasitesine sahip olması beklenmektedir.

Misyon ve vizyon için ise günümüzde yükseköğretimden beklenen üç temel işlev olan; eğitim, bilgi üretimi (araştırma) ve kamusal hizmet işlevlerinin her biri için ayrı vizyon geliştirilmesigerektiği belirtilmektedir. Türk eğitim sisteminin genel vizyonundan bazı maddeler sıralanacak olursa (YÖK, 2007: 143-144):

- 1)Öğrencilerin kendilerini geliştirip kamusal yaşam projelerini başarıyla yürütebilmesi için bilgi, beceri ve potansiyeller ile donatılmaları
- 2)Eleştirel düşünme becerilerine sahip, çevresel, kültürel ve estetik değerlere duyarlı ve saygılı yurttaşlar olmaya sevk edici
- 3)Etik ve estetik yargılar geliştirebilecek hassasiyete sahip olması

Amaçlar eğitimin ve eğitimin verildiği kurumun neye önem verdiğinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus genel amaçların yanında özel denilebilen davranışa dönük amaçların da yer alarak destek sağlanmasıdır (Kısakürek, 2019: 223). Bunların yanında Bologna sürecinde yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulan beceri düzeylerinde genelde yükseköğretim için belirlenen ve beklenen üst düzey becerilerin içerisinde daha kapsamlı bir dünya görüşü özelliği de bulunmaktadır ve bu düzey becerilerin, bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanmasını ve gittikçe bireyin kapasitesini geliştirmeyi sağlayan düzeydir (Güneş, 2012: 7). Ayrıca üniversite deneyiminin yalnızca bilişsel gelişime değil, aynı zamanda öğrencinin dünya görüşünün genişlemesine katkıda bulunması gerektiği varsayımı bulunmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1991: 336).

Buradan hareketle amaçlanan hedeflere varmak için gerekli olan becerilerin de dünya görüşünden bağımsız olmadığı ve dünya görüşünün önemi anlaşılmaktadır. Çünkü dünya görüşü terimi, hem özel hem de kamusal düşünce ve eylemleri ilgilendiren birçok inanç ve değeri bünyesinde barındırmaktadır (Valk, 2012: 160). Ayrıca dünya görüşleri bireylerin, yaşam görüşleri ve biçimleri, inançları, değerleri, davranışları ve eylemleridir. O yüzden eğer dünya görüşlerine disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenirse, düşünce, fikir, hayal gücü, yaratıcılık, yenilikçilik gibi insana dair şeylerin derinlemesine keşfini sağlar (Valk vd., 2020: 368).

1.2.2. Yüksek Din Öğretimi ve Dünya Görüşü

Yükseköğretim kurumlarından olan ilahiyat fakülteleri, hem toplumsal barışı sağlayacak hem de doğru dini bilgilere sahip yüksek din öğretimi gören öğrenciler vasıtasıyla arayış içindeki insanlara da doğru bilgi sağlayabilecek potansiyeli olması, bunların yanında insanların cevaplarını aradığı metafizik sorulara doyurucu cevaplar verebilecek olması yönlerinden koruyucu bir unsur görevine sahiptir (Aşıkoğlu, 2005: 4). İlahiyat fakülteleri temel meseleler olan, varlık, evren, tabiat, insan, tarih ve toplum hakkında bilimsel bir etkinlik alanıdır (Öztürk, 2014: 53).

Her din, kendine inanan insanlara bir dünya görüşü ve algısı kazandırmak ister (Abuzar, 2011: 146; Yapıcı, 2004: 169) yani bir hayat felsefesine sahiptir. Bir başka deyişle öğrencilerin dünya görüşlerinin ve bu görüşe uygun hayat tarzlarının oluşmasında dinin önemli bir yeri vardır (Mehmedoğlu, 2014: 143). Aynı şekilde eğitim de hem din hem de dünya görüşü üzerinde etkilidir (Öz, 2015: 155). Buradan hareketle anlaşılmaktadır ki her din, aynı zamanda belli bir eğitim anlayışına da sahiptir. Din ile ilgili her türlü eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yüksek din öğretimi kurumu olan İlahiyat Fakülteleri de doğal olarak hem bir dünya görüşüne sahiptir hem de bu fakültelerin sahip olduğu dünya görüşünü öğrencilerine aktarmayı hedeflemesi muhtemeldir. Ayrıca din eğitiminde, öğrencilerin manevi boşluğunu dolduracak, neye inandıklarını daha iyi anlamalarını sağlayacak ve inandıkları şeylerin temellerini bulmalarını kolaylaştıracak bunların yanında da diğer insanlar ve onların inançları hakkında anlayış sağlayacak bir eğitim dünya görüşlerinin etkisiyle mümkündür (Tosun, 2016: 54).

Bunlara ek olarak yukarıda da bahsedilen Türk eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği kendini gerçekleştiren birey varoluşsal sorularına, hayatın anlamına dair sorularına da cevaplar bulmalıdır bunu sağlamak için de dünya görüşleri gereklidir. Çünkü dünya görüşleri bu tarz soruların cevaplarını vermektedir ya da öğrencileri cevapları bulmaları

için ilgilerini artırıp motive etmektedir (ter Avest vd., 2012: 366). Özellikle din ve din eğitiminin, bireylerin yaşama anlam ve amaç belirlenmesini sağlamak için dünya görüşüne ihtiyacı vardır. Dindeki temel soruları ve konuları içeren hatta bunların bir bütünü olan ve bu soruların cevapları olan dünya görüşü göz ardı edilerek bir eğitim vermek, birçok soruyu cevapsız bırakacak ve verilen eğitimde karmaşık çıktılar elde edilecektir (Demir, 2015: 83).

Bu sebeple bu bölümde yüksek din öğretimi kurumlarının tarihçesinden amaç ve fonksiyonlarından, program çıktılarından bahsedilerek dünya görüşü ile ilişkisi, öğrencilerde bir dünya görüşü oluşturma durumu, eğer dünya görüşü oluşturmaya amaçlıyorsa bunu açık bir hedefle mi yoksa gizil müfredat ile mi yaptığına dair incelemelerde bulunulacaktır.

1.2.2.1.Cumhuriyet Dönemi Yüksek Din Öğretiminin Tarihsel Süreci

Cumhuriyet döneminde kurulan yüksek din öğretimi kurumlarından olan ilahiyat fakültelerinin, hem bilgi düzeyi yüksek, uygulama/hizmet alanında başarı ve katılım sağlamış hem de halkın dindarlık kodlarıyla çelişen din konusunda probleme sebep olan, entelektüalist, modernist, Yeni Selefî akıma mensup denilebilecek, bazen vahhabi bir yanı olan, hatta bazı zamanlarda ülkesinden kopuk bir karakter ve vasat bir insan tipi ortaya çıkardığı görülmüştür (Kara, 2009: 2). Burada din öğretiminin müfredat, öğretim yöntemi ve eğitim mekanlarının dini kurumlar olan medreseden modern epistemoloji ve yaşam tarzının hakim olduğu üniversiteye aktarılmasına uyumda olan zorluk (Meydan, 2020: 52), bu süreci şekillendiren unsurlardan biridir denilebilir. Bu süreç ve süreç içinde yaşanan olaylar kronolojik bir sırayla ele alınmaya çalışılacaktır.

1.2.2.1.1. Dârulfünûn İlahiyat Fakültesi

Cumhuriyet döneminde öğretim birliği (tedris-i vahdet) ilkesi ve bundan hareketle tüm eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş ve 6 Mart 1924 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Kanunun “Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasşısıları yetiştirilmek üzere Dârulfünûn'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.” olan 4. maddesi gereği “yüksek diniyat mütehasşısıları yetiştirmek” üzere 1924'te Dârulfünûn'da bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Öcal, 2015: 338).

21 Nisan 1924 tarihinde yürürlüğe giren İstanbul Dârulfünûnu Hükmi Şahsiyeti Hakkında Kanunun birinci maddesinde İlahiyat Fakültesi üniversite bünyesindeki beşinci fakülte olarak açılmıştır (Zengin, 2009: 95). Ancak bu kanunda fakültelerin niteliği medrese

olarak belirtilmiştir sonrasında 7 Ekim 1925 tarihinde yayınlanan Dârulfünûn Talimatnamesinde her bölüme medrese yerine fakülte denilmiştir (Öcal, 2015: 339). Süleymaniye Medresesi kapatıldığı için öğrencileri buraya nakledilmiştir. Ayrıca Sahn ve İptida-i Dahil medreseleri ve İmam ve Hatip Mektepleri mezunları da burada okuyabiliyorlardı (Aydar, 2006: 27). Bu fakültede öğretim süresi 3 yıl olarak belirlenmiş ve Tefsir ile Hadis dersleri zorunlu okutulmuştur (Öcal, 2015: 344). Bu zorunlu derslerin yanında ise okutulan dersler ve hocaları şöyle sıralanabilir:

“Müderriş Şemsettin (Günaltay) : İslâm Dini Tarihi ve Metafizik

Muallim Yusuf Ziya (Yörükhan): İslâm Mezhepleri Tarihi

Prof. Dumesile: Dinler Tarihi

Müderriş Muavini Hilmi Ömer (Budda): Dinler Tarihi

Müderriş Muavini M. Şekip (Tunç): Din Psikolojisi

Müderriş İsmail Hakkı (Baltacıoğlu): Dini İctimaiyyat

Müderriş İzmirli İsmail: İslâm Felsefesi Tarihi

Müderriş Şerafettin (Yaltkaya) : Kelam

Şevket Efendi: Fıkıh Tarihi

Müderriş Mehmet Ali Ayni: Tasavvuf Tarihi

Köprülüzade M. Fuad: Türk Dini Tarihi

Kilisli Rifat: Arapça

Müderriş M. İzzet: Ahlak

Mehmet Emin: Felsefe Tarihi ” (Ülken, 1961: 7-8)

Doğan (1999: 260-261), ders programının Dârulfünûn-ı Osmani gibi eskilere benzerlik gösterse de yeni bir zihniyetle hazırlandığı için dinamik bir din anlayışı sağlayacak yeni derslerin olduğunu belirtmiştir. Fazlur Rahman (1990: 199), İslam’ın hakkıyla anlaşılmasının gerçekleşmediği şeklinde zihniyetle ilgili eleştiriler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu program ülkenin ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği, İslami ilimler dışındaki derslere çok ağırlık verildiği ve İslami ilimlerle ilgili derslerin yetersiz olduğu, din alimi yetiştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği gibi konular üzerinden çokça eleştiriye maruz kalmıştır (Ev, 2017: 271-272).

31.5.1933 tarihinde 2252 sayılı Kanun’la Dârulfünûnda isim değişikliğine gidilmiş ve bu kurumun yeni adı İstanbul Üniversitesi olmuştur (Arslan, 2009: 330). Yeni oluşumun içinde İlahiyat Fakültesi yerine öğrencisiz şekilde Edebiyat Fakültesi bünyesinde sadece araştırma yapmak amaçlı İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır. Sonrasında bu da kapatılıp İslam Dini ve Felsefesi adlı bir ders konulmuş (Koştas, 1999: 149), o da 1941 yılında program

dışı kalmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 25). Bu süreçte İlahiyat Fakültesi'nin kapatılma gerekçesi ise, öğrencisizlik olarak belirtilmiştir (Öcal, 2015: 350). Bunun dışında diğer gerekçeler olarak; ortaöğretim kurumlarından din derslerinin kaldırılması, Diyanet İşleri teşkilatında ve diğer kurumlarda kadro bulunamaması gibi sebepler gösterilmiştir (Ayhan, 2000: 71).

1.2.2.1.2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

1933-1949 yılları din eğitimi ve öğretiminin boşluk dönemi olarak görülebilir. Bu yıllar arasında devlet eliyle din eğitimi verilememesi sonucu yasal olmayan, düzensiz ve kontrolsüz olarak dini ihtiyaçların karşılanmaya çalışılmasının getirdiği tehlike ve 2. Dünya Savaşı'yla oluşan felaket ortamı (Cebeci, 1999: 228-229) gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz durumların neticesinde CHP'nin 2 Aralık 1947'de düzenlenen VII. Kurultayı sonrasında toplanan komisyon tarafından hükümete yapılan tavsiyelerinde “İmam-Hatip Okullarından başka, bir de yüksek din bilginleri ve mütefekkirleri yetiştirmek üzere üniversitede bir İslam İlahiyat Fakültesi kurulması lüzumlu görülmüş ve kabul edilmiştir.” (Arvas, 1964: 62-64) ifadesi geçmiştir. Bunlara ek olarak halkın dini hayatta yaşadığı sıkıntılar nedeniyle talep ve beklentilere sahip olmasının da etkisiyle (Öcal, 2015: 355) 9 Mayıs 1949 tarihinde TBMM'de kabul edilen “din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir ilahiyat fakültesi kurulması” (Parmaksızoğlu, 1966: 29) tasarısı ile bugünkü anlamda ilk ilahiyat fakültesi olan (Köylü, 2013: 23) Ankara İlahiyat Fakültesi'nin açılması kararlaştırılmıştır (Ev, 2017: 273).

Fakülte kurulurken laik zihniyete ve modern ilmi düşünceye uygun olması planlanmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 29; Öztürk, 2014: 32). Bu planlama, dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun 1949 yılında mecliste yaptığı konuşmasında “kurmak istenilen bu müessesenin Atatürk inkılablarına uygun yeni medeni ve içtimai hayatın şartlarıyla uyumlu ve yeni cemiyetimizin hüviyetine lâyık bir müessese” (TBMM Tutanak Dergisi/Banguoğlu, 1949: 282) olacağını dile getirmesinden de anlaşılmaktadır. Yine aynı görüşmede CHP Kırşehir Milletvekili İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun fakülte hakkında, metot ve meselelerinde müsbet ilimlere dayanan, İslami bilgilerin esas, sosyolojik bilgilerin yardımcı olacağını dile getirmesi de buna işaret etmektedir (Baltacıoğlu, 1949: 279). Hilmi Ziya Ülken bunu Yeni Sabah Gazetesi'nde yayınlanan yazısında şu şekilde dile getirmiştir:

“İstanbul Dârü'l-Fünunu'ndaki İlahiyat Fakültesinin kaldırılmasında ileri sürülen başlıca fikir; "laik devletin, din işlerine karışmaması" idi. Bu demek değildir ki, devlet din terbiyesine mani olur, din adamlarının yetişeceği müesseselerin açılmasını istemez... Tam tersine, millet çoğunluğunun dini olan İslâm terbiyesini

verecek müesseselere karşı kolaylık gösterir. Birçok Batı memleketi, bizden çok önce laikliği kabul etmesine rağmen, İlahiyat Fakültelerine üniversitelerinde yer vermişlerdir. Ancak bu müesseseleri, modern ilim ve felsefe kültürü ile sağlamlaştırmaya çalışmışlardır.” (Ülken, 1949: 2)

4 yıllık olan bu okulun programında Kur'an-ı Kerim dersi bulunmamaktadır (Öcal, 2015: 357). Ancak ilk mezunlar sonrası ciddi ve düzenli yeni bir program hazırlanmıştır (Aydın, 2005: 129-130). Öcal, bu programın genel olarak İlahiyat Fakültesi programı denebilir hale gelmiş olduğunu belirtir (Öcal, 2015: 361). Kuruluşundan itibaren olan tek tip ders programı 1972-1973 öğretim yılıyla beraber; “daha iyi niteliklere sahip, daha derin bilgilerle mücehhez, daha çok araştırma imkanına kavuşturulmuş elemanlar yetiştirmek düşüncesiyle...” 5 yıllık hale getirilmiştir (Ev, 1999: 49). Bu öğretim yılında yine 5 yıl olarak belirlenen bu sürenin ilk 3 yılında ortak dersler olmasına karar verilmiş. Son iki yıl (4-5. sınıflarda) ise;

- “1. Tefsir ve Hadis (Temel İslam İlimleri) Bölümü,
- 2. Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü”

ismiyle iki bölüm oluşturulmuştur ve 1982-1983 öğretim yılına kadar bu bölümlerden mezun olanlar ‘İlahiyat Lisans Diploması’ almaya hak kazanmıştır (Öcal, 2015: 366).

1.2.2.1.3. Yüksek İslam Enstitüleri

Hem ülkenin din görevlisi ihtiyacı hem de öğretmen ihtiyacını Ankara İlahiyat Fakültesi'nin tek başına karşılayamayacağı gerçeğine bir çözüm gerekmiştir. 1959 yılında TBMM'de, “Orta ve muadili okullarımızla Öğretmen Okullarımıza yeter derecede ehliyetli Din Dersleri Öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müsbet ve hayati bilgilerle mücehhez din bilginleri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece Türkiye Büyük Millet Meclisince izhar buyurulagelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve bugünkü yedi yıllık İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsünün 1959-1960 öğretim yılı başında İstanbul'da açılıp faaliyete geçirilmesi” kararlaştırılmıştır (Öcal, 2015: 370).

Yüksek İslâm Enstitüsü adı verilen bu kurum Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır ve ilki İstanbul'da açılmıştır (Ev, 2017: 275). Enstitünün İslam dinini esas alan, müsbet bilimler ekseninde, İslami ilimlerle ilgili diğer bilimleri de içeren bir kurum olması amaçlanmıştır (Bilgin, 1980: 63). Öcal, Yüksek İslam Enstitüleri'nin tanımının ve misyonunun yönetmelikte şu şekilde olduğunu belirtmiştir:

“Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâm Dininin esaslarına sadık kalarak, müsbet ilimin ışığı altında İslâm ilimlerini ve bunlara yardımcı bilgileri öğretmek, İmam-Hatip Okulları ile İlköğretmen Okullarına ve diğer orta öğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve a aynı okullardaki Din Dersleri öğretmenlerinin meslekî gelişmelerine yardım etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca kurulmuş bir yüksek okuldur. Bu müessese, Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyaçları dışında, Diyanet İşleri Teşkilatı'na müftü, vaiz ve saire gibi din

elemanlarını yetiştirmekle de vazifelidir. Enstitü, ayrıca, Türkiye’de İslâm İlimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve araştırma neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da görevlidir.” (Öcal, 2015: 371)

Baştan itibaren uygulanan yönetmelik Milli Eğitim Bakanlığı Din Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan yeni bir yönetmelik ile Talim Terbiye Kurulu’nun da onayıyla 13 Aralık 1971 yılında değiştirilmiştir. Yeni yönetmeliğin ilk maddesinde YİE tanımı şu şekildedir:

“Yüksek İslâm Enstitüsü, Diyanet İşleri Başkanlığı Merkez ve Taşra kuruluşlarına gerekli din görevlileri, İmam-Hatip Okullarına ‘Meslek Dersleri’ ve diğer orta dereceli okullara ‘Din Bilgisi’ öğretmenleri yetiştiren ve mezunlarının mesleki gelişmelerine yardım eden, Milli Eğitim bakanlığına bağlı bir yüksek öğretim kurumudur.”

Yüksek İslâm Enstitüsü eğitim ve öğretim çalışmalarında öğrencilerinin;

1. Türkiye Cumhuriyeti’nin temel ilkelerine bağlı bir vatandaş
2. Milli ve dini ahlak kurallarını benimseyip davranışları bunlara uygun olan
3. Müspet ilimlerde yetkin ve bu bilgileri meslek alanında kullanan
4. Hayat tarzı ve çevresiyle ilişkileriyle örnek bir şahsiyet
5. Beden, ruh ve karakter olarak sağlam öğrenciler yetiştirilerek meslek alanına

kazandırılmasını amaçlar (Öcal, 2015: 377).

Yönetmelik değişimi ile ilk programda olan, Vücut İlmi, Belagat-ı Kur’aniye, Muasır İslam Ülkesi ve Coğrafyası gibi dersler çıkarılmış; önceki programda olmayan Din Sosyolojisi, Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması, Teşkilat ve İdare isimli yeni dersler eklenmiş; ayrıca Dini Pedagoji dersi yerine 5 dersi ihtiva eden Öğretmenlik Bilgisi dersleri eklenmiştir (Öcal, 2015: 377). Özetle anlaşılmaktadır ki YİE’lerin temel amacı mesleki yeteneklere sahip “mütefennin” üretmektir (Turan, 2017: 69).

1.2.2.1.4. Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi

Yüksek din eğitimi için 1971-1972 öğretim yılında 5 yıllık İslami İlimler Fakültesi açılmıştır (Ev, 1999: 55). Bu fakültenin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden en önemli farkı İmam Hatip mezunlarının da başvurabilmesiydi (Aydın, 2016: 169). 1983’te Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bülteni’nde fakültenin kuruluş amacı şöyle dile getirilmiştir:

“Kütüphanelerimizi dolduran her çeşit kitabı, arşivlerimizi dolduran her çeşit vesikayı çözüp değerlendirecek umumi İslâmî İlimlerle, klasik ve Tanzimat sonrası Batı unsurunun katıldığı çağdaş Türk kültürüne vâkıf; İslâm İlim, sanat ve medeniyetine Türklerin ilave ettiği hususiyetleri bulabilmek, geçmiş yüzyıllardan bize intikal eden irfan ve medeniyet müesseseleriyle Türk Milleti’nin iftiharını duyabilecek pedagojik şahsiyet kazanmış nesiller yetiştirmek.” (A.Ü. İlahiyat Fakültesi Bülteni, 1983: 1)

Bültende ayrıca fakültenin kuruluş amacına şu ifadelerle de eklenmiştir:

“Fakültemiz, bin yıllık Müslüman Türk kültürünü, bilimsel kaynaklarına inebilecek kapasitede İslâmî ilimler kurumlarını bilen, her çeşit İslâmî Türk yazılarını okuyabilen, çeşitli kitaplardaki bilgileri hatta tahminleri ve işaretleri kolaylıkla anlayabilen, bilimsel araştırma yapıp yargıdabulunabilen, tedrisi amaçlanan din eğitiminin orta ve yüksek dereceli okullarda öğretmenliğini yapabilecek, fikirlerinden yararlanılabilecek, Diyanet İşleri Başkanlığında görev almak suretiyle memleketimizin kalkınmasına katkıda bulunabilecek elmanlar yetiştirmeyi hedef kabul etmiştir.” (A.Ü. İlahiyat Fakültesi Bülteni, 1983: 1)

Fakültenin kuruluş amacına son olarak ise şunlar eklenmiştir:

“Fakülte, hatasız Türkçe ile hatasız yazı yazabilme olgunluğuna erişmiş öğrenciler yetiştirmek amacıyla. Araştırmacı ve öğretim elemanı olarak üniversitelerde, uzman olarak arşivlerde, öğretmen olarak orta dereceli okullarda, memleketimizi kalkındırmada manevi cephe ordusunu teşkil etmek üzere Diyanet İşleri Başkanlığı teşkilatında istihdam edilecek elemanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır.” (A.Ü. İlahiyat Fakültesi Bülteni, 1983: 1)

1.2.2.1.5. 1980 Askerî Darbe Sonrası Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması

6 Kasım 1982 tarihinde çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kurumu Kanunu’nun geçici 28. maddesi ile yüksek din öğretimi veren tüm kurumlar ilahiyat fakültelerine dönüştürülerek isim ve program birliği sağlanmıştır (Ev, 2017: 281) ve böylece ilahiyat fakülteleri bir yılı hazırlık olan 5 yıllık ortak bir programla öğretim yapmaya başlamıştır (Ayhan, 2014: 433). Yeni kurulan bu ilahiyat fakülteleri önceki yüksek din öğretimi kurumlarıyla benzer amaçlara sahipti ama bu fakültelerin amaçları yazılı olarak yönetmeliklerde yer almamıştır ve çerçeve yönetmeliğine uygun eğitim-öğretim faaliyetleri yapılmıştır. Ancak bu yönetmelikte de sadece akademik amaçlar bulunmaktadır ancak hizmet alanına yönelik amaçlar belirtilmemiştir (Ev, 1999: 59). Aslında ilahiyat fakültelerine, Yüksek İslam Enstitülerinin amaçlarının da eklendiği düşünülebilir ama önceki cümlede de belirtildiği gibi mesleğe yönelik bir hedeften bahsedilmemiştir (Ay, 2020: 747). Ayrıca bunlara ek olarak eğitim sadece akademik değil dini ve ahlaki değerlerin de öğretiminin yapıldığı ve öğrencilerde karakter oluşturan, beden-ruh bütünlüğü içinde kendi varoluşunu anlamlandırmasını sağlayan bir programa sahip olmalıdır (Doğan, 2008: 333-334) o yüzden belirtilen hedeflerde bu noktaların da yer alması gerekmektedir denilebilir.

Yüksek Din Öğretimi için bir diğer dönüm noktası 28 Şubat dönemi olmuştur. 28 Şubat 1997 yılında “28 Şubat Kararları” isimli 18 maddelik kararın 4. maddesinde “Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına sadık aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü, Millî Eğitim kuruluşlarımız, Tevhidi Tedrisat Kanunu’nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulmalıdır.” ifadesi geçmektedir. Bu madde ilahiyat fakülteleri için yeni bir döneme geçiş işaretleri olarak görülmüştür ve bu tarihten sonra YÖK İlahiyat Fakültelerinin

fonksiyonlarını sınırlayan kararlar vermeye başlamıştır. İlahiyat Milli Komitesinin yapmış olduğu çalışmalar sonucu YÖK, yüksek din öğretimi kurumlarını İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı olarak iki bölüme ayırmıştır (Nazıroğlu, 2018: 25).

1998-1999 öğretim yılında yeniden yapılandırılan ilahiyat fakültelerinin ilahiyat lisans programının amaçları “kültürel mirası değerlendirebilen, hayatı yorumlayıp, problemlere cevap verebilen ve olgulara Kuran referanslı bakabilen; genel bir tarih ve kültür bilincine dayalı olarak, ilahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip; hayat boyu öğrenme alışkanlığı sergileyebilen” ilahiyatçılar yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir (Günay, 2015: 90; Yazıcıoğlu, 199: 2; YÖK, 1998: 43). DKAB programı ise, öğretmen adaylarının temel ilahiyat formasyonuna sahip olması için alan dersleri, sağlıklı bir kültürel altyapı kazanması, din ve kültür arasında ilişki kurabilmesi için kültür dersleri, öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve beceriler kazanması için öğretmenlik formasyon dersleri şeklinde oluşturulmuştur (Özdemir, 2013: 240).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 2013-2014 öğretim yılında yeniden ilahiyat fakültelerinin içine alınmıştır. 2014-2015 öğretim yılından itibaren ise ÖSYM'nin tercih kılavuzunda yer verilmemiştir. Bu şekilde mevcut tüm öğrencilerinin mezun olmasıyla da fiilen de kapatılmış olacaktır (Öcal, 2015: 397).

Günümüzdeki durum ise; 2011 yılı itibariyle ortak isimden vazgeçilmiş ve benzer amaçlara sahip İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi gibi farklı isimli fakülteler açılmasına izin verilmiştir (Ev, 2017: 286). Yükseköğretim lisans atlasına göre 2020 yılı yüksek din öğretimi programlarına yerleşen öğrenci sayıları 11.608 İlahiyat, 4190 İslami İlimler olmak üzere toplam 15.798'dir (YÖK, 2020).

1.2.2.2.İlahiyat Fakültelerinin Amaç ve Fonksiyonları

İlahiyat fakültelerinin kuruluşundan itibaren sahip oldukları amaçları, müfredatları, yetiştirdikleri insan nitelikleri/yeterlikleri ve toplumsal açıdan kabulleri tartışma konusu olmuştur (Aşlamacı, 2018: 458). Yiğit (2016)'ın yaptığı yüksek lisans tezinde ilahiyat programının amaçlarının gerçekleşmesi durumuna dair öğretim görevlilerinin “İlahiyatın bir amacının olmadığına inanıyorum.”, “En önemli sebep bizce eğitimde her ferdin kabul ettiği bir amaç var olmamasıdır.”, “Öncelikle öğretim üyelerinin sonra öğrencilerin bu amaçlardan yoksun olmasıdır.” ifadeleri (Yiğit, 2016: 105) programın amacına dair netleşmeyen durumlar olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda ilahiyat fakültelerinin amaçlarının bilinmesi önem arz etmektedir çünkü programın içeriğinin, yönteminin, öğrenme durumlarının vb. gibi diğer unsurların da bu amaçlara göre şekillendiği bilinmektedir (Ev, 2017: 290; Aydın, 2003: 106) ve bu fakültede öğrenim gören öğrencilerin, toplumun ideal insan modeline benzer şekilde yetiştirilip (Ev, 2017: 293); sonuçta bir ilahiyatçı, din adamı olarak hem alanının gerektirdiği donanımına sahip hem de dindarlık ve ahlak yönünden gelişme kaydetmiş olmaları beklenmektedir (Parladır, 1998: 27).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde kılavuzluk görevi yapan ve eylemlerin nedenini açıklayan amaçlar, Türk Milli Eğitim sisteminin temel ilke ve amaçlarıyla uyumlu olmalıdır (Ev, 1999: 97). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, yüksek din öğretiminin amaç ve fonksiyonları, “ülkenin bilim politikasına uygun bilimsel bir eğitim sağlayan”, “çeşitli kademelerde insan gücü ihtiyacını gideren”, “bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirerek inceleme ve araştırmalarda bulunan” ve “toplumun yararına sunan, ülkenin ilerlemesini sağlayan bireyler” yetiştirmek olarak açıklanmıştır (MEB, 1973: 5107).

Buradan hareketle denilebilir ki yüksek din öğretiminin amaçları din hizmetleri ve öğretmenlik gibi alanlarda ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirme ve bu insan kaynağının özellikleri hakkındadır. Aynı şekilde ülkenin ve toplumun gelişip kalkınmasına destek olmak fonksiyonuna da sahip olduğu belirlenebilir. Ancak amaçlarla ilgili yapılmaya çalışılan tespitlere rağmen İlahiyat Fakültelerinin amaçlarının neler olduğuna dair hem bütünlüklü bir perspektif tam yerleşmemiştir hem de amaçlarına dair akademik ve bilimsel temelli analizler tam olarak yapılamamıştır (Zengin ve Hendek, 2019: 286). İlahiyat Akreditasyon Ajansının (İAA) Lisans Programları Akreditasyon Ölçütlerini Belirleme Çalıştayı'nın raporunda Halis Aydemir'de bu noktaya değinmiş ve çoğu ilahiyat fakültesinin de dahil olduğu Türkiye'deki fakültelerin programlarının neredeyse hiçbirinin amaçlarının belirtilmediğinden bahsetmiştir (İAA, 2019: 2).

Amaçları belli olmayan eğitim programlarının uygulanmasının her aşamasında bazı aksaklıklar ve sorunlar görüleceği barizdir. Buradan hareketle İlahiyat Fakülteleri'nin kuruluş amaçları bilinirse misyon-vizyon ve genel amaçlarla beklenen noktaya gelinebilmesi sağlanabilir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyonları, bu kurumların varoluş nedenini ve geleceğe ilişkin beklentilerini bilmemizi sağlamakta ve kurumun kimliğini tanımlamaktadır ve ayrıca strateji, politika, amaç ve hedeflerle de ilişki içindedir (Yücel, 2022: 16). Yukarıda açılan ilk fakültelerin kuruluş amaçları verilmişti. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda “yüksek diniyyat mütehasısları yetiştirmek” şeklindeki ifadeyle belirtilen

misyonu, günümüzde sadece din hakkında uzman münevverler yetiştirmek üzere değil, kuruluşundaki amaçlarının da ötesinde çok geniş açılarda insan yetiştirme çabası içindedir (Erdoğan, 2021: 779). İşte bu yüzden cumhuriyet döneminde ilk açılan yüksek din öğretimi kurumlarının günümüzdeki misyon ve vizyonlarına değinilecektir.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi resmi sitesinde geçen misyon ve vizyonu şu şekildedir:

“Misyon: İslam’ın temel kaynakları çerçevesinde sahih dini bilgi üreterek toplumla paylaşmak; bu doğrultuda bilimsel araştırmalar yaparak bilgi, kültür ve sanat alanlarına katkı sağlamak; İslam düşünce geleneğinden beslenerek ve zamanın şartlarını tahlil ederek bir gelecek tasavvuru inşa etmek; bu kapsamda topluma rehberlik edebilecek donanıma sahip yetkin ilahiyatçılar yetiştirmek.

Vizyon: Ulusal ve uluslararası alanda öncü bir İlahiyat Fakültesi olmak.”

Yine bu fakültede stratejik amaç ve hedeflerden bazıları şunlardır:

“Amaç 1. Beşeri, Sosyo-Teknik ve Fiziki Sermaye Potansiyelinin Sürekli Geliştirilmesi

Hedef 3: İnsan kaynaklarının geliştirilmesi

Amaç 2. Öğrenci Merkezli Modelle Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinin Uluslararası Standartlara Taşınması

Hedef 2: Eğitim ve öğretimde uluslararasılaşmanın yaygın ve etkin kılınması

Hedef 4: Öğrenci merkezli eğitim – araştırma modellerinin oluşturulması ve desteklenmesi

Hedef 5: Eğitim öğretimi destekleyecek ve öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunacak sosyal, kültürel ve meslekî faaliyetlerin desteklenmesi

Amaç 4. Toplumsal Katkı ve Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerinin Geliştirilmesi

Hedef 1: Fakülte – sivil toplum kuruluşları (STK) arasındaki kurumsal ilişkilerin geliştirilmesi

Hedef 2: Dezavantajlı gruplara yönelik sosyal sorumluluk projelerinin artırılması

Hedef 3: Hayat boyu öğrenme kapsamında yapılan faaliyet ve hizmetlerin nicelik ve niteliğinin artırılması”

Bunlara ek olarak değerleri ise: “Liyakat, yönetim, etik değerlere bağlılık, evrensel değerlere saygı, toplumsal değerlere saygı, vefa, dürüstlük, adalet” şeklinde belirlenmiştir.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin günümüzdeki misyon ve vizyonu şöyle belirtilmiştir:

“Vizyon: Kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve bilimsel verilerden yararlanarak problemlere çözüm üretebilen, İlahiyat alanında temel bilgi, zihniyet ve yaklaşıma sahip; hayat boyu öğrenme becerisi sergileyebilen, bilgiyi içselleştirerek kendini geliştirmeye ve erdemli olmaya çaba gösteren, dini mirası özümseyen ve insanlığa yararlı olacak her türlü yeniliğe ve sürekli gelişmeye açık olmanın gerekliliğine inanan, birikimini insanlığa hizmet için toplumla paylaşabilen ilahiyatçıları yüksek kalitedeki eğitim kadrosu ile yetiştiren; araştırmaları ile alanına evrensel düzeyde katkıda bulunan, gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projeleri ile toplumsal gelişimi destekleyen, ilahiyat alanında öncü rolünü dünya ölçeğinde geliştirerek sürdürmektir.

Misyon: Toplumun dini doğru bir şekilde anlama ve öğrenmesini sağlamak için evrensel etik değerlere bağlı kalarak din olgusunu disiplinler arası işbirliği ile temel kaynaklarından araştırmak, yeni gelişmeler ışığında

değerlendirmek, toplumun ihtiyaç ve eğilimlerini takip ederek dini konularda karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretmek,

Toplumumuzun ve insanlığın din hizmeti gereksinimini karşılamak için ilahiyat alanında çağın gerektirdiği mesleki bilgi ve becerilerle donanmış araştırmacı, katılımcı, paylaşımcı, uzlaşmacı üstün nitelikli yetkin ilahiyatçılar ve ilahiyat bilim insanları yetiştirmektir.”

Fakültenin amaçları ise:

“Amaç 1. İlahiyat lisans ve lisansüstü eğitiminin niteliğini geliştirmek.

Hedef 1. İhtiyaç duyulan alanlarda nitelikli yeni öğretim elemanları istihdam etmek ve mevcut öğretim elemanlarının niteliklerini geliştirmek.

Hedef 2. Yeni bilgiler ve gelişmeler çerçevesinde ders programlarını ve içeriklerini güncellemek.

Amaç 3. Nitelikli bilgi üretmek.

Hedef 1. Nitelikli araştırmacılar yetiştirmek.

Amaç 5. Fakültemizin İç ve Dış Paydaş memnuniyetini artırmak.

Hedef 3. Fakültemiz öğrencilerinin eğitim ve öğretim sürecinde akademik ortam ve öğrenmeyi destekleyici olanaklar, sağlanan hizmetler, eğitim-öğretim programları, ölçme değerlendirme, akademik danışmanlık ve rehberlik gibi konularda duydukları memnuniyet derecesini artırmak.” olarak belirlenmiştir.

Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin misyon, vizyon ve değerleri ise:

“Miyon: İslam’ın temel kaynaklarını bilen, dini inanç ve uygulamaları, İslami ilimlerin yanı sıra felsefe, sanat ve kültür bağlamında inceleyen, toplumun ihtiyaç ve eğilimlerini takip eden temsil kabiliyeti yüksek, araştırmacı ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmek.

Vizyon: Eğitimde, araştırmada ve toplumsal katkıda mükemmellik anlayışı çerçevesinde ilahiyat alanında bölgeye ve ülkeye katkı sağlayacak saygın, etkili ve öncü bir fakülte olmaktır.

Değerler: Yenilikçilik ve girişimcilik, eleştirel düşünce, etik değerlere bağlılık, paydaş iş birliği, öğrenme (öğrenci) odaklılık, toplumsal sorumluluk, ulusal ve evrensel değerlere bağlılık, toplumsal, kültürel ve sanatsal duyarlılık” olarak belirtilmiştir.

Eğer bir öğretim programı yetiştirmeyi hedeflediği insana kazandıracak niteliklere göre planlanırsa o programı uygulayan eğitim kurumu başarılıdır denilebilir (Aşıkoğlu, 2002: 91). İlahiyat fakültelerinin misyon ve vizyonlarının dinin toplumsal olarak dayanışma sağlayıp bütünleştirici olan fonksiyonuna hizmet ettiği görülmektedir (Akkır, 2020: 447).

İslam düşüncesinin dünya, ilim, sanat ve felsefeye katkıları, arkada yatan zihniyet, dünya görüşü, öğretim programı anlayışı yüksek din öğretimi gören öğrencilerin birincil olarak farkına varması gereken hususlardır. Bu sayede İslam’ı günümüze taşıyacak zihniyet ve beceriye sahip bir donanıma ulaşp yeni fikirler üretebileceklerdir (Ev, 2017: 294-295). Bununla birlikte özellikle günümüzde yüksek din öğretimi kurumlarından olan ilahiyat fakültelerinden bireyin kişiliğini de geliştirmesi beklenmektedir (Turan ve Nazıroğlu, 2015: 467).

Aşıkoğlu (2005), İlahiyat fakültelerinin vizyonu ve misyonu belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralamıştır:

“İlahiyat Fakültelerinin Vizyonunu belirlerken; dinin birey ve toplum için vazgeçilmez bir gerçeklik ve kültürü oluşturan önemli bir unsur olduğu, batıl inanç ve hurafelere karşı doğru dini bilgileri topluma sunmanın kaçınılmaz olduğu, evrensel insani değerlerle dini değerlerin örtüştüğü, dinin verilerini akıl ve bilim ekseninde değerlendirme gereği, eğitimin her kademesindeki din eğitimi ve din hizmetlerini yürütecek yetkinlik ve yeterliliğin uzman din bilimcilerince kazandırılacağı, gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. İlahiyat Fakültelerinin yeni Misyonunu belirlerken ise, dini asıl kaynaklarından araştırarak öğrenen ve bilimsel verilere dayanarak yorumlayan, dini ve kültürel mirası özümseyen ve karşılaşılan problemlere çözüm üretebilen, yapıcı eleştiriye, farklı görüş ve inançlara saygılı olan, toplumu din konusunda aydınlatan ve doğru bilgilerle onların ihtiyaçlarına cevap verebilen, taklit eden değil, sorgulayan ve seçim yapabilen, yeni bilgilere açık olan ve kendini geliştirebilen, toplumdaki çeşitli dini oluşumları analiz edebilen, ilahiyatçılar yetiştirme gibi hedefler dikkate alınmalıdır.” (Aşıkoğlu, 2005: 5-6).

Programların amaçlarının doğrultusunda öğrencilerin o programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelere program çıktıları denilmektedir. Bu çıktılarla ulaşılması istenen bir düzey vardır. Bu düzeye ulaşılmaya bile girdilere göre bir farklılaşma beklenmektedir (Ay, 2018: 68-69). Özellikle günümüzde yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine dair artan bir ilginin olması, yükseköğretim kurumlarında çeşitli kalite, güvence ve yönetim sistemlerinin uygulanması sürecini başlatmıştır. Ülkemizde öğrenme ortamları, amaçlar, vizyon-misyon, öğretim çıktıları gibi süreçleri inceleyen ve yüksek din öğretimi kurumlarına gereken standartları sağlamaları halinde akreditasyon veren İlahiyat Akreditasyon Ajansı’nın (İAA) Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile uyumlu olarak belirlediği program çıktılarından bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- 1)İlahiyat alanına dair temel kavramları kavrayan ve birbirleriyle ilişkilerini kurabilen
- 2) Sonrasında ise bunlarla alana dair eğitim-öğretim, bilimsel faaliyet, araştırma yaparak uygulama, geliştirme ve üretim ile toplum hizmetinde kullanabilen bireyler
- 3) Geçmiş ve günümüz dini meselelerinin farkında, bilgi sahibi ve yorumlama, çözümleme, değerlendirme yapabilme yetkinliğine ulaşmış bireyler
- 4) Kendini sürekli yenileyebilen, yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmış ve yeniliğe, değişen hayata açık tutum sahibi bireyler
- 5) Sahip olduğu ilahiyat bilgisi doğrultusunda düşünce, tutum, davranış geliştiren ve bunlarla da topluma örnek teşkil eden bireyler (İAA, 2021: 4-5)

Bu çıktılardan beklenen, eğitim sistemiyle yetiştirilmesi istenen insan tasavvuruna uygun bireylere ulaşmaktır. Genel olarak incelendiğinde bu bireyin kendini gerçekleştirmiş, tutum ve davranışları edindiği ilahiyat bilgisine göre ve topluma örnek, yeniliklere kapalı olmayan ve sürekli bilgi ve becerilerini güncelleyen özelliklerine sahip olduğu görülmektedir.

Açık bir şekilde dünya görüşünden bahsedilmemiş olsa da beklenen bu özelliklerin dünya görüşü ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Ayrıca edinilen ilahiyat bilgisinin gerekleri ifadesi açıklanmamış olsa da hem dini hem ahlaki hem de değer yüklü bir öğretim programına sahip olan yüksek din öğretimi kurumlarının müfredatı da doğal olarak belli bir dünya görüşü ekseninde olmak durumundadır yani verilen derslerin içeriğiyle edinilen ilahiyat bilgisi bir dünya görüşü oluşturma hedefinde olmalıdır. Bunun yanında ilahiyat bilgisinin gerektiği şekilde davranmak ve topluma örnek olmak dindarlık geliştirme potansiyeline bir işaret olarak görülebilir (Ay, 2021: 304) ve her din bir dünya görüşü kabul edildiğine göre doğal olarak belli bir dünya görüşü çerçevesi oluşturmaları beklenmektedir. Ancak genel olarak bu programlarda oluşturulması beklenen dünya görüşünün hangi çerçevede olduğuna dair açık bir ifadeye yer verilmediği dolaylı yollar ile ifade edildiği görülmüştür. Bu duruma yüksek din öğretimi kurumlarının müfredatlarına kuruluşundan beri çok fazla müdahale edilmesi de etkili olmuş olabilir. Sonuç olarak İAA'nın ilahiyat fakültelerinde dünya görüşü geliştirilmesini program çıktılarının önemli bir kısmı olarak gördüğü ve kalite ölçütü olarak belirlediği şeklinde yorumlanabilir.

Yine aynı kurumun ilahiyat programına özgü beklenen kalite güvencesini sağlamak ve bu programların sürekli iyileştirilmesini desteklemek amacıyla belirlediği ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ise:

- 1)Kuran ve sünnet bütünlüğünü esas almakla birlikte bütüncül ve sistematik bir dini düşünce ve kavrayışa sahip bireyler
- 2) Farklı dini yaklaşımları zaman ve mekana bağlı olarak doğru anlama ve tutarlı değerlendirebilme ve farklı düşünce ve yorumlara saygılı olup adaletli davranabilme
- 3) Dinin kötüye kullanımına karşı olarak söylem ve tutum geliştirebilme
- 4) Her daim ilke ve değerleri önceleyen bir anlayışa sahip olma ve temel ilke ve değerler (akıl, bilgi, istişare, emanete riayet, ehliyet ve adalet vb.) ekseninde çalışma ve sorumluluk alma

5)İslam medeniyetine ait kültür ve sanat hakkında temel ve bütüncül bilgileri edinme yetkinliğine sahip olmaları beklenmektedir (İAA, 2021: 9).

İlahiyat Dekanlar Konseyi'nin 120. yılında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Çalıştay Sonuç Bildirisi'nde geçen "İslam dini ve düşüncesi alanında yetkin ve yeterli araştırmacı yetiştirmek", "İslam dinini öğretmeyi merkeze alan", "hem entelektüel bilgi ve kavrayışlarını geliştirme hem de toplumun dinî ve toplumsal meselelerine duyarlı, sorumluluk sahibi, İslam inanç ve ilkelerine uygun tutum ve davranışlar sergileyen mezunlar yetiştirme" (İDK, 2020) ifadeleri verilmek istenen bir dünya görüşünün olduğunu göstermektedir.

Özellikle İslam inanç ve ilkelerine uygun tutum ve davranışlar denilerek nasıl bir dünya görüşü olduğunun çerçeveleri bu sefer açıkça dile getirilmiştir. Bir başka deyişle dünya görüşü geliştirme potansiyeli ve nasıl bir dünya görüşü olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu amaç, vizyon-misyon, fonksiyonel konumu vs. incelendiğinde:

1)Asrın ihtiyaçlarına dair bilgi sahibi ve çözüm üretebilen

2)Modern/müspet ilimleri öğrenen ve onlara göre davranışta bulunan laik zihniyetli

3)Münevver/aydın din adamı yetiştirilmesi için bu çıktıları elde etmeyi sağlayacak bir dünya görüşü benimsendiği ve bu dünya görüşünün öğrencilere aktarılması beklendiği söylenebilir. Çünkü hedeflere yönelik tasarılar genelde benimsenmiş olan dünya görüşünden kaynaklanır (Bilgin, 1988: 19). Ancak bu açık amacın yanında elde edilen çıktılar ve verilen eğitimle varılan noktanın ne olduğu konusu tartışmaya açıktır. Belirtilen amaçların yanında gizil müfredat ile aktarılan bilgilerin de yetiştirilen bireyler üzerinde ve elde edilen çıktılarda etkili olduğu söylenebilir.

Bireyler yetiştirmek kurucu düşüncenin de temel unsurları olduğu gibi bugünün tartışmalarında da beklenen öğrenci profilinin temel unsurları olduğu görülmektedir. “Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek” (YÖK, 1981: 5350) amaç ifadesinde de ahlak, maneviyat ve değerler konularına vurgu yapılması bu unsurları da bünyesinde barındıran bireylerin yetiştirilmesinin öncelikli olarak beklendiğini göstermektedir. Doğan (2008: 331-332)’da eğitim çalışmaları bir milletin hayat tarzının ve düşüncelerinin bir nevi kültürel mirasının sahip olduğu değerleri nesilden nesile aktarma, geliştirme ve bu değerlerle çelişmeyen bireyler yetiştirme işidir diyerek desteklemektedir.

Amaçların devamında yer alan “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş kişiliğe ve karaktere, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, topluma yararını kişisel çıkarlarından önde tutan vatandaşlar olarak yetiştirmek” (YÖK, 1981: 5350) ifadeleri ile de yetiştirilmesi hedeflenen bireye bütüncül açıdan yaklaşıldığı ve her alanda yetkinlik ve kemal sahibi olması beklendiği görülmektedir bunun da ancak programda da belirtildiği gibi geniş bir dünya görüşü ile olabileceği aşıkardır. Amaçlara uygun şekilde bir dünya görüşü verilmesi ya da geliştirilmesi aynı zamanda bizzat bu amaçların da garantisidir yoksa istenilen noktaya ulaşılması mümkün olmayacaktır.

Bunların yanında yine programda düşünceye ve hürriyete saygı ise din öğretiminin bireye kazandırması beklenen önemli hususlardan biridir. Başkalarının düşüncelerine saygılı bireyler öncelikle kendi dünya görüşünün farkında ve ona göre davranış ve tutumda

bulunurlar. Sonrasında ise diğerlerinin dünya görüşleri hakkında da bilgi sahibi olarak onlara saygılı olmayı öğrenirler.

Eğitim, bireyin hayatın anlamını ve amacını bulmasında kılavuzluk yapmaktadır (Tosun, 2015: 42). Aynı şekilde bilindiği üzere din bir anlam sistemi inşası sağlamaktadır. Dünya görüşleri de hayata anlam vermekle ilgilidir (van der Kooij vd., 2013: 214; Hand, 2012: 530). Bunlara ek olarak din eğitimi insanlık idealine göre bir insan yetiştirilmesini hedefler (Öner, 1995: 200). Dolayısıyla din eğitiminin verildiği yüksek din öğretimi kurumlarından değer, inanç ve hayat tarzına yönelik hem bilgi verip hem de bireyi davranışa yönlendirerek bir dünya görüşü oluşturması beklenmekte ve bu sayede de öğrencilerin hayatın anlam ve amacına ulaşarak bütüncül bir kendilik inşasını oluşturması hedeflenmektedir. Çünkü eğitimin en temel amaçlarından birisi de kişinin kendini tanımasıdır ve bu da hayatın anlam ve amacına dair sorulara çözümler bulmuş olmaktan geçer (Tosun, 2015: 43).Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin $\frac{3}{4}$ 'ünün hayatın anlam ve amacını aradığı ve buna yakın sayıdaki öğrencinin ise üniversitenin hem duygusal hem ruhsal olarak gelişmelerine katkı sağlaması noktasında yüksek beklentileri olduğu tespit edilmiştir (Astin vd., 2005: 4).

Ayrıca yüksek din öğretimi kurumlarının programı ve müfredatı dünya görüşlerinin boyutları olan ontolojik/varoluşsal, epistemolojik, aksiyolojik, kozmolojik, teolojik, eskatolojik vb. konuları içermektedir ve bu konulara cevaplar üretmektedir. Bunlara ek olarak genel olarak müfredatlar değer yüklü bir yapıya sahiptir (Grimmitt, 1987: 33). Doğal olarak bu kurumların öğrencilerin dünya görüşlerini etkilemesi kaçınılmazdır.

1.3. Araştırma Konusu ile İlgili Belli Başlı Araştırmalar

Literatür incelendiği zaman yüksek öğretimde dünya görüşüne dair anlayış ve farkındalık kazandırma, dünya görüşü eğitim modeli ve faydaları, diğer dünya görüşlerine yaklaşım, bazı psikolojik durumlar ile dünya görüşünün ilişkisi, kampüs iklimine etkisi gibi konularının ele alındığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bölümde çalışmanın alan ve konusuna benzer çalışmalar incelenerek bu çalışmanın literatürdeki yeri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda şu çalışmalar sıralanabilir:

Kagee ve Dixon (1999), Pepper'ın (1942) dünya görüşü teorisinin sağlığı teşvik edici davranışla nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için Midwestern üniversitesinde 259 lisans öğrencisi; dünya görüşü, sağlığı geliştirme davranışı, sosyal sınıf ve cinsiyeti ölçen bir dizi envanteri doldurmuştur. Dünya görüşü ile HPB arasında mütevazı bir ilişkinin var olduğu, cinsiyetin dünya görüşü ve sağlığı geliştirme davranışı üzerinde hafif bir dolaylı etkisi olduğu,

sosyoekonomik durum ile sağlığı geliştirme davranışı arasında ilişki bulunamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Lyddon ve Adamson (1992), baskın dünya görüşü ile davranışı, akılcı ve yapılandırmacı  danışmanlık yaklaşımı tercihi arasındaki ilişkiyi incelemek için 90 niversite ğrencisi, Organizma-Mekanizma Paradigma Envanteri'ni doldurdu ve daha sonra yeni danışanına kendi danışmanlık yaklaşımlarını tanıtan psikolojik danışmanları betimlemek için tasarlanmış  ses kaydı sunumunu değerlendirdi. Sonuçta, dünya görüşü ve danışmanlık yaklaşımı arasında önemli bir etkileşim olduğu ortaya ıktı.

Dale (2007), dünya görüşünün geleneksel ve gerçek dünya genetik problem çözme ile ilgili olup olmadığını belirlemek amacıyla Minnesota niversitesi'ndeki biyolojiye giriş öğrencilerine; genetik içerik bilgisi testi, Dünya Görüşü Değerlendirme Aracı ve demografik bilgiler ve dindarlık hakkında bazı maddeler içeren yazılı bir anket uygulamıştır. Dünya görüşünün, metafizik biçiminde, geleneksel genetik ikilemlerin çözümüyle ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hepdin (1991), Yükseköğretimin, bireyin yetişkinliğe geçiş dönemi olması açısından önemli bir yeri olduğu ve ailesinden ayrılmak, kendi kararlarını kendisi vermek durumunda olmak ve niversite yaşamının getirdiği çeşitli ilişkiler ve yeni ortamlarla karşı karşıya kalmanın bireyin dünya görüşünü etkilemesi kaçınılmaz olduğu düşüncesiyle çalışmasında niversiteye yeni kayıt olmuş öğrenciler ile son sınıf ğrencilerinin dünya görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Tabakalı rneklem ile seçilen, yarısı birinci, yarısı dördüncü sınıf olan 50 niversite ğrencisi ile, anket ve görüşme yapmıştır. Sonuçta niversite eğitimi ile kişinin dünya görüşünün oluşması arasında bir ilişki olduğu ve, birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf ğrencilerinin dünya görüşlerini belirleyen öğelerde bazı farklılıkların bulunduğunu gözlemlemiştir.

Mayhew ve Bryant (2013), dini, manevi ve ideolojik okul iklimi ile dünya görüşü bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel bir araştırma tasarlamışlardır ve 1071 öğrenciye Kampüs Dini ve Manevi İklimi Anketini uygulamışlardır. Psikolojik ve davranışsal iklim ile dünya görüşünün ilişkili olduğunu ve bu ilişkilerin genellikle öğrencilerin kendilerini tanımladıkları dini dünya görüşüne bağlı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mayhew, Bowman ve Rockenbach (2014), farklı dünya görüşlerine sahip öğrenciler arasında kampüs iklimi algılarını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemiyle toplam 633 niversite öğrencisine ‘Kampüs Dini ve Manevi İklimi Araştırması’ anketi uygulanmıştır. Sonuçta, iklim algılarının ve deneyimlerinin, dünya görüşüne sahip Protestan, Katolik gibi

çoğunluk öğrencileri arasında, dünya görüşüne sahip Müslüman, Yahudi gibi azınlık öğrencileri ve dindar olmayan öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Hamzah vd. (2014), dindarlık ve dünya görüşü arasındaki ilişkilerde akranlara bağlanmanın düzenleyici etkisi hazcı davranışlarının bu tür etkilerle nasıl şekillendiğini tespit etmek için 394 Malezyalı üniversite öğrencisine nicel bir anket uygulamışlardır. Sonuç olarak, dünya görüşü ile hazcı davranış arasında önemli bir ilişki olduğu ve akran bağlılığı, dindarlık ve dini dünya görüşü arasındaki ilişkileri yönettiğine ulaşılmıştır. Bunların yanında akranlarla daha düşük düzeyde bağlanmanın etkisinin, hazcı davranışla pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Cirhinlioğlu ve Ok (2010), inanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir çalışma yürütmüşlerdir. 285 üniversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, İnanç veya Dünya Görüşü Biçimleri Ölçeği, Gerilimli İnanç Ölçeği, İntihar Düşünceleri Soru Formu, Beck Depresyon Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. İntiharın kabul edilebilirliğiyle kesin inanç arasında negatif, esnek inanç ve gerilimli inanç arasında pozitif ilişki olduğunu, intiharın kabul edilebilirliği depresyon ile pozitif, yaşam doyumu ile negatif ilişki olduğu, depresyon ile hem kesin hem de esnek inanç arasında anlamlı ilişki bulunmadığı, gerilimli inanç ile depresyon arasında pozitif ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bunların yanında yaşam doyumu ile gerilimli inanç arasında negatif, kesin inanç arasında ise pozitif ilişki olduğu, ama esnek inanç ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekşioğlu (2011), üniversite öğrencilerinin inanç veya dünya görüşleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemiyle 206 üniversite öğrencisine İnanç/Dünya Görüşü Tarzları Ölçeği ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği uygulamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin psikolojik iyi olma hali ile yüksek düzeyde olumlu veya olumsuz ilişkili bir inanç stili bulunmadığı, iyi olma durumu ile kesin inanç stilleri arasında önemli, anlamlı bir ilişki olmadığı ama göreceli, esnek ve gerilimli inanç/dünya görüşü ile iyi olma hali arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2016), çalışmasında evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddet ile dini dünya görüşleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 207 meslek yüksekokulu öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın verileri ‘Evlilikte Kadına Yönelik Fiziksel Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği’ ve ‘Dini Dünya Görüşleri Ölçeği’ yardımıyla toplanmıştır. Sonuçta, katılımcıların şiddete yönelik tutum puanlarının ortalamasının altında; dini dünya görüşleri puanlarının ise ortalamasının üstünde olduğunu göstermiştir. Erkeklerin evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddete yönelik tutum puanları kadınlardan anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca,

kadına yönelik fiziksel şiddete ilişkin tutumlar ile dini dünya görüşleri arasında olumsuz yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bulut (2017), üniversite öğrencilerinin ölüm kaygısı düzeyleri ile benlik saygısı, dini dünya görüşleri ve hayatın amacı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelemek amacıyla ölüm kaygısının benlik saygısı, dini dünya görüşleri ve hayatın amacı ile ters yönde ilişki içinde olacağı hipotezine dayanarak Ahi Evran Üniversitesi'nde okuyan 711 öğrenci ile nicel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada Benlik Saygısı Ölçeği, Dini Dünya Görüşleri Ölçeği, Hayatın Amacı Ölçeği, Ölüm Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile verileri toplamıştır. Sonuçta ise, ortalama puanlarında benlik saygısı, dini dünya görüşü ve hayatın amacı değişkenleri "yüksek" ve ölüm kaygısı değişkeni ise "orta" bir değer almıştır. Ayrıca benlik saygısı, dini dünya görüşleri, hayatın amacı ve ölüm kaygısı değişkenlerinde kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Fakülteler arasında dini dünya görüşleri ve hayatın amacıyla ilgili sınıflar arasında da dini dünya görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölüm kaygısı ile benlik saygısı, dini dünya görüşleri ve hayatın amacı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır. Son olarak, cinsiyet değişkeninin ölüm kaygısındaki varyansı anlamlı olarak açıkladığı bulgularına ulaşmıştır.

Bowman vd. (2014), dini/dünya görüşüyle özdeşleşme ile öğrenci başarısı (mesela, üniversite doyumu, algılanan büyüme, akademik başarı ve mezuniyet) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 1999 yılında 28 kurumdan 3.924 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılmıştır ama kapalı uçlu sorular sorularak ilk adımda nicel veriler elde edilmiştir. 2000, 2001, 2002 ve 2003 baharında telefonla dört izleme anketi yapılmış. Farklı bir kuruma geçiş yapan veya üniversiteden ayrılan öğrenciler izlendi ve seçim yanlılığını en aza indirmek için örneklemde tutulmasına gayret edildi. Son veri toplanırken ankete toplam 3.098 öğrenci katılmıştır. Son örneklem hem ilk hem de son anketlere yanıt veren hem de bu çalışmada incelenen din/dünya görüşü gruplarından birine ait olan 1.958 öğrenciyi içermektedir. Sonuçta ise, üniversiteye girerken dini/dünya görüşüyle özdeşleşme, öğrenci başarısının çeşitli göstergeleriyle önemli ölçüde ilişkilidir ve bu farklılıkların çoğu, öğrencilerin demografik özelliklerini ve üniversite öncesi başarılarını hesaba katarken bile devam eder bulgularına ulaşmışlardır.

Hirsto (2019), Finlandiya İlahiyat (Theology) öğrencilerinin fakülteleri tarafından sağlanan öğrenme ortamına ilişkin deneyimlerini kişisel dünya görüşleri ile ilişkili olarak araştırmak amacıyla İlahiyat Fakültesi ikinci sınıf öğrencileri ile nicel araştırma yöntemlerinin veri toplama araçlarından anket ile bilgiler alınmıştır. Çoğunluk ve azınlık dini gruplara mensup öğrenciler, dindar olmayan öğrencilere göre kişisel dünya görüşlerine daha güçlü bir

şekilde bağlı oldukları ve öğrencilerin öğrenme ortamı deneyimlerinin kendilerini içinde gördükleri gruba göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kim (2020), belirli inanç-öğrenme entegrasyonu sonuçlarındaki eleştirel düşünme ve dünya görüşü gelişiminin algılanan önemi ve gelişmelerini, üniversite ortamlarını, gelişmelerini etkileyen deneyimleri incelemek amacıyla nicel bir araştırma yürütmüştür. Ülke çapında 25 Hristiyan kolejinde ve üniversitesinde 3.464 öğrenciye nicel veri toplama araçlarından anket uygulanmıştır. Hristiyan kolej ve üniversitelerindeki öğrencilerin, eleştirel düşüncelerinin gelişiminde dünya görüşünün önemi ve ayrıca, eleştirel düşünmede pozitif değişimde dünya görüşü gelişiminin önemini artıran ortamlarını ve deneyimlerini ortaya koymuştur.

Valk ve Selçuk (2016), Ankara Üniversitesi'ndeki bir grup profesör ve yüksek lisans öğrencisi, çalıştaylar yaparak, disiplinler arası bir dünya görüşü çerçevesi ile yeni bir İslam anlayışı geliştirmeye çalışmışlardır. Dünya görüşü çerçevesi, katılımcıların açık tartışma yoluyla ve yeni sorular sorarak İslam anlayışlarını derinleştirmelerini sağladı. Onlara, sakatlıklar, kürtaç ve yeni tıbbi teknolojilerle ilgili etik meseleler ışığında insan olmanın ne anlama geldiğini de keşfettiren, bir yaşam vizyonu ve bir yaşam tarzı olarak İslam'ı gösterilebileceği ortaya kondu.

Poulter ve Tosun (2020), öğretmen adaylarının dünya görüşü ile ilgili diyalog deneyimlerini anlamalarını artırmayı amacıyla Finlandiya ve Türkiye'de nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle bir çalışma yürütmüşlerdir. Sonuçta, öğrencilerin en çok kendi kişisel dünya görüşlerinden öğrendikleri görülmüştür. Laik ve dini dünya görüşleri arasındaki farklılıklar da müzakere edilmiş ama bazı zorluklarla karşılaşıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tosun (2018), yaratıcı drama yoluyla dünya görüşü eğitimi öğrencilerin dinin kültürel yönünü, dünya görüşlerini ve maneviyatı anlamalarına nasıl katkıda bulunduğunu araştırmak amaçlanmıştır. 'Yaratıcı Drama Yoluyla Dünya Görüşlerini Öğrenmek' başlığıyla 12 oturumluk ve her oturumu 120 dakika olan bir yaratıcı drama kursu geliştirilmiş ve bu kurs Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 14 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve Dünya Görüşü Eğitimi yaratıcı drama ile birleştirmenin, dinler, dünya görüşleri ve maneviyat üzerine anlamlı bir öğrenme için çok boyutlu bir eğitim ortamı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Valk ve Tosun (2016), dünya görüşleri, din ve maneviyat hakkındaki bilgi düzeylerini ve din eğitime ve dindar insanlara yönelik tutumlarını ve farkındalıklarını belirlemek için

New Brunswick Üniversitesi'nde iki araştırma projesi yürütmüşlerdir. Niceliksel bir pilot proje olan ilki, dini bilgiler dersi almamış öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini araştırdı. Niteliksel bir doktora araştırma projesi olan ikincisi, programları kasıtlı olarak dünya görüşü çalışmaları derslerini zorunlu kılan öğrencilerin farkındalık ve eleştirel düşünme düzeylerini araştırdı.

Tosun (2015), dünya görüşü eğitiminin bireyin bilgi ve tutumları üzerindeki etkisi ile ilgili teorisyen ve öğrenci görüşlerini incelemek amacıyla iki çalışma grubu ile, birinci çalışma grubunda; Dr. John Valk, ikinci çalışma grubunu ise; New Brunswick Üniversitesi Renaissance College'da "Dünya Görüşleri, Dinler ve Kültürler" isimli dersi almış 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri ve mezunları ile bir alan araştırması yapmıştır. Nitel araştırma yöntemini kullanarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan 42 katılımcının hepsinin dünya görüşü eğitimi ve bu eğitimi alırken yaşadıkları deneyimler, edindikleri bilgiler ve genel olarak dünya görüşü eğitiminin hayatlarına olan katkıları ile ilgili olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Literatür genel olarak incelendiği zaman yüksek öğretim gören öğrencilerin dünya görüşü anlayışlarının fiziksel sağlıklarıyla, psikolojik durumlarıyla ya da sosyal çevreleriyle ilişkileri bağlamında algı, tutum, düşünce ve davranışlar açısından incelendiği; dünya görüşünün içinde yer alan dini dünya görüşünün farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Yüksek öğretimde dünya görüşüne dair anlayış ve farkındalık kazandırma, dünya görüşü eğitim modeli ve dünya görüşünün faydaları ile başka değişkenlere etkisine dair çalışmalar görülmektedir. Bunların yanında öğrencilerin, diğer insanların dünya görüşlerine yaklaşımlarının, özellikle dünya görüşüne dair ders alan öğrenciler üzerinde incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda dünya görüşünün etkilediği faktörlere daha çok yer verildiği dolayısıyla da öğrencilerin mevcut dünya görüşünü oluşturan, şekillendiren, etkileyen faktörlere dair çalışmalara ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yükseköğretim öğrencileri genelinde çalışmalar yapılmış olsa da daha özelde yüksek din öğretimi gören öğrencilerin dünya görüşlerini ve bu görüşleri oluşturan etmenleri inceleyen nitel çalışmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Böylece yüksek din öğretimi öğrencilerinin mevcut dünya görüşleri ve ilahiyat eğitiminin bu görüşler üzerinde etkisine dair durum ortaya çıkarılabilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

“Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi” başlıklı bu çalışmada yüksek din öğretimi öğrencileriyle görüşülerek dünya görüşlerini, ilahiyat eğitiminin dünya görüşlerine etkisini anlayabilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların ve durumların gerçekçi şekilde ortaya konulmasına (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 37) ve bir olay ya da durumun nasıl ve neden ortaya çıktığı ile ilgilenen sürece yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2022: 254).

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olan durum çalışması temel alınarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşama, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmak için kullanılır (Creswell, 2021: 99-100) ve o durumu var olduğu şekli ile anlamaya olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2022: 24). Bu çalışmada ilahiyat eğitiminin; öğrencilerin “dünya görüşü” üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek için bu yaklaşım benimsenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde ölçütü karşılayan bireyler örnekleme oluşturmaktadır (Canbazoglu Bilici, 2019: 71). Bu çalışmada temel ölçüt olarak ilahiyat fakültesinde, ilahiyat eğitimi hakkında bir değerlendirme yapabilecek kadar eğitim almış olmak olarak belirlendiği için çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yüksek din öğretimi gören 4. sınıf öğrenciler alınmıştır. Toplam katılımcı sayısı 22 kişidir.

Bu çalışmada gizlilik esasıyla katılımcıların ismine yer verilmemiş ve kız katılımcılar için K1 gibi, erkek katılımcılar için E1 gibi kodlar verilmiştir. Veriler tekrara düşüp yeni veri üretilmediğinde veri doyumuna ulaşıldığı kanaati getirilerek görüşmeler bitirilmiştir.

Tablo 2.1. Erkek Katılımcıların Bilgileri

Katılımcı	Sınıf	Mezun Olduğu Lise	Öğrenimine Devam Ettiği Üniversite

E1	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E2	4. Sınıf	Anadolu Lisesi	Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E3	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E4	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E5	4. Sınıf	Açık Öğretim	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E6	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E7	4. Sınıf	Özel Lise	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E8	4. Sınıf	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E9	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E10	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
E11	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Tablo 2.2. Kadın Katılımcıların Bilgileri

Katılımcı	Sınıf	Mezun Olduğu Lise	Öğrenimine Devam Ettiği Üniversite
K1	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K2	4. Sınıf	Anadolu Lisesi	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K3	4. Sınıf	Açık Öğretim	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

K4	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K5	4. Sınıf	Özel Lise	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
K6	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
K7	4. Sınıf	İmam Hatip Lisesi	Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi
K8	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K9	4. Sınıf	Anadolu Lisesi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K10	4. Sınıf	Düz Lise	Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
K11	4. Sınıf	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve yüksek din öğretimi 4. sınıfta bulunan 22 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak belirlenen görüşme, bireylerin düşüncelerini, konuyla ilgili görüşlerini, ilgi, tutum ve inançlarını ortaya çıkarmada kullanılan bir tekniktir (Ocak, 2019: 236). Görüşme tekniği, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ocak, 2019: 237). Özellikle yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formunda bireylerden araştırmacının araştırması çerçevesinde derinlemesine bilgi toplamayı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2022: 159). Bu çalışmada da bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılarak alan yazındaki sorular incelenmiş ve bunlar da dikkate alınarak taslak sorular hazırlanmıştır. Taslak sorularla ilgili

araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için ise veri toplama formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş ve konuyla ilgili çalışmaları olan Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doçent 2 öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Sonrasında soruların değerlendirmesinin yapılabilmesi için katılımcılar içinde olmayan 2 öğrenci ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri ve deneme görüşmelerinin değerlendirmesi bağlamında sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler için etik kurul izni alınmış, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.01.2023 Tarih, Karar sayı: 33, Toplantı sayı: 02 (Evrak ve Tarih Sayısı: 20.01.2023-558894) ve görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılara çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve kimlik bilgileri ile görüşme esnasında paylaştıkları bilgilerin gizli kalacağına dair taahhüt verilerek görüşmenin kaydedilmesi için izin alınmıştır. Görüşmeler genelde 20 ile 90 dakika arasında sürmüştür. Üniversitelerde eğitimin çevrim içi olduğu bir süreç olmasından ve öğrencilerin okulda olmamasından dolayı da imkan dahilinde bazı katılımcılar ile yüz yüze diğerleri ile ise çevrim içi olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesi de araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Görüşme soruları ise dünya görüşü kavramının anlam karmaşasını önlemek için dünya görüşü çerçevelerinde yer alan konu başlıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve öğrencilerin dünya görüşleri bu konu başlıkları üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını sağlamak için veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Verilerin temalara ayrılmasında NVIVO 12 Plus programı yardımcı olarak kullanılmıştır ve elde edilen veriler programa yüklenerek program içinde kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Sonrasında veriler, oluşturulan kod ve temalara göre yeniden düzenlenerek kategorilere ayrılmıştır. Ulaşılan bulgular; kodlar ve temalar arasında ilişkiler kurularak derinlemesine analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden o konuyla ilgili temayı en iyi açıkladığı düşünülen görüşlere onların dil ve anlatımına müdahale edilmeden yer verilerek araştırmanın inandırıcılığının artırılması sağlanmıştır.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Sonuçların niteliğine ilişkin temel ölçütlerden ikisi geçerlilik ve güvenilirliktir. Güvenilirlikte esas olan araştırma sürecinin tutarlı olması bir diğer deyişle araştırmacıya, zamana ve mekana göre sabit olmasıdır. Ancak bir çalışmanın güvenilir olması geçerli olduğu anlamına gelmeyebilir. Bir çalışmanın doğruluk değerine bakılmalıdır. Araştırmanın bulguları anlamlı mı, araştırma inanılır mı, araştırılan konu özgün bir değere sahip mi gibi soruların cevapları geçerlilik ile ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015: 278). Bu çalışmada da geçerlilik ve güvenilirlik konusunda titiz davranılmış ve gereken özen gösterilmiştir.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2016-2021 yılları arasında Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde lisans eğitimini tamamlamıştır. Halihazırda da Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu açılarından değerlendirildiğinde araştırmacı yüksek din öğretimi hakkında hem lisans eğitimini tamamlayalı çok olmadığı hem de bir yüksek din öğretimi kurumunda görev almakta olduğundan dolayı deneyim sahibidir. Bu deneyimden kaynaklı olarak yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Araştırmacı, çalışmanın yöntem ve desenini belirlerken uzman görüşlerine başvurmuş ve çalışmanın dünya görüşü hakkında yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlayacağına inanmıştır. Bu nedenle çalışmanın sadece şu an var olan bir durumu değil, gelecekteki araştırmalara yol gösterici olabileceğini düşünmektedir.

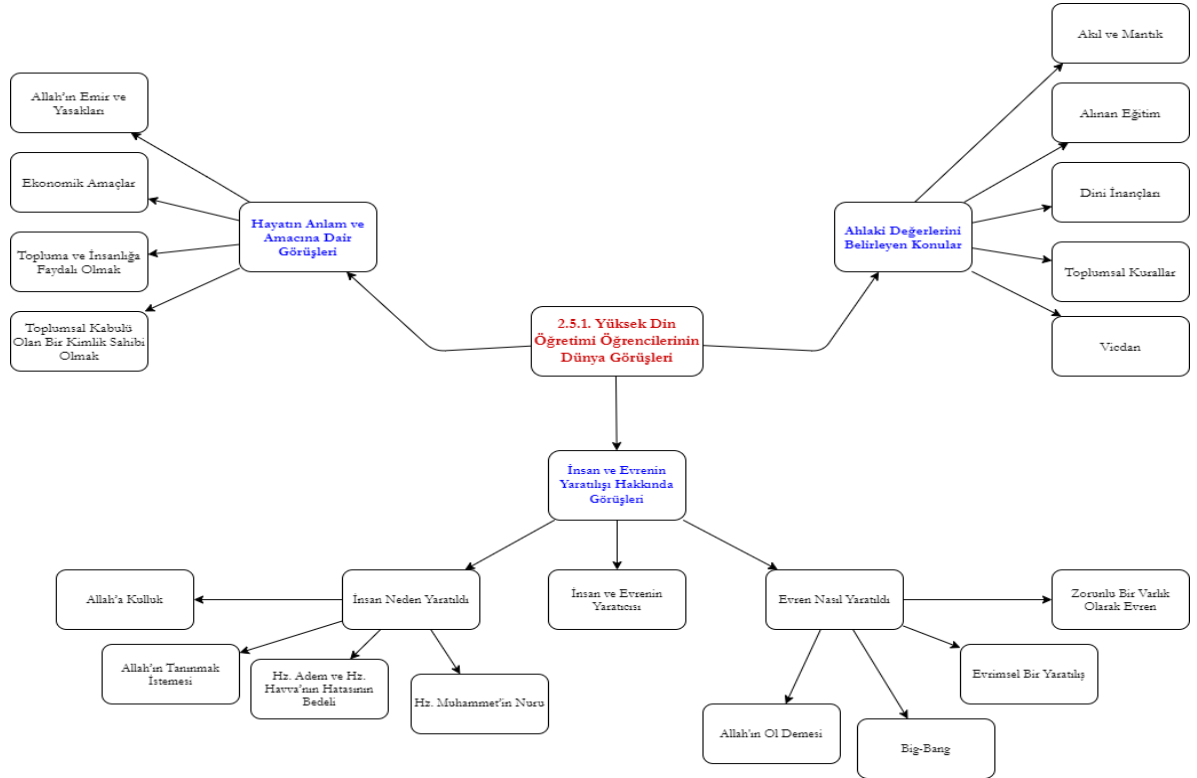
3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, yüksek din öğretimi öğrencileriyle yapılan görüşmelerin sonuçlarına yer verilmektedir. Sonuçlara ulaşmakta betimsel analiz tekniği kullanılmış ve derinlemesine analizlerde bulunulmuştur. Bulgular, katılımcıların dünya görüşleri ve yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşlerine etkisi olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgularla yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşlerini etkileyen unsurlar, evren ve insanın yaratılışı hakkındaki fikirleri, hayat amaçlarını, ahlaki değerlerini ve yüksek din öğretiminin bunlar üzerindeki etkisi incelenerek yorumlanmıştır. Yorumlama ve bulgulara ulaşma sürecinde betimsel analizle verilerin kodlanması ardından temaların bulunması sonrasında ise ulaşılan verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi şeklinde bir yol izlenmiştir.

3.1. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Dünya Görüşleri

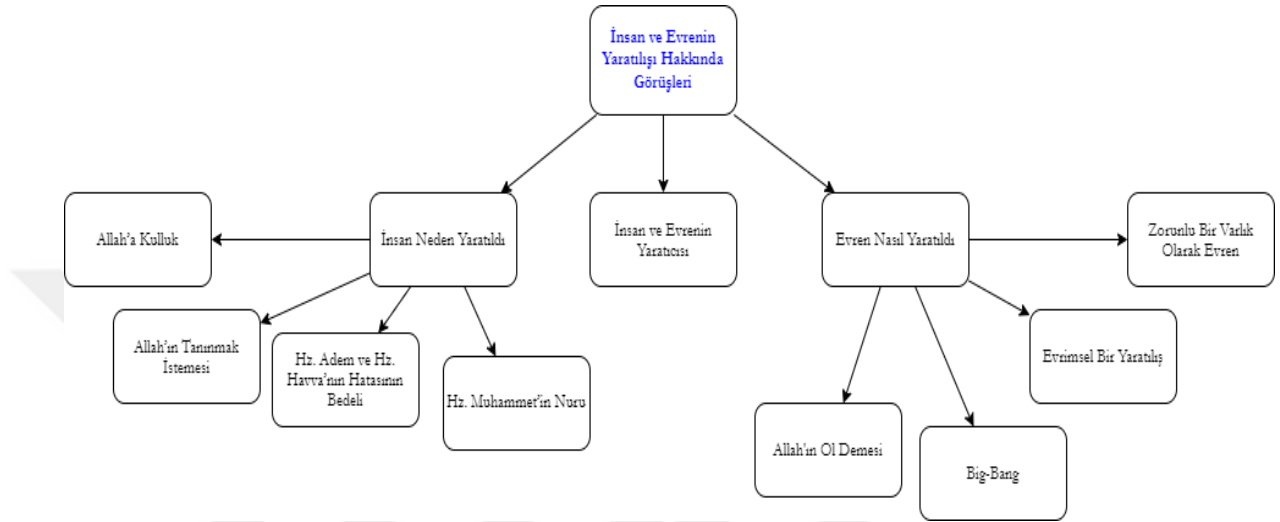
Bu bölümde “Yüksek din öğretimi gören öğrencilerin dünya görüşleri nasıldır, kendilerini nasıl tanımlamaktadırlar ve dünyayı nasıl anlamlandırmaktadırlar?” sorularına cevaplar aranmıştır.



Şekil 3.3. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Dünya Görüşleri

3.1.1. İnsan ve Evrenin Yaratılışı Hakkındaki Görüşleri

Katılımcılara ilk olarak insan ve evren hakkında ne düşündüklerine yönelik bir soru yöneltilerek bu düşünceleri üzerinde etkili olan unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. İnsan ve evrenin yaratıcısı hakkında düşünceleri, insan neden yaratılmıştır ve evren nasıl yaratılmıştır konularındaki fikirleri ortaya konulmuştur.



Şekil 3.4. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin İnsan ve Evrenin Yaratılışı Hakkında Görüşleri

3.1.1.1. İnsan ve Evrenin Yaratıcısı

Katılımcıların hepsi insan ve evrenin tek bir yaratıcısı olduğunu dile getirmişlerdir:

“Ya hiç şüphesiz Allah'ın yaratmasıyla ortaya çıkmıştır” (E1)

“Yani evrenin yaratılışında Tanrının yarattığını düşünüyorum.” (E9)

“İnsanın ve evrenin yaratılışı yani Allah-u Teala bizi yarattı” (K2)

“... her şey Rabbin ya Allah Teâlâ'nın yaratmasıyla meydana gelmiştir” (K7)

“Yani bence bir bütün olarak düşünüyorum ben evreni evreni yaratanın da tanrı olduğuna yani Allah olduğuna inanıyorum.” (K8)

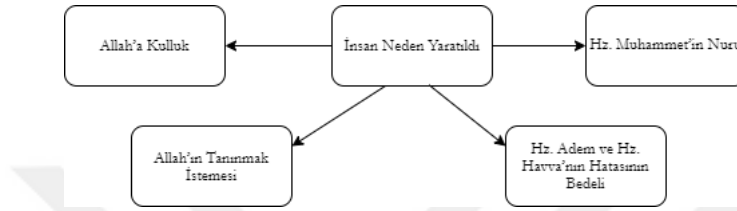
“İnsanın ve evrenin yaratılışı şimdi zaten Rabbim bizi bu dünyaya getirdi.” (K9)

Anlaşılmaktadır ki ilahiyat öğrencileri evrenin ve insanın yaratıcısı hakkında ortak görüşe sahiptirler. Bu görüş tek bir yaratıcının olduğu ve evrenin yaratıldığı yönündedir. İslam, Hristiyanlık, Yahudilik gibi kitabi dinler genel bağlamda tek Tanrı inancını vurgulamaktadır. Kutsal kitaplardaki “De ki: "O, Allah'tır, bir tektir.” (İhlas 112/1), “Dinle, ey İsrail: Tanrımız bir olan Rab'dir” (Tesniye 6/4-5) ve “Tanrı'mız Rab birdir.” (Markos 12/29) gibi ifadeler bunu göstermektedir. Literatürde monoteizm olarak adlandırılan tek tanrı inancı dindar bireylerin inanç akidelerindendir. Türkiye’de yüksek din öğretimi öğrencilerinin neredeyse hepsi kendisini dindar olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalarda da ilahiyat

öğrencilerinin dindarlık oranları daha yüksek çıkmaktadır. Örneğin Akyıldız (2019), Yapıcı (2006), Kaya (1998)'in çalışmalarında ilahiyat öğrencilerinin dindarlık oranları daha yüksek çıkmıştır.

3.1.1.2. İnsan Neden Yaratıldı

Katılımcıların insanın neden yaratıldığı hakkındaki görüşleri Hz. Adem ve Hz. Havva'nın hatasının bedeli olarak, Hz. Muhammet'in nuru için ya da Allah'a kulluk etmemiz için, Onu tanımamız için vb. şeklinde sıralanabilir.



Şekil 3.5. İnsan Neden Yaratıldı

3.1.1.2.1. Allah'a Kulluk

Kuran-Kerim'de de *“Ben cinleri ve insanları, ancak bana kulluk etsinler diye yarattım.”* (Zariyat 51/56) şeklinde ifade edilen yaratılış amacına paralel olarak katılımcılardan bazıları da yaratılışın Allah'a kulluk etmek için olduğunu söylemektedirler: *“İnsanın ve evrenin yaratılışı yani Allah-u Teala bizi yarattı ve bizi ona kulluk etmemiz için yarattı.”* (E2), *“Ya insanı Allah'ın kendisine kulluk etmek için yarattığını düşünüyorum”* (K2)

Evrenin ve içindekilerin de bizim kulluğumuz için araç olduğunu da eklemektedirler: *“bizim kulluğumuza amade olmuş. Mesela arılar işte inekler gibi bu şekilde.”* (K2), *“Evren de zaten bunun için bir araç diye düşünüyorum.”* (K4)

3.1.1.2.2. Allah'ın Tanınmak İstemesi

Katılımcıların bir kısmı ise yaratılışın nedeninin Allah'ın kendi varlığını tanıtmak ve göstermek için olduğunu dile getirmişlerdir:

“İnsanın ve evrenin yaratılışı hakkında yine aynı şey diyebilirim. Allah azze sevimyi, tanınmayı bilmeyi, arzuladı evreni ve insanları yarattı” (E3)

“Allah'ın yani Tanrı'nın kendinin varlığının bir nevi ispatı için insanı ve evreni yaratmıştır. Bu sayede insan kendini yaratanı yaratıcısını tanıyabilir.” (E6)

“Onun dışında insanın yaratılışı hakkında ya yüce bir varlığı tanımak için yüce bir varlığın yarattığı birtakım küçük varlıklar olduğunu düşünüyorum insanların” (E8)

“Aslında insanın, evrenin yaratılışı hakkında hani sonuçta Allah her şey de kendi varlığını göstermeye çalışıyor.” (E10)

Allah kendi varlığını göstermek istemesi ve sevmeyi arzulması sonucunda insanı ve evreni yaratmıştır. Bu sayede insan yaratıcını tanıyabilir. İnsanın yaratıcısını nasıl tanırsa o şekilde bir Allah tasavvuru geliştirir. Geliştirilen bu Allah tasavvuru bireyin anlam arayışından, evrene ve insanlara bakışına; davranışlarından hayat görüşüne kadar her boyutta etkili olacaktır. Zaten bağlanma teorisyenleri de bireyin Allah tasavvuru ve zihinsel kodları arasında bir ilişki kurmakta ve yaşam boyu etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde birey kabul ettiği yaratıcıyı nasıl bilirse, bunlar dünya görüşü konuları olduğu için dünya görüşünü de o bağlamda şekillendirir sonucu da çıkarılabilir.

3.1.1.2.3. Hz. Adem ve Hz. Havva'nın Hatasının Bedeli

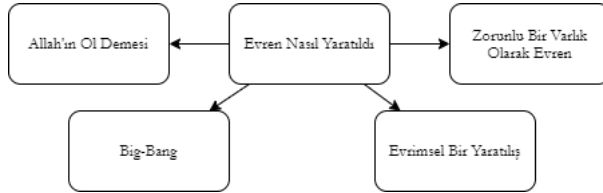
Dünyanın asıl yaratılış sebebinin Hz. Adem ve Hz. Havva'nın hatası olduğunu düşünmektedir. E2 bu konuyu şöyle ifade etmektedir: *“Allah Teala, evet bizi yarattı. Ona ibadet etmemiz için kulluk görevlerimizi yerine getirmemiz için ama Hazreti Adem cennetten kovulmasaydı böyle bir şey olacak mıydı? Olmayacaktı büyük ihtimalle. Eee hazreti Adem ve Hazreti Havva'nın yaptığı bir hatadan dolayı biz de şimdi buradayız.”* (E2) Bu konuda İslam alimleri arasında da tartışmalar bulunmaktadır. Hatta klasik tefsir ve kelim kaynaklarında bu konu önemli bir problem olarak yer almaktadır (Kahraman, 2013: 191). Ancak yasak meyveyi yedikleri ve cennetten çıkarıldıkları yönünde genel bir kabul bulunmaktadır.

3.1.1.2.4. Hz. Muhammet'in Nuru

Hakikat-ı Muhammediye olarak bilinen ve Hz. Muhammed'in nurunu, Allah'ın her şeyden önce ve her şeyi kendisinden yarattığı bir nur olarak alemin yaratılışının aslı ve kaynağı olarak kabul gören bu düşünce (İdiz, 2014: 181) daha çok tasavvuf literatüründe yer almaktadır. E5, *“Bizim kanaatimiz hani efendimize vesselamın nurundan kaynaklarda da öğrendim işte”* (E5) şeklinde ifadesiyle Hz. Muhammet'in nurundan yaratıldığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu görüş daha çok tarikat vb. dini gruplarda kabul görmektedir. O yüzden daha çok bu şekilde bir bağlılığı olan öğrencilerin evrenin yaratılış nedeni olarak nur-u Muhammediye'yi görebileceği düşünülebilir ki E5'te bir dini gruba bağlı öğrenci evlerinde kalmaktadır ve doğru-yanlış kabulleri veya inanç sistemini kurmada da etkili olan unsuru Risale-i Nur olarak belirtmektedir: *“Evet yani Risale-i Nurlar.”* (E5).

3.1.1.3. Evren Nasıl Yaratıldı

Katılımcıların evrenin nasıl yaratıldığına dair görüşlerinde de farklılıklar mevcuttur. Yaratılışla ilgili Allah'ın ol demesi, evrimsel bir yaratılış, zorunlu bir varlık olarak evren yada big-bang hususları öne çıkmaktadır.



Şekil 3.6. Evren Nasıl Yaratıldı

3.1.1.3.1. Allah'ın Ol Demesi

Allah'ın ol demesiyle olan bir yaratılışta ana vurgu “kudret” sıfatıdır. Yüce kudret sahibi bir yaratıcı dilediği zaman dilediği şeyi yapabilir. Bu sayede Allah dilemedikçe de kimse ne hayır ne şer hiçbir şey yapamaz. Dolayısıyla analımlanmaktadır ki insanın tutum ve davranışları da Allah'ın kudreti içindendir. Bu bireye psikolojik olarak hem bir rahatlama sunmakta hem de kendi anlam sistemini bunun üzerinden kurmasını sağlamaktadır (Köylü, 2011: 32-35). Bu varoluşsal/ontolojik bağlamda tüm konuları bu çizgide anlamlandırmayı sağlar ve dünya görüşü çerçevelerinden birisi varoluşsal/ontolojik çerçevedir. Katılımcılardan bazıları yaratılışın Allah'ın ol demesiyle olduğunu söylemektedirler:

“Allah'ın ol demesiyle ortaya çıktı. Kün emriyle.” (K1)

“ben yani Allah'ın istediğini, dilediğini, yarattığını düşünüyorum.” (K5)

“Evren Allah'ın ilk önce iradesi sonucu istemesi sonucunda ol demesiyle ve ilk önce insanın yaratılması ve insanın yaşayabileceği şekilde konuma uygun olarak evrenin yaratılışı gerçekleşmiştir diye düşünüyorum.” (K6)

“her şey rabbın ya Allah Teâlâ'nın yaratmasıyla meydana gelmiştir ol diyor oluveriyor. Yani kesinlikle teori ya da başka bir şeyle oluşmamıştır.” (K7)

Big-Bang, evrim gibi şeylerin olmadığını Allah'ın istediği için yarattığını söylemekte ve hiçbir şeyin tesadüf olmadığını eklemektedirler: *“Yani kesinlikle o big bange inanmıyorum. Evrim teorisine inanmıyorum. Çok saçma bulduğum şeyler.” (K5), “Kesinlikle hiçbir şey tesadüf değil. Şu an daha çok evrim ve tesadüfe çok fazla yönelen insan olduğu için bunun kesinlikle böyle olmadığını düşünüyorum.” (K7)*

Tesadüfi olmayan ve Allah'ın kudreti ile olan bir yaratılış kendi dini inançları bağlamında şekillenmektedir. Dinler bir dünya görüşü kurarlar. Bu dünya görüşü, dini dünya görüşü olarak adlandırılmaktadır. Birey en temel kabulleri üzerine tüm yaşamını kurmaktadır ve anlamlandırma, düşünme ve bunları eyleme dökmeye kaynak bu temel inanç olmaktadır.

3.1.1.3.2. Big-Bang

Büyük patlama (big-bang), evrenin oluşumu hakkında bir teoridir. E9, yaratılışın Big-Bang ile olduğunu düşünmektedir ama ilk hareket ettiricinin Allah olduğunu eklemektedir: *“Yani arkadaşım her ne kadar big bangi kabul etmese de ben düşünüyorum yani bunu da yaratanın, yani ilk hareket ettirenin bir Tanrı olduğunu tek olduğuna inanıyorum ve o güce iman ediyorum ben de.”* (E9)

3.1.1.3.3. Evrimsel Bir Yaratılış

Katılımcılardan bir kısmı da yaratılışın evrim ile olduğunu dile getirmektedirler. Ancak bu evrimin Darwin’in evrim teorisindeki gibi değil Allah’ın yaratmasıyla olduğunu söylemekte ve hareketi verenin O olduğunu düşünmektedirler. E4 bunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben eee evrime inanan bir insanım. Hani insanın yaratılışının günümüzdeki belki modern Darwin’in söylediği evrim değildir ama tam onu karşılamıyor ama benzer bir evrim sürecinden geçtiğimize inanıyorum ben”* (E4). Bilimsel bilgiler ve dini bilgileri harmanlayarak teistik bir evrim anlayışı geliştirilmeye çalışılmıştır (Çağlayan, 2020: 498). Hatta tesadüfi bir evrim fikrindense teistik evrim anlayışının daha tutarlı olduğu düşünülmektedir (Collins, 2009: 193-195). Ayrıca bu inancın Müslüman düşüncesi açısından problem olmadığı çünkü önemli olanın yaratılışın neden ya da nasıl olduğu değil de yaratıcısının Allah olması olduğu söylenmektedir (Çağlayan, 2020: 499). Katılımcılarda bu yönde fikir beyan etmektedir: *“Eğer bir yaratıcı kabul edersek tamamdır, evrim gerçekleşti ama bu evrimi de meydana getiren bir yaratıcı var diyebiliriz. Sonuçta böyle yaratıldı mümkün.”* (E4), *“bu evrene bir hareketi veren bir varlığın olması gerektiğini düşünerek Allah’ın bu hareketi verdiğini düşünüyorum.”* (E8)

Bu evrimsel süreç fikri üzerine Kozalak ve Ateş (2014) tarafından yapılan ve fen bilimleri alanında okuyan üniversite öğrencilerinin araştırma grubu olarak seçildiği çalışmada öğrencilerin kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kozalak ve Ateş, 2014: 140).

3.1.1.3.4. Zorunlu Bir Varlık Olan Evren

E7, evrenin zorunlu bir varlık olarak olduğunu ve Tanrı tarafından yaratıldığını söylemektedir: *“Ya bence evrenin yaratılışı zorunlu, çünkü insanları sınamak için mecbur bir evren tasavvur edilmeli. İnsanlar da yine aynı şekilde zorunlu bir varlık... her şey Tanrıdan tasavvur ediyor tabii ki.”* (E7)

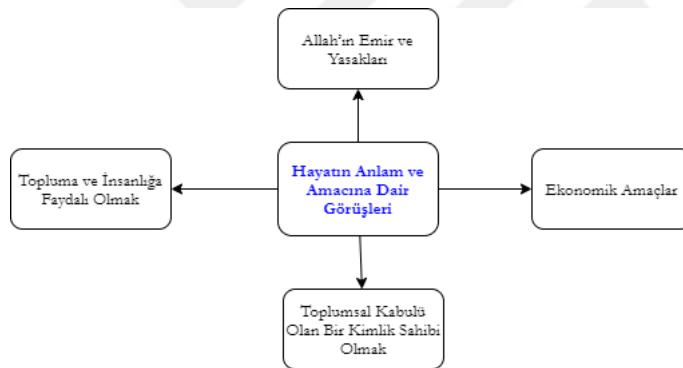
İmtihan inancı, bireyin hayatını anlamlandıran unsurlardandır (Köylü, 2011: 8). Dünyayı bir imtihan yeri olarak gören ve ahrette karşılığının olacağına inanan birey ahlaki

ilkelerine, davranışlarına, düşüncelerine, tutumlarına, değerlerine bu düzlemde yön verecektir. İmtihan psikolojisi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarında etkili olacaktır (Tokur, 2020: 34-45). Aslında bir diğer ifade ile dünya görüşünü bu bağlamda kuracaktır.

3.1.2. Hayatın Anlam ve Amacına Dair Görüşleri

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin hayatının anlam ve amacını belirlemede etkili olan unsurlar maddi ve manevi olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin hayat amaçlarını oluşturan hususlardan ekonomik amaçlar, toplumsal kabulü olan bir kimlik sahibi olmak, topluma ve insanlığa faydalı olmak, Allah'ın emir ve yasakları unsurları ön plana çıkmaktadır.

Özellikle öğrencilerin hayat amaçlarında öne çıkan, maddi unsurlar olarak görülmektedir. Bunda toplumsal olarak beklenen mezun olduktan sonra para kazanmaya başlanması ve kendi hayatlarını kurlmaları gerektiği algısının etkisi düşünülebilir. Bu sorumluluk psikolojisi/görev psikolojisi ile maddi açıdan hayatlarını tamamlama ve kazanım elde etmeyi planlamaları daha makul görünmektedir.



Şekil 3.7. Hayatın Anlam ve Amacına Dair Görüşleri

3.1.2.1. Allah'ın Emir ve Yasakları

Katılımcılardan bazıları ise hayatlarının amacını Allah'ın emir ve yasaklarına göre yaşamak yani helal daire içinde kalmak olarak belirtmişlerdir: *"Hayatımın amacını belirleyen aşağı yukarı dini kaideleri, Allah'ın emirlerini doğru yaşamak benim, onları bilerek yaşamak... Allah'ın emrettiği şekilde Kuran'da işte bize sunduğu yasakladığı ya da izin verdiği şekilde."* (E1)

Bu sayede Allah'ın rızasına uygun bir hayat sürerek: *"Genelde mutlu olmak ya da Allah rızasını, ikisini bir arada tutmaya çalışıyorum daha çok hani hem mutlu olabileceğim hem de Allah rızasının da olacağı için de. Daha doğrusu Allah rızası olsun ama ben de mutlu olayım içinde diye biraz ona kaydırmaya çalışıyorum."* (K5) ve Kuran ile sünnette gösterilen yolda ilerleyerek ahiret odaklı bir yaşam sürebileceklerini düşünmektedirler: *"Kur'an-ı*

Kerim'de ve sünneti seniyye de gösterilen yol aslında benim hayatımın amacını belirleyen şey yani.” (K4)

“Hayatımın amacını belirleyen şey tabii ki de inancım inançla hareket ediyorum ve inançla o doğrultuda ilerlemeye çalışıyorum... Hani ibadetlerimi yerine getirmek daha çok dünyalık değil, ahirete çalışmaya çalışıyorum. Yani Allah teâlâya sevgimi veya işte başka insanların sevgilerini arttırmaya çalışıyorum bu şekilde.” (K7)

“Hayatımın amacını belirleyen şey? Sanırım iyi insan olmak, iyi bir kul olmak, yani genel olarak en genel bu diyebilirim yani onun dışında bu ya yaptığım her şey gerçekten iyi bir kul iyi bir insan olmak niyetiyle yapıyorum... Yani her Müslüman'ın aslında budur.” (K3)

“Genelde mutlu olmak ya da Allah rızasını, ikisini bir arada tutmaya çalışıyorum daha çok hani hem mutlu olabileceğim hem de Allah rızasının da olacağı için de. Daha doğrusu Allah rızası olsun ama ben de mutlu olayım içinde diye biraz ona kaydırmaya çalışıyorum.” (K5)

Ayrıca iyi bir Müslüman olmanın aslında bu olduğu söylemlerinden dini konuların hayatlarında daha önemli yer edindiği çıkarılabilir. Çünkü insan hayatında temel bir güdü olan anlam arayışına (Frankl, 2020: 113) dinler cevap vermektedir (Ward, 2002: 33). Dinler insana bir amaç verir ve bu şekilde hayatın amacına ulaşmayı kolaylaştırır (Kıraç, 2013: 165).

Topuz (2016), üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada; yaşamın anlamını en yüksek düzeyde açıklayan değişkenlerden birinin dindarlık olduğunu ve dinî şuur düzeyi ile yaşamın anlamı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Topuz, 2016: 553). Bir başka deyişle dinin anlam arayışı ihtiyacını karşılayan önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Baş (2014) tarafından yine üniversite öğrencileri üzerine yürütülen çalışmada din ve dindarlık kavramlarını da kapsayan maneviyat ve yaşamın mevcut anlamı arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Baş, 2014: 66-67).

3.1.2.2. Ekonomik Amaçlar

Katılımcılardan bazıları hayatlarının amacının maddiyat, ekonomik özgürlüğünü elde etmek için mesleğini eline almak olduğunu söylemişlerdir: *“Yani kendi ekonomik özgürlüğümüzü kazanacak şekilde bir hayat sürmek” (E6)*

Özellikle ülkenin durumundan kaynaklı hem maddiyata önem vermenin arttığı hem de bağımlı olmadan kendi hayatını kurma düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir: *“Hayatımın amacını belirleyen şey maddiyat size öyle söyleyeyim. Şu an için ülkemizin durumu falan. Hayatım ekonomiye göre şekilleniyor.” (E7), “Amacım ekonomik daha çok, yani geleceğe dair ekonomik planlar, yani ileride nasıl bir ekonomik ihtiyaçlarımı şey yapmaya yönelik*

nasıl desem yani ekonomi belirliyor şu anda yani ülkenin önem verdiği şey olarak.” (E11), “şu andaki durumumu göz önüne alırsak dördüncü sınıfım yani elime mesleğimi alıp ya kendi ekonomik özgürlüğümü kazanıp kendi hayatımda yaşamak. Yani bu bağımlı olmadan.” (E8)

Bu konuda dikkat çeken bir diğer husus da öğrencilerin maddiyata önem verdiklerini söylerken genelde ek olarak din ve Allah’a olan inançları ekseninde her şeyin O’nun yardımı ile mümkün olacağını da belirtmiş olmalarıdır. Buradan hareketle tamamen maddi bir yönelimde olmaktan öte Allah’ın rızasına uygun şekilde O’nun izniyle helal rızık sahibi olmanın hedeflendiği söylenebilir: *“hani ekonomik olarak da bu helal dairesinde amacımı gerçekleştirmek istiyorum hani dini olarak da ekonomik olarak helal dairesi içinde aslında dini yaşayıp bu çerçevede yaşamak, yani bu amaçla yaşamayı bu amacım var yani.” (E10), “Benim maddiyata çok fazla önem veren bir yapım var. Maneviyat her zaman benim için ikinci planda diyebilirim. Benim için öncelikli hedef maddiyat... Ama aynı zamanda Allah’a olan inancım var ve O olmadan hiçbir şeyi asla başaramayacağımı düşünüyorum yani Onun yardımı olmadan hiçbir iş yapamayacağımı düşünüyorum.” (E2)*

Ayrıca güzel bir yuva kurmak için *“ benim de amacım güzel bir meslek ve güzel bir yuva.” (K9)* ifadesinden hareketle sosyal hayatın getirdiği bir sorumluluk da olduğu çıkarılabilir.

Alparslan vd. (2022) tarafından üniversite öğrencilerinin hayatının amaçları üzerine yürütülen çalışmada para kazanma yer almış ancak hayatlarındaki en düşük anlam bu tespit edilmiştir (Alparslan vd., 2022: 46).

3.1.2.3. Topluma ve İnsanlığa Faydalı Olmak

Topluma ve insanlığa faydalı olmak, dünya görüşü çerçevelerinden temel/varoluşsal çerçevede yer alan hayatın amacı başlığının içindeki sorumluluklar bağlamında ele alınabilir. Aslan (2023)’ın yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin hayat amaçlarında topluma katkı ve kişisel ilişkiler başlıkları ilk iki sırada çıkmıştır (Aslan, 2023: 39). Katılımcılardan bazıları da kendilerini her insandan sorumlu gördüklerini ve insanlara faydalı olmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir: *“Ben yaratılmış her insandan kendimi mesul görüyorum, sorumlu görüyorum ve her bir insan bile olsa yani bir insan tüm insan gibidir. Bir insan bile olsa o insanın hayatına dokunmak. Onun problemi artık hem maddi hem manevi hem dünyaya hem ahirete ilişkin problemlerinin ne yardımcı olmak.” (K1), “Hayatımın amacı yani insanlara faydalı olmak, yani Allah’ın beni yarattığı şekilde yaşamaya çalışmak daha çok. Hani beni kulluk için yarattı ve ben daha nasıl iyi bir kul olabilirim bunun için.” (K2)*

Allah'ın onları bu amaçla yarattığı şeklinde bir algı ile ilahi bir misyon olarak bunu üstlendikleri söylenebilir. Buradan hareketle kendilerinin kurtuluşu için de bunu önemsedikleri çıkarılabilir çünkü bu amaca uygun yaşamaları neticesinde cennet ile ödüllendirileceklerdir. Bu temelde dini bir dünya görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca hayat amaçlarını başkaları üzerine kuran bireyler ayna benlik sahibi olabilir. Ayna benlik, kişinin kendisini, başkalarının kendisini nasıl gördüğü algısından etkilenerek algılaması ve başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünü değerlendirmesinin sonucudur. Çevre burada ayna görevi görmektedir (Meder ve Ada, 2022: 406). Kişilerin beklentilerine göre şekillenir (Hood, 2019: 65).

Bunlara ek olarak hayatının amacının topluma ve insanlığa faydalı olmak olarak söyleyenlerin 3 sebebi olabilir. Birincisi, birey kendi eksiklerini başkaları üzerinden kapatarak iç tutarlılığını koruyor olabilir ki burada aktif rol oynayan savunma mekanizmasıdır. İkincisi ise kendini önemli birisi görmek onda kişisel bir doyum sağlıyor olabilir. Üçüncüsü ise kendini gerçekleştirmiş bir birey olarak evrensel bir ilke benimsemiş ve başkalarına yardımcı olmanın, bencil olmamanın Allah'ın rızası olduğunu düşünüyor olabilir.

Son olarak ise, Frankl'in yaşamın amacının keşfedilmesi için gerekli gördüğü 3 yoldan ilk ikisi olan; bir eser ortaya koymak ya da bir iş yapmak, bir insanla etkileşim kurmak (Frankl, 2020: 125) sayesinde bir anlam sistemi kurabilmektedirler denilebilir.

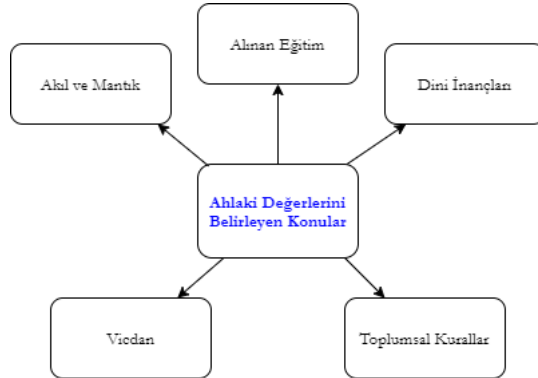
3.1.2.4. Toplumsal Kabulü Olan Bir Kimlik Sahibi Olmak

Kimlik kavramı kişinin kendini tanımlaması ve toplumun da kişiyi nasıl gördüğüyle ilişkilidir. Dünya görüşünün şekillenmesinde etkili olan bir unsur da kimliktir. Aynı zamanda dünya görüşü çerçevelerinin de ilki olan kimlik kavramı aile ve toplumu da içine almaktadır (Valk, 2016: 114). Katılımcıların bazıları amaçlarını hafız olmak, anne, baba, eş olmak ya da ailenin beklentilerine uyan bir birey olmak olarak dile getirmişlerdir: *“Ya ben küçüklüğümde beri hafız olmayı çok istiyordum. Onun onu böyle ana hedef mi diyeyim artık böyle ana hedef edindim.”* (E5), *“Hayatın amacı deyince ben hep ailem için anne baba, eş. Yani hep onların açısından”* (E3), *“Aile faktörü oluyor genelde benim istediklerimle ailemin beklentileri oluyor genelde. Amacım bu yönde geliyor.”* (K8)

Bu ifadeler toplumsal olarak da bireyi yücelten ve toplumda kabul gören kimliklerdir. Buradan hareketle toplumun etkisinin yadsınamaz olduğu anlaşılabılır. Ayrıca toplumsal bu kimlikler bireyi duygusal, bilişsel ve davranışsal açılardan hem etkilemekte hem yönlendirebilmektedir.

3.1.3. Ahlaki Değerlerinin Kaynağına Yönelik Görüşleri

Ahlaki değerlerinin kaynağı olarak akıl ve mantık, alınan eğitim, dini inançları, toplumsal kurallar ve vicdan başlıkları öne çıkmaktadır.



Şekil 3.8. Ahlaki Değerlerinin Kaynağına Yönelik Görüşleri

3.1.3.1. Akıl ve Mantık

Katılımcılardan bazıları akılla ahlaki değerlerin, prensiplerin bilinebileceğini ifade etmektedirler. Ancak bozulmamış bir akıl yani Kuran ve sünnet çizgisinde olan aklıselim diye isimlendirilen bir aklın bunu belirlemede yardımcı olacağını düşünmektedirler: “*Kuran ve sünnet bağlamında insanın istikametli düşünebilme yeteneği yani analitik mi denir ona istikametli düşünebilme yeteneğini geliştirmesi bu bağlamda yani vahiy kaynaklı düşünebilmesi.*” (K1), “*Yani Kur'an ve sünnetle çalışan aklıselim deniliyor aslında buna galiba.*” (K4)

K7, akıl ve mantığın ahlaki değerlerinde belirleyici olduğunu söylemiştir ama burada akıl ve mantığı belirleyen şey Kuran ayetleridir. Kısaca dini inancı ekseninde bir akıl yürütme yaptığı anlaşılmaktadır: “*Ahlaki bir değerlerimi belirleyen şey öncelikle akıl ve mantık... Ama benimki daha çok Kur'an-ı Kerim belirliyor. Yani zina ayetinden bahsediyor. Örtünme ayetinden bahsediyor. Tehlike ayetinden bahsediyor, her şeyi içeriyor aslında dönüp bakmak gerekiyor.*” (K7)

Anlaşılmaktadır ki katılımcılar ahlaki değerlerinin kaynağı olarak gördükleri, salt akıl değil vahiy odaklı bir akıl ve mantıktır. Dünya görüşü çerçevelerinde yer alan ahlaki değerlerin temelinde vahiy odaklı bir akıl ve mantık görmeleri dini bir dünya görüşüne sahip olduklarına işaret etmektedir.

3.1.3.2. Alınan Eğitim

Dünya görüşünü etkileyen en önemli unsurlardan birisi hiç kuşkusuz eğitimidir. Gelişim evrelerinin çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlik gibi önemli dönemlerini bir eğitim sisteminin içinde geçiren bireylerin üzerinde aldıkları bu eğitimlerin etkisinin olması

kaçınılmazdır. Katılımcılardan E3 de, lisede aldığı eğitimin ahlaki değerlerinde belirleyici olduğunu söylemektedir: *“Ahlaki değerlerimi belirleyen şey daha önceki aldığım eğitimlerin yani imam hatipten”* (E3)

Lise dönemi bireyin gelişim basamaklarında ergenlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde öğrenciler model alma ve gözlem yapma ile belli öğrenmeleri gerçekleştirir. Bu öğrenmeler onunhem mevcut hem de ileriki gelişim basamaklarında yönlendiricidir.

3.1.3.3. Dini İnançları

Bireylerin dini inançları da onları yönlendiren etmenlerin başında gelir. İnanırları yüce varlığın rızası, inançlarının gereği olan kurallar ki bu bir dinse kutsal kitap, peygamberlerinin sözleri, davranışları vb. durumlar bireyi yönlendiren düşünce dünyasını şekillendirip ahlaki ilkelerini belirleyen, iyi kötü algılarını oluşturup davranışları üzerinde etkili olan unsurlardır. K5, Allah rızasına uygun yaşamının ahlaki değerlerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir: *“Ahlaki değerlerimi az önce söylediğim Allah rızası ve kendi mutluluğum. Allah rızasının içinde benim de mutluluğum.”* (K5). Bunu mutluluğu ile de bağlantılı gördüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan bazıları da ahlaki değerlerini belirleyen Kur'an ve sünnet olduğunu ifade etmişlerdir: *Kur'an-ı Kerim, Peygamber Efendimizin sünneti. Bunlara göre yol almaya çalışıyorum.”* (E2)

Resulullah sallallahu aleyhi vesellem ben güzel ahlaki tamamlamak üzere gönderildim cümlesinden ahlakın 7/24 olduğunu, yeme içmeden oturup kalkmadan yatmaya kadar her şeyin içerisinde olduğunu... Kur'an, sünnet, sahabe davranışları ve alimlerin davranışları bunları alırım, halkın içindeki yaşanmış tecrübelerle dikkat ederim, doğru ve konularda.” (E3)

“Kuran ve sünnet.” (K1)

“Ahlaki değerlerimi belirleyen şeyler dinimizin bizim için emrettiği şeyler yani hani mesela bir kızla erkek görüşmesin diyorsa ben görüşmem sadece zaruri şeylerde görüşürüm gibi.” (K2)

Ayrıca toplumsal bozulmalardan kaynaklı yanlışlıklar olduğunu gören ve Allah'ın emirlerini önceleyen bireylerin değer sisteminin merkezinde toplum yerine din yer almaktadır. Bunu yine K2 şu şekilde belirtmektedir: *“Yani hem toplumun kurallarına göre ama yani toplumun da şu an kuralları hani birazcık yok gibi hani. Çünkü herkes biraz kendi kafasında yaşıyor yani topluma baktığımızda. O yüzden benim için daha çok Allah'ın emrettiği şekilde hani doğru yanlışlar var, onlar da o şekilde bende de belirli yani.”* (K2)

Buradan hareketle ahlaki konuları tamamen dine bağlamakta oldukları ve ahlaki ilkeleri belirleyen din ve tabii ki dinin sahibi olarak Allah olduğunu düşündükleri söylenebilir. Dini inançlarına uygun şekilde Kur'an ve sünnet çizgisinde bir yaşam vurgusu dikkat çekmektedir:

“Ahlaki değerlerimi belirleyen şey, işte hayat amacımı belirleyen şeyle tamamıyla aynı aslında. Yani Kuranı Kerim ve Sünneti Seniyye. Kuran-ı Kerime batığımız zaman bir Müslümanın nasıl olması gerektiğini belirtiyor ahlaki olarak nasıl olması gerektiğini belirtir yani Oturmasından kalkmasından, yani izin almasına dahi değiniyor.” (K4)

“İyi ahlaki değerler mi belirleyen şey yani inanç birinci noktada inanç ama tabii ki de zaten ama inancım ile şeyim zıt düşmüyor. Hani mesela diyelim yaşadığım toplumla inancım. Hani birçok şeyleri zıt düşmüyor ama tabii birinci noktada inancım ahlaki şeyimi belirliyor. Hani Allah'ın benim seçmiş olduğu o yani helal ve haramlar noktasında veya hani ahlaki noktalar konusunda hani kuran ı kerim'deki şeyler, hani benim baz aldığım noktalar o yani ilk başta öncelik bu.” (K10)

“Allah'ın da ayetlerinde olan ya da işte Peygamber efendimizin sünnetinde belirttiği hususlar benim için doğru ve yanlış belirlenmesinde bir rehber diyebilirim.” (E1)

“Yani Kitabullah. Yani cenabı hakkın kitabı olsun. Efendimiz aleyhissalatü vesselamın sünnet-i seniyyesi olsun şeriat da diyebiliriz bunlar.” (E5)

“Müslümanlığa göre ben şey yapıyorum.” (E11)

“Ya öncelikle Allah'ın emrettiği şekilde peygamberin uyguladığı şekilde hayatımıza o şekilde devam etmeye çalışıyoruz. Onları uygulamaya çalışıyoruz. “ (E6)

“Ya din tabii ki mesela günü beşe bölüyor, ona göre hareket ediyoruz mesela planlarımızı ona göre yapıyoruz. Vesaire Ramazan geçti mesela ona göre işlerimizi yapıyoruz.” (E9)

Bireylerin dini inançlarını daha iyi öğrenmek ve yaşamak için dahil oldukları dini gruplar da oldukça önemlidir. Çünkü dahil olunan bir grup bireyin hal ve hareketleri, düşünce dünyası üzerinde oldukça etkilidir. Gruba uygun davranma grup kabulü için önemlidir. Bir gruba dahil olan birey hem o grubun iyi ve doğru olduğuna inandığı için ona aykırı davranırsa iç çatışmalar yaşayabilmekte ve kendini suçlama psikolojisine girebilmektedir. Ayrıca yine bir gruba kabul görmek ve grupta kalmak, sosyal birliktelik vererek yalnızlaşmasının önüne geçmekte ve bir yere ait hissetmenin verdiği rahatlamayı sağlamaktadır. O yüzden dini gruplar bireylerin yaşamlarının her basamağında belirleyici olabilmektedir. E5'in ifadeleri ait olduğu dini grubun etkisini ortaya koymaktadır: *“Ya şöyle mesela, bir işle hemhal ola ola işte ede ede mesela günlük risaleleri okurum yani o da işte günlük hani hayatıma etki*

ediyor. Hani nasıl davranmam gerektiğini veya işte efendime söyleyeyim yani şu an kendim için bunu söyleyebilirim hani risalelerden de öyle üstadın hayatından olsun. O da zaten efendim aleyhissalatü vesselamdan şey yaparaktan aklıma bu geldi. Yani Risalelerden ilham alarak diyelim.” (E5)

3.1.3.4. Toplumsal Kurallar

Toplum birey üzerinde oldukça etkili bir kural koyucu görevi üstlenebilmektedir. Öncelikle toplumun temel taşı olarak görülen aile birey üzerinde ilk belirleyici kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Aileden öğrenilen geleneksel ya da çocukluktan itibaren yerleşen bu bilgiler bir nevi aile yapısı ve uyulması gereken kurallar gibi algılanmaktadır. Aile, bireyin gelişim evrelerinin çoğunda karakter gelişimi ve yaşam tarzı ve alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ki ahlaki değerleri bireye aşılacak ve ahlaki davranışları benimsemesi için uğraşır. Bir başka deyişle aile bireyin ahlaki gelişim evrelerinde ilk ve en önemli görülebilecek ahlaki otorite kaynağıdır (Şengün, 2007: 204). Taklidi olarak aileden edinilen ahlaki yapı tahkiki boyutta içselleştirilmezse sonraki süreçte problemler çıkabilir. Katılımcılardan bazıları da buna paralel olarak ahlaki değerlerinde ailenin belirleyici olduğunu söylemişlerdir:

“Ailemden gördüğüm şeyler” (E2)

“küçükken aileden gördüğüm” (E11)

“Benim ahlaki değerlerimi belirleyen şey ilk başta din değil. Çünkü benim öncelikle bir aile yapım var. Bu aile yapısı benim ahlaki olgumu biraz oluşturunuyor.” (K8)

“Aile olduğunu düşünüyorum.” (K9)

Aileyle beraber bireyin çevresi de toplumsal yapının içinde belirleyici olarak görülmektedir. Çünkü çevre aslında aile ve içinde bulunan toplumu da kapsamaktadır. Bunlar ise bireyin yaşam tarzından zihinsel kodlarına kadar her şeyinde oldukça etkili ve belirleyici olan etmenlerdir. Birey kabul görme isteğiyle ve içinde doğduğu kuralların önemli ve doğru olduğuna inanmasıyla beraber bunların dışına çıkmamak için çabalamaktadır. Katılımcılardan bazıları kendileri için belirleyici olanın çevresel tepkiler olduğunu ifade etmişlerdir:

“Ya aslında dışarıdaki konumunuz doğru yaptığınızda dışarıdan aldığınız tepki ya da yanlış yaptığınızda dışarıdan aldığınız tepki bunu size en iyi şekilde gösterebilir.” (E7)

“Yaşayışın mesela toplumda nasıl görüldüğü ya da bir topluma girerken o toplumun mesela yaşayışına göre” (E10)

Dünya görüşü çerçevelerinde yer alan inanç, değer ve prensipler çerçevesinde yer alan çevresel kaygı, eşitlik, adalet gibi hususlar ve temel/varoluşsal çerçevesinde yer alan değer, doğru-yanlış, iyi-kötü gibi hususlar bireyi hem kendi hem de çevresi açısından yararlı olanı yapmaya yönlendirir. Katılımcılardan bir kısmı da hem kendilerine olan faydayı hem de çevresel faydayı gözettiklerini vurgulamaktadır: *“Çevreme ve bana bir faydası varsa benim için doğrudur diye düşünüyorum... ya da bana ve çevreme zararı varsa o zaman diyorum yanlış bir şeydir.”* (E8), *“Eee özel öncelikle çevremdeki insana yararı veya zararı olup olmadığına ya da benim kendi şahsiyetime zararı olup olmadığına. Bu şekilde karar veriyorum.”* (K7)

Aslında kısaca bunların hepsi toplumsal dönütler olarak görülebilir ki katılımcılar aile ve çevreye ek olarak daha geniş olarak toplumsal karşılığı şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır:

“Açıkçası, yani çok büyük çoğunlukla toplum şeyine bir bakarım yani toplumda nasıl bir şey karşılık gelir şeklinde bir düşüncemiz oluyor yani o ben kendim için oluyor yani. Hani toplum beni bundan kınar mı şeklinde.” (E1)

“Kesinlikle ve kesinlikle toplum diyorum. Toplum yani kesinlikle toplum yaptığım her harekette toplumun şeyini çıkar değil de yani tepkisini gözetiyorum yani en ufak şeyde toplumun bakışları, hareketleri yani çok etkiliyor hayatımı toplum kesinlikle.” (E8)

Toplum nasıl bakar ona göre hareket ederim aslında.” (E10)

Toplumun, hem sosyolojik hem de psikolojik açıdan ele alındığında bireyler üzerinde oldukça etkili bir kural koyucu olarak var olduğu bilinmektedir. Toplumsal ilkeler çoğu zaman bireysel düşünce ve ihtiyaçların da önüne geçebilmekte hatta zihinsel olarak çatışmalara sebebiyet verse bile öncelik olarak görülebilmektedir. Bunda toplumsal kabul görme ve bir gruba dahil olmanın getirdiği grup psikolojisi ve bunlarla bağlantılı olarak çoğunluk tarafından dışlanma korkusu belirleyici etmenlerdir. Ayrıca toplum bireylerin duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçlerinde etkilidir ve toplum bireyi doğal olarak ahlaki olana yönlendirmektedir.

Bunlara ek olarak sahip olunan kimlik de burada dikkat çekmektedir. Kimlikte etkili olan ana unsur toplumdur ve toplumsal beklentilerdir. Sahip olunan kimliğe göre davranma toplumsal olarak istenen ve kabulü sağlayan ana etmendir. Ayrıca bireyin kendi iç dünyasında da inandığı ve sahip olduğu kimliğe uygun davranmaması iç çatışmalara sebebiyet verebilmekte ve bireyde birçok psikolojik sorun ortaya çıkabilmektedir. Katılımcılardan bazıları ilahiyatçı profilleri ya da hafızlık gibi kimliklerinin etkili olduğunu söylemişlerdir:

“E tabii ki bir ilahiyatçı olmak... Buna göre illaki cumalar olsun ya da mesela bir bayram namazı çıkışı ya da bir kalabalık, bir yerde bir oturduğumuzda mevkiinizi insanlar öğrendiğinde illa ki sizden ona göre bir davranış tutum bekler.” (E7)

“Onu da işte şu anda o ilahiyat profiline bana verdiği şey ilahiyat profili... atıyorum yanlış yerde bulunmamaya çalışıyorum ne bileyim onun üzerinden yola çıkarak düşündüğümü değerlendiriyorum.” (E11)

“Ama genel olarak davrandığında ya da bir ortamda şu an nasıl durmalıyım diye düşündüğümde ben genel olarak aldığım belki hafızlık eğitimi olabilir... hani daha burada ağır durman lazım sonuçta bir ilim taşıyorsun.” (K3)

3.1.2.5. Vicdan

Bireylerin aslında kendi iç dünyalarını belirleyen belli değer sistemleri bulunmaktadır. Bunlar din, toplum, arzu ve hevesler olabilir. Değer dünyalarını kurmakta hangisini merkeze alıyorsa iç dünyalarında stabil oluşu sürdürebilmek için ona göre hareket etmektedirler. Psikolojik bir sağlamlık kurmak gibi düşünülebilecek bu durum bireylerin önceliklerine ve zihinsel kodlarında etkili olan değer sistemlerine göre hareketle mümkündür. Bu şekilde değer sistemleri ile tutarlı davranırlarsa benlik bütünlüklerini koruyabilmektedirler. İçinde rahatsız hissediyorsa kötü, içinde huzurlu ve tamamlanmış hissediyorsa ise iyidir bakışıyla kendilerine göre bir değerlendirme şekli ortaya koymaktadırlar. Katılımcılardan bazıları bu şekilde vicdanlarının belirleyici olduğunu ifade etmektedirler:

“Kendi vicdanım diyebilirim” (E4)

“Ahlaki değerlerimiz belirleyen şey vicdanımdır.” (K1)

“Sadece vicdan eğer vicdan rahatsızlık duyuyorsam benim için yanlıştır ya da keyif duyuyorsam benim için doğrudur.” (E2)

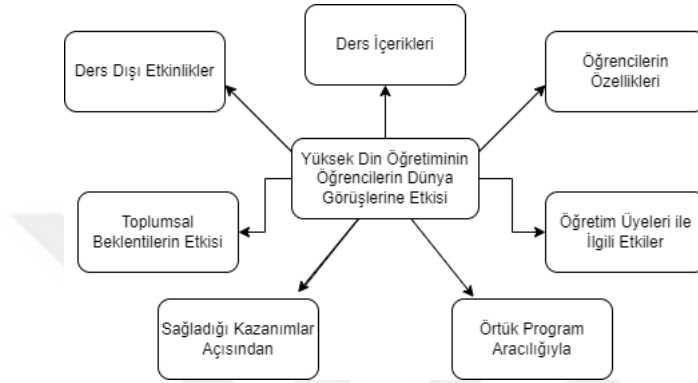
“Doğru ve yanlış vicdani olarak düşünüyorum ben eğer bir şey vicdanen birilerinin hakkına geçmiyorsa vicdanın rahatsa o konu hakkında benim için doğrudur ama vicdanım rahatsızsa bu konu içerisinde o da benim için bir yanlıştır.” (E6)

“Vicdan tamamen yani vicdanım rahatsa şey değil, önemli değil.” (E9)

“Sonra hissedeceğim o duygu ve hani o akşama özellikle başımı yastığa koyduğumda pişmanlık mı hissedeceğim yoksa umursamaz bir şekilde ya da hani rahat bir şekilde uyuyabilecek miyim? Buna göre hareket ediyorum yani.” (K11)

3.2. Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi

Bu bölümde “Yüksek din öğretimi, öğrencilerin dünya görüşlerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevaplar aranmıştır. Öğrencilerin dünya görüşü konuları bağlamında yüksek din öğretiminin etkisini ortaya çıkaran cevapları belirlenerek kodlamalar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşlerine etkisi incelenirken olumlu ya da olumsuz şeklinde bir ayırım yapılmadan hangi faktörlerin etkili olduğu şeklinde bir sınıflandırılmaya gidilmiştir.



Şekil 3.9. Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi

3.2.1. Ders Dışı Etkinlikler

Katılımcılardan bazıları resmi dersler dışında fakültede düzenlenen etkinliklerin de dünya görüşü konuları bağlamında hayatlarında bazı şeyleri değiştirmeye sebep olduğunu ve bunun gerçekten güzel olduğunu dile getirmektedirler:

“E yani okulda bence gerçekten güzel bir çaba var bu noktada hocalarımızın bir çabası var. Ee, konferanslar düzenliyorlar işte şehir dışından konuşmacılar çağırıyorlar. En son okulumuza şeyi çağırıldı. Eee evrimle alakalı çalışma yapan bir hoca emekli bir hoca ama ismini hatırlayamadım Dumlupınar’da.” (K1)

“Somut olarak verebileceğim bir örnek şey olmuştu mesela fakültede Mehmet Fatih Çıtlak mıydı, Fatih Çıtlak galiba adamın adı. Fatih Çıtlak’ın konferansı olmuştu. Mesela o da benim inanç sistemimi çok fazla inanç sisteminden ziyade hayatımda bazı şeyleri değiştirmeye sebep olmuştu.” (K4)

Fakültede düzenlenen bu etkinliklere davet edilen kişilere dikkat edildiği zaman anlaşılmaktadır ki İslam dini ekseninde görüşleri olan ve katıldıkları etkinliklerde de bunları dile getiren kişilerdir. Bir başka ifade ile dini bir dünya görüşü bağlamında konuları ele almaktadırlar. Bu etkinlikler öğrenciler üzerinde dini bir dünya görüşünü farkındalığı kurmaktadır.

3.2.2. Ders İçerikleri

Katılımcıların çoğunluğu yüksek din öğretimi ders içeriklerinde dünya görüşü konularının yer aldığı ve kendileri üzerinde etki, sorgulama ve gelişim sağlamaya yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle Felsefe derslerinin ve Kelam, Hadis, Fıkıh gibi Temel İslam Bilimleri bölümü bünyesinde yer alan derslerin çok etkili olduğunu söylemişlerdir. Temel İslam Bilimleri alanı dersleri normatif özelliğe sahiptir. Belli yargılar ve hükümler verir. Felsefe dersleri ise bireyde sorgulama yaptırma açısından etkilidir. Çünkü bu konularda birçok farklı görüş ve yorumun öğrenilmesi ve tartışılmasını sağlayan derslerdir. Bu açıdan bu derslerin dünya görüşü konularında öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturan bir etkide bulunması çok doğaldır.

“Fakültede gördüğümüz farklı hani felsefi ya da kelam şeylerde onlara meyletme, bir de onların da aslında böyle tutarlı olduğu yani akla mantıklı olduğunu düşündüğüm zamanlar oldu... Efendim işte bu evrenin yaratılışı hakkında işte İbni Sina ya da meşşai temsilcileri farklı Kindi olsun, kendi aralarında farklılıklar var tabii hani sudur dediğimiz mesele ya da hudus. Efendim işte ay üstü ay altı alem falan şeklinde izahatları var ya o şekilde yani onları da okuduğumuz zaman onlar da öğreniriz... Fıkıh yani. Fıkıh daha çok hani ibadet ya da şey ameli boyutta olduğu için dışarıdan görünen kısım aslında bu olduğu için daha çok etki ediyor olabilir.” (E1)

“Birisi kelam dersimizde biri şu anda din felsefesi dersinde... Hani aileden de dedik, okuldan da dedik Allah yaratıcıdır, biz kuluyuzdur, görevimizi yapacağız dedik ama bunu böyle hani bir miras olarak değil de bu felsefe boyutunun içerisinde tartışılarak bilginin hazm edilmesiyle Allah'ın varlığını tam olarak idrak edebilmiş olsak kulluğumuzu daha güzel yapacağımıza inanıyorum.” (E3)

“Yok, daha çok ilahiyat ikinci sınıftan sonra daha çok felsefe dersleri aldıktan sonra bu görüşümüze bu yöne doğru görüş oluştu... Özellikle felsefe derslerinde kelam derslerimizi bu tür konular hakkında tartışmalarımız oluyor. Güncel konular üzerinden derinlemesine bir tartışma kendi fikrimizi beyan etme olayı oluyor... Kesinlikle sağlıyor ve felsefe özellikle felsefe dersleri bu konuda ilahiyatta felsefe dersleri çeşitli fikirlerin ortaya çıkmasını, yeni düşüncelerin üretiminde desteği oluyor.” (E6)

“Değiniyor, hayatın anlam ve önemini yani nasıl anlatayım size her konudan hukuk olsun. Tarih olsun, Hadis olsun. Bunların hepsinde hayatınıza katabileceğiniz birçok şey oluyor. Sünnetten olsun Kuran-ı Kerim dersleri yine aynı şekilde.” (E7)

“Ya işte dediğim gibi felsefe derslerinde oluyor genel olarak kelam da... ama felsefe alanında hayatın amacı nedir insan neden yaratılmıştır, neden yaratılıyor? Tanrı bunları

yaratıyor da ne için yaratıyor? Başboş bırakmak için mi yaratıyor? Bunlar hakkında tartışmalar oluyor ve faydası oluyor derste... Ya din felsefesi bir ve ikide bu dönem aldığımız ikiyi alıyoruz yani genel olarak tanrı evren, mucize, peygamberlik, vahiy ya bunların problemlerini tartışıyoruz.” (E8)

“Evet, özellikle felsefi derslerde ontolojik anlamda tartışmalar oluyor işte kötülük problemi olsun ne bileyim determinizm olsun vesaire oluyor... Hani konuşurken her türlü şeyden etkileniyoruz, derslerde de bunlardan bahsediliyor işte.” (E9)

“Var felsefe derslerinde genellikle hocamız hani bu tartışmalar yapıyor varlık hakkında kötülük problemi hakkında baya mesela sadece evrenin değil mesela kötülük problemi hakkında tartışma oldu mesela varlık hakkında tartışma oldu... Her bir şeyde bir anlam vardır bence bu derslerin ve bunu anlayabilmek güzel bir şey aslında.” (E10)

“Yani mesela işte tefsirdir, Kuran’dır. Ondan sonra böyle hani dini ilimlerde evet yardımcı oluyorlar hadistir gibi.” (K2)

“Kelamda işte tanrı var mı yok mu falan filan o tartışmalarda bunu işte felsefe dersi gördük işte. Evrenin varlığına dair filozofların görüşleri falan filan derken, bunların hepsinin sentezinden kendi zihnimdeki işte bir yaratıcı var insanı ve dünyayı evreni yaratan, o düşüncesini işte felsefe dersi Kelam dersi ve benzeri dersler neticesinde bu düşüncemi daha tutarlı hale getirdim. Zihnimde daha da oturturdum... Aldığımız Arapça eğitimin neticesinde Kuran-ı Kerimi daha iyi anlamaya başlıyoruz ve Kuran-ı Kerim’de ahlaki bazı ahlaki bazı değerler... İlahiyat eğitimi olmasaydı ben bu ayetlerden bir haber, bir şekilde yaşayabilirim ve hayatımı ahlaki değer olarak bu ahlaki değerleri katmayabilirdim.” (K4)

“Tabii ki de yani özellikle Kelam dersinde bununla ilgili var. Varlık veya yokluk problemiyle ilgili tabii ki de bunu konuşmalarımız oldu.” (K7)

“Ahlak felsefesi ve din felsefesine gelince de gayet güzel mesela tek düzen dediğiniz gibi yaratılış evren düzen, doğumunuz, ölümümüz kader ilişkisi bu şekilde oluyordu.” (K9)

“Evet işledik. Evrim teorisi üzerine makale okuması yaptık. İkinci sınıfta mıydık, ikinci sınıftaydık galiba. Günümüz tefsir problemleri olması lazım.” (K11)

Ancak bazı öğrenciler bu derslerin bir etkisinin olmadığını dile getirmiştir:

“Ya ilahiyatta siz de zaten biliyorsunuz bu eğitim şeylerine müfredatın içeriğini genelde zaten iyi bir insan yetiştirmek ve mevcut olan dinin hani naslar dediğimiz hani hadis ve Kuran-ı Kerim üzerine zaten bütün alanımız. Tabii muhakkak etkisi vardır ama bu yine söylüyorum. Okuldaki ders müfredat, yani müfredatın içeriği değil. Hani ekstradan yaptığım çalışmalar yani din üzerine yaptığım çalışmalar veyahut da tanıştığım hocalar vasıtasıyla bana katkısı olmuştur... Ama bakıyorum, içerik bana tamamıyla zıt zaten ben bunu kabul

etmiyorum mesela. Şimdi o ahlakın üzerine kişiliğim üzerinde nasıl bir etkiye sahip olacak ki? Bir etkide bulunamaz.” (E4)

Ders içeriklerinde dünya görüşü farkındalığı hakkında olumsuz düşüncesi olan öğrenciler bu konularda başka kaynaklardan faydalandıklarını ve etkili olanın o kaynaklar olduğunu dile getirmişlerdir: *“Ya evrenin yaratılışı hayatın amacı doğru yanlış vesaire bunlarla alakalı olarak... Ya bunlar tabii ben risale-i nurdan daha çok şey yapıyorum. Benim düşüncem risale-i nur'un faydalı olduğunu düşünüyorum. Benim kanaatim.” (E5)*

Katılımcılardan bazıları ise önceki öğrenmeleri ile yüksek din öğretiminde öğretilen konular arasında bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Bazısı aynı şeyleri biraz daha geliştirdiğini ama onun dışında aynı düzlemde devam ettiklerini dile getirmişlerdir. Buradan yüksek din öğretiminin geleneksel aileden, toplumdan ya da başka kaynaklardan öğrenilen bilgilerle aynı düzlemde bilgileri vermeye devam ettiği sonucu çıkarılabilir. Yeni veya farklı bir şey söylemediği ortak kabul gören görüşlerin tekrarı ya da biraz daha geliştirildiği bir ortam olarak görüldüğü anlaşılmaktadır:

“Açıkçası hani yaşadığımız çevrede genelde İslam dairesinde olduğu için onlardan kendimde ayrı bir farkındalık pek hissetmiyorum. Yani aynı şeye aynı değerlere sahibiz. Sadece bunun hani niteliği bakımından biraz daha hani bilgi olması hasebiyle biraz daha bir farklılık var diyebilirim. Yoksa uyguladığımız değer şekilleri aşağı yukarı aynı.” (E1)

“Muhafazakar bir aileden geldiğim için ilahiyat sadece bunu geliştirmesini sağladı hani nasıl bir çerçevede hani nasıl varılır bunu görmemi sağladı aslında bunu bir geliştirme olarak görüyorum.” (E10)

“Yani açıkçası İlahiyat Fakültesi benim kendi özelinde böyle bir farkındalık oluşturmadı. Çünkü dediğim gibi ben zaten öncesinde İlahiyat Fakültesi'nden bağımsız bir şekilde gördüğüm gittiğim derslerde bunun cevabını almıştım... Yani bu açıdan yani onun öncesinde bir temelimin olması ve farklı beslendiğim kaynakların olması açısından... Ha benim üzerimde sağlamadı dediğim gibi hani ben o meseleyle zaten onu ilahiyat fakültesinden önce hallettiğim için ben de sağlamadı açıkçası ama sağlıyor diye genel manada düşününce sağladığını düşünüyorum.” (K1)

“Sanırım bu hep var olan düşüncemdi ama ilahiyat fakültesine gelmeden önce bir temeli yoktu. Yani sonuçta hepimiz zaten, yani Müslüman bir ailede doğduk. Bu inançlarla yetiştirdik ama dediğim gibi bazı şeylerin neden inandığımızı işte nasıl inanmamız gerektiğini böyle çok fazla bilmiyoruz ama ilahiyat fakültesine gelip özellikle işte kelam, felsefe gibi dersleri de aldıktan sonra ve işte bazı o büyük filozofları veya âlimlerin evrene insana bakış açılarını okuduktan sonra ya inandığım şeyi temellendirdim ve yani hem farklı görüşleri de

orada gördükten sonra kendi görüşümün daha isabetli olduğunu, yani aslında inandığım şeylerin doğru olduğunu ve diğer görüşleri gördükçe daha çok desteklendi... Geldiğimden beri düşünce yapım dediğim gibi ya üzerine çok şey kattı ama beni farklı bir boyuta çekmedi hem düşünce hem belki bir amaç, bir gaye, bir kariyer hedefi olsun herhangi bir şeyde geldiğim ilk günkü gibi düşünüyorum ama sadece yardımcı oldu diyebilirim hani değişiklik bir şekilde yapmadı ama yardımcı çok oldu... Yani zaten dediğim gibi var olan şeylerin üzerine koydum ben genel olarak ilahiyatta yani onların anlattıklarından çok farklı bir şeylere inanmıyordum.” (K3)

“Benim olduğunu düşünmüyorum çünkü zaten bu şekilde geldim. Yani illaki etki etmiştir ama ben zaten bu şekilde ilerledim hep yani o üstüne belki eklemiştir ama bunun farkına varmadım daha.” (K7)

“Yani şu an 4 yıllık sürece baktığımda. Benim için önceden yanlış olan şeyler hâlâ yanlış ve doğru olan şeyler hâlâ doğru.” (K11)

Katılımcılardan bir kısmı dünya görüşü konuları ile yüksek din öğretiminin konularının aynı olduğunu dolayısıyla bu alanda çok şey kattığını söylemektedirler. Yüksek din öğretimi din hakkında duyuşsal, davranışsal ve bilgisel açıdan bir yaklaşım sağlar. Dinin temel konuları ile de dünya görüşü konuları aynıdır. Dinler bir dünya görüşü sağlamaktadır ve buna dini dünya görüşü denilmektedir. Ayrıca yine dünya görüşünün sorduğu her soruya, dinin kendi sistemi içinde cevabı bulunmaktadır:

“İlahiyat fakültesi yani direkt bu olayın içinden geliyor İlahiyat yani diğer bölümler gibi değil.” (E7)

“Evet, çünkü belli başlı zaten evren insan ve tanrı ilişkisi olarak düşündüğümüz zaman her türlü zaten ilahiyatla ilişkili bir konu olduğu için ilahiyatın da kattığı şeyler illaki oluyor.” (K8)

Bunlara ek olarak K4, ilahiyat derslerinin kişinin zihninde bir tamamlanmışlık sağlamadığını ve bir yargıya varmada yeterli olmadığını ifade etmektedir. Dersler bir noktada yarım bırakılmakta ve konuyla ilgili net beyanlarda bulunulmamaktadır diye düşündüğü için bir dünya görüşü oluşturmada ya da farkındalık sağlamada tek başına yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu yüzden ek kaynaklardan beslenmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır: *“Eee, Risale-i Nurlar benim hayatıma girmeseydi fakültedeki derslerim benim hayatımda bu kadar etkili olmazdı çünkü zihnimdeki bazı şeyleri temellendirmemden ziyade havada kalmasına sebep olacaktı. Çünkü hocalarımız bizim yani sokratik tartışma denilen bir şey var biliyorsun, o tarz şeyler yapıyorlar. Aklıma bir soru atıyor, onun cevabını bulmak zorundasınız. Kelamda bu çok fazla yapılıyor Felsefe de çok fazla yapılıyor. Hani çok güzel*

kötülük problemi tartışılırken orada bırakıyoruz hadi bunun cevabını artık siz bulursunuz bir düşünün bakalım aklınız karıştı, zaman karışık kafa iyidir noktasında bu da kalıyor. Şimdi bunun yanında ek kaynaklardan bazı konuları okumak gerekiyor. Mesela benim daha önce çok büyük bir alt yapım olmamasına rağmen Risale-i Nurları o yaz okumaya başlamam derslerde bazı şeylerde onları bağdaştırabilmeme sebep oldu. Bunun dışında ekstra yaptığım araştırmalar da oldu yani Youtube'daki videolardan faydalandım. Onun dışında makalelerden faydalandım derken zihnimde bu şeyi oturtmama sebep oldu.” (K4)

Katılımcıların bir kısmı, ders sayısının çokluğu ve içeriğin yoğunluğu nedeniyle hem sorularını sormaya vakit bulmakta zorlandıklarını hem müfredatın yetişmesiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını hem de aşırı bilgi yüklemesi yapıldığını söylemektedirler. Bu da derslerden alınan verimin ve öğrenmenin gerçekleşmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır denilebilir. Katılımcılar bu içeriğin aktarımında ders saati yetersizliği yüzünden bu konulara yeterince değinilemediğini ya da ders sayısı çokluğundan bu konulara yeterince odaklanamadıklarını da ifade etmektedirler:

“İçeriğine bile tam vakıf olamıyoruz derslerin. Çünkü çok yoğun da bir eğitim veriliyor aslında bize yani bilgi yüklenmesi o onu da bir çocuk ne kadar yapabilir ki? Arapçası var, Kur'anı var ki bu iki ders bile zaten bizim şey yapmamız için yeterli yani zorlanmamız için.” (K2)

“Çok fazla bazı şeyler yeterli olmayabiliyor ya müfredatla alakalı yetişmesi gereken konular olduğu için özellikle yani ekstra sorularımız olduğunda çok cevaplar alamayabiliyoruz, o yönden eksik oluyor.” (K6)

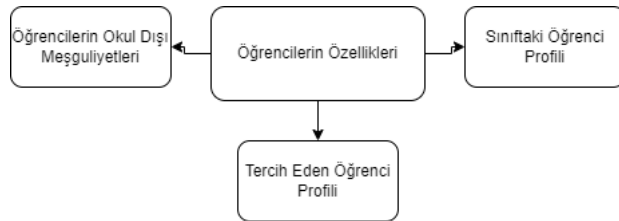
E3 ise, daha konular bitmeden dönemin bittiğinden ve ders saatlerinin bu konuları tamamlamak için yetersiz olduğundan dolayı eksikliklerin kaldığını ifade etmektedir: *“Yani şu andaki din felsefesi yani sorguluyor, sorgulattırıyor. Neyin yani neden inanmam gerektiğini sorgulattırıyor ve ders tam güzelleşecek dönem bitecek ontolojik ve kozmolojik delillerdeyiz. Aslında baş taraftan buraya gelene kadar ya dedim ya ders saati yetmiyor aslında de kendi adıma dedim. Yani yetmiyor tam buraya gelecek, ondan sonra dönem bitecek.” (E3)*

Ayrıca katılımcılardan bir kısmı bu ders içeriklerinin zorunlu olarak verildiği için yeterince etkili olmadığından şikayet etmektedir. Eleştirel pedagojinin en çok üzerinde durduğu konulardan birisi öğrencilere dayatmacı bir niteliği olduğunu düşündükleri için zorunlu eğitimidir. Toplumsal bir yeniden inşa faaliyeti için bir diğer ifade ile toplumsal bilincin kurulması için de uygulandığı düşünülen zorunlu eğitim günümüzde öğrencilerin bazı ölçülere göre şekillendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır şeklinde eleştirilmekte ve hem

demokratik hem de birey/toplum özgürlüğüne dayalı bir eğitim anlayışı isteniyorsa kaldırılmalıdır denmektedir (Yıldırım, 2013: 47-50). K11, derslerin zorunlu olarak verilmesinin etkiyi azalttığını dile getirmektedir ve gönüllülük esas olsa daha zevk alacağını eklemektedir. Özellikle sınavlar, ezber zorunluluklarının yerine, kendisi bilgiye ulaşmak için kendi isteğiyle çabalarsa bunun daha cazip olduğunu da ifade etmektedir: *“Zorunluluk ve hani gönüllülük meselesinde olduğu için hani bir mesele meselesiyle alakalı olduğu için o orada gönüllü olduğum için ondan daha çok zevk alacağımı düşünüyorum yani. Okuldaki tarihlerde evet güzel şeyler veriliyor ama orada bir zorunluluk var, bir sınav var. Sen bu bizi de finalde işte bu konuya kadar geleceksin. Bunları ezberleyeceksin bunlar hakkında kıyas yapacaksın. Buradan bir görüş alıracaksın diyor mesela. Bu şekilde hani değil de kendim bir şeylere ulaşmak benim için daha daha cazip daha güzel geliyor.” (K11)*

3.2.3. Öğrencilerin Özellikleri

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin özellikleri de dünya görüşü farkındalığı sağlamakta etkilidir. Çünkü aktarılan kaynak öğrencidir ve öğrencinin bu aktarımda olumlu ya da olumsuz durumları süreci yönlendirecek hususlardandır. Bu bağlamda tercih eden öğrenci profili, sınıftaki öğrenci profili ve öğrencilerin okul dışı meşguliyetleri öne çıkmaktadır.



Şekil 3.10. Öğrencilerin Özellikleri

3.2.3.1. Öğrencilerin Okul Dışı Meşguliyetleri

Katılımcıların bazıları okul dışı meşguliyetleri sebebiyle bu konularla ilgili etkinliklere katılamadıklarını dile getirmektedirler. Okul dışı meşguliyetler öğrencilerin resmi derslere katılmasına bile bazen engel olabilmektedir ya da öncelikleri farklı olduğu için dersler yerine o durumları seçmektedirler. Ancak bu konuda fakülteadaki dersleri öncelemeyen öğrencilerin, genelde okul dışındaki meşguliyetlerini tercih sebebi maddi kaygılarıdır. Ekonomik açıdan geçimlerini sağlamaları gerekmesi onların okuldan aldığı verimi düşürebilmektedir:

“Ya benim katılmama sebepim pek vakitten yana yani bu ilahiyata başladığımdan beri ben lise yurtlarında belletmenlik vazifesi yaptım. Pek vaktim bulamıyordum yani okuldan, yurda yurttan sabah okula bu şekilde ondan dolayı yani şu zamanda da bir KPSS hazırlığımız var yoğun geçiyor.” (E1)

“Ya onlar mutlaka oluyor ama ben mesela katılmak istediğim yani hiçbir konferansa katılamıyorum. Onlar da genelde benim camide olmam gerektiği saatlerde olduğu için veya mesela 15.30 dan sonra böyle bir konferans konuluyor. Ben zaten 15’de çıkıp camiye gelmek zorundayım. Yani bu yüzden katılamadım.” (E3)

3.2.3.2. Sınıftaki Öğrenci Profili

Sınıftaki öğrenci profili de verilen eğitimde önem arz etmektedir. Çünkü bazı öğrenciler öğrenme süreçlerinin önüne set çekebilmekte ve açık görüşlü olmadıkları için kendi doğruları ya da kabulleri dışında olan her şeyi reddetme eğiliminde olabilmektedirler. Bu da doğal olarak hem öğretim üyesinin anlatma motivasyonunu hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir ve öğretim üyeleri, çoğu zaman bu konulara problem yaşamamak için değinmemektedirler ya da yüzeysel bir şekilde bahsedip sınıfta tartışma ortamı oluşturmadan geçmektedirler. Bu da dünya görüşü farkındalığı oluşturma sürecini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmektedirler:

“Ama şöyle söyleyeyim sınıfın havası genelde belli bir renkten olduğu için diğer fikir pek varlık gösteremiyor genelde.” (E1)

“Ben olaylara farklı yaklaştığım zaman onlar çok garipsiyorum. Bu olayı hatta karşı çıkan oluyordu... Benim sınıf arkadaşlarımdan çoğunda ya sonradan biraz değiştiler ama ilk yani geldiklerine berbatlardı... Hocalar işte konferans var ya biz bu dersi yapmayalım ama herkes konferansa gelsin. Hani gelen artık hani kimse ne konuda konuşuyorsa onu dinleyin diyor. Tamam diyorlar. Ama kimse gitmiyor mesela ama şöyle düşünüyor, ben bu dersten bugün yani kurtuldum. Hani yırttım yani.” (E4)

“Ya ne bileyim öğrenciler var, geliyorlar yani bir kaç kere şahit olduk çocuk mesela hiç felsefeye resmen böyle bir öcü gibi bakıyor ya biz bir felsefi tartışma yaptığımız zaman bizi resmen böyle bir münafık gibi ya resmen dinden çıkmış bir insan olarak görüyor. Ya bu konuda keşke bir tavır alınsa keşke bu öğrencilere oturup bir konuşulsa keşke bu öğrencilerin düşünceleri değiştirilse. Ya biz de mutlu oluruz. Eminim ilahiyattaki çoğu kişi de mutlu olur. Yani söylemek istediğim bu.” (E8)

3.2.3.3. Tercih Eden Öğrenci Profili

Katılımcıların, yüksek din öğretimine başlamalarındaki motivasyonun ne olduğunun tespit edilmesi önemlidir. Çünkü iletişim sürecinde mesajın alıcıya ulaşması için alıcının bunu kabul etmesi gerekir. Yoksa bu iletişim değil bir zorlama durumuna dönüşebilir. Eğitim-

öğretim süreçlerinde de öğrenci almak istemedikten sonra verilen her bilgi, yapılan her şey geçici olacak ve onlar için bir anlam ifade etmeyecektir. İsteklilik önemli olduğundan dolayı öğrencilerin isteksiz, ya da atanma kolaylığı-puan yetmesi gibi sebeplerle tercihlerde bulunmaları verilen mesajın içselleştirilmesini ve etkisini azaltacaktır.

“zaten ilahiyata isteyerek gitmedim. Puanım yettiği için gittim... Aslında ilahiyat fakültesine gittiğim gün ya dediğim gibi şimdi ilahiyat okumak istemediğim için çok bağımsızdım konferans olurdu mesela biri gelirdi yani kendini geliştirebilirsin. O konuya ilgin varsa gidebilirsin, konferansta onu dinleyebilirsin ona sorular sorabilirsin falan hiçbir konferansa katılmadım hiçbir kitap almadım sadece geçebileceğim notu almak için çalışma notları aldım... Yani İlahiyatın olumlu bir şey kattığı bir durum söz konusu olamaz burada bence.” (E2)

“Aslında istemiyordum. Son tercihimdi Türkiye’de hatta okul öncesi falan istiyordum. Nasip de burası varmış. 15. tercihimdi burası geldi. Pek isteyerek gelmedim açıkçası yazma nedenim de şeydi lise dönemlerimde biraz agnostik ve deist arası böyle gidip geliyordum lise zamanlarımda bulunduğum çevre arkadaş çevresinden dolayı. Ya yazarken ne demek en azından gitmişken dedim, aklımdaki sorulara bir cevap bulmuş olurum dedim. Onun için de yazdım. Buraya geldim.” (E8)

“Aslında ilk başta geliş nedenim mesela bu dini anlamayı, bunu yaşamayı, bunu hayatıma geçirmeyi istiyordum mesela ben önceden de muhafazakar bir aileden kim sabah namazından kalkar, ne bileyim oruçlar tutar mesela ibadetler yaptığım şeylerin bir manası yani anlamak istiyordum hani amaç bu aslında geliş amacı.” (E10)

“Yani daha çok bu alana eğildim çünkü kendimde bu eksikliği hissettim. Yani İslami ilimlerde hissettiğim için.” (K2)

“İlahiyat fakültesine geliş nedenim açıkçası dini öğrenmek ilk niyetim, ikincisi bu alanda kendimi geliştirmek istiyordum. Zaten bundan öncesinde bir medrese eğitimi aldım. Hafızlık yaptım. Ondan sonrasında üniversite ortamında akademik olarak kendimi geliştirmek istiyordum. O yüzden ilahiyatı seçtim. Yani bu alanda ilerlemek istiyordum bu şekilde.” (K3)

“Eee ilahiyat fakültesini geliş nedenim, dini açıdan kendimi geliştirmek.” (K4)

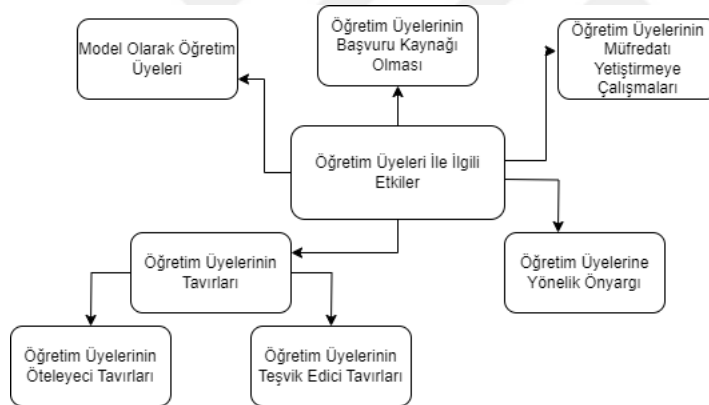
“İlahiyat fakültesine geliş nedenim ben 2 yıllık ilahiyat ön lisans mezunuyum 10 yıldır 10 11 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve bu yaptığım öğretmenlik yaptığım esnada ortaokul öğrencilerine girdim ve onların sorularına maruz kaldım. Sonrasında kendim din felsefesiyle özellikle din felsefesiyle alakalı kitaplar okudum. Yani bu konuda onlara cevaplar vermeye çalıştım. Sonra ve bu fakülteyi tamamlamamın daha güzel olacağını düşündüm ve bunu örgün yapmak istedim.” (K6)

“Aslında başta yani yaklaşık 5 yıl önce atamadan dolayı geldim mesela ataması hoşuma gitmişti, atarım diye düşünmüştüm... Ben mesela daha fazla sağlayabilirim ama kendi açımdan çok fazla sağladığını düşünmüyorum. Çünkü ben isteyerek değil de bir geleceğim olsun yani bir atama şeyle geldiğim için belki fazla bilgi aktarımı kendim de sağlayamıyorum ama yani bence çok isteyerek gelen insanlar daha çok donanım sahibi olduğunu düşünüyorum.” (K8)

Ayrıca dersleri geçme odaklı bakmak içeriğe derinlemesine hakim olmayı engelleyebilmektedir. Bu konuda K2 şöyle söylemektedir: “Hı yani ilahiyat eğitimi olarak düşünmüyorum. Yani, çünkü dersleri biz geçme odaklı bakıyoruz. Genel olarak arkadaşlarım da öyle, ben de öyleyim hani o yüzden de içeriğine bile tam vakıf olamıyoruz derslerin.” (K2)

3.2.4. Öğretim Üyeleri ile İlgili Etkiler

Akademik personelin etkisinde başvuru kaynağı olma, model olarak öğretim üyeleri, müfredatı yetiştirmeye çalışma, öğretim üyelerine yönelik önyargı, öğretim üyelerinin tavrı, öteleyici tavırları, teşvik edici tavırları öne çıkmaktadır.



Şekil 3.11. Öğretim Üyeleri ile İlgili Etkiler

3.2.4.1. Model Olarak Öğretim Üyeleri

Katılımcılar kendilerine rol model olan öğretim üyelerinden oldukça etkilendiklerini ve onların bir bakış açısı sağlayarak değişimlerine sebep olduğunu, kendilerine bir şeyler katmalarını sağladıklarını dile getirmektedirler. Tam tersi model olarak kendilerine örnek alamadıkları öğretim üyelerinin dersine dahi girmek istemediklerini söylemişlerdir:

“Aslında 9 Eylül’de iken bu tür konuların derslerini hiç dinlemezdim. Yani o kadar sıkıldım ki, hocalardan kaynaklı tamamen bu durum yani. Sırf uyumak isterdim. Hani hocaların anlatış tarzı karakterleri, sınıf içindeki duruşları model olarak kendime onları göremiyordum. Yani o yüzden dinleyemiyordum onları... Ahlak yani sahip bir insanın sahip olması gereken güzel ahlak gereken tek şey bence. Biz ailemizden güzel bir ahlak gördük.

Yani şu kadar basit aslında yani biri konuşurken onu dinleyebilmek bile bir ahlaktır. Yani ona saygı çerçevesinde hocalarımız yani bunu dile getiriyordu. Nezaket kurallarını uygulayarak göstererek zaten kendisini biz rol model olarak alıyoruz yani illa onun söylemesine de gerek yok mesela. Parmak kaldırdığımızda bize cevap vermesi bizi kale bile alması yani bence bir ahlak kuralıdır.” (E2)

“hocalar da zaten kendi dersinin dışında zaman zaman ilahiyatçı kimliğiyle bizlere bu konularda bilgiler vermesi bunun hepsi işte.” (E3)

“Yani bazı böyle hocalarımızı görünce mesela örnek hocaları onlar gibi olmak veya onları örnek almak. O güzel çalışmalarını görünce böyle şevke gayrete gelmek. Yani bunları söyleyebilirim.” (E5)

“Hocaların örnekliği dediğim gibi kurmaya yardımcı oluyor.” (K2)

“Dersimizde ki Tasavvuf hocası beni çok etkileyen bir hocaydı. Ya gerçi Kuran dersimize girdi ama tasavvuf alanı onun hâli tavrı. Bir de bir başka hocamız da o ikisi tasavvufçu olduğu için gerçekten tasavvufçuların o hâli tasavvufçu oldukları belli oluyor yani yürüyüşlerinden, duruşlarından, konuşmalarından ve onlardan daha çok etkilendiğimi fark ettim.” (K5)

“Olabiliyorlar bazen mesela bir sohbet edişimizde onların bizi yönlendirmesi. Aslında yine de kendimiz oluyoruz ama onların bize uygun olan düşünceleri, tarzları bizi etkiliyor diye düşünüyorum mesela etkileyen hocalar da illaki oldu yani bu zamana kadar konuşmamızda bizi yönlendiren.” (K8)

“Gerçekten bazen bir kitaptan alamadığın şeyi, bazen bir hocanın tavrından alıyorsun bir duruşundan bir hayat görüşünden alıyorsun yani. O yüzden ilahiyat eğitimi hani hem hocalar öğretmenler açısından yani hem okulda aldığım eğitim açısından hem de öğretmenlerden aldığım şey açısından bence bana gayet katkısı oluyor diye düşünüyorum... Hani bu sürece ben açık öğretimden devam ederdim hani ben demiştim DGS ile geçiş yaptım. Ben bile isteyerek hani hocalarla hemhal olmak istedim yani o hocaların çünkü biliyorum ki örgün eğitim ve hani bir hocadan bi eğitim almak çok farklı bir şey. Çünkü bir hocanın bir mimiğı, bir tavrı hali, hareketi, dünya görüşü senin o dersle alakalı hem bakış açını değiştiriyor hem sana bir şeyler katıyor.” (K10)

Öğrenciler öğretim üyelerini bir model olarak görmedikleri zaman, onlardan aldıkları derslerden de etkilenme ve içselleştirme oranları düşebilmektedir. Ders içeriklerinde yer alan dünya görüşü konularının da bu hocalar tarafından aktarılması öğrenciler üzerinde bir etki bırakmayabilecektir.

3.2.4.2. Öğretim Üyelerinin Başvuru Kaynağı Olması

Katılımcılar dünya görüşü konuları bağlamında bir sorun yaşadıklarında ya da bir soruları olduğunda fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine danıştıklarını söylemektedirler:

“İlk başvurduğumuz hocalarımız oluyor.” (E7)

“Genel olarak imanla alakalı problemler vardı ya bu konuda da gidip hocalarıma danışıyorum.” (E8)

“Hocalarımıza gidip danışıyorum. Ondan sonra bu öğrendiklerimin neticesinde kendi zihnimde bir fikir oluşuyor ya mesela bir konuda sıkıntı yaşıdıysam zıt görüşlü 2 tane hoca varsa okulda ikisinin de yanına gidiyorum ve ikisini de sadece dinliyordum ya soruyu sorup hocam böyle böyle bir durum var. Yani ne demek istiyor burada diyip hocanın konuşmasını dinleyip tam zıt görüşünde olan bir insanın da yanına gidip onun konuşmasını dinleyebiliyorum veya internette bazı zıt görüşleri okuyup ona göre kendi zihnimde bir fikir oluşmasını sağlıyorum.” (K4)

“Tabii ki de yani çok danıştığım noktalar da oldu.” (K9)

Bunların aksine K1 ise öğretim üyelerine danışma ihtiyacı duymadığını dile getirmektedir: *“Ya ilahiyattaki hocalarıma bu konuyla alakalı hiç öyle bir ihtiyaç hasıl olmadı. Hiç danışmadım, hiç düşünmedim de.” (K1)*

Bazı durumlarda da öğrenciler soruları olsa dahi öğretim üyelerine danışmaktan çekinebilmektedirler. K10 öğretim üyelerine soru sormak veya danışmak hususlarında çekindiğini ifade etmektedir: *“Danışmak istiyorum ama hep bir mesela bazı konularda gerçekten hocalarıma danışmak istiyorum ama nedense bir çekinme oluyor bazen sorduğum oluyor ama her zaman yapamıyorum. Nedense bir çekingenlik oluyor yani.” (K10)*

Burada öğretim üyelerinin ters tepkiler vermesi vb. açıdan öğretim üyelerini suçlayıcı yönde bir sonuca varmak kesin bir yargı vermeyecektir. Çünkü bireyler saygı duydukları ve kendileri hakkında güzel düşüncesi olmasını istedikleri kişilere karşı da çekingen davranabilmekte ve bilmediği konuyu yeterince önemli görmediği için de karşı tarafın da aynı şekilde göreceğini düşünerek, bu konularda soru sormaktan geri durabilmektedir.

Ancak öğrenciler iletişimsizlik dolayısıyla da öğretim üyelerine sorularını yönlendirmede sorun yaşayabilmektedirler. Bu konuda E2, öğretim üyeleriyle konuşma imkanları olmadığından sorularının cevaplarını almak için yanlarına gidemediklerini söylemektedir: *“Hocalarla konuşma imkanımız hiç yoktu neredeyse, hani odalarına gidip sohbet soru hiçbir şekilde yani gidemiyordunuz odalarına.” (E2)*

3.2.4.3. Öğretim Üyelerinin Müfredatı Yetiştirmeye Çalışmaları

Katılımcılardan bir kısmı öğretim üyelerinin müfredatı yetiştirmek zorunda hissettikleri için bu tarz konulardan uzak durduklarını dile getirmekteler ve öğretim üyelerinin ders dağılıyor konuyu toplayamıyorum tarzında bir tutum sergilemelerinden dolayı bu konularda sıkıntı yaşadıklarını söylemektedirler:

“Hocalarda müfredatını yetiştirmek zorunda olma psikolojisiyle davranabiliyor öyle olduğunu düşünüyorum biraz.” (E3)

“Hani hocalar genelde biraz sıkıntı yaşırdı, yap yapardı yani şimdi niye ders içeriği dağılıyor bilmem ben konuyu toparlayamıyorum. Yani böyle bir ortam var.” (E4)

Katılımcılar öğretim üyelerinin derste müfredat dışına çıkmadığını ancak ders dışında onlarla bu konuları konuşabildiklerini söylemektedir. Oysa bu konuların müfredat içinde de dışında da olduğunu eklemektedirler. E10 bunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Çünkü söylemek gerekirse bu müfredatta olduğu işin mesela müfredat dışında hocalar mesela fazla çıkmıyor dediğim gibi bir konferans oluyor odur. Hani hocalar müfredat içinde verilen dersleri mesela onun önemini gösteriyor. Bence müfredatın içinde de yani hem müfredat hem müfredat dışında var, ikisi de var. Çünkü karşılaşınca mesela hocayla bir sohbete girince olabiliyor. Mesela müsait olduğu bir zamanda gidip görebilirsin.” (E10)*

3.2.4.4. Öğretim Üyelerine Yönelik Önyargı

Öğrenciler kendilerinden farklı düşünen bir öğretim üyesinin doğru söylemediği yönünde bir önyargı geliştirmektedirler. Hatta bu öğretim üyelerinin inanç boyutundaki farklılıkların, kendileri üzerinde de etkili olacağı ve kendi dünyalarında bozulmalara sebebiyet verebileceği yönünde korkulara sahip oldukları anlaşılmaktadır. E2, öğretim üyeleri arasından kendi inancı dışında bir inanca sahip olduğunu düşündüklerinden ders almaya ve dersini dinlemeye çekindiğini ifade etmektedir: *“Tanrıya inancım var mı? Var ama ne kadar var? Ve ne kadar tanıyorum? Çok felsefe dersi gördük. Şahsen ilk başlarda felsefenin içine girmeye korkuyordum. Çünkü ilahiyattan mezun olan bir abim işte felsefe hocasının ateist olduğunu haşa ben çok korkarım yani öyle ateist ateist bir Tanrıyı inkar etmek bence o kadar kolay olmamalı yani işte dedi bizim felsefe hocalarımız böyle ateist felsefenin içine girersen çıkamazsın, falan filan diye beni bir felsefeden uzaklaştırdı o.” (E2)*

3.2.4.5. Öğretim Üyelerinin Tavırları

Öğretim üyeleri öğrenciler üzerinde hem bir model olarak hem de rehber olarak oldukça etkili olmaktadır. Öğretim üyelerinin bu konulara yaklaşımı öğrencilerin de bu

konulara yaklaşımında belirleyici olabilmektedir. Öğretim üyeleri bu bağlamda iki tip duruş sergilemektedir ya bu konuları öteleyici şekilde yaklaşmakta ya da bu konularla ilgili hususları destekleyerek teşvik edici bir rol üstlenmektedirler.

3.2.4.5.1. Öğretim Üyelerinin Öteleyici Tavrıları

Katılımcılar bazı öğretim üyelerinin dersini sadece anlatım yöntemi kullanarak anlattığını, derslerin kendilerine bilgilerin aktarıldığı ve anlatılacakların anlatılıp geçildiği bir şekilde işlendiğini söylemektedirler. Kendilerine soru sorma hakkı da söz hakkı da verilmediğinden dolayı olan rahatsızlıklarını dile getirmektedirler:

“Öğretmenlerin böyle bir desteklemesini bahsedemeyeceğim yani açıkçası. Yani daha çok ders zaten hani öğretmenin bir şeyler sunarak geçtiği şekilde ilerleniyor. Öğrenci tarafından bir soru ya da bir iddia belki de bir tartışma ortamı gerçekleşebilir ama genelde de gerçekleşmedi.” (E1)

“Yani bazı hocalar değiniyor. Çünkü onlar bazı şeyleri dert ediyorlar da yani ama diğer hocalar dersini anlatıp çıkıyor gibi bize zaten çoğu hoca söz hakkı bile vermiyor. Ben mesela bundan da rahatsızım aslında.” (K2)

“Bazısı daha böyle yüzeysel sadece hani dersini anlatıp gidiyor gibi.” (K10)

Dersi anlat git mantığında olan öğretim üyelerinin dünya görüşü konularında olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar ise öğretim üyelerinin konuları slayt oku, ezberle geç mantığıyla işlediği için bu konularda bir farkındalık sağlamadığını ve ders ortamında bu konuların eksik kaldığını dile getirmektedirler:

“Tefsir dersinde de yok Tefsir dersinde sadece ayetler işledik, yani başka bir şey yok. Hadis dersinde de keza öyle.” (E2)

“Yani tam olarak sonuç aldığımı o konularda da söyleyemem. Konuştuklarımız olduğunda daha iyi oluyor ama ders ortamında bu biraz eksik kalıyor aslında. Mesela kendi görüşlerinde söyledikleri lanse ettikleri oluyor da ama bu tür soru cevap durumlarında çoğu zaman doyurucu bir cevap olmuyor.” (E3)

“Yok sağlamıyor çünkü ya gördüğüm ilahiyat fakültesinde dersler daha çok hani bilgi al eve götür gibisinden slayt oku ezberle sınava gir çöz gibisinden olduğu için ya çok da şey sağlamıyor, ben de farklılık sağlamadı.” (E9)

Öğretim üyelerinin bir kısmı ise ortak kabuller üzerinden dersini işleyebilmekte ve bu konularda eksiklik meydana gelebilmektedir. Katılımcılar derslerde bu konulara değinilse bile sadece ortak kabul gören noktalardan konuşulduğunu ve tartışma ortamı oluşmadan, bilimsel

veriler kullanılmadan kabul edilmiş görüşler üzerinden klasik anlayışla bir anlatım yapıldığını dile getirmektedirler:

“Hayır, zaten Tanrının varlığı kabul edilmiş, onun üzerine konuşmalar yapılıyor.” (E2)

“Açık söylemek gerekirse hani derslerde böyle şeylere değinilmiyor klasik bir anlayış var. Biliyorsunuz işte Allah işte dünyayı yarattı, yani yaratmak istedi ol dedi. O da oluverdi hemen yani bilimsel veriler hiç kullanılmaz.” (E4)

“Yani daha çok hani kabul edilmiş görüşler var gibi ilahiyatta... Hani bunu bunu herkes zaten kabul ediyor gibi yani hani daha çok böyle şeyler çok tartışılmıyor açıkçası.” (K2)

Ortak kabuller üzerinden giden ve tartışmalı konulara girmeyen öğretim üyelerinin derslerinde dünya görüşü konularında öğrencilerde bir etki, farkındalık görülmemektedir. E1, öğretim üyelerinin tartışma oluşturabilecek konulardan geri durduklarını ve bastırıp geçtiklerini ya da söylemde bulunmaktan çekindiklerini dile getirmektedir: *“Bazen öğretmen bu iş hani bastırıyordu yani farklı düşüncede hocaların da anlattığı dersler oldu ama genelde bastırıp geçenler oldu... Tefsir dersinin hocası kendisi yeni bir fikrin üzerine birkaç öğrencinin iddiası hani söylemi olmuştu ama ya tamamen üstünü kesti yani hiç konu açmadı yani bir tartışma ortamı yaratmadı. O zamanki endişesi hani dersi devam ettirmek miydi yetiştirmek mi falan orasını bilemeyeceğim ama o şekilde bir tavır sergiledi yani... Yani pek aşırı söylemlerde bulunmazdı. Daha çok, daha sakin, daha itidalli bir adamdır ve kendi konusu hadis dışındaki hususlarda hani pek söylemde bulunmak istemezdi yani.” (E1)*

3.2.4.5.2. Öğretim Üyelerinin Teşvik Edici Tavrıları

Katılımcılardan bir kısmı ise bu konularda öğretim üyelerinin teşvik edici tavrına değinmekte ve bu yönde bir teşvikin kendilerine katkı sağladığını ifade etmektedirler. Bu konularda konuşmayı, tartışmayı ve fikir beyan etmeyi teşvik eden öğretim üyelerinin derslerinde kendilerini daha özgürce ifade edebildiklerini ve onlara soru sormak konusunda da daha açık oldukları için kendilerini daha rahat hissettiklerini söylemişlerdir. Öğretim üyeleri sorulara cevap vermeye çalışarak, bu konulara derste yer vererek, bu konularla ilgili kitap vb. kaynak önerilerinde bulunarak ya da kendi hayatlarından da örnek vererek teşvikte bulunmaktadır:

“Bazı hocalarımız kendisine bu yönde bir soru gelince genelde öyle olur. Soru geldiyse çabalama hani doğrusunu söyleme gayreti içerisinde oluyor” (E1)

“Tefsir dersinde hatırlıyorum hocamız bu konuda şey yapıyordu yani insanın bu dünyaya gönderilmesinin hikmeti mesela güzel ahlakı rehber edinmesini söylüyordu yani her zaman güzel ahlaklı bir insan olmak tarzında... Ya ya hani günümüzdeki olaylar mesela aklıma gelen işte işte geçtiğimiz senelerde aylarda bu LGBT mesela bir ara mevzu bahis oldu veya işte bu bir ara bir tarikat mensubu işte o kız meselesi vardı ya işte erken yaşta evlendi. Ha yani bunlar gündeme getirip hocalarımızla böyle müzakere ediyorduk. Bu tarz konuları açıklıyorlardı yani.” (E5)

“Ahlaki değerlerimizi nasıl devam ettireceğimiz konusunda çeşitli hocalarımız derslerinde bunlara başka şekilde de bize aktarıyorlar... Ya bunlar müfredattan çok hocaya bağlı olan şeyler oluyor. Bazen hocalar kendinden katkılarıyla bunları sağlıyorlar. Müfredat içerisinde çok nadir denk gelebiliyoruz. Hocaların günlük hayatından tutun da işte derste konuşması yürütmesi bunların bize etkisi oluyor. Bir nevi örtük mesaj halinde oluyor. Bu da bizim yönlendirme o tarafa doğru yönlendiriyor.” (E6)

“Ediliyor tabii ki konumuz işleniyor ondan sonrasında hocamız üniversite hocaları genelde sizin karar düşüncelerinize ve fikirlerinize önem verirler. Soru almayı falan severler biz sorduğumuzda da gayet içtenlikle cevaplarlar. Bir tartışma ortamı yaratılıyor, yani her derste... mesela bizim hocamız bir tane standart 4 soru sorar. Bir tanesini açık uçlu sorar, sırf sizin fikirlerinizle istediğim cevabı verebilirim. Orada doğru yanlış diye bir şey yoktur derdi... Aynen kaynaklarımız genelde hoca derse girer girmez tahtaya kitap isimleri yazar bunları muhakkak okuyun ya da kendi kaynakları olur sıradan sıraya herkes inceler ders esnasında öğütlerde bulunurlar bazı kitapları zorunlu koşarlar almanız gerekiyor diye onları bu şekilde.” (E7)

“Ya bunların derste yapmış oldukları konuşmalar, sohbetler. Yani ne bileyim beni biraz daha bu konuya ısındırdı yani. Ben de eksik olan şeyi tamamladı diyeyim. Yani aklımdaki soruların çoğunu cevaplamış oldular... insan özgür müdür iradesi özgür müdür? Evrenin yaratıcısı olsun Tanrının ilmi ilminin sınırı gücü kudreti bunlardan bahsediyoruz. Her ders bir tartışma oluyor. Yani %100 oluyor... Hocalarımızın bazıları tartışmaya yönelik bir dil kullanıyor sınıfta yani kitaba bağımlı kalmadan bağımsız bir şekilde kendi sorularını yöneltiyor ve öğrenciyi bu konuda düşünmeye teşvik ediyor.” (E8)

“Ya tabii mesela felsefe derslerinin işte ve hocamız işte şu şu kitap faydalı olur diyor, mesela Rüştü hocanın makalesi var, onu okuyabilirsiniz, vesaire diyor onun dışında işte şey, daha önce yapılmış bir söyleşi youtube'dan link olarak paylaşıyor mesela izleyebiliyoruz.” (E9)

“Bulunuyorlar tabii mesela felsefe hocası mesela birçok filozofun kitaplarını önerdiği oldu, var yani tarih hocamız da olsun. Hani öneriyorlar kitapları kendileri de mesela konferanslar veriliyor mesela ara sıra mesela diğer alanlarda da mesela hadis olsun.” (E10)

“Tabi çok konuştuk. Biz kiminle konuştuk, hangi hocayla konuştuk hatırlamıyorum ama bizim üniversite o açıdan hocalar açısından özellikle çok fikrimiz, rahat beyan edebildiğimiz, bizi dinledikleri bir üniversite.... giren hocalarımızla biz çok iletişim halinde olabildiğimizden dolayı her türlü soruya açık olduklarından dolayı birçok açıdan onlara da rahat rahat sorabildiğimizden dolayı çok etkiledi yani hayat düzenimi, bakış açımı.” (K5)

“Ya bazen oluyor mesela hocalar şey yapıyor tefsir dersindeyiz mesela hoca bir şey anlatıyor o tefsir derisiyle ilgili bir şey anlattığın zaman mesela bizim şu anki hayatımızı etkileyen kısmından da bahsediyor ve bazen kendinden de örnek veriyor. Hayatından örnek vererek mesela pekiştirdiği zamanlar da oluyor. Tabii sadece tefsir değil başka ders mesela felsefe derslerinde de bu hocalar genellikle yapıyor. Kendi hayatlarından örnek verip ve işledikleri konularla bilgi verdiklerinde gerçekten yani bir şeyler katkı sağlanabiliyor.” (K8)

3.2.5. Örtük Program Aracılığıyla

Örtük program, resmi programın amaç ve etkinlikleri haricinde süreç içinde çıkan bilgi, fikir ve uygulamalardır (Yüksel, 2002:32). Müfredatta eksik ve belirsiz kaldığı düşünülen bilgi ve değerleri, bunların yanında sosyal, kültürel ve etik davranışları belli kalıplar içinde öğrenciye vermeye çalışır (Yıldırım, 2013: 170).

Katılımcıların bir kısmı öğretim üyelerinin dersler esnasında müfredatın dışına çıkarak hayatın gerçekliği bağlamında bu konulara değindiğini ifade etmektedirler. Hatta bazı öğretim üyeleri bu konularla ilgili kitap tavsiyesinde bulunarak yönlendirme yapmaktadırlar:

“Yani belli bazı yerlerde hocalar da ilahiyat müfredatının dışına çıkabiliyor yani hayatın gerçekliği. Yani her şeyi zaten müfredatın içinde yer almıyor. Belli başlı yerlerde hocalar da giriyor devreye.” (E11)

“ Mesela felsefe hocası olabilir, çok etkisi oldu yani üzerimde derslerini de çok seviyordum ve yani Müslüman duruşuyla zaten felsefeyi de bize anlattığını düşünüyorum. Yani onu harmanlamamız biraz onun sayesinde oldu dersleri sadece felsefe olarak geçmiyordu verdiği görüşlerin birazcık İslam’la uyumunu da anlatıyordu. Ya her çağda mesela çağdaş filozofları anlatırken bile bir şekilde İslam’la bağdaştırabiliyordu... Yani bizim davranışlarımız olarak da ya birazcık daha gençlere hitaben konuşuyordu çünkü nasıl davranmamız gerektiğini, nasıl yapmamız gerektiği yani somut olarak onu çok hatırlıyorum

yani bize verdiği öğüt tarzındaki birazcık daha ahlaki sohbetlerini ama diğer hocalar onun gibi net girmiyordular.” (K3)

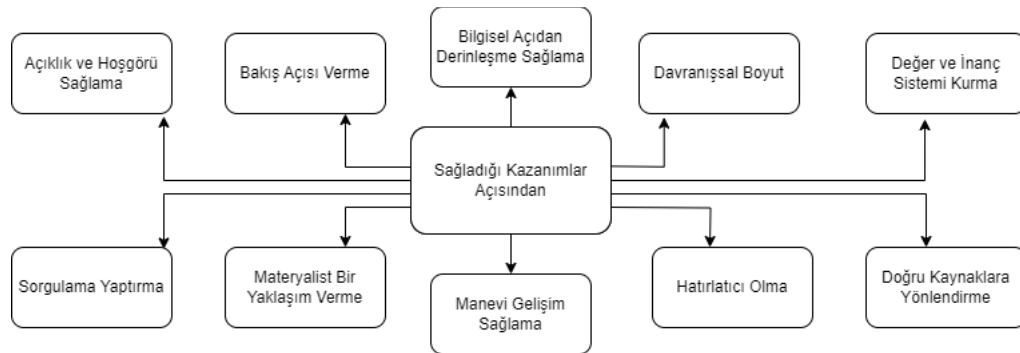
“Ders dışında şey var. Ya kitabı tam bitirmem mümkün olmadı başını okudum. Hocam önermişti Allahsız ahlak diye bir tane kitap var. Mesela kitabın başına okuduğum zaman daha beni çok etkiledi. Bunlar da aslında inanç sistemimizi değerlerimizi oluşturmaya sebep oluyor.” (K4)

“Tek tek hocalarımız konferans vermişti çok vardı ve çok da güzel verimli geçiyordu bizim için ekstradan başka mesela felsefe hocalarımızın her ders geldiği zaman ellerinde kitap bulundurup bu kitabı öneriyorum. Bunu okuyun, şunu öneriyorum.” (K9)

Dersi veren öğretim üyesi müfredatın dışında öğrencileri yönlendirebilecek ya da fikir sahibi olmalarını sağlayacak şekilde bazı bilgiler verebilir, kendi fikirlerine ya da dikkat çekmek istediği kişilerin fikirlerine değinebilir. Bu eğitim-öğretim sürecinde doğal gelişen bir durumdur. Buradan hareketle öğretim üyelerinin dünya görüşü konusunda örtük program kapsamında da öğrencilere aktarımda bulunduğu söylenebilir. Ancak bu aktarım genelde dini bir dünya görüşü üzerinden olmaktadır. Önerilen dini kitaplar ya da konuların İslam ile bağdaştırılarak anlatılması örtük program üzerinden öğrencilere dini bir dünya görüşü aktarıldığını göstermektedir.

3.2.6. Sağladığı Kazanımlar Açısından

Sağladığı kazanımlar açısından ise açıklık ve hoşgörü sağlama, bakış açısı verme, bilgisel açıdan derinleşme sağlama, davranışsal boyut, değer ve inanç sistemi kurma, doğru kaynaklara yönlendirme, hatırlatıcı olma, manevi gelişim sağlama, materyalist bir yaklaşım verme, sorgulama yaptırma vurgusu görülmektedir.



Şekil 3.12. Sağladığı Kazanımlar Açısından

3.2.6.1. Açıklık ve Hoşgörü Sağlama

Katılımcılar genel olarak, yüksek din eğitiminin, daha açık fikirli olma ve esnek düşünme sağlayarak; başka görüşlerin de olduğunu görmeyi ve bu görüşlere sahip bireylere

hoşgörülü yaklaşmayı sağladığını ifade etmektedirler: *“Açıkçası farklılıklara biraz daha tahammül etme noktasında bir faydası oluyor söyleyeyim. Daha çok hani farklı görüşteki şeyleri görüyorsunuz aslında onun neden öyle düşündüğüne dair de bir fikir sahibi oluyorsunuz. Bir nevi hak verme gibi düşünebiliriz yani.”* (E1)

“Aslında size bir şey anlatayım. Ben eskiden çok radikal bi zihin yapısına sahiptim. Çok aşırı mesela kuralcı bir insandım aslında. Mesela bazı kurallarım vardı, taviz vermezdim, kim olursa olsun... Sadece hayata belki de kendi pencereden bakabiliyorum. Yani daha doğrusu bakıyordum... Dışarıdaki hayatta. Ben daha şey mesela daha hoşgörüyle bakıyorum insanlara insanların yaptıklarını düşündüklerine, dinlerine, inançlarına bana çok normal geliyor. Artık hiç eleştirmiyorum hiçbir zaman.” (E4)

“Daha önceden böyle sanki cetvelle çizilmiş keskin sınırlar varmış gibi algılıyordum dünyayı benim bence hani bu doğru yanlış yani bir şeyle karşılaştığımda direkt doğru ve yanlış olarak hani isimlendirmeden önce daha böyle meseleye daha böyle bir bakış açısı kazandırdı. Daha esnek bir bakış açısı kazandırdı, insanı anlamaya veya o meseleyi anlamaya dair bir bakış açısı kazandırdı bence.” (K1)

“Yani hiçbir insanı din dairesinin dışına atmamak, yani hoşgörü aslında. Yani ben de buradan bunu şey yaptım. Hani kimseyi dinimizin dışına atmayacağız, kimseyi hani yanlış yaptı, kötü yaptı öyle bir şey yok. Yani hocalarımız aslında bunu yapmaya çalışıyor daha çok. Çok hoşgörülüler yani bizim okuldaki hocalarımız genel olarak.” (K2)

“Mesela çok bilinçlendiğimi hissettiğim dönemler oldu yani mesela evet böyle düşünüyordum ama bu pencereden hiç bakmamıştım ya da bunları hiç bilmiyordum yani dünyada böyle bir bakış açısı da varmış. Yani böyle düşünen insanlar da varmış ve bizim de bir Müslüman olarak ya bir insan olarak belki de en önemlisi herkese karşı daha hoşgörüyle veya daha bilgili bir şekilde hani bilerek bir şeylere yaklaşma şeyini bana biraz fazla yani o dönemlerde kazandırmıştı.” (K3)

“Normalde de mesela hoşgörülü bir insanımdır, insanlara saygı duyarım ederim ama ilahiyat fakültesinde bunu daha böyle geniş çaplı ve daha ilmi olarak böyle bu hoşgörüü edindim yani bana bunu kazandırdı.” (K10)

Başka pencerelerden bakmayı sağlaması öğrencileri, tek tip düşünen ve sadece kendi doğruları varmış gibi yaşayan bir birey olmaktan korumakta ve başkalarına karşı hoşgörü ortamı oluşturarak birlikte yaşamayı kolaylaştırmalarında önemli bir etkidir. Ayrıca dünya görüşü çerçevelerinden birisi olan birincil-ikincil inançlar, değerler ve prensipler penceresinde açıklık ve hoşgörü başlığı bulunmaktadır. Bir başka deyişle dünya görüşü oluşumunda bu konu temel konulardandır.

3.2.6.2. Bakış Açısı Verme

Katılımcılar yüksek din öğretiminin dünya görüşleri bağlamında yeni bir bakış açısı sağladığını dile getirmektedirler. İlahiyata başladıkları halleri ile sonundaki halleri arasında büyük fark olduğunu ve oldukça etkilendiklerini söylemektedirler. Kazandıkları bakış açısı daha çok dini yönelimli bir bakış açısıdır. Buradan hareketle ilahiyat eğitiminin dini açıdan bir dünya görüşü sağladığı sonucu çıkarılabilir.

“Çünkü aldığınız eğitim, karakteriniz kişiliğiniz üzerinde etkisi var, etkisi oluyor. Bu da ister istemez hayata bakış açınızı değiştiriyor, şekillendiriyor... Yani ilahiyat okuduğum için de mesela ister istemez olaylara bakış açınızı din üzerinden genellikle yapıyorsunuz, yapmaya çalışıyorsunuz.” (E4)

“Belki yine aynı şeyi söyleyeceğim ama o da farklı bi bakış açısı önüme sundu yani böyle yine bir kapı açtı.” (E5)

“Evet sağlıyor dediğim gibi, yani din insanı gerçekten belli bir yerde hassas yapıyor yani nasıl diyebilirim? Yanlış bir şeye normalde kayıtsız kalacağım zaman yanından geçer giderdim mesela dini anlamda artık bir şey yanlışsa en azından buna sesimi çıkarabiliyorum. Diyorum ki yani tamam, hadi bu toplum için düzgündür. Hadi toplum artık modern bir dünyada yaşıyoruz. Bu insanlar için doğru olabilir ama benim dinim için doğru değil ya benim dinim için doğru değilse benim için de doğru değil deyip değerlendirebiliyorum yani. LGBT buna örnek olarak verilebilir, yani toplu yürüyüş yapıyorlar. Yaptıkları yürüyüşler ya tabi ki de ben karşı gelmiyorum. Yani karşı gelmiyorum derken onları desteklediğim anlamında değil. Ya yürüyüşler yapıyorlar ya ben elimden geleni yaparım. Nasıl yaparım? Derim ki, ya bu yapılan şey doğru değil, dinimizce doğru değil derim. Onlar kendi yaptıklarını doğru sanabilirler. Bana göre yanlıştır. Benim dinime göre yanlıştır. Bu da benim ilahiyatta olmamdan dolayı etkiliyor yani.” (E8)

“Bir hareket yaparken acaba nasıl davranmam gerek tabii bunların çerçevesinde büyük bir etkisi var ilahiyatın. Çünkü bunları artık anlayabiliyorum. Hani yaşamak olsun, bunun bir amacın olduğunu dediğim gibi hani bir etkisi var, bu büyük bir etkisi.” (E10)

“İlahiyat bana hep farklı bir pencere açtı daha Allah rızası için bakmayı öğrendim birçok şeye kendimi birçok şeyden o şekilde soyutladım ya da katıldım. Önceden böyle bir kriterim yoktu çok... Dediğim gibi ilahiyat zaten benim girişimle çıkışım çok ayrı oldu. Kafa olarak düşünce yapısı olarak bakış açısı olarak.” (K5)

“Şöyle olumlu yönde şöyle, gerçekten ufukumuzu çok daha açıyor.” (K7)

“Evet kattıklarından belki ne bileyim yönelim olabilir başka başka şeylere eskiden bir düşünüyorken şimdi 2-3 düşüncelerim tabii ki de oluyor... Tabii ki de bakış açımı değiştirdi.” (K9)

3.2.6.3. Bilgisel Açıdan Derinleşme Sağlama

Katılımcılar verilen eğitimle konular üzerinde bilgisel düzlemde bir öğrenme veya gelişme sağladıklarını söylemektedirler. Önceden de yaptıkları şeylerin ya da kabul ettikleri ilkelerin bilgisel düzlemde derinliğine ve nereden çıktığına vakıf olduklarını ve bu sayede kendilerini bilgili olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun da kendi gelişimlerine katkısı görülmektedir.

“Açıkkası ya aslında yani bu çizgide ilerliyordum daha önceden de biraz daha aslında nehrin bir kanalı derinleştirilmesi gibi daha da derinleştirdi yani daha da sabitlenmiş olabilir... Tabii tabii daha hani bilmediğim hususta ya da daha tam kesin yüzeysel bildiğimiz hususları derinleşmesinde faydası var.” (E1)

“Kesinlikle düşünüyorum. Bilmediğimiz ya da bilip de yapmadığımız birçok şeyi bize açık bir şekilde anlatılıyor. Açık şekilde gösteriliyor.” (E6)

“Yok aslında zaten ilahiyat bölümüne gelmeden bu konular hakkında fazla bir bilgimiz yoktu. Tabii ki mesela bundan önceki hayatımda aslında imam hatip çıkışlı bir öğrenci de değilim, daha böyle göstermelik imandı bizimkisi fazla altına kurcalamadan, bilmeden şimdi, ama ilahiyat sayesinde bilerek yapıyoruz her şeyi.” (E7)

“Ya tabii ki mesela dinin mesela ilahiyata gelmeden önce öğrendiğim kısmıyla şu anki kısım çok çok arada fark var yani daha çok dini öğrendim daha çok biliyorum.” (E9)

“Yani davranışlarımı çok fazla değiştirmede ama dediğim gibi bilgi boyutumu ya da düşünce sistemimi değiştirdi şöyle ya katkı sağladı.” (K3)

“Evet, yaratıcı Allah evreni var eden şey Allah diye ama işte daha önce bu kadar bilgi, bu kadar donanıma sahip değildim. Sadece yaratıcı var bir tane Allah dünyayı yaratmış, evreni yaratmış, bir de insanları yaratmış öyleydi. Yani temelsiz bir inanıştı. Şuan ki inanışın daha temelli bir inanış, bilgiyle birlikte... Düşünüyorum yani eğer ilahiyat eğitiminde almasaydım, zihnimde bazı şeyleri temellendiremeyecektim veyahut da soru işareti hiç oluşmayacaktı, bu alanda çok bilgisiz kalacaktım... eğer ben bu eğitimi almamış olsaydım, ben de kulaktan duymuş olduğum birçok şeye şey yapabilirdim, inanabilirdim.” (K4)

“Yani kendimde mesela evet, ailemizden gelme bir dini şeyimiz oluyor yönelimimiz oluyor ama yani insan bir her zaman hani bu dünya hani evren nasıl oldu, hani biz nasıl

dünyaya geldik falan diye bir soruların cevabını hep böyle ilk nedeni arıyor. O ilk nedeni de ben hani bu şekilde hani cevabını kendim zaten veriyordum ama tabii bu ilmi aldıkça da ilahiyat fakültesinde okudukça da daha böyle hani içi dolu dolu buna ben daha çok hani şey yapıyorum bu inanıyorum yani.” (K10)

Ancak bazı katılımcılar ise bilgi arttıkça samimiyetlerinin azaldığını ve bunun olumsuz bir etkiye sebep olduğunu dile getirmişlerdir:

“Açıkça söylüyorum yani yalan yok bende. Bilgi arttıkça. Eski samimiyetim yok oluyor dedim. Yani eski bağlılığım... ilim öğrendiğiniz zaman işin derinine indiğimiz zaman tamam bilgi seviyesi artıyor. Ama eleme yapmanız gerekiyor ya eleme yapınca da çoğu inançtan vazgeçmeniz lazım. Samimiyetimi kaybediyorum ben, yani tanrıyla olan o inancım var ya o samimi olma durumu. Sürekli düşüyor” (E4)

E4’e peki bu samimiyet azalması dolayısıyla bırakmayı düşünüyor musun denildiğinde ise: *“Yok hayır. Ben işin sonuna kadar gideceğim bir gerçek varsa ben gidip onu alacağım. Bunun bedeli ne olursa olsun, gerekirse o samimiyetini de kaybederim. Bu inancımı da kaybederim veyahut da başka bedeller de ödemeye hazırım.” (E4)* şeklinde cevap vermiştir. Bu samimiyet azalmasının onu olumsuz bir duruma düşürmediğini tam tersi bedel ödemeye hazır olduğunu dile getirmektedir.

K1 ise bu samimiyet azalmasının aşırı bilgi yüklemesi sonucu din yorgunluğu sebebiyle olduğunu ifade etmektedir: *“Sürekli bence ilahiyat Fakültesinde tam bizim bu kadar böyle dine maruz kalmamız da dini meselelere daha doğrusu maruz kalmamız artık insanlarda bence bir rahatlık da oluşturuyor. Yani sanki nasıl ifade edebilirim bunu bir birisi vardı, birinin bir ifadesi benim değil din yorgunluğu meselesi bence ben bunu çok net görebiliyorum. Yani şöyle sürekli insan bence içinde bulunduğu için artık bir süre ülfet oluyor bu dini meseleler... çok böyle artık şey geliyor, sıradanlaşıyor gibi sanki ve bir lakaytlık oluyor. Bu bence bu da bir problem olduğunu düşünüyorum İlahiyat Fakültelerinin ilahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin bir problemi olduğunu düşünüyorum.” (K1)*

3.2.6.4. Davranışsal Boyut

Katılımcıların neredeyse hepsi yüksek din öğretiminin dünya görüşü konularını davranışa dökmekte etkili olduğunu dile getirmektedir. Özellikle bunu din bağlamında açıklamaktadırlar. Önceden yaptıkları şeyleri artık yapmadıklarını ya da önceden yapmadıkları şeyleri artık yapmaya başladıklarını dile getirmektedirler:

“Etkiliyor ilahiyatta mesela daha önce hiç duymadığımız bir sadaka çeşidi geliyor örneğin onu öğrendikten sonra onu uygulamaya çalışıyoruz veya hiç bilmediğimiz kıyıda

köşede kalmış bir sünnet bize de çok mantıklı, çok güzel geliyor ve onu hayatımızda uygulamaya devam ediyoruz. Bu da ilahiyatın bize kattıkları.” (E6)

“En ilk şeyin ilahiyatın illaki etkisi oldu biraz yani hayatımda adım atarken mesela diyorum ki ya bu hak hukuk gözetiyorum artık Allah’ın bunu bu konu hakkında tutumunu İslam’ın bu konu hakkında tutumunu göz önünde bulunduruyorum. Hayatımı ona göre şekillendiriyorum bundan sonra önceden bu kadar hassas değildi mesela dini anlamada hassas değildim hayatımın amacını şey yaparken... Yani diyorum ki bunu yapıyorum adamın hakkına giriyorum bana bunun hesabını ahirette sorar ya bunun topluma bir zararı var. Topluma zararı varsa bunun cezasını ahirette görürüm. Allah bunun cezasını da mükafatını da verir. Hareketlerimi ona göre yapıyorum... Ya evet mesela, ahlaki tutum olarak çok şeyi sağlıyor. Oturup kalkma konusunda olsun insanlara mesela selam verme konusunda olsun selamlaşıyoruz aramızda selamı yaygınlaştırıyoruz. Cami cemaatine katılıyoruz. Ne bileyim böyle kuran şeylerine gidiyor, bir şeyler yapıyoruz... Ya, evet, yani muhafazakar bir insan olmamızı sağlıyor. Yani önceden namaz kılmazdım, cumaya gitmezdim mesela artık namazımı kılıyorum. Cumaya gidiyorum, toplumun çıkarını gözetiyorum. Sadece kendi çıkarımı değil, çevremi arkadaşlarımı düşünüyorum yani İlahiyata geldiğimden beri tutumum çok değişti.” (E8)

“Mesela atıyorum içtiğim içeceklerde mesela alkol var mı bunu araştırıyorum. Önceden araştırmadan içiyordum mesela alkollü içecek olarak satılmasa bile şimdi dini öğrendikçe bu ona daha çok önem veriyorum, ehemmiyet veriyorum. O yüzden de ilahiyatın bunda etkisi var... Yani diğer fakülteadaki öğrenciler atıyorum. Matematik öğretmenliği okuyan birisi o konuyu öğrenir ezberinde tutar. Biz onu yaşamaya çalışıyoruz.” (E9)

“Ya dediğim gibi ilahiyat şu anda bize dini eğitim veriyor işte dine göre bir şeyler yön yolumuzu ona göre çizmemizi istediği için ona göre şekilleniyor her şey şu anda ben sadece bana göre de böyle olabilir. Ben sadece böyle düşünüyorum yani atıyorum bir şey istediğim zaman dine uygun mu Müslümanlığa uygun mu atıyorum herhangi bir hareket yapacağım zaman da ona göre değerlendiriyorum kendimi... Tabii etkiliyor atıyorum en basiti ile daha önce mesela Antalya gibi bir yerde çalışıyordum. Yani ilahiyata geldikten sonra yani kendimi oraya bir şey görmedim yani ben ilahiyatçıyım işte bana yakışmaz oralara gitmek ne bileyim orada çalışmak filan o yüzden bir daha da gitmedim 4 yıldır ondan sonra hiç gitmedim. Yani en basiti ile bu o olabilir.” (E11)

“Ama daha çok iyi insan olmaya yönelik yani beni teşvik ediyor dersler.” (K2)

Bu konuda K3 ise başka bir bakış açısı ortaya koyarak aslında yüksek din öğretiminin davranış değişikliği açısından farkındalık sağladığı ama uygulatma noktasında tesirsiz

olduğunu dile getirmektedir: *“Sağlıyor ya sağlıyor, bence sağlıyor yani o ilahiyat eğitimi alırken zaten bir yandan da işte din eğitimi zaten alıyoruz ilahiyatta çok açık ve net görüyoruz aslında neyin doğru, neyin yanlış olduğunu. Bence ilahiyat eğitimi sağlıyor, işte benim burada dediğim gibi biraz kafamı karıştıran bizim uygulamalarımız açısına gelince ben tesir etmiyor.”* (K3)

K4 ise yüksek din öğretiminin etkili olduğunu ama bunu tek başına sağlayamayacağını dile getirmektedir. Öğrencilerin başka dini kaynaklardan da beslenerek bunu yapabileceklerini belirtmektedir: *“Evet var ilahiyat eğitimiyle birlikte Risale-i Nurlar benim hayatımın 180 derece değişmesine sebep oldular. Yani giyimimden oturmama, kalkmama, konuşmama dersleri dinlememe kadar.”* (K4)

K10 ise farklı bir açıdan yaklaşarak kendisi üzerinde davranışsal açıdan herhangi bir etkisinin olmadığını ve önceden nasılsa hala aynı şekilde olmaya devam ettiğini dile getirmektedir. Buradan hareketle önceki öğrenmelerinin davranışları üzerinde daha çok etkili olduğu ve yüksek din öğretiminin ya zaten eski öğrenmeleri ile paralel olduğu için ya da etki edemeyecek kadar zayıf olduğu için değişim sağlamadığı yönünde bir çıkarımda bulunulabilir: *“Bence sahip yani bana sahip yani ben okula başladığımda ki benle şu anki benim aynı olmadığını düşünüyorum.”* (K10)

3.2.6.5. Değer ve İnanç Sistemi Kurma

Katılımcılardan bazıları yüksek din öğretiminin dünya görüşü konularıyla ilgili olarak bir değer ve inanç sistemi kurmalarını sağladığını önceden toplum ve çevreye göre belirledikleri değer dünyalarının yüksek din eğitimi sayesinde öğrendikleri ile beraber değiştiğini ve daha dikkatli olduklarını dile getirmişlerdir:

“Kesinlikle daha sağlam, bizde var olan bir inanç sisteminin daha sağlam temelleri oluşturulması daha bir hoşgörüyle kullanabileceğimiz hoşgörüyle millete anlatabileceğimiz bir sistem oluşturuyoruz.” (E6)

“Aynen öyle illa ki yani bu okuduğumuz okul bir inancımız zaten inancımız genel olarak hepimizin aynı ama değerler olarak yaşamımızı, aile yapısını, kültürümüzü bu dine göre ilahiyatçı olarak aldığımız eğitime göre şekillendiriyoruz.” (E7)

“Onu da sağlıyor ya yani zaten ne bileyim o belli ilk başlarda sağlamasa bile belli bir birikimim oluştuktan sonra istediğim mesela farkında olmasak bile sağladığını hissedebiliyor insan.” (E11)

“İnanç ve değer sistemi evet yardımcı oluyor yani, çünkü inançları ve değerleri hayatımızda oturtan şeyler ya benim için... yani yanlış inandığın bir çok şey olabiliyor

hayatta toplumsal olarak yani toplumdan sana aktarılmış yanlış davranışlar vardır ve en çok şeyde yaşamıştım bunu Hazreti Adem ve Hazreti Havva noktasında toplumsal olarak anlatılan o kadar çok şey var ki... çünkü yani dedim ya, şey, aslında değerlerimi ve inançlarımı oluşturan şeylerin temelinde ilahiyatta aldığım bazı bilgiler var.” (K4)

“Benim inanç ve değer sistemim daha çok önceden işte toplumdu. Mesela bizde kültür olarak ne bileyim düşünlerde babam falan oynayınca sevinirdi, hoşuna giderdi falan güzel gelirdi. Ben de çok severdim. Şimdi mesela hala içim kaynıyor ama özellikle yapmamaya çalışıyorum. Kadınlı ortamlarda olduğunda mesela dikkat etmeye çalışıyorum. Önceden böyle bir kaygım yoktu.” (K5)

“E tabii ki. Daha çok şöyle söyleyeyim madde dediğimiz olayın ya da insan dediğimiz varlığın evrenin her şeyin sebebini yani en ince molekülüne kadar her şeyin ya 3 boyutlu 3 boyutlu gibi düşünelim, yani biz bir şeyi dışarıdan gördüğümüz şekli var ama ilahiyat fakültesine girince sanki bunu 3 boyutlu haliyle görüyormuş gibi bir şey. Yani sanki o zerrelerin içine girmişsin etrafı seyrediyormuşsun gibi hissediyorum ben ilahiyat fakültesinde, çünkü gerçekten bir çekirdeksin ve hepsi dağılmış bütün ilimler etrafımda ve onları tek tek alıyorsun, yani ben o şekilde hissediyorum.” (K6)

“Evet yardımcı oluyor zaten beni en çok yani ilahiyat fakültesin hani ben bu öğretmenliğin yapması dışında gerçekten ilk önce dediğim gibi kendimi geliştirmek, kendi ahlaki ve mesela bir hayat görüşü, bir vizyon bana kattığını düşünüyorum ben bu yüzden ilahiyat fakültesinin çünkü. İlahiyat fakültesi bence çok farklı alanlara bizi yönlendirip kapı açıp bizi oradan hani mesela bi şeyler kapmamızı ve gerçekten bir dünya görüşü bir vizyon kapmamızı sağladığını düşünüyorum. Yani bana o yönden gerçekten katkısı oldu.” (K10)

Bazıları ise tam tersi bir inanç ve değer sistemi kurmakta etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Hatta bir katılımcı tam tersi eksi yönden bir etkisinin olduğunu dile getirmiştir:

“Yok tam kurmuyor ya ben öyle kurduğunu çok düşünmüyorum. Katılmıyorum ya.” (E5)

“Yok olduğunu düşünmüyorum. Daha çok eksi yönden eğitimi oldu bende.” (K2)

3.2.6.6. Doğru Kaynaklara Yönlendirme

Katılımcılar önceki öğrenmelerinde hatalı olan şeyleri yüksek din öğretimiyle fark ettiklerini ve yine bu eğitim aracılığıyla doğru kaynaklara ulaşp doğru cevaplara sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Önceki öğrenmelerinde olan birçok eksiğin de farkına vardıklarını belirten katılımcılar taklidi olarak yaptıkları ve inandıkları çoğu şeyin gerçekte ne olduğu ve nasıl olması gerektiğinin bilincine vardıklarını ve tahkiki bir boyuta geçiş

yaptıklarını söylemişlerdir. Bu onları daha bilinçli hale getirmekte ve karar verirken doğru kaynaklardan faydalanarak akıl yürütme süreçlerini de dahil ettikleri bir noktaya ulaştırmaktadır.

“Ya tabii ki de değiniliyor. Yani şöyle daha çok hani ilahiyatta iyi Kuran’da ve Peygamberin sünnetinde geçen boyutlar diyebilirim. Doğrudan toplumdaki bir hani ahlak ya da kural şeklinde değil de Allah’ın emrettiği sünnette geçen şekilde geçiyor yani.” (E1)

“Ya kesinlikle dini olarak dini yönden hükmünü bize açıkladığı için bu da vicdan olarak insan olarak biraz daha rahatlatmaya sebep olabiliyor. Yaptığımız bir şey hakkında bazen aklımıza soru işareti kaldığında hayatımıza kattıkları ondan dolayı doğru mu yanlış mı diye düşünmek zorunda kalmıyoruz doğrusunun bu olduğunu farkına varıyoruz ve onu yapıyoruz.” (E6)

“Yani ahlaki değerler o küçükken aileden gördüğüm toplumdan kültürden gördüğüm, yaşadığım coğrafyadan gördüğüm değerlerdi. Şu anda ise daha çok dine göre yani artık şey taklidi, iman değil de yani kendim araştırılabilirim mesela ahlaki önceden aileye göre az çok bekliyorduk mesela ailenin iyi bildiği kötü dediği oraya göreydi şu anda kendim. (E11)

Taklidi olandan tahkiki olana geçişin sebebi sorulduğunda ise E11 bunu “İlahiyatın bana kattığı bilgi birikimiydi daha çok.” (E11) şeklinde açıklamaktadır.

“Hı sağladı aslında bilgiyi vermesi de bunun bunu sağlamasını sağlıyor çünkü bazı bilgileri veriyor ve sen o bilgileri aklınla analiz edip, evet, bu doğrudur ve bu yanlıştır diyorsun. Tamam, aileden getirdiğimiz bazı doğrularımız kabullerimiz var işte yanlış dediğimiz şeyler var ön kabul dediğimiz ama bazı noktalarda ilahiyat eğitimi bu o bu ön kabulleri yıkıyor. Ailede gördüğün o şeyin doğru olmadığını aslında doğrunun mesela peygamber efendimizin bazı uygulamaları var, orada olduğunu görüyorsun ve etkiliyor yani doğrunun yanlışın ne olduğuna karar vermede bence.” (K4)

“Daha önce bilinçli birisi olarak doğrularım ve yanlışlarım vardı ama eksiklerinin olduğunu gördüm. Mesela çoğu benim için yanlış bildiğim şey ilahiyat fakültesinde eğer ben okumasaydım hâlâ bazı şeyler benim için yanlıştı ama veya doğrudu diyeyim. Bu fakülteyi okuduktan sonra çok eksik şeyimin olduğunu öğrendim.” (K6)

“Hep var olan görüşüm ama üstüne illaki ekledim tabii ki de gördüklerimden ya da yaşadıklarımın illa benim için üniversite hayatı bana çok şey verdi kattı mesela bundan önce bildiğim bazı yanlışları ile hayat açısından doğrulanması sonrasında öğrendiğimiz yanlış bilgilerin şu an öğrendiğimizde çelişmesi böyle olunca tabii insanın beyninden silmesi çok zor oldu. Çünkü küçükken hafızaya kazınan şeyler daha böyle kalıcılığı var. Şu an üste

öğrendiğimiz zaman diyoruz. A eskiden böyle böyle denilmişti. Şimdi çok yanlış öğrenmişiz bu konuda iyi ki diyorum gerçekten ilahiyata hani daha da iyi kilerim olacak inşallah.” (K9)

3.2.6.7. Hatırlatıcı Olma

E3, önceden bildiği ama unutmuş olduğu şeyleri yüksek din öğretimi aracılığıyla yeniden hatırladığını dile getirmekte, dünya görüşü farkındalığında bu yönde bir faydası olduğunu ve böylece bu farkındalıkla yaptığı şeylerin ihlasını artırdığını söylemektedir:

“Kesinlikle, çünkü biz bildiğimiz bazı şeyleri unutsak bile, yani bu şöyle oluyor bir yaya geçidinde durman gerekir ama orada bir kırmızı lamba varsa daha bir dikkat çeker durursun. İlahiyat eğitiminde de belki bilip de unuttuğum şeylerin bana tekrar hatırlatılmasıyla kendime çeki düzen veriyorum. Bu yöne bana faydası var... Yani burada bana sadece bildiklerimi hatırlatma yönünde kendimi toparlama yönünde bana faydası var İlahiyatın... Şimdi ben geçmişte de namaz kılıyordum, kılıyorum. Daha tatlı bir namaz kılıyorum çünkü aldığım bilgilerin ya da unuttuğum da hatırladığım hatırlatılan bilgilerin bu yönde faydası var.” (E3)

3.2.6.8. Manevi Gelişim Sağlama

Bazı katılımcılar yüksek din öğretiminde dünya görüşü konularıyla maneviyatlarının geliştiğini dile getirmişlerdir. Dini açıdan daha bilinçli olduklarını ve inançlarına uygun bir yol çizerek devam ettiklerini söylemişlerdir. Hatta öncesinde manevi konulardan uzakken bu eğitimle beraber dini tutumunda değişiklik olduğunu da ifade edenler olmuş ve sağlam adımlarla yola devam ediyor gibi hissettiklerini eklemişlerdir:

“İlahiyat daha çok maneviyat manevi yönden yani olan şartlara manevi olarak yaşamaya maneviyatı Allah'ı bunu ana merkeze alıp onun çevresinde bir yaşam sürmemize elbette ki katkısı oluyor.” (E6)

“ben biraz agnostik ve böyle yalın bir Tanrı anlayışı var deist bir insandım yani kısacası tamamen böyle bir dine bağlı değildim İlahiyata geldikten sonra kesinlikle dini tutumum değişti.” (E8)

“Tabii etkili oluyor. Sonuçta dini anlatıyor, ahlak da dinin bir parçası olduğu için hani insan ister istemez ona göre etkiliyor. Ona göre bir yol çizmek zorunda kalabiliyor.” (E11)

“Yani şöyle ki, mesela daha önceden çok fazla ibadet edip de bunun bilincinde olmadan ya da alışkanlık haline getirerek yaptığımız bir eylemdi. Ama daha sonrasında bu eylemi daha böyle soyuttan somuttan soyuta geçirdik daha doğrusu yani ibadetlerimi daha

çok Allah'a yönelik yapmaya, işte alışkanlıktan ziyade bilinçli bir şekilde yapmaya karar verdim. Amacımı o şekilde bu doğrultuda ilerlettirdi ve daha çok düşünmemi sağladı.” (K7)

“Sağlıyor yani zaten bazı şeylerin detaylı anlamda öğrenince kendimi gerçekten inanç boyutunda daha böyle şey hissediyorum. Sağlam adımlarla ilerlediğimi düşünüyorum.” (K10)

Buna rağmen bazı katılımcılar işe tam tersi yüksek din öğretiminde maneviyat açısından bir şey göremediklerini hatta sahip oldukları manevi noktadan gerilediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu konuda ifadeleri şöyledir:

“Çünkü dediğim gibi maalesef o yani normalde kitap okuyan bir insandım hatta pandemide daha çok okudum yani evdeyken ama şu an mesela kitap bile tam açamıyorum. Yani daha çok okul dışındaki aktiviteleri hep gidiyordum Bursa'dayken. Ben çünkü belki medrese tarzı eğitim aldığım için onların onlarla bunun ayrımını yaptığım için maalesef o şeyi göremedim yani maneviyatı burada.” (K2)

“Bunu ilahiyat dışı şeylerle yapıyorum ama hani manevi noktada bunu okulda pek sağlayabileceğini düşünmüyorum. O okulum ilahiyat ben çok manevi bir havası olduğunu düşünmüyorum... Baya güzel şeyler kattığını düşünüyorum ama benden çok şey götürdüğünü hissediyorum çünkü. Çünkü çok şiddetli kaybolduğum zamanlar oldu. Bunları yenmek için de böyle. Zor Allah'la kendi aramdaki ilişkiyi de etkiledi. Yani güven tevekkül noktasında da bayağı sıkıntı çekti, anladım... Maneviyat noktasında evet, yani ciddi bir öncekine göre azalma var. Yani kendimde görüyorum. Arkadaşlarımda da görüyorum.” (K11)

Burada dikkate değer bir nokta da manevi gelişimlerinin gerilediği ya da manevi olarak bir şey elde edemediklerini söyleyen iki katılımcının da bir tarikat veya cemaatle bağlantılı olmalarıdır. İlahiyatla ilgili ifadelerinde buralarla kıyaslama yaparak örneğin medrese tipi eğitimi gördüm ya da ilahiyat dışı şeylerle manevi gelişimimi sağlamaya çalışıyorum demişlerdir. Bu tarz gruplara dahil olan bireyler genel olarak ilahiyat eğitimi daha seküler, materyalist ve manevi yönden eksik bulunmaktadır. Bir sonraki başlıkta da bu husus yine dikkat çekmektedir.

3.2.6.9. Materyalist Bir Yaklaşım Verme

Bazı katılımcılar yüksek din öğretiminin daha materyalist, ahlaki gelişimi sağlamadan dünyevi bir bakış açısı kuran bir yapısının olduğunu söylemektedirler. Burada da bu ifadelerde bulunan öğrencilerin, yüksek din öğretimi diğer dini gruplar veya alınan medrese eğitimi ile kıyaslayarak bu çıkarımlara ulaştığı dikkat çeken bir husustur.

“Eksikliğini düşünüyorum. Ben şimdi şöyle DGS ile dediğim gibi geldim önceden de medrese eğitimi aldım yani o yüzden o eğitimle bunu tam kıyaslayabiliyorum. Yani daha çok azaltıyor yani o dersler, sınavlar materyalist düşündürttü yani beni ilahiyat daha çok.” (K2)

“Bence biz birazcık daha ne denir realist bakıyoruz, denmeyebilir burada kelime anlamı olarak ama ya artık böyle ilahiyatlar da bana çok böyle şey gelmiyor, yani nasıl diyeyim? Ahlaki olarak bizi geliştirmiyor çünkü biz daha çok dünyevi bakıyoruz diyebilirim yani herkes yine bildiğini okuyor. Yani tamam çok güzel evet öğrendiğimizde keşke yapabilesek diyoruz ama bence ahlaki olarak çok da değişmiyor.” (K3)

3.2.6.10. Sorgulama Yaptırma

Katılımcılar verilen eğitimle varoluşsal ve ontolojik konularda sorgulamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle bu sorgulamada etkili olan dersin felsefe dersleri olduğu görülmektedir. Bu konularda öğretim üyelerinin de düşünmeyi ve sorgulamayı teşvik edici tavrı dikkat çekmektedir. Bu sorgulama onlarda herhangi bir rahatsızlık hissi oluşturmamaktadır hatta tam tersi bu şekilde bir sorgulama yapabildikleri için memnun oldukları görülmektedir. Çünkü bu sorgulamalar ile tahkiki bir iman sahibi olduklarını düşünmektedirler ve faydalı bulmaktadırlar:

“Felsefe derslerinde evet. Nereden geldik, nereye gidiyoruz, kim yarattı bizi? Bu şekilde evet sorguluyor. İlahiyata gelmeden önce bu kadar sorguladığımı hatırlamıyorum. İlahiyata geldikten sonra daha çok sorgulama oluşmaya başladı.” (E2)

“Yani mesela neydi o dersin ismi ya İslam İnanç Esasları diye bir dersimiz vardı. Orada bir hocamız vardı o hani hep soru sorardı, yani bize bunu sorgulamamızı sağlardı bazı konuları hani tabiri caizse böyle körü körüne şey yapmayın da bi hani bunu sorgulayın bir deliliniz olsun gibisinden böyle şey yapıyordu hocamız.” (E5)

“Kesinlikle sağlıyor, ilk zamanlar görmediğimiz ha taklidi imandan tahkiki imana geçişte büyük bir rolü oluyor ilahiyatın bu konuda hiç bilmediğimiz bazı felsefi tartışmalar sonucunda kendimizi sorgulayabiliyoruz. Acaba var mıdır, yok mudur? Bu doğru mudur? Yaptığınız doğru mudur gibi tartışmalar yapabiliyoruz kendi kendimize kendi içimizde var olan şeyleri ortaya çıkarıyoruz bu sayede ilahiyat eğitimi aldıktan sonra.” (E6)

“Aynen öyle felsefe bu konuda çok iyi mesela hocamız dersi ilk başlayacağız belki siz dinden soğuyacaksınız, dinsiz hale geleceksiniz ama ben sizi en son dördüncü sınıfta yeniden bu dinin içine katacağım. Niye bu sorgula sorgula oluyor yani her şeyi sorgulamak gerektiğini. Bir şeye körü körüne böyle bağlamamız gerektiğini öğütüyorlar, bunlar yardımcı oluyor bize.” (E7)

“Tabii sağlıyor mesela önceden mesela hiçbir Şey mesela ne bileyim bakarken de göremediğimiz Şeylerin aslında hani varlığın artık sorgulama aŐamasına geebiliyorsun. Bunu sorguluyorsun artık hakikaten böyle bir düzen var böyle yapılmış bir nizam var dŐunebiliyoruz artık bunun bir amacı olduğunu da görebiliyoruz artık hani bir ağaca bakarken ne bileyim bir dışarıdaki bir hayvana bakarken ya da ne bileyim bir binanın yapılıŐına dahi bakarken bir usta olduğunu görebiliyoruz artık. Hani onu artık idrak ediyoruz.” (E10)

“Tabii felsefi açıdan bayağı sorgulamamıza sebep oluyor yani felsefe dersleri yani dini dersini onları da etkiliyor da daha çok felsefi dersler etkiliyor.” (E11)

“Tabii nceden Allah var mıdır diye sormaya korkan ben ilahiyatta bunu sorgulanması gerektiğini öğrendim. Yani aslında doğrusunun bu olduğunu öğrenmek, insanın iini ferahlatıyor. Çünkü doğuştan fıtraten böyle bir tamam evet, iman üzeri o fıtratlđ doğuyoruz ama insan nefsi diyorsun yani acaba gerçekten böyle inanıyorum da hani ben inanıyorum da yok mu acaba falan olduğu zamanlar oluyor. Bunu sorgularken kendimi suladığım zamanlar oluyordu. Aslında sorgulamanın güzel bir Şey olduğunu öğrendim.” (K5)

“Evet, daha hani hemen işte bu yanlıştır demiyorum da o bir kapı açıyorum. Hemen işte bu yanlıştır demek yerine ilk önce tamam ben yanılıyor olabilir.. ncs, yani nc sınıftan itibaren ciddi manada. İkinci sınıfta da vardı, birde de vardı ama üçte bu Şiddetli bir Şekilde yani kendim de işte bir savaŐa girdiğim dönem olduğunu, biraz böyle nasıl desem kaybolmuŐ hissettim? Hatta daha çok fazla kaybolmuŐ hissettiğim zamanlar oldu ama Allah’a Őükür bu süreci biraz hâlâ öyle hissediyorum. Hl kaybolmuŐ hissediyorum. Hl bir sonuca varamadım ki beğenmeyedebilirim ki bu yolculuk meselesi. yk kendimce abalıyorum. Bunun için bir Şeyler yapmaya çalışıyorum. Bu yolda ilerlemeye çalışıyorum.” (K11)

K11’e 3. ve 4. sınıf itibariyle dediği noktada nedenin ilahiyatta gördüğü dersler mi olduğu sorulduğunda: *“Evet dersler kesinlikle Tasavvuf dersi özellikle Kelam dersi tasavvufla kelam arasında ben çok girdiğim derslerde konular arasında farklılıklar görüyordum diyorum.” (K11)* cevabını vermiştir.

K2 ise önceki öğrenmelerinin doğru olduğuna inancını kaybetmediği ve bazı kaynaklarla sađlamlaŐtırdıđı için sorgulama yapmadığını dile getirmektedir. Dikkat çeken husus ise sorgulama yapmayı bir sıkıntı olarak görmesi ve önceden getirdiği sağlam inancına bağlılığından memnun olduğudur: *“Yani daha sorgulamamı sağlamıyor. Yani normal inanç bir düzeyimiz var. Evet, bizim gelenekten gelen ama ben bunu daha önceden hani dediğim gibi lisedeyken işte bazı kaynaklarla daha sađlamlaŐtırdıđım için sıkıntı olmuyor.” (K2)*

3.2.7. Toplumsal Beklentilerin Etkisi

Katılımcılar ilahiyat okumaları dolayısıyla sahip oldukları ilahiyatçı kimliğinin, toplum ve çevrelerinde dünya görüşü konularında bilgi sahibi olmaları ve bunları davranışa da dökmeleri yönünde bir beklentiye soktuğunu söylemektedirler. Eğer bu sorumlulukları almazlarsa ilahiyatçı kimlikleri üzerinden eleştiriye maruz kaldıklarını dile getirmektedirler. Toplumda kabul edilen bir ilahiyatçı profili olduğunu ve o profilin kalıplarında davranmalarının beklendiğini bunun da zor geldiğini anlatmaktadırlar:

“Açıkkası hani ilahiyat eğitiminin içerisinde değil de ilahiyat eğitimi almış olmam sebebiyle toplum karşısında biraz daha sanki dikkat etmem gerektiğini eee ve aslında onlardan yöneltilen çoğu soruya kesin yani hepsine hatta cevap verebilme potansiyeline sahip olmam gerektiğini yani gördüm. Ama işte bazen pek bunları başaramayabiliyoruz.” (E1)

“Onlar çok daha fazla böyle bilgi sahibi olmamı bekliyorlar diğer fakültelerden arkadaşlarım falan ve sürekli sana soru sormaya başlıyorlar yani İlahiyat okuyorum der demez sana soru sormaya başlıyorlar. Sanki sadece onların hepsinin görüşleri aynı bütün fakültelerin bütün insanların ama ilahiyatçıların biraz daha farklı. Neden böyle bir düşünce var kafalarında anlamıyorum ama bu şekilde yani sanki onların bize ihtiyacı varmış gibi de hani direk soru sormaya başlıyorlar aslında yapacağınız araştırmalarla da bu soruların bir kısmını cevaplayabilirsiniz ama tembellikten herhalde bilmiyorum.” (E2)

“Millet ne der biz bir yani bir ilahiyatçı kimliği illaki oluyor üstümde yani başkaları yaptıklarında ayıplanmaz ama biz ilahiyatçılar olarak buna dikkat etmek zorundayız... E tabii ki bir ilahiyatçı olmak mesela şu an formasyon dersi alıyoruz. Hem bir din kültürü öğretmeniyiz aynı zamanda aynı zamanda bir imamımız. Buna göre illaki cumalar olsun ya da mesela bir bayram namazı çıkışı ya da bir kalabalık, bir yerde bir oturduğumuzda mevkiinizi insanlar öğrendiğinde illa ki sizden ona göre bir davranış tutum bekler.” (E7)

“Yani diğer fakülteler mezuniyet törenleri yapar, işte gezerler, tozarlar affedersiniz içerler. İlahiyatçı böyle şey yapmaz. Bir ilahiyatçı olarak gider mevlit yaparız, elimizden başka bir şey gelmiyor gezemeyiz. Yani diğer fakültelerden kesinlikle farkımız bu.” (E8)

“bizim hocalarımız mesela genelde bazıları bunları söylüyorlar yani hani sizin işte bir duruşunuz olmalı vesaire gibisinden. O şekilde.” (K2)

“Daha doğrusu bize daha çok anlam yüklemeleri mesela sonuçta hepimiz Müslümanız, yapmamız gereken bazı sorumluluklarımız var ama ilahiyat okuduğumuz için ne biçim ilahiyatçısın sen de ilahiyatçıysan yaparsan bilmem ne gibi şeyler bu biraz aslında zor geliyor bana.” (K9)

SONUÇ

Bu bölümde çalışmanın analizler sonucu ulaşılan bulgular özetlenmiş, bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar tartışılmış ve öneriler getirilmiştir.

3.1. Sonuç

Yüksek din öğretiminin öğrencilerin dünya görüşlerine etkisi incelenirken bulgular 2 tema altında toplanmıştır. İlk olarak yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşlerinin ne olduğu anlamak ve hangi unsurlardan etkilendiğini belirlemek için “Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Dünya Görüşleri” teması ve ikinci olarak da yüksek din öğretiminin, öğrencilerin dünya görüşleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek için “Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi” teması oluşturulmuştur. Bu temalardan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1- Dünya görüşü çerçeveleri bağlamında öğrencilerin dünya görüşleri incelendiği zaman;

a. Evren ve insanın yaratılışı hakkında hepsinin bir yaratıcı olduğuna ve bu yaratıcının da Allah olduğuna inandıkları görülmektedir. Ayırtıkları 2 temel nokta vardır. Bunlardan ilki, evren ve insanın neden yaratıldığı noktasıdır. Öğrencilerden bir kısmı; Hz. Adem ve Hz. Havva’nın hatasının bedeli olduğunu eğer bu hatayı işlemeselerdi cennette bir yaşam olacağını düşünmektedir. Bir kısmı ise Hz. Muhammet’in nurundan dolayı yaratılışın olduğuna inanmaktadır. Diğer kısmı ise Allah’a kulluk için yaratıldığını düşünürken başka bir grup öğrenci ise Allah’ın tanınmak istediği için yaratılışın olduğunu düşünmektedir. Ayırtıkları ikinci nokta ise evren ve insanın nasıl yaratıldığıdır. Bu konuda öğrencilerin bir kısmı Allah’ın ol demesiyle yaratıldığını bir kısmı ise evrimsel olarak yaratılışın olduğunu düşünmektedir ancak bu evrimsel olarak yaratılışa inananlar da bunu yapanın da Allah olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerden başka bir grup ise zorunlu bir şekilde var olduğunu ilk hareket ettiricinin Allah olduğuna inanmaktadır. Diğer grup ise Big-Bang ile yaratılışın olduğunu düşünmektedir.

b. Hayatın anlam ve amacı konusunda ise öğrencilerin maddi ve manevi amaçlar şeklinde bir ayrışmaya gittiği tespit edilmiştir. Bir kısmının ekonomik amaçlara, bir kısmının toplumsal kabulü olan bir kimlik sahibi olma amacına, bir diğer kısmının toplum ve insanlığa faydalı olmak amacına ve son olarak bir diğer kısmının ise Allah’ın emir ve yasakları doğrultusunda bir yaşam amacına sahip olduğu tespit edilmiştir.

c. Ahlaki değerlerini belirleyen hususların ise; aile, akıl ve mantık, alınan eğitim, Allah rızası, hedonist duygular, Kur'an ve sünnet, toplumsal kurallar ve vicdan olduğu sonucuna varılmıştır.

2- Yüksek din öğretiminin, öğrencilerin dünya görüşlerine etkisi ise;

a. Öğretim üyelerinin etkileri açısından incelendiğinde ise öğretim üyelerinin teşvik edici bir tavır sergilediği, model olarak bu konularda hassas davrandıkları, başvuru kaynağı olarak görüldüğü ya da başkalarının sorularına cevap verebilecek seviyeye getirdikleri zaman olumlu ve etkili oldukları ama tam tersi öteleyici davrandıkları, müfredat dışına hiç çıkmadıkları rehber olmaları konusunda eksiklik hissedildiği, iletişim kurmakta zorlanıldığı, dersi sığ işledikleri ve dersi anlatıp git mantığında oldukları ve yine ayrıca ortak kabuller üzerinden dersi anlatıp tartışma ortamı oluşturmadıkları zaman olumsuz bir etkilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğretim üyelerine önyargılı yaklaşması da dünya görüşü konularının öğrenciler açısından okulla bağlantılı etkisini azaltmakta ve hatta yok etmektedir.

b. İçerikle ilgili olarak ise; geçmiş öğrenmeler ile aynı düzlemde öğretilerin olduğu ya da dünya görüşü konuları ile aynı içeriğe sahip olduğu ya da konuları bir sonuca varmadan bıraktıkları için eksiklik olduğu şeklinde belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ise bu konuların zorunlu olarak işlenmesinin olumsuz olduğunu düşünmektedir. Gönüllü olarak kendi istekleri ve araştırmaları ile işlenirse daha yararlı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Ders saatlerinin yetersiz olması ya da ders sayısı çokluğu da olumsuz algılanmakta ve dünya görüşü farkındalığı oluşturmada eksikliğe neden olmaktadır.

c. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin özellikleri de doğal olarak eğitim-öğretim süreçlerinde etkili olmaktadır.

- Tercih eden öğrenci profili incelendiği zaman okula isteyerek gelenlerin ya da isteyerek gelme bile sonradan sevenlerin bu konularla ilgili okuldan alınan eğitimden memnun olduğu ve okulun kendi hayat görüşlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak istemeyerek, aile zorlaması ya da puanı ancak buraya yettiği için gelen öğrenciler ile sadece ataması iyi olduğu için gelen öğrenciler üzerinde yeterli miktarda bir değişim ve farkındalık sağlamadığı görülmektedir. Burada bir başka husus ise isteyerek ya da istemeyerek gelse bile bir dini gruba bağlılığı olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler ilahiyat eğitimine önyargılı bakmakta ve kendi medrese eğitimleri ya da dini gruplarında bu konularda bir farkındalık hatta davranış değişikliği yaşadıklarını ama okulda bu konuda herhangi bir etki görmediklerini ifade etmektedirler. Bazıları ise

okuldaki eğitimin kendi ait oldukları grup olmadan ya da dışarıdan bir kaynaktan beslenmeden eksik kaldığını ikisinin birbirini tamamladığını dile getirmişlerdir. Buradan hareketle çeşitli dini gruplara dahil olan öğrencilerin genelde, dünya görüşü konularında okulun tek başına bir farkındalık sağlayamayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

- Sınıftaki öğrenci profili de okulda derslerde bu konulara yer verilmesi açısından etkilidir. Öğrencilerin olumsuz tepkileri öğretim üyelerinin bu konuları bazen anlatmaktan kaçınmasına ya da anlatsalar da sert tepkilerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde bu konuların tartışmaya açılmasını istemeyen öğrenciler bu konularla ilgili kendi arkadaşları üzerinde de baskı kurabilmektedirler ve sınıftaki bu olumsuz hava bu konularla ilgili yapılacak herhangi bir şeyi sekteye uğratabilmektedir.
- Bir başka durum ise öğrencilerin özellikle ekonomik amaçlarla olan okul dışı meşguliyetleridir. Bu onların derslere de dersler dışındaki etkinliklere de katılımını sekteye uğratabilmektedir ve doğal olarak bu öğrenciler bu konularda yeterince verim alamamakta belli bir etkisi varsa bile farkına varamamaktadırlar.

d. Örtük program kapsamında öğretim üyelerinin müfredat dışına çıkarak hayattan, kendilerinden, örnek alabileceklerini düşündükleri kişilerden ve onların eserlerinden örnekler vererek, anlatımlar yaparak öğrencileri bazen yönlendirdikleri, bazen bir farkındalık oluşturdıkları, bazen sorular ortaya atarak onları araştırıp öğrencilerin kendilerinin bulmasını sağladıkları anlaşılmaktadır. Vurgulanması gereken husus ise örtük program denilebilecek bu süreçlerde öğretim üyelerinin belli bir dünya görüşünü temel almakta olmalarıdır. Bu konularda olan sorulara dini açıdan cevaplar vererek ve öğretilerini de yine dini esaslar bağlamında yaparak öğrencilerde dini bir dünya görüşü oluşturmaya çalışmaktadır. Özellikle İslam dini üzerinden olduğu için de verilen bu dini dünya görüşü tıpkı bir İslami dünya görüşü gibi işlev görmektedir. Öğrencilere İslami esaslar doğrultusunda ilkeler öğretilmekte ve davranışlarını İslam dinine göre şekillendirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu da aslında doğal bir süreçtir çünkü öğrenci profiline bakıldığında da, Temel İslam Bilimleri derslerine bakıldığında da ya da toplumun genel rengine bakıldığında da İslam dininin esas tutulmakta olduğu görülebilir. Ayrıca toplumun maddi ve manevi değerleri de dini bir renk taşıdığı için yetiştirilen bireylerin de İslam dinini esas alan bir dünya görüşü üzerine olması yine bu doğal sürecin getirdiği bir durumdur.

e. Ders dışı etkinlikler olarak fakültelerde gerçekleştirilen konferans, sempozyum vb. etkinliklerin dünya görüşü konusunda öğrenciler üzerinde oldukça olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bu etkinlikler sayesinde bu konularda bilgi boyutunda bir farkındalık geliştirmektedirler ve bu sayede dünya görüşleri konusunda kendilerine daha üst bir bilinç düzeyi kurmaktadır.

f. Sağladığı kazanımlar açısından ise davranışsal boyut, açıklık ve hoşgörü sağlama, bakış açısı verme, doğru kaynaklara yönlendirme, hatırlatıcı olma, manevi gelişim sağlama ya da materyalist bir yaklaşıma neden olma, sorgulama yaptırma, bilgisel açıdan derinleşme sağlama, değer ve inanç sistemi kurma şeklinde tespit edilmiştir.

g. Son olarak ise ilahiyat fakülteleri üzerinde bu konularda bilgi sahibi olması ve kendilerini de yönlendirmesi yönünde olan toplumsal beklentilerin de etkili olduğu görülmektedir. Öğretim üyeleri de derslerde çoğu zaman bunu dile getirmekte ve toplumsal beklentileri vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenciler de çevrelerinden ve toplumda karşılaştıkları insanlardan bu konularla ilgili soru alabildiklerini ve bu konulara hakim olmalarının beklendiğini söylemektedirler. Bu yüzden yüksek din öğretiminin bu konuda faydalı olduğu ve öğrencileri toplumsal beklentilerin de etkisiyle bu açıdan yetiştirdiği görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmaktadır ki öğrencilerin bir kısmı ilahiyat eğitiminin bir dünya görüşü farkındalığı sağladığını düşünmekte iken diğer bir kısmı ise böyle bir etkisinin olmadığını ve hatta verilen eğitimin bu konularda eksik kaldığını düşünmektedir. Buradan hareketle çalışma bulguları arasında karşıtlık olduğu söylenebilir. Bu karşıtlık üzerinde etkili olan unsurlar; ders dışı etkinlikler, ders içerikleri, öğrencilerin özellikleri, öğretim üyelerinin etkisi, örtük program, sağladığı kazanımlar ve toplumsal beklentilerin etkisidir.

3.2. Öneriler

Çalışmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Dünya görüşü konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi açısından ve öğrencilerin dünya görüşü kavramını daha net anlayıp tercihte bulunabilmesi açısından yüksek din öğretimi kurumlarında dünya görüşü üzerine bir ders konulabilir.
- 2- Dünya görüşü konusu açık bir şekilde müfredat içinde yer alabilir.
- 3- Öğrencilerin dersleri bir anlam ve amaç veren, bir hayat görüşü sağlayan şeklinde bir yaklaşımla görmesi için bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

- 4- Akademik personelin öğrencilerin bu konulardaki sorularına cevap verebilecek donanımda yetişmesi sağlanabilir.
- 5- Öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini özgürce dile getirebileceği ve eleştirel bir bakış kazanıp açık bir görüş sahibi olabileceği bir okul ortamı oluşturulabilir.
- 6- Yüksek din öğretimi öğrencilerinin dünya görüşleri ve yüksek din öğretiminin vermesi beklenen ve verdiği dünya görüşü anlayışları ayrı ayrı olarak da analiz edilebilir.
- 7- Katılımcılar tarafından etkili olduğu düşünülen akademik personelin etkisi, örtük program, resmi dersler dışı etkinlikler, uzaktan eğitim süreçleri, sınıftaki öğrenci profili ve tercih eden öğrenci profili, okuldan memnuniyet gibi etkenler ayrı ayrı da çalışılabilir.
- 8- Dünya görüşü konuları ile İlahiyat müfredatının aynı olduğunu düşünen öğrenciler üzerine bir çalışma yapılabilir.
- 9- Yüksek din öğretiminde toplumsal beklentiler olduğu için toplumun genel dünya görüşünün birey üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkilerinin analiz edildiği bir çalışma yapılabilir.
- 10- Nitel yöntemle yapılan bu çalışmayla elde edilen bulguların genellenebilirliğinin tespit edilebilmesi için nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abuzar, C. (2011). “Dinin Toplumsal Yaşam Üzerindeki Etkisi”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(26): 143-153.
- Açar, O. (2022). “Althusserci Teoride “İdeoloji” Kavramının Analizi: Klasik Marksist Anlayıştan Farkları ve Kapitalist Devlet Kuramındaki Rolü”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (73): 88-99. DOI: 10.51290/dpusbe.1080644
- Açıkgöz, Ö. (2011). “Toplumsal Zihniyet Olgusu ve İktisadi Gelişme ile İlgisi”. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0(32): 91-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9520/118931>
- Ada, C. ve Meder, M. (2022). “Benlik Sunumunun Dijitalleşmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 403-411. <https://doi.org/10.30794/pausbed.992546>
- Adanır, O. (2007). “Kimlik mi Zihniyet mi?”. *Yedi*, (1): 54-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yedi/issue/21834/234761>
- Aerts, D., Apostel, L., De Moor, B., Hellemans, S., Maex, E., Van Belle, H. ve Van Der Veken, J. (1994). *Worldviews: From Fragmentation to Integration*. VUB Press, Brussels.
- Ahs, V., Poulter, S. ve Kallioniemi, A. (2019). “Pupils and Worldview Expression in an Integrative Classroom Context”. *Journal of Religion Education*. 67: 203–221. <https://doi.org/10.1007/s40839-019-00088-0>
- Akarsu, A. (2015). *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cemaat Algılarının Dünya Görüşlerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara.
- Akkır, R. (2020). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Din Anlayışları: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Süriye Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7(2): 443-472.
- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S., Işık, Ü. ve Çarıkçı Özgül, D. N. (2022). “Yaşamın Anlam Kaynakları ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42): 30-51.
- Althusser, L. (1970). *Ideologie et Appareils Idéologiques D'etat*. La Pensée, Paris.
- Altıntaş, M. C. (2019). *Worldviews and Identity Discernment of Turkish Youth and the Role of Religious Education: An Investigation of Imam-Hatip High Schools' Senior Students'*

- Meaning Making of the World in the 21st Century*. Doktora Tezi. University College London.
- Altıntaş, M.C. (2021). "Worldview Theory and its Relation to Islam and Muslim Identity". *Al-Ulum*, 4: 133-158. <https://doi.org/10.54659/ulum.950364>
- Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Resmi Sitesi. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/vizyon-ve-misyon/> Erişim Tarihi: 03.02.2023
- Apalı, Y. (2015). "Bilgi Sosyolojisi Açısından Din ve Zihniyet". *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1): 189-213.
- Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nevsosbilen/issue/19740/211280>
- Arnett, J. J. (2000). "Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties". *Am Psychologist*, 55: 469- 480.
- Arslan, A. (2009). "İstanbul Dâru'l-Fünûnu İlahiyat Fakültesinin İkinci Defa Kuruluşu: Medreselerin Yüksek Kısmından Dâru'l-Fünûnun İlahiyat Fakültesine Geçiş". *Dâru'l-Fünûn İlahiyat Sempozyumu*. İstanbul.
- Arvas, İ. (1964). *Tarihi Hakikatler*. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- Aslan, B. (2023). *Üniversite Öğrencileri Arasında Yazılı veya Yazılı Olmayan Yaşam Amaçları ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Astin, A., Lindholm, J., Bryant, A., Szelenyi, K. ve Calderone, S. (2005). *The Spiritual Life of College Students: A National Study of College Students' Search for Meaning and Purpose*. Higher Education Research Institute, UCLA. <http://spirituality.ucla.edu/docs/reports/Spiritual Life College Students Full Report.pdf>
- Aşıkoğlu, N. Y. (2002). *Din Hizmetleri Personelinin Yetiştirilmesi Sorununa Öğretim programları Açısından Yeni Bir Yaklaşım*. *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu* (pp.91-102). Kayseri, Turkey
- Aşıkoğlu, N. (2005). "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4298/255962>
- Aşlamacı, İ. (2018). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İslâm Anlayışları Üzerine Bir İnceleme (İnönü Üniversitesi Örneği)". *İslam ve Yorum II: Temel Tartışmalar, İmkânlar ve Sorunlar*, 3: 457-483.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). "İnsan Yaşamında Yeni Bir Dönem: Beliren Yetişkinlik". *Türkiye Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (1): 39-50.

- Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Resmi Sitesi. <https://birimler.atauni.edu.tr/ilahiyat-fakultesi/misyon-vizyon-ve-temel-degerler/> Erişim Tarihi: 03.02.2023
- Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Bülteni, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum 1983.
- Ay, M. F. (2018). *Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Ay, M. F. (2020). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri ile Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 20 (2): 743-758. DOI: 10.33420/marife.800556
- Ay, M. F. (2021a). “İlahiyat Fakültelerinde Okul Terki: İlahiyat Fakültesinden Kayıt Sildirenler Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma”. *Eskiyeni*, (43): 269-288. DOI: 10.37697/eskiyeni.846289
- Ay, M. F. (2021b). "İlahiyat Eğitimi Dindarlığı Etkiliyor mu? İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Deneyimleri Çerçevesinde Fenomenolojik Bir Araştırma". *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1). <https://doi.org/10.47424/tasavvur.906269>
- Aydar, H. (1999). “Darülfünun İlahiyat Fakültesinden İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesine”. *İ.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1: 297-311.
- Aydar, S. (2013). *Kimlik ve Kişilik Oluşumunda Dünya Görüşünün Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Iğdır.
- Aydın, M. Ş. (2003). “Yüksek Din Öğretimi Kurumları: Gelgitler Alanı”. *Tezkire*, 106-123.
- Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. Dem Yayınları, İstanbul.
- Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. 3. bs., DEM Yayınları, İstanbul.
- Ayhan, H. (2000). “İlahiyat Fakültesi”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ilahiyat-fakultesi> Erişim tarihi: 05.02.2023.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Dem Yayınları, İstanbul.
- Baker, D. A. (2002). A Study of the Effect of Culture on the Learning of Science in Non-Western Countries. CurtinUniversity, Melbourne.
- Baş, V. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Yaşamın Anlamı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford Press, New York.
- Beebe, S. J., Redmond, M. V., Geerinck, T. ve Salem-Wiseman, L. (2015). *Interpersonal communication: Relating to others*. Pearson, Toronto.

- Bilgin, B. (1980). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Bilgin, B. (1981). “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1): 469-483.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Gün Y., Ankara.
- Bowman, N., Felix, V. ve Ortis, L. (2014). “Religious/worldview Identification and College Student Success”. *Religion&Education*, 41(2): 117-133.
- Bruning, S. D. ve Lambe, K. E. (2009). “Linking Worldview, Relationship Attitudes, and Behavioral Outcomes: Implications for the Study and Practice of Public Relations”. *Journal of Promotion Management*, 14(3-4): 139-151.
DOI: 10.1080/10496490802620313
- Bryant, A. N. (2011). “The Impact of Campus Context, College Encounters, and Religious/Spiritual Struggle on Ecumenical Worldview Development”. *Res High Educ* 52: 441–459. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9205-0>
- Bulut, M. B. (2016). “Kadına Yönelik Şiddet İle Dini Dünya Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Bilimname*, 83-108.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilimname/issue/38490/446530>
- Bulut, M. B. (2017). *Benlik Saygısı, Dini Dünya Görüşleri ve Hayatın Amacının Ölüm Kaygısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bulut, Y. (2011). “İdeolojinin Tarihçesi”. *İstanbul University Journal of Sociolog*, 3(23): 183-206. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/513/4695>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Canbazoglu-Bilici, S. (2019). Örneklem Yöntemleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (71). Pegem Akademi, Ankara.
- Carvalho, J. J. (2006). “Overview of The Structure of a Scientific Worldview”, *Zygon*, 41(1).
- Cebeci, S. (1999). "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41: 227-236.
- Cevizci, A. (1999). *Dünya Görüşü. Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Cevzici, A. (2005). *Dünya Görüşü. Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Cirhinlioğlu, F. G. ve Ok, Ü. (2010). “İnanç ya da Dünya Görüşü Biçimleri ile İntihara Yönelik Tutum, Depresyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler”. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1): 1-8. Retrieved from <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4342/59353>

- Cobern, W. W. (1989a). Distinguishing Science Related Variations in the Causal Universal of College Students' Worldviews. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. ERIC # 304346.
- Cobern, W. W. (1989b). "Worldview Theory and Science Education Research: Fundamental Epistemological Structure as a Critical Factor in Science Learning and Attitude Development". *Scientific Literacy and Cultural Studies Project*. 5. https://scholarworks.wmich.edu/science_slcsp/5
- Cobern, W. W. (1996). "Worldview Theory and Conceptual Change in Science Education". *Sci. Ed.*, 80: 579-610. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199609\)80:5<579::AID-SCE5>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199609)80:5<579::AID-SCE5>3.0.CO;2-8)
- Cobern, W. W., Ellington, J. E. ve Schores, D. M. (1990). "A Logico-Structural, Worldview Analysis of the Interrelationship between Science Interest, Gender, and Concept of Nature". *Scientific Literacy and Cultural Studies Project*. 26. https://scholarworks.wmich.edu/science_slcsp/26
- Collins, F. S. (2009). *Tanrı'nın Dili: Bilim Tanrı İnancıyla Uzlaşabilir mi?*. (çev. H. Parlak), Yeni Yaşam Yayınları, İstanbul.
- Creswell, W. J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Nitel Araştırma Deseni*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Çağlayan, H. (2020). "Müslüman Kültürü Açısından Yaratılış Ve Evrim Konularına Bir Bakış". *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 480-507.
- Çelik, N. B. (2005). *İdeolojinin Soykütüğü I Marx ve İdeoloji*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Dahm, H. (1980). "The Function and Efficacy of Ideology". *Studies in Soviet Thought*, 21(2): 109–118. <http://www.jstor.org/stable/20098950>
- Dale, E. (2007). *Genetics Problem Solving and Worldview* [Ph.D., University of Minnesota]. İçinde ProQuest Dissertations and Theses (304838543). ProQuestDissertations&Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/genetics-problem-solvingworldview/docview/304838543/se2?accountid=15340>
- Daniels, D., Franz, R. S., ve Wong, K. (2000). "A Classroom with a Worldview: Making Spiritual Assumptions Explicit in Management Education". *Journal of Management Education*, 24(5): 540–561. <https://doi.org/10.1177/105256290002400503>
- Debats, D. L. (1999). "Sources of Meaning: An Investigation of Significant Commitments in Life". *Journal of Humanistic Psychology*, 39: 30–57.

- Demir, Ö. (2015). “Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 74-98. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/15928/167507>
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- DeWitt, D.A. Ross, M.R. ve Deckard, S. (2007). Building consistency: An educational model for promoting a biblical creation worldview. *Proceedings of the First Conference on Creation Geology, Creation Research Science Education Foundation T-09*.
- DeWitt, R. (2010). *Worldviews: an Introduction to the History and Philosophy of Science*. Wiley-Blackwell, U.K..
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). *Kalkınma Planı (birinci beş yıl) (1963-1967)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1972). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1978)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı “Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu”*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Devlet Planlama Tekilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Dilthey, W. (1957). The Types of World Views and Their Unfoldment Within the Metaphysical Systems, *Dilthey’s Philosophy of Existence: Introduction to Weltanschauungslehre* içinde. (çev. W. Kluback ve M. Weinbaum). Bookman Associates, New York.

- Dilthey, W. (1970). Culture and the Production of Worldviews. In D. P. Verene (Ed.), *Man and culture* (pp. 103–132). Laurel/Dell, New York. (Reprinted from Philosophy of existence, trans. W. Kluback ve M. Weinbaum, 1957, Twayne, New York)
- Doğan, H. (1975). “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14).
- Doğan, R. (1999). "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiyede; Din Eğitimi ve Öğretimi*. Yayına Hazırlayanlar: Fahri Unan ve Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, Ankara.
- Doğan, R. (2008). “Din Ve Eğitim”. Niyazi Akyüz, İhsan Çapçioğlu. (ed.). *Ana Başlıklarıyla Din Sosyolojisi içinde* (331-336). Gündüz Yay., Ankara.
- Droogers, A. ve Harskamp, A. (2014). *Methods for the Study of Religious Change*. Equinox Press, Sheffield, UK.
- Eagleton, T. (1996). *İdeoloji*. (çev. M. Özcan). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan, New York.
- Ekşioğlu, H. (2011). *İnanç veya Dünya Görüşüne Sahip Olma Tarzıyla Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Erdoğan, İ. (2021). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki”. *Eskiyei*, Din Eğitimi Özel Sayısı: 797-818. DOI: 10.37697/eskiyei.954088
- Ermarth, M. (1978). *William Dilthey: The Critique of Historical Reason*. University of Chicago Press, Chicago.
- Erol, N. (2011). “Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5(9): 109-122.
- Ev, H. (1999). *Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ev, H. (2017). Yükseköğretimde Din Eğitimi. Köylü M. ve Altaş N. (ed.). *Din Eğitimi içinde* (268-306). Ensar Yayınevi, İstanbul.
- Farabi. (2019). *El- Medinetül- Fazıla: Tanrı, Alem, İnsan*. (çev. Y. Aydın). Litera Yayıncılık, Ankara.

- Fazlur Rahman. (1990). *İslam ve Çağdaşlık (İslam Eğitim Tarihinde Fikri Bir Geleneğin Değişimi)*. (çev. A. Açıkgenç ve M. H. Kırbaşoğlu). Fecr Yayınevi, Ankara.
- Flew, A. (1979). *A Dictionary of Philosophy*. Macmillan Press Ltd., London.
- Frank, J. D. (1974). *Persuasion and Healing* (rev. ed.). Schocken, New York.
- Frankl, V. E. (2020). *İnsanın Anlam Arayışı*. (çev. S. Budak). Okuyan Us, İstanbul.
- Freud, S. (1972). Abstracts of the Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Carrie Lee Rothgeb (Ed.). National Institute of Mental Health, Washington.
- Funk, K. H. (2001). "What is a Worldview",
<http://web.engr.oregonstate.edu/~funkk/Personal/worldview.html> 14.06.2006
- Fyock, J. A. (2007). *The Effect of the Teacher's Worldviews on the Worldviews of High School Seniors* (Order No. 3310854). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304713218). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effect-teachers-worldviews-on-high-school-seniors/docview/304713218/se-2>
- Gabennesch, H. (2006). "Critical Thinking: What is It Good For? (in fact, what is it?)". *The Skeptical Inquirer*, 30: 36-41.
- Gardner, R. S., Soules, K. ve Valk, J. (2017). "The Urgent Need for Teacher Preparation in Religious and Secular Worldview Education", *Religious Education*, 112(3): 242-254. DOI: 10.1080/00344087.2017.1309113
- Gary, P. W., Brown, W., ve Stonestreet, J. (2008). *Making Sense of Your World: A Biblical Worldview*. Sheffield, Salem, OR.
- Gauch, H. G. (2009). "Science, Worldviews, and Education". *Sci&Educ* 18: 667-695. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9059-1>
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development. The Relationship between Studying Religious and Personal, Social and Moral Education*. Great Waking: McGrimmon Publishing
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri*. Master's Thesis. Kırıkkale.
- Günay, H. M. (2015). "İlahiyatın Adı ve Amaçları", Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri". *Tartışmalı İlmi İhtisas Toplantısı*. 01-04 Haziran 2014, Ensar Yay., Nevşehir, 90-91.
- Güneş, F. (2012). "Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1): 1-9.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61477/917978>

- Hamzah, S. R., Suandi, T., Krauss, S. E., Hamzah, A. ve Tamam, E. (2014). "Youth Hedonistic Behaviour: Moderating Role of Peer Attachment on the Effect of Religiosity and Worldview". *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4): 419-433. DOI: 10.1080/02673843.2014.942793
- Hand, M. (2012). "What's in a worldview? On Trevor Cooling's Doing God in Education". *Oxford Review of Education*, 38(5): 527-537, DOI: 10.1080/03054985.2012.722862
- Hegel, G. W. F. (1835). *Vorlesungen über die Aesthetik*. Harvard College Library, Berlin.
- Heidegger, M. (1982). *The Basic Problems of Phenomenology*. Indiana University Press, Bloomington.
- Hella, E. ve Wright, A. (2009). "Learning 'About' and 'From' Religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and Religious Education in Finland and the UK". *British Journal of Religious Education*, 31(1): 53-64. DOI: 10.1080/01416200802560047
- Helve, H. (2015). "A Longitudinal Perspective on Worldviews, Values and Identities". *j. relig. educ.* 63: 95–115. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0021-5>
- Hepdinç, F. (1991). *Üniversite Öğrencilerinin Dünya Görüşlerinin Bir Grup Üniversiteli Öğrenci Üzerinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hirsto, L. (2019). "How Do Learning Environment Experiences Relate to Personal Worldviews among the Students of Theology?". *Journal of Beliefs & Values*, 40(4): 416-432. DOI: 10.1080/13617672.2019.1619153
- Hood, B. (2019). *Benlik Yanılsaması: Sosyal Beyin, Kimliği Nasıl Oluşturur?*. (Çev. E. Özdemir), Ayrıntı Yayıncılık, İstanbul.
- İAA (2019). *İAA Lisans Programları Akreditasyon Ölçütlerini Belirleme Çalıştayı Sonuç Raporu*. İlahiyat Akreditasyon Ajansı. <https://iaa.org.tr/faaliyetler/calistaylar/iaa-lisans-programlari-akreditasyon-olcutlerini-belirleme-calistayi-sonuc-raporu/>
- İAA (2021). *İlahiyat Akreditasyon Ajansı Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri*. İlahiyat Akreditasyon Ajansı. <https://iaa.org.tr/belgeler/liste/iaa-lisans-programlari-degerlendirme-olcutleri-turkce/> Erişim Tarihi: 21.02.2023
- İdiz, F. (2014). "Tasavvufta Hakikat-ı Muhammediye Meselesi ve Mesnevi'den Örnekler". *EKEV Akademi Dergisi*, (59): 179-200.
- İDK (2020). *İlahiyat Dekanlar Konseyi. 120. Yılında İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Çalıştayı Sonuç Bildirisi*. <https://ilahiyyat.istanbul.edu.tr/tr/haber/120-yilinda-ilahiyyat-ve-islami-ilimler-fakulteleri-calistayi-sonuc-bildirisi>

[47006F004E0054007500760076006B00650076006A0039007900700046006200610041004F003200370077003200](https://ilahiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/misyon-vizyon-stratejik-amaclar-ve-degerler/misyon-ve-vizyon). Erişim Tarihi: 25.02.2023

İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ütopya Yayınevi, Ankara.

İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Resmi Sitesi.

<https://ilahiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/misyon-vizyon-stratejik-amaclar-ve-degerler/misyon-ve-vizyon> Erişim Tarihi: 03.02.2023

Johnson, K. A., Hill, E. D. ve Cohen, A. B. (2011). “Integrating the Study of Culture and Religion: Toward a Psychology of Worldview”. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(3): 137–152.

Kagee, A. ve Dixon, D. N. (2000). “Worldview and Health Promoting Behavior: A Causal Model”. *Journal of Behavioral Medicine*, 23(2): 163-179.

<https://doi.org/10.1023/A:1005465102002>

Kahraman, F. (2013). “Bir Tefsir-Kelam Problemi: Hz. Âdem'im Yasak Ağaca Yaklaşması”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27).

<https://doi.org/10.17335/suifd.15715>.

Kalın, İ. (2010). “Dünya Görüşü, Varlık Tasavvuru ve Düzen Fikri: Medeniyet Kavramına Giriş”. *Divan*, 15(29): 1-61.

Kant, I. (1922). *Kritik der Urteilkraft*. Gerstein -University of Toronto, German.

Kant, I. (2007). *Critique of Judgement*. (çev. N. Walker). Oxford University Press, New York.

Kara, İ. (2009). “Türkiye’de İlahiyat Fakülteleri Dinî Kurumlar mı, Laik Kurumlar mı?”. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (1): 1-19.

Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/derleme/issue/35073/388998>

Kavonius, M. ve Ubani, M. (2020). “The Contribution of Religious Education and Ethics to the Development of Worldviews: Reflections of Finnish 9th Grade Students”. *j. relig. educ.*, 68: 59–72. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00092-9>

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 29-55.

Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29179/312454>

Kazancı, M. (2003). “Althusser, “İdeoloji Ve İdeoloji İle İlgili Son Söz”. *Ankara Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 67-93.

Kearney, M. (1984). *World View*. Chandler & Sharp, California.

Kıraç, F. (2013). “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık Eğilimi ve Anlam Duygusu”. *Mukaddime*, 7.

- Kısakürek, M. A. (2019). "Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 16(1): 2017-244. DOI: 10.1501/Egifak_00000000922
- Kierkegaard, S. (1944). *Either / Or*, (İng. çev. W. Lowrie). Oxford University Press, London.
- Kim, Y. K., Ph. D. (2020). "Think Christianly, Think Critically: Faith-Learning Integration, Critical Thinking, and Perceived Importance of Worldview Development among Students in Christian Higher Education". *Religion&Education*, 47(3): 273-299. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1765068>
- Kirman, M. A. (2005). "Din ve Eğlence Kültürü KSÜ İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mezuniyet Gecesi Hakkında Sosyolojik Bir Değerlendirme". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6: 17-42.
- Knapp, M. L. ve Vangelisti, A. L. (2000). *Interpersonal Communication and Human Relationships*. Allynand Bacon, Boston.
- Kohl Jr, B.G. (2006). "Can You Feel Me Now?". *Journal of Emotional Abuse*, 6(2-3): 173-196. DOI: 10.1300/J135v06n02_11
- Koltko-Rivera, M. E. (2004). "The Psychology of Worldviews". *Review of General Psychology*, 8: 3-58. doi:10.1037/1089-2680.8.1.3
- Koştas, M. (1999). "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü)". *Cumhuriyetin 75. Yıldönümüne Armağan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, C.39: 2.
- Kozalak, G. ve Ateş, A. (2014). "Üniversite Fen Bilimleri Birinci Sınıf Öğrencilerinin Evrim Teorisini Kabul Düzeyleri". *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1): 135-148.
- Köylü, M. (2011). "Kur'an'da Ruh Sağlığı". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31/31: 5-37. <https://doi.org/10.17120/omuifd.52104>.
- Köylü, M. (2013). "Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(35): 21-44.
- Kuusisto, A. ve Kallioniemi, A. (2016). "Finnish youth's views on religious and worldview membership and belonging". *j. relig. educ.*, 64: 87-99. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0032-x>
- Levine, P. (1995). *Nietzsche and the Crisis of the Humanities*. State of New York University Press, Albany.
- Lovering, R. P. (2001). *The Concept of Worldview in Contemporary Philosophy of Religion*. (Yayınlanmamış doktora tezi, UMI Microform 3005074) Colorado University.

- Lyddon, W. J. ve Adamson, L. A. (1992). "Worldview and Counseling Preference: An Analogue Study". *Journal of Counseling & Development*, 71(1): 41-47. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb02169.x>
- Macit, M. H. (2016). "İdeoloji Üzerine Felsefi Bir Değerlendirme. Kaygı". *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (26): 29-36. DOI: 10.20981/kuufefd.10296
- Mardin, Ş. (1992). *İdeoloji*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper &Row, New York.
- Mayhew, M. J., Bowman, N. A. ve Rockenbach, A. B. (2014). "Silencing Whom? Linking Campus Climates for Religious, Spiritual, and Worldview Diversity to Student Worldviews". *The Journal of Higher Education*, 85(2): 219-245. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777325>
- Mayhew, M. J. ve Bryant, A. N. (2013). "Achievement or Arrest? The Influence of the Collegiate Religious and Spiritual Climate on Students' Worldview Commitment". *Research in Higher Education*, 54(1): 63-84. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9262-7>
- MEB Tebliğler Dergisi (30 Kasım 1959), sy. 1085. Ankara. Erişim adresi: <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/23-1959>
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). "Din, Dindarlık ve Değerler". *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 173-189.
- Mehmedoğlu, A. U. (2014). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M. Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0: 133-167.
- Meydan, H. (2020). "Kampüste İlahiyat Eğitiminin Avantaj ve Meydan Okumaları: Öğrenci Görüşlerine Dayalı Metaforik Bir Araştırma". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24 (1): 47-71. <https://doi.org/10.18505/cuid.668833>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy), Ankara, Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> **Erişim Tarihi: 02.03.2023**
- Moomal, Z. (1999). "The Relationship Between Meaning in Life and Mental Well-being". *South African Journal of Psychology*, 29: 36-41.
- Morgan, C. T. (1988). *Psikolojiye Giriş*, 6. Baskı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.

- Muccihelli, A. (1991). *Zihniyetler*. (çev. A. Katil). İletişim Yayınları, İstanbul.
- Nash, R. H. (1992). *Worldviews in Conflict*. Zondervan Publishing House, Grand Rapids, Michigan.
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The History of a Concept*. William B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids, MI.
- Naugle, D. (2007). *Worldview: Definitions, History, and Importance of a Concept*. Dallas Baptist University, Dallas, TX.
- Nazıroğlu, B. (2018). “İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”, *İlahiyat Atlası* içinde, (Ed.) Bayramali Nazıroğlu, Süleyman Turan, H. Yusuf Acuner, Ensar Yayınları, İstanbul.
- Nicholas, D. R. ve Gobble, D. C. (1991). “Worldview, Systems Theory, and Health Promotion”. *Am. J. Health Promot.*, 6: 30–35
- Nişancı, Ş. (2002). *15 ve 16. Yüzyıllarda Osmanlı İktisat Zihniyeti*. Okumuş Adam Yay., İstanbul.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. G. Ocak (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yolları* (1. Baskı, s. 218-268) içinde. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Olthuis, J. H. (1989). “On Worldviews,” in *Stained Glass: Worldviews and Social Science*, ed. Paul A Marshall, Sander Griffioen, Richard J. Mouw. University Press of America, Lanham, Md.
- Osmanoğlu, C. ve Korkmaz, M. (2018). “Öğrencilerine Göre İdeal İlahiyat Fakültesi Öğrencisinin Nitelikleri ve Bunların İlahiyat Eğitimiyle İlişkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36): 119-178.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/41920/443060>
- Overton, F. W. (1991). Historical and Contemporary Perspectives on Developmental Theory and Research Strategies. Downs M. R., Liben S. L., Palermo S. D. (ed.). *Visions of Aesthetics, the Environment & Development* içinde (269). Psychology Press, UK.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. Dergah Yayınları, İstanbul.
- Öner, N. (1995). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Örs, H. B. (2011). “Postmodern Dünyada İdeolojinin Dönüşümü”. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0(40): 1-12.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusiyasal/issue/596/5997>

- Öz, N. (2015). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Din/İslam Ve Şiddet İlişkisini Algılayışı (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği)”. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (3): 135-187.
- Özdemir, S. (2013). “Yüksek Din Eğitiminin Geleceği ve İstihdam Alanlarına Yönelik Program Önerileri”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (30): 237-249. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduifd/issue/48327/611824>
- Özkan, F. (2012). “Dildeki Dünya Görüşü”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2): 101-117.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66807/1044854>
- Öztürk, M. (2014). İlahiyatın Adı ve Amaçları. *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümleri Sempozyumu* (pp.29-59). İstanbul, Turkey.
- Parladır, S. (1998). “Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Eğitiminin Başarı Durumu”. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11: 1-32.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*, MEB, Ankara.
- Pascarella, E. ve Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from TwenLv Years of Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. Routledge & K. Paul, London.
- Peterson, G. R. (2001). “Religion as Orienting Worldview”. *Zygon®*, 36: 5-19.
<https://doi.org/10.1111/0591-2385.00336>
- Poulter, S. ve Tosun, A. (2020). “Finnish and Turkish Student Teachers’ Views on Virtual Worldview Dialogue”. *Religion&Education*, 47(4): 26-43.
DOI: 10.1080/15507394.2020.1815934
- Proper, H., Wideen, M. F. ve Ivany, G. (1988). “World View Projected by Science Teachers: A Study of Classroom Dialogue”. *Sci. Ed.*, 72: 547-560.
<https://doi.org/10.1002/sce.3730720502>
- Rauste-von Wright, M. (1986). “On Personality and Educational Psychology”. *Human Development*, 29(6): 328–340. <http://www.jstor.org/stable/26764746>
- Redfield, R. (1952). “The Primitive Worldview”. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 96: 30–36.
- Reiss, M. J. (2009). “Imagining the World: The Significance of Religious Worldviews for Science Education”. *Sci&Educ.*, 18: 783–796.
<https://doi.org/10.1007/s11191-007-9091-9>
- Rissanen, I. ve Poulter, S. (2023). Religions and Worldviews as “The Problem” in Finnish Schools. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) Finland’s Famous

- Education System. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_24
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. FreePress, New York.
- Sakıncı, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). “Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2): 92-99.
- Schlitz, M. M., Vieten, C. ve Miller, E. M. (2010). “Worldview Transformation and the Development of Social Consciousness”. *Journal of Consciousness Studies*, 17(7-8): 18–36.
- Schultz, G. K. ve Swezey, A. J. (2013). “A Three-Dimensional Concept of Worldview”. *Journal of Research on Christian Education*, 22(3): 227-243.
DOI: 10.1080/10656219.2013.850612
- Selçuk, M. ve Valk, J. (2012). “Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey”. *Religious Education*, 107(5): 443-454.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2012.722473>
- Sire, J. W. (2004). *Naming the Elephant: Worldview as a Concept*. Intervarsity Press, Downers Grove.
- Sire, J. W. (2009). *The Universe Next Door*. IVP, Downers Grove.
- Stenmark, M. (2022). “Worldview Studies”. *Religious Studies*, 58(3): 564-582.
doi:10.1017/S0034412521000135
- Sunshine, G. (2009). *Why You Think the Way You Do: The Story of Western Worldviews from Rome to Home*. Grand Rapids, MI, Zondervan.
- Şahin, H. (2022). “Radikalleşmenin Meşruiyet Payandası Olarak Tekfirci Söylem: İŞİD Örneği”. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16): 49-75. DOI: 10.47098/bayburt-ilahiyat.1204306
- Şengün, M. (2007). “Ahlaki Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23): 201-221.
<https://doi.org/10.17120/omuifd.23424>.
- Şentürk, H. (2010). “Kişilik Gelişiminde Eğitim, Din ve Değerlerin Rolü”. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18): 50-55.
- Şeriati, A. (2018). *Dünya Görüşü ve İdeoloji*. Fecr Yayınları, Ankara.
- Şişman, M. (2021). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem A., Ankara.
- Taves, A., Asprem, E. ve Ihm, E. (2018). “Psychology, Meaning Making, and the Study of Worldviews: Beyond Religion and non-Religion”. *Psychology of Religion and Spirituality*, 10: 207-217. <https://doi.org/10.1037/rel0000201>

- TBMM Tutanak Dergisi. (1949). Dönem VIII. 3. Oturum. XX. 279, 282.
- T.C. RESMÎ GAZETE (11.10.1934). 2837 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2837.pdf>
- T.C. RESMÎ GAZETE (12.06.1946). 6336 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf>
- T.C. RESMÎ GAZETE (20.06.1973). 14587 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf>
- T.C. RESMÎ GAZETE (6.11.1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
- TDK. (2023, Mart 2). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Teece, G. (2010). “Is It Learning About and From Religions, Religion or Religious Education? And is It Any Wonder Some Teachers Don’t Get It?”. *British Journal of Religious Education*, 32(2): 93-103. DOI: 10.1080/01416200903537399
- Ter Avest, I., Bertram-Troost, G. D., ve Miedema, S. (2012). “Provocative Pedagogy or Youngsters Need the Brain to Challenge Worldview Formation”. *Religious Education*, 107: 356-370. [4]. <https://doi.org/10.1080/00344087.2012.699404>
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu (TTK), Resmî Gazete 63 (6 Mart 1340), Kanun No. 430, md. 7/4
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim Sosyolojisi* (19. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Thomson, A. (2012). “Worldview: Some Unanswered Questions”. *Journal of Education and Christian Belief*, 16(2): 179–194. <https://doi.org/10.1177/205699711201600204>
- TİMAV, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı. Yüksek Din Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Sonuç Raporu. Konya: TİMAV, 2014. Erişim 3 Mart 2023. <http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/09/Y%C3%BCksek-Din-%C3%96%C4%9Fretiminde-Kalite-%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1.pdf>
- Tokat. L. (2006). “Dünya Görüşü-Din İlişkisi”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9): 41-63.
- Tokur, B. (2020). *İmtihan Psikolojisi: Var Olmanın Hakkını Vermek*. Fecr Yayınları, Ankara.
- Topuz, İ. (2016). “Yaşamın Anlamı ve Din: Gençler Üzerinde Bir Araştırma”. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(4): 540-560. <https://doi.org/10.20486/imad.69708>.
- Tosun, A. (2015). *Kendini ve Ötekini Tanıma Bağlamında Din Eğitiminde Dünya Görüşü Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara

- Tosun, A. (2016). "Din Eğitiminde Ötekini Tanıma ve Dünya Görüşü Yaklaşımı: Bir Alan Araştırması". *Dini Ara*, 19. <https://doi.org/10.15745/da.66564>
- Tosun, A. (2018). "Teaching Worldviews Through Creative Drama for Religious Education in Turkey". *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2): 196-208. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1448760>
- Tosun, C. (2021). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Pegem Akademi, Ankara.
- Tuncel, İ. (2008). "Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Fiziki Ortamdan Kaynaklanan Örtük Programın İncelenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20): 26-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50241/648153>
- Turan, İ. (2017). "Türkiye'de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı-Program İlişkisi Üzerine Bir İlişki". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37: 59-77. <http://dx.doi.org/10.26650/ilahiyat.2017.19.2.0014>
- Turan, İ. ve Nazıroğlu, B. (2015). "İlahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun ve Beklentileri OMÜ İlahiyat Fakültesi Örneği". *Journal of International Social Research*, 8(36): 466-479.
- Uygur, N. (1963). *Dünya Görüşü*. Elif Yayınları, İstanbul.
- Ülgener, S. F. (1993). *Zihniyet Aydınlar ve İzmler*. Mayaş Yayınları, Ankara.
- Ülken, H. Z. (1949). "İlahiyat Fakültesi". *Yeni Sabah Gazetesi*, s. 2. Erişim Adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/7081>
- Ülken, H. Z. (1961). *"İlahiyat Fakültesinin Geçirdiği Safhalar"*. AD İlahiyat Fakültesi Albümü (1949- 1960). Ankara.
- Valk, J. (2007). "Plural Public Schooling: Religion, Worldviews and Moral Education". *British Journal of Religious Education*, 29(3): 273-285. DOI: 10.1080/01416200701479661
- Valk, J. (2009a). "Knowing Self and Others: Worldview Study at Renaissance College". *Journal of Adult Theological Education*, 6(1): 69-80. DOI: 10.1558/jate.v6i1.69
- Valk, J. (2009b). "Religion or Worldview Enhancing Dialogue in the Public Square". *Marburg Journal of Religion*.
- Valk, J. (2011). Worldviews of Today. In: Sporre, K., Mannberg, J. (eds) Values, Religions and Education in Changing Societies. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9628-9_10
- Valk, J. (2012) "Christianity Through a Worldview Lens". *Journal of Adult Theological Education*, 9(2): 158-174. DOI: 10.1179/ate.9.2.hp430835g071v773

- Valk, J. (2017). Worldview Inclusion in Public Schooling. Matthew Bruce Etherington (ed.). *What Teachers Need to Know: Topics of Inclusion*, 233-248. Wipf&Stock, Eugene, Oregon.
- Valk, J., Belding, S., Crumpton, A., Harter, N. ve Reams, J. (2011). "Worldviews and Leadership: Thinking and Acting the Bigger Pictures". *J Ldrship Studies*, 5: 54-63. <https://doi.org/10.1002/jls.20218>
- Valk, J. ve Selçuk, M. (2016). "An Islamic Worldview: Ethics in a Modern, Democratic and Secular State". *Turkish Journal of Bioethic.*, 3(1): 15-25.
- Valk, J., Selçuk, M. ve Miedema, S. (2020). "Worldview Literacy in the Academy and Beyond: Advancing Mutual Understanding in Diverse Societies". *Religious Education*, 115(3): 364-374. DOI: 10.1080/00344087.2020.1768472
- Valk, J. ve Tosun, A. (2016). "Enhancing Religious Education Through Worldview Exploration". *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(2): 105–117. <https://doi.org/10.1515/DCSE-2016-0019>
- van der Kooij, J., de Ruyter, D. ve Miedema, S. (2013). "Worldview: The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education". *Religious Education*, 108. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- van der Kooij, J.C., de Ruyter, D. J. ve Miedema, S. (2015a). "Can We Teach Morality Without Influencing the Worldview of Students?". *j. relig. educ.*, 63: 79–93. <https://doi.org/10.1007/s40839-016-0022-4>
- van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J. ve Miedema, S. (2015b). "The Influence of: Moral Education on the Personal Worldview of Students". *Journal of Moral Education*.
- van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J. ve Miedema, S. (2017). "The Merits of Using "Worldview" in Religious Education". *Religious Education*, 112(2): 172-184. DOI: 10.1080/00344087.2016.1191410
- Vidal, C. (2008) Wat is Een Wereldbeeld? (What is a worldview?), in Van Belle, H. & Van der Veken, J., Editors, Nieuwheiddenken. *De Wetenschappen Het Creatieve Aspect Van de Werkelijkheid*, in press. Acco, Leuven.
- Vroom, H. M. (2006). *A Spectrum of Worldviews: An Introduction to Philosophy of Religion in a Pluralistic World*. Rodopi, Amsterdam.
- Wallace, A. F. C. (1970). *Culture and Personality*. Random House, New York, NY.
- Walsh, B. J. ve Middleton, J. R. (1984). *The Transforming Vision. Shaping a Christian World View*. Ill.: InterVarsity, Downers Grove.

- Ward, K. (2002). "Anlam Meselesi ve Din", Dünya Dinlerinde Hayatın Anlamı, (Yayına Hazırlayan: J. Runzo ve N. M. Martin), (çev. G. Varım). Say Yayınları, İstanbul.
- Weltanschauung. (2023).
https://www.etymonline.com/word/weltanschauung?ref=etymonline_crossreference
 Erişim Tarihi: 11.03.2023
- West, R. ve Turner, L. (2000). *Introducing communication theory, MountainView*. Mayfield Publishing Company, CA.
- Wittgenstein, L. (1972). *On Certainty*. Harper Torchbooks, New York.
- Wolman, B. B. (1979). *Dictionary of Behavioral Science*. Van Nostrand Reinhold Company, New York.
- Worldview. (2023). https://www.etymonline.com/word/worldview#etymonline_v_25632
 Erişim Tarihi: 11.03.2023
- Wright, A. (2005). "On the Intrinsic Value of Religious Education". *British Journal of Religious Education*, 27(1): 25–28.
- Wright, N. T. (1992). *The New Testament and the people of God*. T and T Clark, London.
- Yapıcı, A. (2004). "Allah ve Kutsal Kavramlarının Çağrıştırdıkları Anlamlara Sosyo-Psikolojik Bir Bakış: Çukurova Üniversitesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7): 169-206. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/36881/312466>
- Yapıcı, A. ve Yürük, T. (2015). "Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1): 1-18.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4): 173-206.
- Yazıcıoğlu, M. S. (1999). "Cumhuriyetin 75. Yılında Din Öğretiminde Yeni Hedefler". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2): 1-8.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldız, R. ve Demir, S. (2015). "Milli Kimliğin Oluşumunda Zihniyet". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8).
 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4750/65260>

- Yiğit, A. (2016). *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İlahiyat Lisans Programının Amaçlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Yücel, F. H. (2022). *Yükseköğretimde Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, 4 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
- YÖK. (1998). *İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Meteksan A.Ş., Ankara. Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>
- Yükseköğretim Lisans Atlası 2020 Yılı Verileri, (Çevrimiçi), <https://yokatlas.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02.02.2023)
- Yüksel, S. (2002a). “Yüksek Öğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16677/173288>
- Yüksel, S. (2002b). “Örtük Program”. *Eğitim ve Bilim*, 27(126): 31-37.
- Zengin, M. (2017). “Herkes İçin Geçerli Uygun Değerleri Belirlemek ve Öğretmek Mümkün mü? Değer Eğitimi Yaklaşımları Bağlamında Bir Değerlendirme”. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2): 432 - 445.
- Zengin, M. ve Hendek, A. (2019). “Din Eğitimi Alanına Öğretmen Yetiştirme: Türkiye-İngiltere Karşılaştırması”. İçinde *Uluslararası Yüksek Din Eğitimi Sempozyumu* (Akademik ve Sosyal Yönleriyle) 24-25 Ekim 2019 Malatya (C.1, ss. 277-300). İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Zengin, Z. S. (2009). *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*. Karahan Kitabevi, Adana.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Rumeysa Zor
EĞİTİM DURUMU	
Mezun olduğu lise:	Çamlıca Anadolu Lisesi
Lisans Diploması:	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Tez Konusu:	Yüksek Din Öğretiminin Öğrencilerin Dünya Görüşlerine Etkisi
Çalıştığı Kurum:	Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi