e-ISSN: 2148-0494

dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi), *Güz 2017, Cilt:5, Sayı:10, 5:1-15*

Gönderim Tarihi: 11.06.2017 Kabul Tarihi: 12.12.2017

SOSYAL YAPILANDIRMACILIKLA EKBERÎ GELENEĞİN EPİSTEMOLOJİK BAĞLAMDA KARŞILAŞTIRILMASI

Ali ÖNCÜ*

Öz

Yapılandırmacı öğrenme kuramı kendinden önceki davranışçı ve bilişselci kuramların aksine öznel bilgiye önem verir. Vygotsky'e göre, bireyin öğrenme faaliyeti çevresiyle olan iletişiminden etkilenir. Çünkü birey, dünyayı sosyal çevresinden edinmiş olduğu araçlar (dil, semboller, işaretler, aletler) vasıtasıyla kavrar. Dolayısıyla Vygotsky'e göre bilişin araçları bireyin içinde yaşamış olduğu kültüre ait bu araçlardır. İbnü'l-Arabî'nin son dönem şârihlerinden Ahmed Avni Konuk'a göre ise, insan varlığı kendisinde tezahür eden isimler aracılığıyla kavrar. Yani insana verilmiş "istidat" -ki kendisinde tezahür eden isimlerdir- onun dünyayı bilişini etkiler. İşte bu çalışmada Vygotskyci biliş araçlarıyla, Ahmed Avni Konuk'un biliş aracı –"istidat (esma)"- karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmanın ardından din eğitimi programları ile ilgili bir takım öneriler verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vygotsky, İbnü'l Arabî, Avni Konuk, Sosyal Yapılandırmacılık, Psikolojik Araçlar.

COMPARING SOCIAL CONSTRUCTIVISM WITH AKBARIAN SCHOLARSHIP IN THE EPISTEMOLOGICAL CONTEXT

Abstract

The constructivist learning theory in contrast to former behaviouralist and cognitive theories attaches a significance to subjective knowledge. According to Vygotsky, an individual's learning activity is affected by his/her communication with the surrounding environment; because, individual learns the world through the means, such as language, symbols, signs, tools acquired from his/her social environment. Therefore, tools of cognition, according to Vygotsky, are the ones that belong to culture, where individual lives in. On the other hand according to Ahmed Avni Konuk, one of Ibn al-'Arabi's late commentators, human being conceives the existence through the special features manifested in him. In other words, a "capability" given to him, which is indeed features manifested in him, affects the way of how he conceives the world. In the study, Vygotsky's cognitive tools are compared to those ("capability") of Ahmed Avni Konuk. As a result of comparison it's detected that Vygotsky's cognitive tools and Avni Konuk's "given capability" concept demonstrate resemblance in terms of subjective cognition of the world, while they differ on source of this subjectivity. In concluding part of the study number of recommendations on religious education programs are given.

Keywords: Vygotsky, Ibn al-Arabi, Avni Konuk, Social Constructivism, psychological tools.

* Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, , Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, alioncu@artvin.edu.tr **ORCID ID** 0000-0001-8033-0795

Giriş

Yapılandırmacılık[1], felsefi temelleri Giambattista Vico'ya kadar uzanan bir öğrenim teorisidir.[2] İnsanın öğrenmesi hakkında öznelci bir görüş benimseyen yapılandırmacı öğrenim teorisi; özellikle Jean Piaget, John Dewey, Jerome Bruner ve Lev Vygotsky'nin yapmış olduğu çalışmalarla çocuk gelişimine uygulanmaya başlamış ve pedagoji sahasında kendine önemli bir yer edinmiştir.[3] Yapılandırmacı öğrenme teorisinin en belirgin iddiası, öğrenmenin öğrenenden bağımsız olarak gerçekleşemeyeceği, düşüncesidir.[4] Yani "anlam, bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olan bir şey değildir."[5] Birey anlam inşa etme sürecine aktif olarak katılır; bu nedenle önceki öğrenmeler yeni bilgilerin edinilmesi esnasında oldukça önemlidir.[6]

Yapılandırmacı yaklaşım bütün bir teori olmadığı için değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin Schunk; bu gruplandırmayı, *dışsal yapılandırmacılık*, *içsel yapılandırmacılık* ve *diyalektik yapılandırmacılık* olarak yapar.[7] Zengin ise yapılandırmacı yaklaşımları; bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık olarak sınıflar.[8] Bilişsel yapılandırmacılık: kişinin önceki bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri Piaget'nin adaptasyon ve örgütleme olarak isim verdiği zihinsel süreçler aracılığıyla yapılandırması olarak ifade edilir.[9] Radikal yapılandırmacılık ise, bilginin bilenden ayrı olarak inşa edilemeyeceği iddiasını oldukça uç bir noktaya, bireyin inşa ettiği anlamın dış gerçeklikle uyuşmayacağı noktasına, taşır.[10] Bu çalışmada yapacağımız değerlendirmeler yapılandırmacılığın bir başka türü olarak ifade edilen sosyal yapılandırmacılıkla ilgili olduğundan bu konuda biraz daha bilgi vermenin uygun olacağını düşünmekteyiz.

---

1 Kelimenin Türkçeye çevrilmesi ile ilgili tartışmalar için bkz. Muhiddin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* Konya: Yediveren Kitap, 2014, s. 15.

2 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 21; Recep Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (edt. Mustafa Köylü), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014, s. 83.

3 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 21.

4 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 30; Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", s. 83; Mahmut Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, (edt. Mustafa Köylü), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014, s. 108.

5 Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", s. 83.

6 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 30; Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık", 83; Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", s. 108-109.

7 Geniş bilgi için bkz. Dale H. Schunk, *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla* (çev: Muzaffer Şahin ve dğr.), İstanbul: Nobel Yayınları, 2014, s. 238.

8 Mahmut Zengin, "Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği", (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010), s. 36-51.

9 Zengin, "Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği", s. 37.

10 Zengin, "Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği", s. 42.

Sosyal yapılandırmacılık; temelini Vygotsky'nin attığı, öğrenmede sosyal çevrenin önemine vurgu yapan öğrenme teorisidir.[11] Sosyal yapılandırmacılığa göre, sosyal etkileşim, psikolojik gelişimin en önemli şartıdır. Bu sebeple akranların birbiriyle ilişki içinde olduğu, farklı bakış açılarının karşılıklı müzakere edilebildiği öğrenme ortamları oldukça önemlidir. Öğrenciler akranlarıyla işbirliği içinde oldukları zamanlarda tek başlarına ulaştıkları gelişim seviyesinden daha yükseğe ulaşır. Öğrenmede önemli olan sonuç değil süreçtir. Öğrenciler öğretmenle birlikte bilgiyi ve anlamı birlikte inşa ederler. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki rehberlik üzerine kuruludur.[12]

Kanaatimize göre sosyal yapılandırmacılığın en önemli iddiası bireyin bilgisinin kaynağı olarak insanlar arası etkileşimi işaret etmesidir. Yani sosyal yapılandırmacılık öğrenmeyi sosyokültürel çevre içinde gerçekleşen bir etkinlik olarak görür.[13] Bu durumda sosyal çevre, hem bilginin kaynağı hem de bu kaynağı anlamak ve yorumlamak için gerekli olan araçların –dil, işaret ve semboller- kaynağıdır. Birey toplumun üretmiş olduğu araçlar vasıtasıyla topluma dair bilgiyi kendine has kılar ve özgün bilgiye ulaşır.[14]

Yapılandırmacı yaklaşımın sosyokültürel çevreyi insani bilginin kaynağı olarak görmesi, din eğitimi alanında tartışmalara sebep olmuştur. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi, yapılandırmacı yaklaşım bilgiye karşı göreceli bir tutum sergiler. Dinler ise hakikati kendilerinin temsil ettiğini ve bu hakikatin bireyden bağımsız olarak var olduğunu belirtirler.[15] Bu bağlamda ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın din öğretimine uygulanması hakkında belli bir fikir birliğinin olduğunu söylemek oldukça zordur. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilgili felsefi tartışmalar devam ederken; bu kuramın sınıf içi öğretim etkinliklerine yansımaları -hem öğrenciler hem de öğretmenler temelinde- araştırılmaya devam etmektedir. Şimdi bu çalışmalara biraz daha yakından bakalım.

1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi

Yapılandırmacı yaklaşımın, DKAB dersi programlarına olan etkisi 2005 yılında lise, 2006 yılında ise ilköğretim programında meydana gelen değişikler ile gündeme gelmiştir. Zengin, bu değişikliğin temel nedeni olarak postmodern bilgi anlayışının ülkemiz eğitim programlarına olan tesirine dikkat çeker.[16] Ülkemizde

11 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 41.

12 Geniş bilgi için bkz. L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (edt. Michael Cole and et al.), Massachusetts: Harvard University Press, 1979; L. S. Vygotsky, *Düşünce ve Dil* (çev. S. Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998; Alex Kozulin and et al., *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contex,* Cambridge: Cambridge University Press, 2003; Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 40-44; Vrasidas Charalambos, "Constructivism Versus Objectivism: Implications For Interaction, Course Desing, and Evaluation in Distance Education", *International Journal of Educational Telecommunications,* 6/4 (2000), 339-362.

13 Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi,* s. 40.

14 Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, "Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri", *Din Eğitimi* (edt. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015, s. 88.

15 Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", s. 84.

16 Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", s. 105.

yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların yapılandırmacı yaklaşımın epistemolojik boyutundan çok öğretmen ve öğrencilere yansımalarıyla ilgilendiğini söylemek yanlış olmaz. Örneğin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içindeki öğretim faaliyetlerinde kullanıldığı takdirde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin hedeflerinin gerçekleşmesinde ne derece etkili olduğunu, yapmış olduğu alan araştırmasıyla ölçen Yıldız Kızılabdullah, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına sahip deney grubuyla, geleneksel öğrenme ortamlarına sahip kontrol grubu arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir.[17]

Zengin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle yapmış olduğu görüşmeleri analiz ederek gerçekleştirdiği nitel araştırmada ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı epistemik görüşün din dersi açısından problem teşkil edebileceğini düşündüklerini tespit etmiştir.[18]

Arpacı'nın, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma ait öğrenme algılarıyla ilgili olarak yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olumlu algılara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.[19]

Işıkdoğan, yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme etkinliklerine getirdiği yenilikler hakkında DKAB öğretmenleri üzerinde yürütmüş olduğu çalışma sonucunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirmeye getirmiş oldukları yeniliklerin farkında olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.[20]

Yapılandırmacı öğrenme teorisiyle ilgili alan araştırmalarının yanında bu teorinin sınıf içi öğretme ortamlarında nasıl uygulanacağı ile teorik çalışmalar da yapılmaktadır.[21]

Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu epistemolojik görüşlerin din eğitimine uygunluğu ile ilgili felsefi tartışmalarda -yaklaşımın sınıf içindeki tezahürleri ile ilgilenen çalışmalara oranla az da olsa- din eğitiminin gündemini meşgul etmektedir.[22] Yapılandırmacı yaklaşımın öznel bilgi anlayışının "dinler içindeki

---

17 Yıldız Kızılabdullah, "Yapılandırmacı Yaklaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 49/2, (2008), 211.

18 Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", 126.

19 Mücahit Arpacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 12/3, (2012), 171.

20 Davut Işıkdoğan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri (Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği)", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/11, (2014), 179.

21 Geniş bilgi için bkz. Muhiddin Okumuşlar, "5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 24, (2007), 167-180; Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi.*

22 Geniş bilgi için bkz. Halit Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân ve Sınırlılıklar", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 32, (2010), 111-137; Yusuf Ceylan, "Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 2/38, (2013), 161-174; İbrahim Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Bağlamında Çoğulculuk-Yapılandırmacılık İlişkisi", *Religious Sciences,* 2, (2014), 32-44.

kültürel biçimlendirmeden kaynaklanan olumsuz unsurlar üzerinde yeniden düşünmenin" önünü açacağını belirten Ev, bu şekildeki bir yaklaşımın "insan özgürlüğünün önünü açması, bireysel kimlikleri inşa etme ve bireyin hayatının anlamlandırmasında" olumlu katkılar sağlayabileceğini belirtmektedir.[23] Aşlamacı da, yapılandırmacı yaklaşımın öznel bilgi anlayışının çoğulcu öğrenme ortamlarına uygun olduğunu dile getirmektedir.[24] Buna karşın Zengin, Dinlerin kendilerine has mutlaklık iddialarıyla, yapılandırmacı yaklaşımın öznelci hakikat anlayışının birbirine uyuşmadığını belirtmektedir.[25] Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşım hakkında tam bir görüş birliği olduğunu söylemek oldukça zordur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın öznel bilgi anlayışı, din eğitiminin epistemolojik temelleri açısından tartışmalı görünmektedir. Kaymakcan, bu tartışmalarla ilgili olarak yapılandırmacı yaklaşımın ilmihal merkezli İslam öğretimi ve rasyonalist modern eğitimli İslam öğretiminden ziyade mistik İslam anlayışına daha uygun olabileceğini belirtmektedir.[26] Yapılan incelemelerde Kaymakcan'ın bu iddiası ile ilgili herhangi bir çalışmaya, yani yapılandırmacı yaklaşımın mistik gelenek içinde temellendirilmesinin mümkün olup olmadığa dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Biz de bu sorudan hareketle, bu çalışmamızda, Ekberî[27] geleneğin Vygotsky'nin biliş araçlarına olan benzerlikleri üzerinde duracağız.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, felsefi temellerini Vygotsky'de bulan sosyal yapılandırmacılıkla, düşünsel temellerini İbnü'l-Arabî'de bulan Ekberî geleneğin, insanın dünyayı anlamlandırması hakkındaki görüşlerinin karşılaştırmak ve bu karşılaştırma neticesinde ortaya çıkan benzerliklerin günümüz din eğitimi ve buna bağlı olarak geliştirilen programlar açısından ne anlama geldiğini tespit etmektir.

2.2. Araştırmanın Önemi

Din eğitimi ile ilgili programlar hazırlanırken vurgulanan temel hususlardan birisi de muhataplarda "düşünceye saygı" ilkesinin geliştirilmesidir.[28] Bu ilkenin din eğitimi ile ilgili programlarda farklı şekillerde de olsa kendine yer bulması, farklı

23 Ev, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme-İmkân ve Sınırlılıklar", s.126.

24 Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Bağlamında Çoğulculuk-Yapılandırmacılık İlişkisi", s. 39.

25 Zengin, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", s. 110.

26 Kaymakcan, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", s. 83-84.

27 Ekberiyye: Muhiddin İbnü'l-Arabî'ye nispet edilen tasavvufî ve fikrî hareket. Geniş bilgi için bkz. Mahmut Erol Kılıç, "Ekberiyye", *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA),* X, 544-545; Mahmut Erol Kılıç, "Ekberiyye", *Türkiye'de Tarikatlar Tarih ve Kültür* içinde (haz. Semih Ceylan), İstanbul: İSAM Yayınları, 2015, s. 317-358.

28 Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: MEB Yayınları, 2010, s. 4.

düşünce ve kanaatlere saygı duymanın din eğitimi için vaz geçilmez olduğuna işaret etmektedir.[29]

Yapılandırmacılıkla ilgili güncel felsefi tartışmalar yapılmasına rağmen bu tartışmalarda dini geleneğe herhangi bir atıfta bulunulmadığı dikkat çekmektedir. Hâlbuki güncel tartışmaları gelenekten bağımsız olarak sürdürmek bu konularla ilgili tartışma ufkunun dar bir zeminde sıkışmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın epistemolojik görüşlerine Ekberî geleneğin bilgi anlayışını da dâhil ederek konuyu daha geniş zeminde tartışmanın din eğitimi bilimi için önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Araştırmanın Modeli ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre, "doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar."[30] Doküman incelemesi genelde tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olsa da zaman içinde sosyolog ve psikologlar tarafından da kullanılmıştır.[31] Doküman analizi yaparken incelenecek dokümanlar çok çeşitli olabilirler. Örneğin ders kitapları, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, basın açıklamaları, resmi belgeler, günlükler, özel mektuplar, dergi ve kitaplar doküman analizi için kullanılabilirler.[32]

Bu bağlamda, öncelikle Vygotskyci düşüncenin -bizim çalışmamız açısından önemli olan- dünyayı biliş araçlarının(kavram-sözcük) gelişimi üzerinde durulacak; ardından bu biliş araçlarıyla İbnü'l-Arabî'nin biliş aracı olan "istidat" kavramı karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırma çalışması yapılırken iki yazarın da kendi eserleri ve İbnü'l- Arabî'nin son dönem şârihlerinden Ahmed Avni Konuk'un şerhi kullanılacaktır. İbnü'l-Arabî ile birlikte Ahmed Avni Konuk'un şerhinin seçilmesinin en önemli nedeni Avni Konuk ile Vygotsky'nin yaklaşık olarak aynı zaman diliminde yaşamalarıdır.[33] Bu açıdan bakıldığında Avni Konuk ile Vygotsky'nin karşılaştırılması daha anlamlı hale gelmektedir. Bu kaynaklar dışında ana metinle ilgili olduğu düşünülen kaynaklar dipnotlar aracılığıyla verilecektir.

---

29 Bkz. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İmam Hatip Ortaokulu Temel Dini Bilgiler Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017, s. 1; Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaokul Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017, s. 9; Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017, s.1.

30 Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003, s. 217.

31 Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* s. 217.

32 Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* s. 218.

33 Ahmed Avni Konuk 1868'de doğmuş, 1938'de vefat etmiştir. Vygotsky ise 1896'da doğmuş ve 1934'de vefat etmiştir. İki yazarın hayatları hakkında geniş bilgi için bkz. Savaş Ş. Barçkin, *Ahmed Avni Konuk-Görünmeyen Umman,* İstanbul: Klasik Yayınları, 2009; James V. Wertsch, *Vygotsky and the Social Formation of Mind,* Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

İbnü'l-Arabi düşüncesinde bilişin kaynağının tespit edilmesi için "Âdem Fassı",[34] ve Avni Konuk'un yapmış olduğu şerh yeterli görülmüştür. Çünkü Fass, Âdem'in[35] yaratılma nedenine odaklandığı için Ekberî gelenekte, bilişin kaynağı olarak düşündüğümüz "istidat (esma)" kavramı burada yeteri kadar zikredilmiştir.

Şimdi, öncelikle Vygotsky'nin bilişin önemli araçlarından birisi olarak nitelendirdiği kavram gelişimi ve bu gelişime bağlı olarak düşünce, dil ve eylem arasındaki ilişkiye değinilecek ardından da elde edilen sonuçlarla *Füsûsu'l-Hikem*'in "Âdem Fassı"ndaki görüşler karşılaştırılacaktır.

3. Vygotskyci Düşüncede Bilme Aracı Olarak Dil

Vygotskyci düşünce perspektifi açısından insanın dünyayı anlamlandırma sürecinde kavramlar ve bu kavramların oluşumunu etkileyen dil, hem sözcükleri hem de işaret ve sembolleri açısından oldukça önemlidir.[36] Vygotsky, kavramın oluşma sürecini genel olarak üç aşamada ele alır: Sinkretik imgenin ağır bastığı ilk aşama, karmaşalarla düşünmenin ağır bastığı ikinci aşama ve soyutlama yapmanın ve seçip ayırmanın ortaya çıktığı son aşama.[37]

Sinkretik aşamada: "çocuk algılama, düşünce ve eyleminde rastgele edindiği bir izlenime dayanarak en farklı unsurları birbirinden kopuk parçalardan oluşan bir imgede birleştirme eğilimindedir."[38] Karmaşalarla düşünme diye adlandırılan ikinci aşamada ise nesneler çocuğun zihninde kendi öznel deneyimlerine göre değil bu nesneler arasında gerçekten var olan bağlara göre oluşturulmaktadır. Vygotsky'e göre "Çocuk bu düzeye ulaştığı zaman benmerkezciliğini kısmen aşmış demektir."[39] Kavram oluşturmanın üçüncü ve son aşaması ise Vygotsky'nin soyutlama yapmak ve seçip ayırmak olarak belirttiği aşamadır.[40]

Vygotsky'e göre kavramların oluşması esnasında "dikkat etkin bir biçimde bir yerde toplanır, belli özellikler soyutlanır, bunların birleşimi yapılır ve bir işaretle

---

34 *Fusûsu'l-Hikem'*deki 27 fassın her birisi fassın hikmetinin kendine nispet edildiği bir nebiye dayanır. Anlatılan her nebi, Allah'ı olması gerektiği gibi bilen kâmil insanın bir örneğidir. İbnü'l-Arabî'ye göre her nebi kendine has bir bilgi ifade eder. Mesela Âdem, insanın halife olmasının anlamını ve onun varlık karşısındaki konumunu ele alır. Bkz. Ebü'l-Alâ el-Afifi, *Fususü'l-Hikem Okumaları İçin Anahtar: et-Ta'likat ala Fususi'l-Hikem* (çev. Ekrem Demirli), İstanbul: İz Yayıncılık, 2011, s. 35.

35 Demirli, Davud Kayserî'den harektle burada zikredilen "Âdem" kelimesinin "insanlık türünün kaynağı ve varlık ilkesi olan 'tümel ruh'" olduğunu ifade eder. Geniş bilgi için bkz. İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem* (çev. Ekrem Demirli), İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2016, s. 34.

36 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 88.

37 Vygotsky, *Düşünce ve Dil,* s. 114-115.

38 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 93.

39 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 95.

40 Vygotsky, dilin oluşma sürecinin karmaşalarla düşünmeden kavrama geçişe benzediğini belirtir. Ona göre; "bir özelliğe dayanılarak karmaşa yoluyla yaratılmış olan ad, zamanla ifade etmeye başladığı kavramla baştan itibaren çatışma halindedir. Kavram ile adın doğmasına yol açmış olan imge arasındaki mücadeleyi imge giderek yitirir, bilinçten de bellekten de silinir ve sözcüğün başlangıçtaki anlamı sonunda yok olur gider." Vygotsky, *Düşünce ve Dil,* s. 112.

simgeleştirilmesinin araçları olarak sözcükleri kullanılır, dolayısıyla sözcükler, bu işleme yön veren şeydir."[41]

Kavram oluşum aşamalarının sonucunda karşımıza Vygotskyci[42] düşünme perspektifinin psikolojik araçlarından birisi olan sözcükler çıkar. Sözcükler hem düşünceyle hem de dille ilgili oldukları için bireyin dünyayı anlamlandırmasında oldukça önemli bir pay sahibidirler. Vygotsky; sözcüğün anlamının ilk defa öğrenilmesinden karşılaştırma ve ayırt etme aşamasına ulaşmasına kadar geçen sürenin sonucunda, bireyin kendi eylemlerine daha hâkim olarak, yani onların bilincinde olarak eylemesini sağladığını belirtir.[43] Bu durum bireyin başlangıçta bilinçsizce yapmış olduğu eylemleri zaman içinde -kavram oluşturmanın üçüncü aşamasına geçebilirse- bilinçli ve onlara hâkim olarak yapmaya başlaması anlamına gelmektedir. Böylesi bir değişim meydana gelmesi ise, sözcük anlamının başlangıçtaki halinin bireyin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesiyle birlikte değiştiğini ve bu değişimin bireyin eylemleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sözcük anlamlarının zaman içinde değişime uğraması da, doğal olarak düşüncenin sözcükle olan ilişkisinin de değişime uğradığını gösterir.[44]

Düşünce ve sözcük arasındaki bu dinamik ilişki, bireyin dünyayı anlamlandırmasını doğrudan etkiler.[45] Bu sürece etki eden en önemli bileşen de dildir. Çünkü birey dünya hakkında düşünmek, varlığı tanımlamak, ona bir anlam yüklemek için hem düşünceye hem de dile, bunların en küçük birimi olan sözcüklere ihtiyaç duyar. O, sahip olduğu sözcükler vasıtasıyla kendini var etmekle kalmaz aynı zamanda şeyler arasında bağ kurar.[46] Dolayısıyla "sözcükler, yalnızca düşüncenin gelişmesinde değil, bir bütün olarak bilincin büyümesinde de merkezi bir rol oynarlar. Bir sözcük, insan bilincinin bir mikrokozmosudur."[47]

Birey, dile hâkim oldukça "özel konuşma"[48] aracılığıyla kendiyle ilgili öz düzenleme yapar.[49] Yani bireyin sözcükleri artıkça düşünceleri genişlemekte, düşünceleri genişledikçe varlığa dair sözcüklerinin anlamı değişmekte[50] ve dünyayı

---

41 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 121.

42 Bazı eğitimciler Vygotsky'nin düşüncesini bilişsel yapılandırmacılık olarak vurgular. Uyum sağlama ve gelişim öğrenmede oldukça önemlidir. Schunk, Karpov ve Haywood'dan şunları aktarır: "İnsandaki tüm psikolojik işlemler(yüksek zihinsel işlemler) dil, işaretler ve semboller gibi araçlara yönlendirilir. Yetişkinler bu araçları ortak çalışmaları doğrultusunda(iş birliği içerisinde) çocuklara öğretir. Çocuklar bu araçları içselleştirdikten sonra, bu araçlar, çocukların daha gelişmiş psikolojik işlemleri için uyum sağlayıcı bir görev görür." Karpov ve Haywood'dan aktaran, Schunk, *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla,* s. 244.

43 Vygotsky, *Düşünce ve Dil,* s. 136.

44 Vygotsky, *Düşünce ve Dil.* s.178.

45 Schunk'a göre sosyal çevrenin bireyin bilişsel süreçlerinde bu kadar etkili olması Vygotsky düşüncesinin en tartışmalı kısmı olmasına rağmen doğrudur. Bkz. Dale H. Schunk, *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla,* s. 244.

46 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s.179.

47 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 216.

48 Geniş bilgi için bkz. Schunk, *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla,* s. 249-250.

49 Schunk, *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla,* s. 244.

50 Hasan Ayık, bu durumu "nesneler hakkındaki bilgimiz genişledikçe onların zihinsel karşılığı olan kavramların içlemdi de genişlemektedir." şeklinde ifade eder. Bkz. Hasan Ayık,

hem kendisi için hem de öteki insanlar için yeniden inşa etme olanağı bulmaktadır. Bu inşa toplumla birey arasında diyalektik olarak durmadan devam etmektedir. Vygotsky tarafından içselleştirme olarak adlandırılan bu sürece göre, başlangıçta dışsal olarak ortaya çıkan bir durum ya da kavram –örneğin bir sözcük- birey tarafından içselleştirilir ve yeniden inşa edilir. Böylece kişilerarası süreç ya da anlam, kişinin dünyasına transfer edilir.[51]

Sosyokültürel ortamdan öğrenilen her sözcük, dünya ile ilgili yeni bir anlam oluşturur. "Düşüncenin gelişmesi" der Vygotsky, "dil tarafından, yani düşüncenin dilsel araçları ve çocuğun toplumsal-kültürel deneyimi tarafından belirlenir."[52] Yani sosyokültürel çevrenin bilgisi dil aracılığıyla bireye aktarılır ve birey çevresinden aldığı bu araçlarla –dil, işaret ve semboller- hem kendisi hem de dünya hakkında bilgi sahibi olur. Dile hâkim oldukça kendi fiilleri üzerindeki etkisi de artar. Sözcük gelişim sürecinde de görüldüğü gibi bu etki çoğu zaman bireyin ait olduğu kültürel çevrenin izlerini taşır. Yani sahip olduğu kavramlar birey için dünyayı görme ufku oluştururlar. Dolayısıyla farklı kültür çevrelerinde yetişmiş olan bireylerin belli konularla ilgili ön öğrenmeleri farklı olacağı gibi, yeni öğrenmeleri anlamlandırmaları da farklı olabilir. Din eğitimi programlarında "düşünceye saygı" ilkesinin geliştirilirken öğrencilerin hem kendi ufuklarının farkına varmalarını sağlamak hem de öteki öğrencilerin, sırf "öteki" olmalarından ötürü, kendilerine has perspektiflere sahip olabileceklerine dikkat çekmek oldukça önemlidir.

İşte; Vygotsky'nin kültüre yüklemiş olduğu bu anlamı, Ekberî gelenek, "esma(istidat)" kavramına yükler. Bu durum aşağıda ayrıntılı olarak incelenecektir.

4. Avni Konuk'un Füsûs Şerhi Bağlamında Ekberî Gelenekte Bilişin Aracı Olarak 'İstidat'(Esma) Kavramı

Avni Konuk, "Âdem Fassı" şerhinde, bilişin aracı olarak "istidat (esma)" kavrama dikkat çeker. Şerhte, konuyla ilgili dikkat çeken pasajlar şunlardır:

> Çünkü kendisinde cem'iyyeti-i esmâiyye olmayan bir kimsenin Hak'tan bildiği ve anladığı şey, ancak kendi zâtının verdiği ilim kadardır. Ya'ni kendisinin Rabb-i hâssı[53] olan ism-ilâhi ne ise, o kimse Hakk'ı o isim ile kendinden zuhûru kadar bilir. Halbuki melâikede Âdem'in cem'iyyeti yoktur. Onlar 'Subbuh, Kuddûs, Tayyip, Tâhir, Nûr, Vâhid, Ahad ve Aliyy' gibi kendilerine mahsûs olan tenzih ve takdîse müteallık esmâ-i ilâhiyyeden başka esmâ-i ilâhiyye bulunduğuna vâkıf olmadılar; Hakk'ı bu

"Düşünceden Dile Felsefe ve Metafor", *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi,* 6/1 (2009), 67.

51 Kathryn H. Au, "Social Constructivism and the Scholl Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds", *Journal of Literacy Research,* 30/2 (1998), 300.

52 Vygotsky, *Düşünce ve Dil*, s. 81.

53 Ekberî gelenekte "Rabb-ı Has" kavramı ve Mehmedoğluna göre bu kavramla ilintili olan "Vech-i Has" kavramı hakkında geniş bilgi için bkz. Yurdagül Mehmedoğlu, "İnsanın Zat-ı İlahî'ye Teveccühünde/Yöneliminde Bir İmkân Olarak Vech-i Has Kavrayışı", *2. Uluslararası Sadreddin Konevi Sempozyumu Bildirileri* içinde, (edt. Hasan Yaşar), Konya: Olgun Çelik Ofset Matbaa, 2014, s. 167-171.

> isimler ile tesbih ve takdis ettiler. Ve bunu kâfi zannedip Âdem'in halkını, hâsılı tahsil olacağı zu'müne düştüler.[54]

Meleklerin Âdem'in yaratılmasına karşı çıkmalarının nedeni olarak varlığı, kendilerinde tezahür eden isim perspektifinden görmeleri ve kendilerinde tezahür eden isimden başka herhangi bir isim olabileceğini düşünememeleri olarak vurgulanmaktadır. İbnü'l-Arabî'ye göre, meleklerin kendilerinin mazharı oldukları isimle olayları algılamaları onların Âdem'in yaratılmasına karşı çıkmalarına sebep olmuştur. Melekler sadece belli isimlerin mazharı olarak, mazharı oldukları isim perspektifinde Allah ve varlık hakkında bilgi sahibi olurlar.[55]

Vygotsky düşüncesinde sosyokültürel etki aracılığıyla dilin yaptığını İbnü'l-Arabî şârihi Avni Konuk'a göre yukarıdaki pasajda alıntılanan Subbuh, Kuddûs gibi isimler yapar. Bu isimler meleklere varlık hakkında küllî bir bakış açısı sağlamadıkları için Âdem'in yaratılışında Meleklere "vukûf galebe etmiştir. Ve onlar üzerine diğer esmâ-i ilâhiyyeye ilimsizlik hâli hükm" eylemiştir.[56] İstidat ya da kendilerinde tezahür eden isim aracılığıyla bilme, Vygotskyci perspektifin psikolojik araçlarına oldukça benzer görünmektedir. Bu isimler meleklerin istidadı ile doğru orantılıdır ve kendilerinde tezahür eden isim ne kadar fazla ise, -Vygotskyci bağlamda psikolojik araçlar- âlemi, âlemde meydana gelen olayları bilme istidatları da o kadar fazladır.

Âdem Fassı"nın şerhinde, Bakara suresinin 30-33 ayetlerinde hikâye edilen Âdem'in yaratılması, meleklerin bu duruma itiraz etmeleri ardından Allah'ın, Âdem'e, varlıkların isimlerini öğretmesi ve Allah'ın meleklerden varlıkların isimlerini saymalarını istemesi, meleklerin varlıkların isimlerini sayamaması, onların yani meleklerin varlıkların isimlerinin hepsini bilecek kabiliyette olmamalarına bağlanmaktadır.[57] Âdem, varlığın isimlerini öğrenmesiyle ki –bunlar bir takım sesler, semboller, işaretler vb. olabilir- meleklerden üstün konuma gelmiştir. Çünkü -Vygotskyci anlamda- isimler kendinde, yani Âdem'de, varlığa dair daha derin bir anlayış sahibi olmasını sağlamışlardır.

Hem İbnü'l-Arabî, *Füsûsu'l Hikem*'in metninde hem de Avni Konuk, yazmış olduğu şerhte, Melekler ve Âdem arasında geçen bu hikâyenin Kur'an-ı Kerim'de hikâye edilmesinin nedeni olarak insanın bu olaydan ders alması gerektiğini vurgulamışlardır.[58] Konu yine doğrudan istidat meselesiyle ilgilidir. Avni Konuk, bu meselenin Kuran-ı Kerim'de hikâye edilmesiyle ilgili olarak şunları ifade eder:

> Böyle olunca biz esmâ-i ilâhiyyeden hangileriyle/ mütehakkık olmuş ve ilimden ve kemâlâttan ve ezvâktan ne gibi şeyleri hâvi bulunmuş isek onlarla iktifâ etmeyelim. Ve "işte esmâ bizim mütehakkık olduğumuz kadardır. Ve kemâlât dahi bizden sâdır

54 Ahmed Avni Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi* (haz. Mustafa Tahralı ve Selçuk Eraydın), İstanbul: Dergâh Yayınları, 1987, s. 138-139.
55 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem,* s. 27.
56 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi,* s. 139.
57 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi,* s. 137.
58 İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem,* s. 27; Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi, s.* 142.

> olan mikdârdır.' Diyerek esmâ ve kemâlâtı takyid ile da'vâ etmeyelim. Hakikat-i hâl bu merkezde iken biz kâffe-i esmâ-i ilâhiyye ile tahakkuk eylediğimizi ale'l-ıtlak nasıl da'vâ edebiliriz? Ve mütehakkık olmadığımız cihetle hâlimiz olmayan ve o kemâlâttan bizim ilm-i zevkî ve hâlî üzere olmadığımız bir şeyi da'vâ ile ta'mim eyleyelim de, bu da'vâ-yı umûmimiz sebebiyle, indallâh ve inde'n-nâs rezil mi olalım?[59]

İnsanın "icrâât-ı Hakk"ı anlayamadığı durumlarda -ki yukarıda ifade edildiği gibi anlayamamasının nedeni kendi kendinde tezahür eden isimler ile ilgili olarak kendi istidadıdır- kendi hakikat penceresinden olayları yorumlamasının yanlış olduğunun vurgulandığı bu satırlarda dikkati çeken en önemli nokta, varlığın hakikatinin tek tek insana bakan yönüyle toptan kavranamayacağının belirtilmesidir.

Âlemde meydana gelen bütün olayların hakikatinin anlaşılması tek tek bütün insanlara bakan yönüyle mümkün olmayacağı, bu algılamanın her insanın istidadına göre değişeceği meselesi, Ekberî gelenekle, Vgotskyci bilme anlayışının birbirine en yakın olduğu noktadır.[60]

Ekberî gelenekte insanın istidadı ya da Allah'ın insan üzerinde tezahür eden isimleri insanın dünyayı kavramasını sağlarken, Vygotskyci perspektifte ise insanın içinde yetişmiş olduğu sosyokültürel ortam onun dünyayı kavrayışını büyük oranda etkiler. Çünkü Vygotsky'e göre insan, çevresini psikolojik araçlar vasıtasıyla kavrar ve bu araçları da çoğunlukla insanın içinde doğduğu kültür belirler.[61]

Avni Konuk, Âdem'in, İblis'e olan üstünlüğünü de yine Allah'ın insanda tezahür eden isimleri vasıtasıyla ortaya koymaktadır:

> Şu halde İblîs zâhiren ve bâtınen mazhar-ı celâl olduğundan yed-i şimâl olan sıfat-ı celâliyye ile mahlûktur. Bu sebeple İblîs'in hakîkati olan ism-i Mudill ıdlâl, hîle, küfür,

---

59 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi, s.* 142.

60 Yapılandırmacı yaklaşımın kendinden önceki davranışçı ve bilişsel yaklaşımlara getirmiş olduğu temel eleştiri hem davranışçılarda hem de bilişselcilerde bulunan özne-nesne(world-mind) ayrımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım bu şekilde bir ayrımın mümkün olmadığını iddia eder. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi edinme süreci davranışçılarda ve bilişselcilerde olduğu gibi gerçeğin ontolojik bir keşfi değil, bireyin kendi deneyimleriyle inşa ettiği aktif bir süreçtir. Özellikle radikal yapılandırmacılık olarak gündeme gelen düşünüş tarzında dünyaya ait herhangi bir objektif bilgiden söz edilemez. Yapılandırmacı yaklaşımın bu felsefi paradigması Ekberî gelenekteki İlah-ı mutekad(inanılan ilah) kavramına oldukça benzer görünmektedir. Ekrem Demirli'ye göre, İlah-ı Mutekad, İbnü'l-Arabî'nin Tanrı ve İnsan ilişkileri bağlamında ana kavramlarından birisidir. En genel şekilde tanımlamak gerekirse "[K]ulun akıl veya taklit gücünün yaratıp kalbine sığdırdığı Hak suretidir." İnanılan Tanrı'yı ortaya çıkartan şey, herkeste bulunan Rab düşüncesidir. İnsan bu düşünceye göre Tanrı'ya yönelir. Dolayısıyla "şeriatın bildirdiği hak" ile İlah-ı mutekad birbirinden ayrılır. Karşılaştırma için bkz. Muhiddin Okumuşlar, *Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi,* 26-27, Dolgun Aslan, Hasan Aydın, "Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2/2, (2016), 59; Charlotte Hua Liu, Robert Matthews, "Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms examined", *International Education Journal,* 6/3, (2005), 387; Ekrem Demirli, "Mesnevî'yi Fusûsu'l-Hikem'e Göre Yorumlamak "İlâh-ı Mu'tekad" ve Mevlânâ'nın Mesnevî'sinden Hikâyeler", *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi,* 6/14, (2005), 347-364.

61 Vygotsky, *Mind in Society*, s. 51.

> cühûd, hıkd ve hased gibi sıfâtı hâizdir. Ve neş'et-i unsuriyyesi olan nâr dahi isti'lâ, kibir, tasallut ve ceberût gibi sıfât-ı kahriyyeyi iktizâ eder. Âdem'e gelince onun bâtını 'Allah' ism-i şerîfi olduğu ve bu ism-i a'zam Celâl'i ve Cemâl'i bi'l-cümle esmâyı câmi' bulunduğu gibi, onun zâhiri olan neş'et-i unsurriyesi dahi mezâhir-i celâliyyeden olan nar ile havâdan ve mezâhir-i cemâliyyeden olan mâ ile türâbdan mürekkebdir."[62]

Âdem'in İblis'e olan üstünlüğü onun hem Cemâl hem de Celâl isimlerinin mazharı olmasıdır. İblis ise sadece Celâl isminin mazharı olduğu için onun istidadı Cemâl isminin kendinde tezahür etmesine izin vermez dolayısıyla, Âdem, isimlere dayalı istidat sebebiyle İblis'ten üstündür.

Avni Konuk, Âdem Fassı'nda, istidat meselesini sadece insanı diğer varlıklarla karşılaştırırken ele almaz, o varlığı bilme yollarından bahsederken de aklın ve duyu organlarının istidatlarının sınırlı olmasına şu sözlerle değinir:

> Akıl ancak kendi nefsini idrâk eder; ve ona ancak kendi nefsiyle kendi nefsinden aldığı şey münkeşif olur. Zirâ aklın avâmil ve müessirâtı havâsstir. Akıl vâsıta-i havâssi ile kendinde müctemi' olan husûsâta nazaran hükm eder. Bu ise kendi nefsiyle kendi nefsinden aldığı hükümdür. Bu hükümdeki ihâtanın cüz'iyyeti ise meydandadır. Onun için nazar-ı fikrî tarîkı ile akıllarını isti'mâl eden felâsifenin hakayık-ı eşyâya ıttılâ'ı şimdiye kadar mümkün olmadığı gibi bundan sonra da ebeden mümkün olmayacaktır.[63]

Bu satırlarda, akılla düşünmenin ve eşyanın hakikatine ya da varlığın özüne vakıf olmaya çalışmanın, insanın kendi öznelliğinden ötürü mümkün olamayacağını belirten Avni Konuk, Vygotskyci düşüncenin öznelliğe olan vurgularıyla oldukça yakın bir çizgiye gelmektedir. Çalışmanın ilk bölümünde Vygotskyci teorinin perspektifini anlamaya çalışırken sözcükle düşünce arasındaki diyalektik ilişkiden bahsetmiştik. Sözcük düşünceyi, düşünce de sözcüğün anlamını devingen bir şekilde değiştirdiği hem bireyin hayatının çeşitli evreleri içinde hem de bireylerarası ilişkide hakikate dair öznel algıların ortaya çıkması kaçınılmazdır ki günümüz eğitim sistemi bu anlayışı çoğulcu bir eğitim ortamının oluşturulması için önemli bir fırsat olarak görmüş ve yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitim programlarının felsefi arka planını oluşturmuştur.

Avni Konuk'un ifade ettiği şekliyle filozofların eşyanın hakikatine vakıf olamamalarının kanıtı hepsinin tarih boyunca eşyanın hakikati ile birbirinden oldukça farklı görüşler öne sürmeleridir. Çünkü ona göre hakikatin külliyen idraki ancak keşf-i ilahi ile mümkün olur. Keşf-i ilahi ise ancak "câmi mazharının gayrisinde vâkı olmaz. Bunlar ise enbiyâ (aleyhimü's- selâm) ile Hz. Şeyh-i Ekber ve emsâli (rıdvânullâhi aleyhim ecmaîn) gibi onların vârisleri olan kümmelîndir."[64]

Keşf-i ilahinin insanda vaki olması için gereken en önemli şart yine insanın, Allah'ın bütün isimlerinin mazharı olacak şekilde "camî" olmasıdır. Avni Konuk'a

---

62 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi, s.* 166.
63 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi*, s. 127.
64 Konuk, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi,* s. 127.

göre Bu istidat ise ancak, enbiyalar ve evliyalarda mevcuttur. Dolayısıyla sıradan insanların, eşyanın hakikatine vakıf olma ihtimalleri yoktur. Onlar kendilerinde tezahür eden isimler aracılığıyla, peygamberleri takip ederek Allah ve evren hakkında sahih bilgilere ulaşırlar.[65]

Sonuç

Vygotskyci teorinin psikolojik aracıları ile Avni Konuk'un, Füsûs'ul Hikem şerhinin, Âdem Fassı'ındaki "istidat (esma)" kavramının birbirine benzeyen yönlerinin yorumlanmaya çalışıldığı bu çalışmada ulaşılan sonuçların en önemlisi: Vygotskyci psikolojik aracılar ile Ahmed Avni Konuk'un kullanmış olduğu "istidat (esma)" kavramının -insanın varlığı kavrayışındaki öznelliğini vurgulamaları açısından- birbirine oldukça benzedikleridir. Her iki bilme şeklinde de bireyin dünyaya bakışının ufkunu oluşturan, psikolojik aracılar ve "istidat (esma)", onun dünyayı kendine has ve biricik şekilde algılamasına sebep olmaktadır.

İki bakış açısı arasındaki temel farkı oluşturan nokta ise Vygotsky'de öznelliğin kaynağını oluşturan psikolojik aracıların sosyokültürel yaşantılar sonucu kazanıldığı, Ahmed Avni Konuk ya da Ekberî gelenekte ise bu farkın bireyin kendisinde tezahür edilen isimler aracılığıyla olduğudur. Ayrıca Vygotsky düşüncesi; öznelliği, günümüz çokkültürlü toplumlarında bireyin başkalarının düşüncesine saygı duyması bağlamında kullanışlı hale getirse de, Ahmed Avni Konuk ve Ekberî gelenekte böyle bir kullanışlılık açıkça ifade edilememektedir. Çünkü her ne kadar insan öznel olarak eşyanın hakikatine ulaşamazsa da bu bilgi yani eşyanın hakikati "keşf-i ilahi" olarak "insan-ı kâmil"e verilmiştir ve "insan-ı kâmil" olmayan, insan için takip edilecek yol peygamberlerin getirmiş olduğu ilahi emirleri takip etmektir.

Bu bağlamda İbnü'l-Arabi ve Ekberî gelenekle ilgili olarak, insanın bu keşf-i ilahi olarak isimlendirilen ya da eşyanın hakikati diye de nitelendirilen bilgiye karşı tutumu onun istidadı çerçevesinde yorumlanırsa, mutlak hakikatin anlaşılmasının – "İlah-ı Mutekat" kavramında olduğu gibi- bireylere bakan yönünün öznelliği, Vygotskyci düşünce ile paralellik gösterebilir. Yani anlatılan tekil olsa da -birden fazla insana anlatıldığı sürece- anlaşılan her zaman çoğul olma ihtimalini bünyesinde taşımaktadır.

Bu paralellik din eğitiminin muhataplardaki tezahürü bakımından oldukça önemlidir. İster ait olduğu kültürel çevreye içkin özellikleri bünyesinde barındırmasıyla olsun isterse de kendisine verilen aşkın istidat neticesiyle olsun bireyin dünyayı anlamlandırması iki düşünce sisteminde de çoğunlukla kendine has ve biriciktir. Yani insan, dünyayı olduğu gibi kavramak yerine kendine has bir perspektiften, başka bir ifadeyle söylemek gerekirse, kendine has bir ufuktan görür.

65 Ian Almond, İbnü'l-Arabi'nin, kâmil arifini şöyle tanımlar: "İbnü'l-Arabî'nin kâmil arifi kendisinin ibadet ettiği merkezin aslında merkez olmadığını bir kere fark etmesiyle beraber, Hakk'ı, bütün tecellileriyle, kendi teolojik inşalarının 'mahalline' karıştırmadan, kabul etmeye yetkin olabilmektedir." Ian Almond, *İbni Arabî ve Derrida-Tasavvuf ve Yapısöküm* (çev. Kadir Filiz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016, s. 181.

Bu ufuk insanın dünya ile ilişki kurmasında ona aracılık eder. Kendine has ufkun dışındaki dünya hakkında bilgi sahibi olmak için bireyin yapması gereken öteki ufukların sahipleriyle, yani diğer insanlarla, ilişki içinde olmaktır. Bu ilişki karşıdakini anlamaya dönük ve samimiyet üzerine inşa edilirse, farklı olana karşı nefret söylemleri geliştirmek yerine, anlayış ve hoş görünün hâkim olduğu bir toplumsal hayat mümkün olacaktır. Böyle bir toplumsal hayatta ise "düşünceye saygı" ilkesi, kendiliğinden neşvünema bulacaktır.

Kaynakça

Almond, Ian, *İbni Arabî ve Derrida-Tasavvuf ve Yapısöküm*, (çev. Kadir Filiz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016.

Arpacı, Mücahit, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları", *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12/3 (2012), 151-174.

Aslan, Dolgun ve Hasan Aydın, "Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2/2 (2016), 56-71.

Aşlamacı, İbrahim, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri Bağlamında Çoğulculuk-Yapılandırmacılık İlişkisi", *Religious Sciences*, 2 (2014), 32-44.

Ayık, Hasan "Düşünceden Dile Felsefe ve Metafor", *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 6/1 (2009), 55-73.

Barçkin, Savaş, *Ahmed Avni Konuk-Görünmeyen Umman*, İstanbul: Klasik Yayınları, 2009.

Ceylan, Yusuf "Din Öğretiminde Radikal Yapılandırmacılığa Yöneltilen Eleştiriler: Eleştirel Realist Bir Yaklaşım", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/38 (2013), 161-174.

Charalambos, Vrasidas, "Constructivism Versus Objectivism: Implications For Interaction, Course Desing, and Evaluation in Distance Education", *International Journal of Educational Telecommunications,* 6/4 (2000), 339-362.

Demirli, Ekrem "Mesnevî'yi Fusûsu'l-Hikem'e Göre Yorumlamak "İlâh-ı Mu'tekad" ve Mevlânâ'nın Mesnevî'sinden Hikâyeler", *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 6/14 (2005), 347-364.

el-Afifi, Ebü'l-Alâ, *Fususü'l-Hikem Okumaları İçin Anahtar: et-Ta'likat ala Fususi'l-Hikem*, (çev. Ekrem Demirli), İstanbul: İz Yayıncılık, 2011.

Ev, Halit, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme -İmkân ve Sınırlılıklar", *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32 (2010), 111-137.

Hua Liu, Charlotte and Robert Matthews, "Vygotsky's Philosophy: Constructivism and Its Criticisms examined", *International Education Journal*, 6/3 (2005), 386-399.

H. Au, Kathryn, "Social Constructivism and the Scholl Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds", *Journal of Literacy Research*, 30/2 (1998), 297-319.

Işıkdoğan, Davut "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri (Diyarbakır-Şanlıurfa Örneği)", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/11 (2014), 165-181.

İbnü'l-Arabî, *Fusûsu'l-Hikem*, (çev. Ekrem Demirli), İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2016.

Kaymakcan, Recep, "Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Türkiye Örneği", *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (edt. Mustafa Köylü), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014, 81-103.

Kılıç, Mahmut Erol, "Ekberiyye", *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, X, 544-545.

Kılıç, Mahmut Erol, "Ekberiyye", *Türkiye'de Tarikatlar Tarih ve Kültür* (haz. Semih Ceylan), İstanbul: İSAM Yayınları, 2015, s. 317-358.

Kızılabdullah, Yıldız "Yapılandırmacı Yaklaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 49/2 (2008), 197-215.

Kızılabdullah, Yıldız ve Tuğrul Yürük, "Din Eğitimi ve Öğretiminin Temelleri", *Din Eğitimi* (edt. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş), İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015, 81-109.

Kozulin, Alex and et al., *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Contex*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Konuk, Ahmed Avni, *Füsûsu'l Hikem Tercüme ve Şerhi*, (haz. Mustafa Tahralı ve Selçuk Eraydın), İstanbul: Dergâh Yayınları, 1987.

Okumuşlar, Muhiddin, "5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği", *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24 (2007), 167-180.

Okumuşlar, *Muhiddin Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Konya: Yediveren Kitap, 2014.

Mehmedoğlu, Yurdagül, "İnsanın Zat-ı İlahî'ye Teveccühünde/Yöneliminde Bir İmkân Olarak Vech-i Has Kavrayışı", *2. Uluslararası Sadreddin Konevi Sempozyumu Bildirileri* içinde (edt. Hasan Yaşar), Konya: Olgun Çelik Ofset Matbaa, 2014, 167-171.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: MEB Yayınları, 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *İmam Hatip Ortaokulu Temel Dini Bilgiler Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaokul Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2) Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersi Öğretim Programı,* Ankara: MEB Yayınları, 2017.

Scuhunk, Dale H., *Öğrenme Teorileri-Eğitimsel Bir Bakışla*, (çev: Muzaffer Şahin ve dğr.), İstanbul: Nobel Yayınları, 2014.

Vygotsky, L. S., *Mind in Society*, (edt. Michael Cole and et al.), Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

Vygotsky, L. S., *Düşünce ve Dil*, (çev. S. Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, 1998.

Wertsch, James V., *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003.

Zengin, Mahmut, "Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği", (doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010).

Zengin, Mahmut, "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Öğretimi", *Din Eğitiminde Çağdaş Konular* (edt. Mustafa Köylü), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2014, 103-135.