

Gazzâlî'nin Eğitim Düşüncesinde Öğrenme Alanları: Yatay Hedeflerin İslamî Temelleri

 BÜLENT UĞUR KOCA ^a

Öz: Bu çalışma, Gazzâlî'nin eğitim düşüncesinde yer alan öğrenme alanlarını inceleyerek modern eğitim bilimlerinde yatay hedefler olarak adlandırılan öğrenme boyutlarıyla karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, insanın nasıl tanımlandığı ve öğrenmenin hangi ontolojik zeminde ele alındığıyla doğrudan ilişkilidir. Modern eğitim bilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara dayanan öğrenme sınıflandırmaları öne çıkarken, İslam düşüncesinde bu kavramsal yapı sistematik bir başlık altında ele alınmamış; insan, bilgi, ahlâk ve davranışa ilişkin literatürün bütününe yayılmıştır. Gazzâlî'nin marifet-hal-amel üçlemesi bu bağlamda öğrenmenin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını içeren özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Araştırma, nitel paradigmada kavramsal analiz, doküman analizi ve karşılaştırmalı analiz yöntemleriyle yürütülmüş; Gazzâlî'nin temel eserleri birincil kaynak olarak incelenmiştir. Bulgular, Gazzâlî'nin öğrenme alanlarının birbirine bağlı, dengeli ve ahlâkî bir bütünlük üzerine kurulduğunu; bilgi, duygu ve davranış arasındaki uyumu merkeze aldığını göstermektedir. Gazzâlî'nin sistematigi, Bloom'un öğrenme alanlarıyla bazı yönlerden benzerlik göstermesine rağmen, ontolojik dayanak, amaç ve değer merkezli yaklaşım açısından önemli farklılıklara sahiptir. Çalışma, Gazzâlî'nin eğitim anlayışının modern yatay hedefler için teorik bir temel sunduğunu ve İslamî eğitim programlarının geliştirilmesinde özgün bir çerçeve ortaya koyduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Gazzâlî, öğrenme alanları, yatay hedefler, İslam eğitim düşüncesi, Bloom taksonomisi.

^a AHBVÜ, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
bulentugurkoca@gmail.com

The Learning Domains in al-Ghazālī's Educational Thought: Islamic Foundations of Horizontal Objectives

Abstract: This study aims to examine the learning domains in al-Ghazālī's educational thought and compare them with the concept of horizontal objectives in modern educational sciences. The determination of educational objectives is closely related to how humans are defined and the ontological foundations upon which learning is conceptualized. While contemporary educational theory often classifies learning into cognitive, affective, and psychomotor domains, the Islamic intellectual tradition does not present an equivalent systematic framework; rather, discussions on human nature, knowledge, ethics, and behavior are dispersed across various classical texts in it. Al-Ghazālī's triadic model of ma'rifa (knowledge), ḥāl (affective state), and 'amal (action) represents a unique approach encompassing the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of learning. The research employs qualitative methods, including conceptual, document, and comparative analyses, with al-Ghazālī's major works serving as primary sources. The findings reveal that al-Ghazālī's learning domains are constructed within an integrated and moral framework that emphasizes harmony among knowledge, emotion, and action. Although certain parallels exist between al-Ghazālī's model and Bloom's taxonomy, significant differences emerge regarding ontological assumptions, educational aims, and value-oriented perspectives. The study concludes that al-Ghazālī's approach provides a theoretical foundation for horizontal objectives and offers a distinctive framework that can contribute to the development of Islamic educational programs.

Keywords: Al-Ghazālī, learning domains, horizontal objectives, Islamic educational thought, Bloom's taxonomy.

Giriş

Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, insanın nasıl tanımlandığı ve öğrenmenin hangi ontolojik zeminde kavramsallaştırıldığıyla doğrudan ilişkilidir. İnsan anlayışındaki değişim, yalnızca eğitimin amacını değil, öğrenme alanlarının kapsamını ve niteliğini de belirlemektedir. Modern eğitim bilimlerinde öğrenme alanları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlar üzerinden tanımlanmış; bu üçlü yapı özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen taksonomi aracılığıyla sistematik bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Böylece çağdaş öğretim programlarında “yatay hedefler” olarak ifade edilen, öğrenmenin farklı boyutlarını bütüncül bir düzlemde ele alan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır.

İslam düşüncesinde ise eğitim, modern anlamdaki program geliştirme kuramları içerisinde tanımlanmış bir alan olarak değil; insan, bilgi, ahlâk, nefis terbiyesi ve toplum gibi temalara dair geniş bir literatür içinde ele alınmıştır. Buna rağmen klasik dönemde yer alan düşünürler, özellikle insanın öğrenme kapasitesi, davranış biçimleri ve gelişim süreçleri üzerine son derece zengin kavramsal çerçeveler ortaya koymuştur. Bu düşünürler içinde Gazzâlî, öğrenmeyi yalnızca zihinsel bir edinim olarak değil; marifet (bilgi), hâl (duyuşsal yönelim) ve amel (davranış) arasında zorunlu bir denge gerektiren bütüncül bir süreç olarak değerlendirmesiyle öne çıkar. Bu üçlü yapı modern öğrenme alanlarıyla benzerlik taşımakla birlikte, ontolojik ve epistemolojik açıdan farklı bir paradigma içerisinde temellenir. Gazzâlî'ye göre bilgi, bireyin hakikati kavraması için zorunlu bir başlangıçtır; ancak bilginin öğrenme niteliği kazanabilmesi için duyuşsal bir hâle dönüşmesi ve davranışta somutlaşması gerekir. Bu bütünlük sağlanmadığında öğrenme eksik ve dengesizdir. Dolayısıyla Gazzâlî'nin yaklaşımı, bir sınıflandırmadan ziyade, ahlâkî ve epistemik dönüşüme dayalı özgün bir öğrenme modelidir.

Literatürde, Gazzâlî'nin marifet-hâl-amel sistematığının modern öğrenme kuramlarıyla karşılaştırılmasına yönelik kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, hem İslam eğitim tarihinin pedagojik açıdan yeniden okunması hem de çağdaş eğitim bilimlerindeki kavramların tarihsel temellerinin anlaşılması

açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu gidermeye katkı sunmak amacıyla, Gazzâlî'nin öğrenme alanlarına ilişkin yaklaşımını modern eğitim bilimlerinde yer alan yatay hedef kavramıyla karşılaştırmalı biçimde incelemektedir.

Araştırma, nitel araştırma paradigmalarından kavramsal analiz, doküman analizi ve karşılaştırmalı analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gazzâlî'nin temel eserlerinden hareketle öğrenme alanlarının kavramsal temelleri ortaya konmuş; daha sonra bu temeller modern öğrenme alanlarıyla ontolojik dayanak, amaç, işlevsellik ve alanlar arası ilişki bakımından karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, hem İslam eğitim düşüncesinin öğrenme alanları açısından yeniden yorumlanmasına katkı sağlamakta hem de yatay hedeflerin İslamî bir perspektiften temellendirilmesine imkân veren kuramsal bir zemin sunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, doğası gereği yorumlayıcı nitel araştırma paradigması içerisinde konumlandırılmıştır. Gazzâlî'nin eserleri, insanın bilgi edinme süreçleri, ahlâkî gelişimi ve davranışsal dönüşümü üzerine zengin kavramsal açıklamalar içerdiğinden, bu metinlerin çözümlemesi tarihsel ve yorumsamacı bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu sebeple araştırmada, kavramların bağlamsal anlam alanlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan kavramsal analiz temel yöntem olarak benimsenmiştir.

Araştırmanın birincil veri kaynaklarını Gazzâlî'nin *İhyâ' 'Ulûmi'd-Dîn*, *Me'âricü'l-Kuds fî Madârici Ma'rifeti'n-Nefs*, *el-Munkız mine'd-Dalâl* (ilgili bölümler) ve *Kimyâ-yı Saâdet* adlı eserleri oluşturmaktadır. Bu eserlerde bilgi, davranış, ahlâk, nefis terbiyesi ve eğitimsel dönüşüm süreçlerine dair bölümler sistematik biçimde incelenmiştir. İkincil kaynaklar ise eğitim bilimi literatürüne, modern öğrenme alanları tasnifine (Bloom taksonomisi) ve İslam eğitim düşüncesini ele alan akademik çalışmalara dayanmaktadır.

Veri analizi, doküman analizi yöntemi esas alınarak üç aşamada yürütülmüştür:

Kavramsal Kodlama: Birincil metinler ayrıntılı biçimde

okunmuş; “marifet”, “hâl”, “amel”, “fiil”, “insan doğası”, “terbiye” ve “te’dib” gibi temel kavramlar belirlenmiş ve bunların Gazzâlî'nin eğitim anlayışı içindeki bağlamsal kullanımları kodlanmıştır.

Tematik Sınıflandırma: Kodlanan kavramlar içerik yakınlıklarına göre üç ana tema altında toplanmıştır: Zihinsel öğrenme (Marifet), Duyuşsal yönelim (Hâl), Davranışsal eylem (Amel). Bu temalar, modern öğrenme alanlarında yer alan bilişsel-duyuşsal-psikomotor ayrımıyla karşılaştırılabilir bir analitik çerçeve sunmuştur.

Karşılaştırmalı Analiz: Elde edilen temalar, Gazzâlî'nin öğrenme modeli ile Bloom'un taksonomisi arasında ontolojik dayanak, öğrenmenin amacı, alanlar arası ilişki, geçiş ve bütünlük, bilginin davranışa dönüşümü ve denge ilkesi gibi ölçütler üzerinden karşılaştırılmış; benzerlikler ve ayrışmalar sistematik olarak ortaya konulmuştur.

Analiz sürecinde kavramlar doğrudan metinlerden alınmış, yorumlar metne bağlılık ilkesine göre oluşturulmuş ve temalar geniş literatür taramasıyla desteklenmiştir. Ayrıca Gazzâlî'nin kavramları modern kuramsal çerçevelerle gereksiz biçimde özdeşleştirilmemiş; benzerlik ve farklılıklar dengeli bir analitik tutumla ele alınmıştır.

Sınırlılıklar: Bu çalışma, yalnızca Gazzâlî'nin eserlerine odaklandığı için İslam eğitim tarihindeki diğer düşünürlerin yaklaşımlarını kapsamamaktadır. Ayrıca modern öğrenme kuramları geniş bir literatüre sahip olduğundan, çalışma Bloom taksonomisi merkezli karşılaştırma ile sınırlandırılmış; diğer çağdaş öğrenme modelleri kapsam dışı bırakılmıştır.

1. Eğitim Programları ve Eğitim Hedeflerinin Belirlenmesinde Temel Unsurlar

Eğitim planlı ve kasıtlı bir faaliyet hâline geldiğinde, öğrenme süreçlerinin bilinçli olarak düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkar. Bu düzenlemenin aracı olan eğitim programı, öğrencinin okul içi ve okul dışı tüm öğrenme yaşantılarını kapsayan sistematik bir yapıdır. Modern anlamda program geliştirme çalışmaları, Franklin Bobbitt'in “The Curriculum” adlı eseriyle 20. yüzyılın başlarında şekillenmiş; Bobbitt programı, bireyin önceden belirlenmiş amaçlara

ulaşması için gerekli yaşantıların toplamı olarak tanımlamıştır. ¹ Ancak bu yaklaşım, dönemin endüstriyel zihniyetini yansıttığından öğrenmeyi mekanik bir süreç olarak ele alma riski taşımaktadır. Daha sonraki yıllarda ilerlemeci eğitim felsefesinin etkisiyle öğretim programları, çocuğun gelişimi, ihtiyaçları ve öğrenme deneyimlerine daha fazla vurgu yapan bir yapıya dönüşmüştür.

Bir eğitim programının en temel bileşeni, programın “hedef” boyutudur. “Neden eğitim veriyoruz?” sorusuna verilen yanıt, eğitimin amacını ve yetiştirilmek istenen bireyin niteliklerini belirler. Hedefler; bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlık gibi kazanımları içeren, bireyde meydana getirilmesi planlanan davranış değişiklikleridir. ² Ertürk’e göre hedef, “planlanmış yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan ve davranış olarak ifade edilebilen özellik” ³ tir. Varış ise hedefleri toplumsal ve bireysel olmak üzere iki düzeyde değerlendirir; toplumsal hedefler toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılarken, bireysel hedefler bireyin kendini gerçekleştirmesine hizmet eder. ⁴ Varış; “Birbirini tamamlayıcı iki unsur olan fert ve toplum arasında bütünlüğü sağlamak için hedefler, toplumun istek ve ihtiyaçlarını olduğu kadar insanında ihtiyaçlarını karşılamalıdır” demektedir. ⁵

Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. ⁶ Bu öğeler arasında hedef, belirleyici konumdadır; içerik hedeflere göre düzenlenir, öğretme–öğrenme süreçleri hedeflere uygun olarak planlanır, değerlendirme ise hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçer. ⁷ Ancak hedeflerin belirlenmesi yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda felsefi bir konumlanmadır. Çünkü insanın doğası, ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri hakkındaki kabuller, hangi hedeflerin

¹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme* (Pegem Akademi, 2015), 17.

² Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 95.

³ Selahaddin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Meteksan Ltd. Şti., 1982), 24.

⁴ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994), 44.

⁵ Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, 97.

⁶ Burhan Akpınar, *Eğitim Programları ve Öğretim* (Data Yayınları, 2011), 73.

⁷ Peter Oliva, *Developing The Curriculum* (Boston: Scoot: Foresman and Company, 1988), 4.

“değerli” ve “gerekli” görüleceğini doğrudan etkiler.

İnsanı sadece biyo-sosyal bir varlık olarak ele alan yaklaşımlar, eğitimi topluma uyum süreci olarak görürken;⁸ insanı sürekli gelişen bir varlık olarak değerlendiren ilerlemeci yaklaşımlar, eğitimi bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğu olarak tanımlar. İnsanı yaratıcı tarafından belirli bir amaçla var edilen bir kul olarak yorumlayan İslam düşüncesinde ise eğitim, hakikati kavrama, sorumluluk bilinci geliştirme ve doğru tercih yapabilme yetisini kazanma süreci olarak görülür. Dolayısıyla insanın ontolojik niteliği hakkında benimsediğimiz perspektif, eğitim hedeflerinin kapsamını ve öğrenme alanlarının sınırlarını doğrudan şekillendirir. İnsanı sosyal bir varlık olarak ele aldığımızda eğitimin hedefleri; “kişinin toplumsallaşmasını sağlama, bireye toplumsal değerleri kazandırma, kültürel mirası koruma, topluma uyumu sağlama, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerili insan yetiştirme” olarak belirlenir.⁹

Bu bağlamda modern program geliştirme yaklaşımları ile geleneksel düşünce sistemleri arasında ortak bir soru vardır: Hangi insan anlayışı üzerine kurulu bir eğitim sistemi hedef belirleme sürecini daha tutarlı hâle getirir? Bloom'un İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme adlı eserinde yaptığı vurgu da bu noktadadır. Bloom, öğrenme alanlarını tanımlamadan önce insanın öğrenme kapasitesini ve gelişim özelliklerini açıklamış; bu çerçevede tam öğrenme modelini oluşturmuştur. Öğrenme alanlarının belirlenmesi insan, ihtiyaç ve sorumluluk kavramları üzerine kuramsal bir zemini gerektirir. Eğitim programlarının hangi felsefî perspektife dayanacağı, hedeflerin niteliğini ve programın bütün yapısını belirleyici bir unsurdur.

1.1. İnsan, İhtiyaç ve Sorumluluk: Öğrenme Alanlarının Ontolojik Temeli (Kaynaklı Versiyon)

Öğrenme alanlarının belirlenmesinde en temel unsur, insanın nasıl tanımlandığıdır. Çünkü her eğitim sistemi, kendi insan tasavvuruna göre hedeflerini, içerik düzenini ve öğrenme süreçlerini biçimlendirir.¹⁰ İnsan, diğer canlı türlerinde olduğu gibi biyolojik

⁸ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (Say Yayınları, 2014), 130.

⁹ Veysel Sönmez, *Eğitim Felsefesi* (Anı Yayıncılık, 2015), 98.

¹⁰ Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, 130; Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, 98.

gelişim yasalarına bağlı olmakla birlikte, türüne özgü pek çok nite-
liği eğitim yoluyla kazanır. Nitekim eğitim literatüründe insan, “ka-
lıtımla getirdiği gizil güçleri kültürlenerek geliştirebilen ve yeni kül-
türel değerler yaratabilen bir varlık” olarak tanımlanır.¹¹ Bu tanım,
insanın yalnızca biyolojik bir canlı değil, aynı zamanda kültürel,
ahlâkî ve zihinsel bir varlık olduğuna işaret eder.

İnsanı eğitsel açıdan ele almak, şu temel soruları gündeme ge-
tirir: İnsanı insan yapan nedir? Onu diğer canlılardan ayıran özel-
likler nelerdir? Öğrenme yalnızca biyolojik bir süreç midir yoksa
kültürel ve ahlâkî bir yönü de var mıdır? Bu sorulara verilen cevap-
lar, öğrenme alanlarının ontolojik çerçevesini belirler.¹² Dolayısıyla
idealist, realist, pragmatist veya varoluşçu felsefelerin her biri aynı
kavramları kullanmakla birlikte insana tamamen farklı anlamlar
yükler; bu durum eğitim hedeflerinin de farklılaşmasına neden
olur.¹³

Öğrenme alanlarının belirlenmesinde ikinci kritik boyut ‘ihtiyaç’
tır. Eğitim, insanın hem biyolojik hem psikolojik hem de kültü-
rel ihtiyaçlarını karşılayan bir süreçtir.¹⁴ Ancak ihtiyaç kavramı nor-
matif bir içerik taşıır: Bir şeyin ihtiyaç olup olmadığını belirleyen bir
ölçüt, bir norm veya bir değer sistemi vardır. Bu nedenle insan ihtiya-
çlarını yalnızca ampirik gözlemle belirlemek mümkün değildir;
toplumsal normlar, kültür, etik değerlendirmeler ve kimi yaklaşımlar-
da dinî referanslar ihtiyaç kavrayışını şekillendirir.¹⁵ Bu durum
ihtiyaçların nesnel olarak belirlenmesini zorlaştırırsa da, eğitim he-
deflerinin mutlaka bir “ihtiyaç belirleyici” tarafından tanımlandı-
ğını gösterir. Eğitimin istendik davranış kazandırma yönü üzerine
duran Ertürk’ün “istendik davranış” vurgusu da bu norm belirleyi-
ciliğe işaret eder.¹⁶

¹¹ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi* (Özkan Matbacılık Ltd. Şti., 1997), 29; Er-
türk, *Eğitimde Program Geliştirme*, 24.

¹² Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 15.

¹³ Olivier Reboul, *Eğitim Felsefesi*, çev. Işın Gürbüz (İletişim Yayınları, 1991). 24.

¹⁴ Oliva, *Developing The Curriculum*.

¹⁵ Özcan Demirel ve Zeki Kaya, “Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar”, içinde *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (PegemA Yayıncılık, 2007). 5-8.

¹⁶ Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*.

İhtiyaçların kim tarafından belirleneceği ise tartışmalı bir konudur. Bireyin kendi ihtiyaçlarını tayin etmesi, özellikle gelişim dönemlerinde sınırlıdır; toplumsal normların belirlediği ihtiyaçlar ise kültürel kabullerle şekillenir. Devlet, aile, toplum veya din gibi dış belirleyicilerin ihtiyaç tespitindeki etkisi program hedeflerinin yönünü de belirler.¹⁷ Dolayısıyla öğrenme alanları belirlenirken ihtiyaç kavramının hem bireysel hem toplumsal hem de değer temelli bir düzlemde ele alınması gerekir.

Üçüncü boyut “sorumluluk”tur. Eğitim programında yer alan her hedef aynı zamanda bir “öğrenme sorumluluğu” doğurur. Varış'ın eğitim programını “bir kurumun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sunduğu tüm eğitim faaliyetlerinin toplamı” olarak tanımlaması, eğitimin bireye millî, toplumsal ve kurumsal düzeyde çeşitli sorumluluklar yüklediğini gösterir.¹⁸ Modern eğitim sistemlerinde sorumluluk çoğunlukla topluma uyum çerçevesinde ele alınırken, ilerlemeci ve bireyci yaklaşımlar sorumluluğu bireyin kendini gerçekleştirmesiyle ilişkilendirir.¹⁹ İslam düşüncesinde ise sorumluluk, ahlâkî ve teolojik bir zemine dayanır; insan bilgi ve eylemlerinin karşılığını görececek bir varlık olarak tanımlandığından öğrenme süreci sorumluluk bilinciyle iç içedir.²⁰

Bu üç unsur—insan, ihtiyaç ve sorumluluk—öğrenme alanlarını belirleyen ontolojik temeli oluşturur. Bloom'un öğrenme alanlarını geliştirmeden önce insan nitelikleri üzerine yoğunlaşması da bu bütüncül ilişkinin modern bir örneğidir.²¹ Aynı şekilde İslam düşüncesinde Gazzâlî'nin marifet (bilme), hâl (duyuşsal yönelim) ve amel (davranış) tasnifi, insanın varlık yapısıyla uyumlu bütüncül bir öğrenme modelinin parçasıdır.²² Bu nedenle Gazzâlî'nin yaklaşımı yalnızca pedagojik değil; insanın yaratılış, ihtiyaç ve

¹⁷ Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*.

¹⁸ Varış, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*.

¹⁹ George E. Moore, *Principia Etika* (Prometheus Books, 1988).

²⁰ Ebu Hamid Gazâlî, *İhyâ'u ulûmi-d-din*, çev. Ahmet Serdaroğlu, 4 vols. (Bedir Yayınevi, 2015).

²¹ Benjamin Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Pegem Akademi, 2016).

²² Ebû Hamid Gazâlî, *Me'aricü'l kuds fî midraci marîfatî'n nefis* (Daru'l Âfaki'l Cedide, 1975).

sorumluluk anlayışıyla bütünleşmiş bir öğrenme sistemi sunar.

2. İslam'da Bilgi, İhtiyaç ve Sorumluluk Yönüyle İnsan ve Öğrenme Alanları

İslam düşüncesinde eğitim, temelde bir bilme, anlamlandırma ve eyleme dönüşme süreci olarak görülür. Bu nedenle insanın bilgi edinme kapasitesi, ihtiyaçlarının mahiyeti ve sorumluluk bilinci, öğrenme alanlarının belirlenmesinde temel bir çerçeve sunar. Program geliştirme modern anlamda son yüzyılda sistematikleşmiş olsa da, İslam'ın temel kaynakları insanın eğitsel gelişimine dair güçlü kavramsal temeller içerir.

2.1. Bilgi ve Öğrenmenin Kaynağı

Kur'an'da insan, öncelikle bilen ve bilme yeteneğiyle donatılmış bir varlık olarak ele alınır. "De ki: Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?" ²³ ayeti, bilginin insana değer kazandıran yönüne işaret eder. İnsan hiçbir bilgiye sahip olmadan yaratılmış; bilgi edinme araçları ona sonradan verilmiştir: "Allah sizi annelerinizin karnından bir şey bilmez hâlde çıkardı; size işitme, görme ve kalpler verdi" ²⁴ Burada göz, duyular aracılığıyla görünen âlemi; kulak, özellikle vahiy bilgisine açıklığı; kalp ise akletme ve hakikati idrak etme yetisini temsil ediyor olabilir. Zira vahy ile gelen gayb bilgisi peygamberler vasıtasıyla gelmiştir. İnsanların vahye karşı tavırları ise Kur'an-ı Kerim'de ya "işittik itaat ettik" ²⁵ ya da "işittik isyan ettik" ²⁶ şeklindeki ifadelerle açıklanmıştır. Bu sebeple gayb haberlerinin kulakla ve onun en önemli işlevi olan işitmeyle önemli bir ilgisinin olduğu söylenebilir.

Kur'an, bilginin kaynağını ilahî hakikate dayandırır ve zan, vehim veya çoğunluğun kanaatine dayalı bilgiyi güvenilir kabul etmez. Meleklerin "Biz ancak senin bize öğrettiklerinden biliriz" ²⁷ demesi, ilmin nihai kaynağının Allah olduğunu vurgular. Bu anlayış,

²³ Kur'an-ı Hakîm ve Meâli Kerîm, çev. Hasan Basri Çantay (İstanbul: Risale Yayınları, 2008), ez-Zümer 39/9.

²⁴ en-Nahl 16/78.

²⁵ en-Nûr 24/51.

²⁶ el-Bakara 2/93.

²⁷ el-Bakara 2/32.

bilgiye ilişkin epistemik güveni vahye bağlayan klasik İslam düşüncesinin temel karakteristiğidir. Hemen ardından gelen ayette ise Allah, kendi ilminde olan esmayı da bir bütün olarak Adem'e (a.s) öğrettiğini bildirmiştir. Dolayısıyla melekler ve insanlar dâhil bütün yaratıkların ilminin, Allah'ın öğrettiğinin ve öğrenmesini arzu ettiğinin bir zerre fazlası olamayacağı açıktır. Çünkü o ilmi ile her şeyi kuşatmıştır. İlmin artması da ancak onun rızası ile olur. Bu sebeple Kur'an'da ilmin artırılması için dua edilmesi önerilmiştir. "...Rabbim ilmimi arttır de."²⁸ İnsanın Allah'ın ilminde olan bütün her şeyi bilmesi ise mümkün değildir. O ancak Allah'ın bildirdiği kadarını bile bilir. Konu ile ilgili *"Sana ruh hakkında soru sorarlar. De ki: Ruhun ne olduğunu ancak rabbim bilir, size ise pek az bilgi verilmiştir."*²⁹ İslam düşüncesinde bilginin mutlaka hakikatle bir bağının olması gerekmektedir. Hakka ve hakikate bağlanan bilgi, mutlak bir güvenilirliğe ve objektif bir geçerliliğe sahiptir. Toplumun ve bireyin tecrübeleri gibi diğer kaynaklar Allah tarafından sabit bir delil olmadıkça, zorunlu olarak güvenilirlikleri sorgulanabilir nitelikteki bilgiler olarak kalacaktır. Bu tip düşünceler Kur'an nazarında çoğu zaman ilim ifade etmeyen zan veya vehimden ibaret olarak kalırlar. Hatta Kur'an, cahiliye inancında kabul edilen bilginin çok büyük bir kısmının temelsiz, tutarsız, hakka uymayan, hevâdan kaynaklanan saçma sapan düşünceler olduğunu ortaya koymuş ve bu bilgilerin çoğunluğa dayanmasına dahi itibar edilmeyerek, ancak bir zandan ibaret olduğunu söylemiştir. *"Şimdi eğer yeryüzünde yaşamakta olan insanların çoğunluğuna uyacak olursan, seni Allah'ın yolundan saptırırlar. Onlar ancak başkalarının zanlarına uyarlar, yalan söyler ve saçmalarlar."*³⁰ Bu şekilde mutlak bilginin ilahi vahye dayanması gerektiğinin önemi üzerinde durulmuş ve gerçek ilmin kaynağı olarak vahy belirlenmiştir. Dolayısıyla Kur'an merkezli bir okuma gerçekleştirdiğimizde, bilginin kaynağının da ona göre belirlenmesi ve o minval üzere tanımlanması gerekmektedir. Kur'an'ın bilgiye getirmiş olduğu bu anlam, doğal olarak bütün İslam ilimlerine de taşınmıştır.

²⁸ Ta'ha 20/114.

²⁹ el-İsrâ 17/85.

³⁰ el-En'âm 6/116.

Aynı zamanda bilginin ifade ettiği mana tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır.³¹ Çünkü dinin ve üzerine bina edildiği inanç sisteminin, gerçek karakterinin ortaya çıkması, sağlam temellere dayandırılabilmesi için; insan davranışlarını büyük ölçüde etkileyen, aynı zamanda doğruluğundan ve kesinliğinden kuşku duyulmayan bilginin, kapsamının ve anlamının doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bütün bunlardan sonra İslam'da insanın her şeyde olduğu gibi bilgi edinme yönüyle de Allah'a muhtaç olduğu söylenebilir. İnsana bilgi, kimi zaman Allah'ın bahsettiği duyu organları sayesinde, kimi zaman kendisine ulaştırılan vahiy sayesinde, bazen de çeşitli vesilelerle kalbine ilham edilerek sunulmaktadır.

İslam'da insana amaç, ihtiyaç ve sorumluluklarını bildiren Allah'tır. Bu sebeple insanın öğrenmesindeki temel yapı taşlarını koyanda yine O'dur. *"Nefse ve onu düzenleyene, sonrada ona iyilik ve kötülük kabiliyetini ilham edene andolsun ki onu (nefsini) arındıran kurtulmuştur. Onu kötülöklere gömen de ziyan etmiştir."*³² İnsan için iki yol vardır. Bunlardan biri iyilik bir diğeri ise kötölüktür. İnsan her ikisine de kabiliyetli olarak yaratılmıştır. Bu ayetten anlaşıldığı üzere insanın sorumluluğu öncelikle kendi nefesine ilham edilen iyilik ve kötölüğü ayırt edebilecek düzeye gelmektir. Burada insana düşen görev iyiyi seçerek kendini arındırmasıdır. İyiyi seçmek öncelikle iyi ve kötünün bilgisine sahip olmakla başlar. İnsan bu bilgi ile donandığında iyiliğe meyletmeli ve iyi amellerle kendisini ıslah etmelidir. Bu da bilgi ile elde edilir. Ardından her ortamda iyiliği seçerek nefsinin arındırması da insanın önemli bir sorumluluğudur. İnsanda iyilik bilgisi olsa dahi iyi olmaya yönelik niyet, azim ve kararlılığında eksiklikler olabilir. Bu durumda insanın, iyiye yönelmeyi gerektirecek bir duygu üzerine istikrar göstermesi gerekir ki bu da duyuşsal alan eğitimine olan ihtiyacın göstergesidir. İyinin bilgisi ve iyi olanı yaşamaya yönelik kararlılık zorunlu olarak iyi fiilleri ortaya koymayı gerekli kılar. İyi ve kötünün fiil olarak insanda ortaya çıkması ise davranışsal alanla ilgilidir.

³¹ Hanefi Özcan, *Mâtürîdî'de Bilgi Problemi* (İstanbul, 1993), 20-21.

³² eş-Şems 91/7-11 .

2.2. Gazzâlî ve Öğrenme Alanları

Gazzâlî, İslam dininin özünde güçlü ve bütüncül bir değerler sistemi bulunduğunu kabul eder ve eğitim düşüncesini bu değer temelli ontoloji üzerine kurar. Ona göre eğitimin yalnızca teknik bir aktarım süreci değil, insanın yaratılışına uygun bir ahlâkî dönüşüm ve olgunlaşma süreci olduğu söylenebilir.³³ Modern pragmatist yaklaşımların faydacılığı merkez almasına karşın, Gazzâlî'nin eğitim anlayışı hakikati, değerleri ve insanın sorumluluk bilincini merkeze yerleştirir. Bu yaklaşım onun eğitim sisteminin sadece değer öğretimine indirgenemeyeceğini; aksine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları aynı çatı altında bütünleştiren özgün bir eğitim modeli sunduğunu göstermektedir.

Eğitim genel anlamda “bireyde davranış değiştirme süreci” olarak kabul edilir.³⁴ Modern eğitim bilimlerinde davranış, “organizmanın uyarıcıya verdiği tepki”³⁵ olarak tanımlansa da bu çerçevede insanı biyolojik bir organizma düzeyine indirger.³⁶ Ahlak felsefesi ve fiil teorisi bağlamında Gazzâlî, davranışı yalnızca fizyolojik tepkilerle sınırlamaz; insanın iradesi, niyeti ve bilinciyle şekillenen çok boyutlu, fiil kavramı üzerinden ele alır.³⁷ Fiil, onun terminolojisinde psikomotor hareketlerin ötesinde zihnî (fikrî), duyuşsal (hâl) ve amelî (davranışsal) boyutları kapsar. Bu nedenle Gazzâlî'nin eğitim anlayışının, modern psikolojideki davranış teorilerinden daha kapsamlı bir antropolojik temele sahip olduğu söylenebilir.

Davranış ise psikolojinin konusudur. “Organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki veya tepkiye karşı gösterdiği etki” olarak tanımlanan davranış teriminin, bilimsel ve biyolojik temellendirilmesi daha çok evrim üzerinden yapılmaktadır. Evrim üzerinden inşa edilen bir paradigmanın ürünü olan herhangi bir kelimenin psikoloji

³³ Cemil Oruç, *İmam-ı Gazzâlî'nin Eğitim Anlayışı* (Marmara Üniversitesi, 2009), 51.

³⁴ Demirel ve Kaya, “Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar”, 5.

³⁵ Demirel ve Kaya, “Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar”, 8.

³⁶ Richard J. Gerrig - Philip George Zimbardo, *Psikoloji ve Yaşam*, trc. Gamze Sart (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017), 52-57.

³⁷ Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed Gazzâlî, *İslam Ahlakı*, çev. Akif Nuri (Sinan Yayınları, 1996), 70; Şevval Varol Karabıyık, “İmam Gazzâlî'de İnsan Fıllarını Etkileyen İç Âmilleri” (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 2023).

ve eğitimde belirleyici olması ise özellikle din eğitimi açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Çünkü insanı sadece bir organizma olarak kabul etmek ve davranışlarını sadece bu cihetten ele almak dini düşüncenin ruhuna terstir. Bu sebeple benzer sonuçlara ulaşılsa dahi farklı bir temellendirme üzerinden hareket edilmesi daha tutarlı olacaktır. Bu bağlamda eğitimi ve öğrenmeyi ele alırken, yaratılmış varlıkların doğal özelliklerinden biri olan hareket prensibini ve bu prensip üzerinden gerçekleştirdikleri fiilleri esas alan Gazzâlî'nin açıklamaları dikkate değerdir. Gazzâlî, bugün eğitim bilimleri literatüründe “davranış” kelimesinin karşılığı olarak kabul edilen تصرف \ سلوك gibi kavramları kullanmamış, daha çok hareket ve eylem ifade eden فعل kelimesini tercih etmiştir. Gazzâlî, fiil kelimesiyle insanın sadece psikomotor becerilerini değil zihni, hissi ve ameli bütün hareketlerini kastetmektedir.

Gazzâlî'nin öğrenme alanları ile ilgili tespitlerini ele almadan önce onun fiillerle ilgili yaptığı sınıflandırmalar ve temellendirmeler üzerinde durmak yerinde olacaktır. Onun eğitim düşüncesini de fiiller ve fiillerde meydana gelen değişiklikler üzerinden inşa ettiği anlaşılmaktadır. O, öncelikle hareket sebebiyle kendilerinden bir fiilin ortaya çıktığı bütün varlıkları dikkate alarak işe başlar. Gazzâlî, “eğer herhangi bir şeyden bir fiil ortaya çıkıyorsa bu şey ya o fiilin/hareketin şuurundadır veya değildir”³⁸ diyerek sınıflamasının ilk boyutunu belirler. Sınıflamalarında eğitim ilkelerini dikkate alarak basitten karmaşığa doğru bir yol izleyen Gazzâlî, yapılan fiilin şuurunda olmamaya örnek olarak cansız varlıkların hareketlerini ele alır. Bu varlıkların kendi başlarına hareket edemeyeceğini ancak bir başkasının veya bir olayın sonucuna bağımlı olarak tek yönlü hareket edebileceklerini söyler. Bu duruma ağır cisimlerin yere doğru düşmesini, hafif cisimlerin de yukarı doğru çıkarak hareket etmesini örnek olarak verir. Bir cisim olarak insanın da şuur dışı bir kısım hareketlerinin tek yönlü hareketler gurubuna dâhil edilebileceği söylenebilir.³⁹

³⁸ Ebû Hamid Gazzâlî, *Me'aricü'l kuds fi midraci marifeti'n-nefs* (Beyrut: Daru'l Âfaki'l Cedide, 1975), 20.

³⁹ Ebû Hamid Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, trc. Serkan Özburun (İstanbul: İnsan

Ardından canlıların hareket ve davranışlarını incelemeye koyulan Gazzâlî, bitkisel, hayvani ve insani davranışların her birinin farklılıklarına dikkat çeker. Şuursuz, gayri ihtiyari olarak yapılan muhtelif fiilleri nebati yani bitkisel hareketler olarak değerlendirir. Bu tip hareketler istem, bilgi ve bilinç olmaksızın muhtelif yönlere doğru olur. Aynı zamanda Gazzâlî, insanın bedenlen büyümesini, kilo artışı, boy uzaması, vücut kıllarının uzamasını, iç organların düzenli bir şekilde otomatik olarak çalışması ve gelişmesini bitkisel hareket olarak kabul eder.⁴⁰ Çünkü bu hareketler genellikle yaşam içerisinde kendiliğinden gelişen insanların iradelerinin ve şuurlarının müdahale edemediği hareketlerdir. Çoğunlukla büyüme ve bedensel gelişimle alakalı bu tür hareketlerde beslenme, çevre ve genetik unsurların önemli bir yeri vardır. Özellikle bebeklik ve ilk çocukluk döneminde bu tip hareketlerin düzenlenmesi yetişkinler üzerinden gerçekleşmektedir. Çünkü çocuk kendisi için gerekli olan gıdanın ne olduğunu, nasıl ve ne şekilde temin edeceğini, kendisi için zararlı veya zararsız olanı bazı refleksler dışında bilemez. Dolayısıyla bireyin sağlıklı bir gelişim gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bakım, beslenme vb. sorumluluklar başta aile olmak üzere onun en yakın sosyal çevresi tarafından gerçekleştirilir. Gazzâlî'nin bitkisel hareketler olarak nitelendirdiği bu tür hareketlerde eğitimden söz ettiğimizde daha çok bakım, besleme ve yetiştirme anlaşılır. Bedensel gelişim bireyin her alandaki gelişimini büyük ölçüde etkilediği için gerek toplumsal gerekse fiziksel çevreden kaynaklanan yanlışlıklar ve ihmallerde bireyin bütün eğitim yaşantısını değiştirecek sonuçlar doğurabilir. Bu açıdan bitkisel hareketlerin eğitimi yani bakım, gözetim ve beslenme açısından yetiştirilmesi oldukça hassas bir şekilde ele alınmalıdır. Bitkisel hareketleri fiziki gelişme, bakım ve yetiştirme anlamında kullanırsak eğitim kelimesinin İngilizce karşılığı olan 'educere' kelimesine yakın bir manada ele almış oluruz. Çünkü İngiltere'de uzun bir süre bu kelime oldukça genel bir tarzda ele alınarak fiziki gelişme, bakım ve yetiştirme manasına kullanılmıştır. Bitkilerin, hayvanların ve çocukların bakım ve

Yayımları, 2002), 21.

⁴⁰ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 21-22.

yetiştirilmesi için kullanılan “educere” kelimesi söz konusu dönemde daha çok fiziki niteliklerin düzenlenmesi olarak ele alınmıştır.⁴¹ Bitkisel hareketler bilişsel ve şuurlu öğrenme faaliyetleri olarak kabul edilmese de bir tür davranış değişikliği olarak ele alınmakta bu sebeple eğitim kavramının kapsamı alanına girmektedir.

Akletmeksizin bir kısım hislerle ve duygularla ortaya çıkan hareketleri hayvani hareketler olarak değerlendiren Gazzâlî, bu hareketlerin şuurlu hareketler olduğunu ve hareket sahibinin bir kısım tikelleri yani cüzileri kavrayabileceğini söyler. Bu tür hareketler bitkilerde olmayıp hayvanların hareketlerini tarif etmek için kullanılır. Hayvanlara özgü ihtiyari hareketler mekânsal ve fiili olarak gerçekleşir, istemli ve şuurludur. İnsanların biyolojik arzu ve isteklerine doğru yönelmesi, tehlike hissettiğinde korkup kaçması veya saldırması türünden hareketleri de hayvani hareketler kapsamında değerlendirilir. Gazzâlî, bu tür hareketlerdeki olumlu yönde meydana gelen değişimi terbiye olarak isimlendirir.

Gazzâlî, insani davranışların tümelleri idrak etmek yani külli-yatı kavramak, kendi bilgisi üzerinden çıkarımlar yapmak ve kendi akli seçimlerini davranışa dönüştürmek gibi görünümüleri olan fikri, kavli ve ameli davranışlar olduğunu söyler. O, insanı akıl sahibi olarak bir fiili işleyip işlememekte tercih sahibi olması yönüyle meleklerden ayırır. Melekler akıl sahibi olmalarına karşın fiillerinde tercih söz konusu değildir.⁴² Eğitimi bir yönüyle yetiştirme faaliyeti olarak kabul edebiliriz. Bu noktada gerek nebati gerek hayvani gerekse insani hareketlerin yönlendirilme suretiyle bir tür eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Gazzâlî, bu hareketlerin her birinin yetiştirilmeye ihtiyaç hissettiğini ifade eder ve şöyle der: “*Nasıl ki nebati hareketler(davranışlar) bakıma, hayvani hareketler terbiyeye muhtaçsa aynı şekilde insani hareketlerde te’dibe muhtaçtır.*”⁴³ İnsan bu üç tür hareketi de kendi bünyesinde yaşar. Bu durumda insanın yetişmesinde ve olgunlaşmasında temel olarak üç türlü eğitimden söz edilebilir: Düzenli bir bedensel gelişim için dengeli beslenme ve sağlıklı

⁴¹ Paul Hirist - Richard Stanley Peters, *The Logic of Education* (London, 1975), 23.

⁴² Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 21-22.

⁴³ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 31.

yaşam eğitimi, arzuların ve duyguların mutedil bir şekilde idare edilebilmesi için arzu ve duyguların eğitimi, tümelleri kavrama, hakikati idrak etme ve uyum içerisinde yaşama esasına dayanan düşünce eğitimi.

Eğitim, insanın davranışlarında kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak kabul görmektedir. Bu bağlamda öncelikle insan davranışları üzerinden hareket etmek ve insandaki öğrenme alanlarının hangi davranışlar üzerinde kategorize edilebileceğinin üzerinde durmak gerekir. Gazzâlî insan davranışları konusunu, eserlerinin bir kısmında değişik yönleri ile incelemiştir. Ona göre; *“insana özgü olan hareketler fikri, kavli ve fiili bir nitelik taşır. Hayvanların hareketi ihtiyari olmakla birlikte, fikri ve kavli olmayıp sadece ihtiyaridir”*⁴⁴ Bu durumda insana özgü üç tür davranıştan söz edilebilir;

Fikri, (zihinsel),

Kavli (ifadesel),

Fiili (ameli) yani devinimsel davranışlar.

Gazzâlî, insan davranışını hayvan davranışından açık bir şekilde ayırmıştır. Ona göre, hayvanların davranışları bilinçli olmakla birlikte fikrî (düşünsel) ve kavli (sözlü) boyutlardan yoksun, yalnızca fiilî (hareket temelli) niteliktedir. İnsan davranışının ise bu üç temel bileşeni -fikrî, kavli ve fiilî - içerdiği ve bu unsurların birbiriyle uyum içinde olması gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu bütüncül anlayış, eğitimi yalnızca dışsal davranışların değiştirilmesiyle sınırlı olmayan, aksine insanın düşünce, söz ve eyleminin bütününe yönelik bir dönüşüm süreci olarak konumlandırmaktadır. Bu ayrım, insan davranışının çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ve bu katmanların birbiriyle uyum içinde işlemesi gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede Gazzâlî'ye göre, eğitim süreci bu üç davranış boyutuna eşzamanlı olarak odaklanmalı ve aralarında dengeli bir ilişki ve içsel uyum kurulmasını sağlamalıdır. Çünkü insanın fikrî, kavli ve fiilî davranışlarının her biri eğitime muhtaçtır; aksi takdirde davranışsal bütünlük bozulur. Bu nedenle, bir eğitim programının

⁴⁴ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 30.

etkinliği, yalnızca sonucun değil, eğitim öncesi, eğitim süreci ve sonrasında ortaya çıkması beklenen davranışların net bir şekilde tanımlanmasına ve bu tanımlamaların programa sistematik şekilde yansıtılmasına bağlıdır. Böylece eğitim, Gazzâlî'nin vurguladığı gibi, insani mükemmeliyetin (insanın fıtrî ve ahlaki potansiyelinin) gerçekleştirilmesine hizmet eden bütüncül, açık bir sistem haline gelir. Gazzâlî, bu konuda işi biraz daha temelden almış ve bütün canlıları kapsayacak şekilde, iradi hareketler hakkında şunları söylemiştir: *"Canlılara özgü olan ihtiyari hareketlerin mebdei, vasatı ve kemali vardır. İhtiyari hareketlerin mebde-i nakısı, talibin kemale ihtiyaç hissetmesi ve iş-tiyakıdır. Kemali matluba nail olmak, vasatı istenen şey doğrultusunda çaba sarf etmektir"*⁴⁵ Burada öncelikle Gazzâlî'nin iradi ve ihtiyari olan davranışlar üzerinden konuyu açıklamaya başlaması dikkate değerdir. Çünkü insan davranışlarından kabul edilen refleksler, hastalıktan veya bağımlılıktan kaynaklanan istemsiz hareketler vb. eğitimde konu edinilen davranışlar sınıfına girmez. Gazzâlî, iradi ve ihtiyari kelimelerini kullanarak; bilinçli olmayan refleks, hastalık ve bağımlılık sebebiyle ortaya çıkan davranışların konu dışı olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca metinden yola çıkarak, Gazzâlî'nin eğitim anlayışını geliştirirken canlılardaki gelişim dönemlerini dikkate alan bir kişi olduğunu anlayabiliriz. Gazzâlî daha önce bahsettiği; fikri, kavli ve fiili davranışları nitelik olarak ele almış ve bu davranışların her birinin üç ayrı nitelikte görülebileceğine dikkat çekmiştir. Günümüz eğitim diliyle bu üç niteliği düzey olarak kabul edersek, her bir eğitim alanı için aşağıdaki aşamalardan söz edebiliriz;

1. Başlangıç Düzeyi: Giriş davranışlarının belirlenmesi
2. Öğrenim Düzeyi: İşlem basamaklarının şekillenmesi
3. Ürün Düzeyi: Hedef davranışların kazanılması

Gazzâlî davranış değiştirme sürecinin ilk düzeyinde bireyin özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeyine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayarak; *"İhtiyari hareketlerin mebde-i nakısı, kemale ihtiyaç hissetmesi ve talibin iştiyakıdır."* demiştir. Burada Gazzâlî'nin "kemale ihtiyaç hissetmesi, iştiyakı, çaba sarf etmesi ve nail olması" gibi

⁴⁵ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 30.

ifadeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu ifadelerin; öğretenden üzerinden değil, öğrenen üzerinden yapılandırılmış olması, oldukça ileri bir eğitim anlayışının göstergesidir. Bilindiği gibi son dönem eğitimcileri, eğitim programlarının, öğrenci merkezli olması ve tamamıyla öğrenci özellikleri ve öğrenci kazanımları üzerinden temellendirilmesi gerektiği görüşündedirler.⁴⁶ Gazzâlî insanın eğitimiyle davranışlarının değişebileceğini kabul eder. Ona göre; *İnsan davranışları inayete, teklife, tarife ve teşdide (ıslah) muhtaçtır. İnsana özgü olan fikri hareketler hak veya batıl olabilir. İnsanın ise batılı değil de hakkı seçmesi gerekir. Kavli hareketlerde doğru veya yalan olabilir. Bu durumda insanın yalanı değil de doğruyu seçmesi lazımdır. Yine aynı şekilde fiili hareketlerde hayır veya şer olabilir. Bunda da insanın şerri değil de hayrı seçmesi gerekir. Bu doğrultuda tercihlerin yapılabilmesi ancak teyid, tesdid ve tarif ile mümkündür.*⁴⁷

Anlaşıldığı üzere Gazzâlî, insanların farklı düşüncelere sahip olabileceği fikrini yadsımaz, bilakis kabul eder. Bunun insanlar için reddedilemeyecek bir vakıa olduğunun farkındadır. Aynı zamanda bilginin her insan tarafından farklı bir şekilde yapılandırılabilmesi fikrine de karşı değildir. Zaten insanın zihni eğitimini de bu farklılık üzerine bina eder. O, insanın zihni yapılandırmalarının hakikat tarafından denetlenmesinden ve ıslah edilmesinden yanadır. Bu sebeple, tek başına insan düşüncesini ne olduğu gibi kabul etmekte ne de tümüyle hiçe saymaktadır. Ona göre insan düşüncesinin değerli olmasının tek yolu, hakikat ile mutabık olmasıdır. Bu durum, Gazzâlî'nin eğitim hedeflerinin belirlenmesinde "hakikate ulaşmak" gibi bir amacının olduğunu gösterir. Onun düşüncesinde hakikat, insanın öğrenmeye ve idrak etmeye muhtaç olduğu önemli bir hedeftir. Bu durumda zihni öğrenme aşamaları, hakikate ulaşacak şekilde düzenlenmelidir. Hakikat dışı öğretiler ve öğrenmelerin varlığı inkâr edilmemekle birlikte, eğitim programlarında itibara alınmayacaktır. Tıpkı modern eğitimde bilimsellik ilkesi olduğu gibi Gazzâlî'de eğitimde "hakikat" ilkesinden hareket eder. Modern eğitim yalnızca bilimsel bilgiyi insanlık için doğru bilgi (hakikat)

⁴⁶ Muhsin Hesapçıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Beta Yayınları, 1994), 147.

⁴⁷ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 31.

olarak kabul eder ve öğretim programlarında bilimselliği şart koşar. Gazzâlî ise öğrenmedeki temel gayenin hakikat bilgisine ulaşmak olduğunu tespit etmiş ve eğitimde asıl olanın bu olduğu sonucuna varmıştır. Gazzâlî, hakikatın bilgisinin ise yalnızca Allah'ta olduğu inancını taşır. *"Gerçek (hak) Rabbinden (gelen)dir. Şu halde sakın kuş-kuya kapılanlardan olma."* ⁴⁸ *"O, sana Kitab'ı hak ve kendinden öncekileri doğrulayıcı olarak indirdi..."* ⁴⁹

Gazzâlî, aynı zamanda kavli hareketler üzerinde durmuş ve bu davranışlar içinde insan önünde iki alternatifin bulunduğunu söylemiştir. Dikkat edilirse o, kavli davranışları zihni davranışlardan ayrılmıştır. Çünkü insan zihninde doğru olanı tespit etse dahi, sözleriyle bunu ifade etmeye bilir ve bunun tam tersini iddia edebilir. Veya düşüncesini olduğu gibi dile getirmekte sıkıntı çekiyor olabilir. Bu durum bazı toplumsal ve bireysel kaygılardan kaynaklanabilir. Bu sebeple kavli davranışlarında eğitime ihtiyacı olduğu görülür. Fikri ve kavli davranışların birbirine uymaması, İslam düşüncesi açısından önemli bir problemdir. Nitekim bu davranışlarından dolayı münafıklar, insanların en aşağısı olarak nitelenmişlerdir. Gazzâlî'nin insan davranışlarında üzerinde durduğu üçüncü husus ise fiili davranışlardır. Bu noktadaki eğitimin de hayra yönelip şerden kaçınmak şeklinde sonlanacağını ifade etmiştir. Gazzâlî'nin ortaya koymuş olduğu bu öğrenme alanlarını Allah Resulü'nün şu hadisinden de çıkarmak mümkündür. *"Sizden herhangi biriniz bir kötülük gördüğünde onu eliyle değiştirsin. Eğer buna güç yetiremezse diliyle değiştirsin. Buna da güç yetiremezse kalbiyle (buğz etsin). Bu ise imanın en zayıf mertebesidir."* ⁵⁰ Bu hadis fikri, kavli ve ameli öğrenmelerini yeterli derecede gerçekleştirmiş Müslümanların davranışlarından başlayarak en alt düzeydeki davranışa kadar inmektedir. Yine bu hadisten anladığımıza göre ister fikri ister kavli isterse ameli olsun insan davranışları arasında bir bağlantı vardır. Davranış fikri, kavli ve fiili öğelerin her birinin uyumu ile kemale erer.

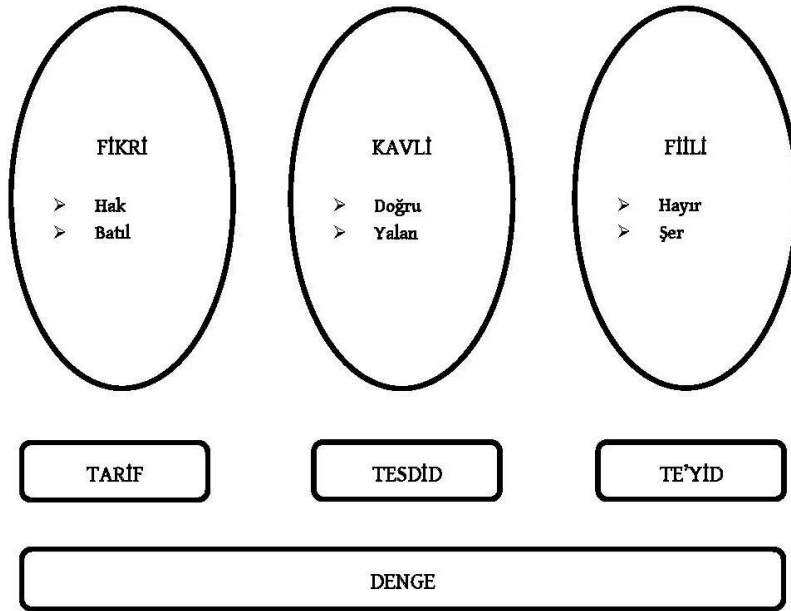
⁴⁸ el-Bakara 2/147.

⁴⁹ Âli-İmrân 3/93.

⁵⁰ Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc Müslim, *el-Câmi'u's-ş-şahîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Kahire: y.y., 1374-75/1955-56), "İman", 78.

Gazzâlî insanın hayrı seçmesi ve şerri terk etmesi yönündeki fiili hareketlerine “te’yid” ismini verir. Doğruyu tercih edip yalanı terk etme şeklindeki kavli hareketlerine tesdid; hakkı tercih edip, batılı terk etme suretindeki fikri hareketlere de “tarif” ismini verir. İnsan davranışlarında bu üç alanda istenilen düzeye geldiğinde kendisinden beklenen düzeyde eğitilmiş kabul edilir. Gazzâlî bu üç davranış alanını anlatırken şöyle der: “Teyidin eseri insanın hayrı seçmesi ve şerri terk etmesi şeklinde fiili hareketlerde kendini gösterir. Tesdid, doğruyu tercih etme ve yalanı terk etme şeklinde etkisini kavli hareketlerde gösterir. Tarif ise hakkı tercih edip, batılı terk etme suretinde fikri hareketlerde tesirini gösterir. Teyid, tesdid ve tarif şeklindeki bu üç mertebe üç ulvi mertebe olarak takdir edilmiş olup, bunlar melaîke-i müeyyidin, cudud-ı ruhaniyyin ve kelimat-ı fi illiyyin adı verilir.”⁵¹ Gazzâlî’deki bu sınıflama şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Gazzâlî’nin davranış alanları sınıflaması



Gazzâlî'ye göre, başkalarına edep dersi vermeye ve onların ahlâkını güzelleştirmeye layık kişi, fikrî, kavli ve fiili hareketlerini

⁵¹ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 31.

bâtıl, yalan ve şer şâibesinden arındırmış olan kimsedir.⁵² Gazzâlî, tüm hareketlerini (fikri, kavli, fiili) batıldan, kizbten ve şerden arıtmış kimselerin: “Rabbim beni ne güzel edeplendirdi” demeyi hak edenlerden olduklarını söyler. Ancak bu gibi kimseler başkalarını edeplendirmeye, terbiye etmeye, temizleyip arındırmaya talime ve uyandırıp hatırlatmaya ehil olduklarını ifade eder. Nitekim Allah-u Teala: “Biz size ayetlerimizi okuyacak sizi kötülükten arıtacak, size kitabı ve hikmeti öğretecek, bilmediklerinizi bildirecek bir resul gönderdik”⁵³ buyurmuştur.⁵⁴

Diğer bir eserinde Gazzâlî, insani değerleri ele alırken, bu değerleri insanın ulaşması gereken makamlar olarak kabul etmiştir.⁵⁵ Gazzâlî’nin değer ifade eden bu davranışlara makam ismini vermesi tesadüfi değildir. Çünkü makam, kendiliğinden ortaya çıkan veya kolaylıkla elde edilebilen bir konum değildir. Ona ulaşmak için belli aşamalardan geçmek ve orada bulunmayı hak etmek gerektirir. Aşamalı olarak ilerleyen bu süreç ta’lim, terbiye ve te’dip gerektirir. Bu yüzden makamların günlük davranışlardan ayırt edilmesi ve dikkatle ele alınması gerekir. Gazzâlî, her bir makama ulaşmanın yolunun üç temel öğeden geçtiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda bu üç öğe değerlerin davranışa dönüşmesinde de dikkate alınacak temel unsurlardır:

1. Marifet
2. Hal
3. Amel

Bu üç öğenin temelinde marifet olduğunu belirten Gazzâlî; marifetin doğru bir şekilde öğrenilmesinin haller için bir zemin oluşturacağını, halleri doğru bir şekilde yaşamanın ise amelleri doğuracağını, yani öğrenilmiş davranışa dönüşeceğini vurgulamıştır.⁵⁶ Kısaca Gazzâlî’ye göre bir şeyin davranış haline dönüşebilmesi için

⁵² Gazzâlî, *Me’aricü’l kuds fi midraci marifeti’n-nefs*, 33.

⁵³ el-Bakara 2/151.

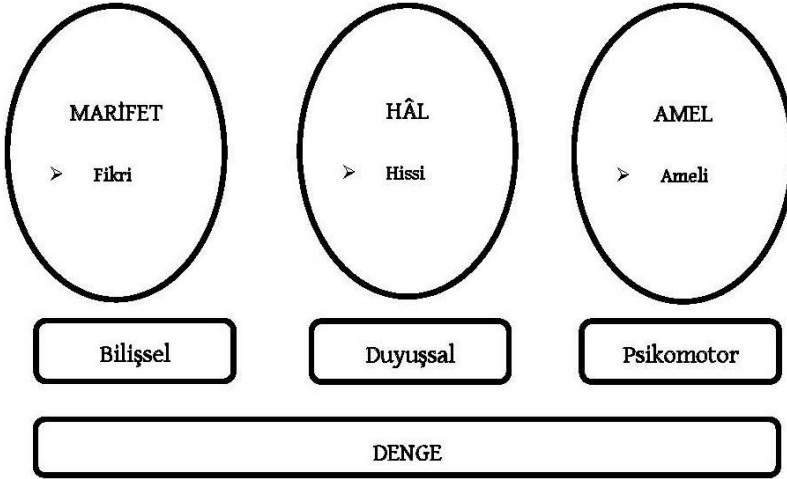
⁵⁴ Gazzâlî, *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, 31.

⁵⁵ Ebû Hamid Gazzâlî, *İhyâ-u ulumu’d-din* (İstanbul: Bedir Yayınevi, 2015), 118.

⁵⁶ Gazzâlî, *İhyâ-u Ulumu’d-din*, 105; Ebu’l Ferec Abdurrahman b. Ali İbnü’l Cevzî, *Minhâcü’l kâsîdîn ve müfîdû’s sâdıkîn*, çev. Fatih Mehmet Albayrak, 2 vols. (Tahvil Yayınları, 2014), 266; Gazzâlî, *İslam Ahlakı*, 163.

başlıca üç öğrenme alanından geçmesi gerekir. Bu alanlar bilme, hissetme ve yaşantıya dönüştürme aşamalarından oluşur. Gazzâlî, birçok konuda olduğu gibi bu konuda da tabiatın örnek vermiş ve öğrenme alanlarını meyve veren bir ağaca benzetmiştir. Ona göre marifet ve bilgi bir ağaçtır. Haller bu ağacın dalları gibidir. Haller akabinde meydana gelen değerli ameller, yani ulvi davranışlar ise ağaçların meyveleri gibidir. Gazzâlî; *"Bu anlattığımız Allah'a yönelenlerin değişmeyen menzilleridir. Her ahiret yolcusu bu konak yerlerinden geçer."*⁵⁷ diyerek istenilen değerlere ulaşmak için, mutlaka bu öğrenme alanlarının bir aşılması gerekliliğini ifade etmiştir.

Şekil 2. Gazzâlî'nin öğrenme alanları sınıflaması



Gazzâlî'nin miladî beşinci yüzyılda geliştirdiği marifet-hâl-amel üçlemesi, öğrenmeyi yalnızca zihinsel bir edinim olarak değil, bilgi, duygu ve davranışın bütüncül bir etkileşimi olarak gören kapsamlı bir model ortaya koymaktadır. İçerik ve amaç bakımından modern yaklaşım-lardan ayrırsa da, öğrenmenin çok boyutlu bir süreç olduğu yönündeki tespitleri, 1956'da Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen tam öğrenme modelindeki bilişsel-duyuşsal-psikomotor alanlarla belirli yüzeysel paralellikler taşır. Ancak bu benzerlikler, iki yaklaşımın aynı kavramsal zeminde bulunduğu anlamına gelmez. Tam aksine, Gazzâlî'nin sistemi ile

⁵⁷ Gazzâlî, *İhyâ-u ulumu'd-din*, 119.

Bloom'un taksonomisi farklı paradigmalardan üretilmiştir; her paradigma kendi varlık, bilgi ve insan tasavvuruna dayanır ve bu tasavvurlar öğrenme alanlarının nasıl tanımlandığını ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğini belirler. Bu nedenle her iki modeli karşılaştırmadan önce iki temel hususun altını çizmek gerekir: İlk olarak Gazzâlî, öğrenme sürecini metafizik, ahlâkî ve varoluşsal bir bütünlük içinde konumlandırırken, Bloom'un modeli psikoloji temelli, davranış ölçülebilirliğine dayanan modern pedagojik bir paradigmadan beslenir. Bu paradigmatic farklılık, benzer görünen kavramların aslında aynı epistemik anlamı taşımadığını göstermektedir. İkinci olarak, bu çalışmanın amacı modern öğrenme modellerini İslam düşüncesini meşrulaştıran bir çerçeve olarak kullanmak değildir. Aksine, Gazzâlî'nin öğrenme anlayışını kendi paradigması içinde ortaya koymak ve modern yaklaşımlarla karşılaştırmayı söz konusu paradigmalardan yapısal farklarını görünür kılan bir çözümleme düzleminde ele almaktır. Böylelikle iki yaklaşım arasındaki benzerlikler yüzeysel bir eşleşme olarak, farklılıklar ise paradigmatic ayrışmanın doğal sonuçları olarak değerlendirilmiştir.

Bloom Taksonomisinde öğrenme alanlarının kaynağının, Benjamin S. Bloom ve bir grup eğitimci tarafından yapılan kapsamlı araştırmalar olduğu söylenmiş, öğrenme alanlarının tarihi arka planı hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bloom ve çalışma arkadaşları, küresel eğitim hedeflerini ve bu hedeflerin sınıf ortamında nasıl ölçülebileceğini sistematik olarak geliştirmişlerdir.⁵⁸ Benjamin Bloom ve arkadaşları, tam öğrenme modelini ve hedeflerin belirlenmesinde esas kabul edilen taksonomilerini oluştururken, üç esas alan üzerinde durmuşlardır. Bu alanlar Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Devinişsel Psikomotor Alandır. Bilişsel Alan (cognitive domain) zihinsel öğrenmelerin esas alındığı ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bloom taksonomisinin kognitif kısmı zihinsel yetenekleri konu edinir. Yani bilişsel alanla ilgili ortaya konulan öğrenme hedefleri zihinsel faaliyetlerin yani bilginin ve

⁵⁸ M. Francis Reeves, "An Application of Bloom's Taxonomy to the Teaching of Business Ethics", *Journal of Business Ethics* 9, sy 7 (1990): 609-16, <https://doi.org/10.1007/bf00383217>.

düşünmenin geliştirilmesiyle ilgilidir.⁵⁹ Duyuşsal Alan (affective domain) bireyin sevgi, nefret, korku, ümit, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerinin dikkate alındığı alandır. Devinişsel Alan (psychomotor domain) daha çok becerilerin ön planda olduğu, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır.⁶⁰

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin modern sınıflandırma, Gazzâlî'nin marifet, hâl ve amel şeklindeki öğretim anlayışıyla dikkat çekici düzeyde paralellik taşımaktadır. Gazzâlî'nin "marifet" kavramı, bilginin doğru anlaşılması ve zihinsel olarak kavranmasını ifade ederken; "hâl", bilginin duyuşsal bir yönelime, içsel bir ahlâkî duruma dönüşmesini; "amel" ise bu iki sürecin davranışta somutlaşmasını ifade eder. Ancak Gazzâlî'nin yaklaşımı, bu alanları birbirinden bağımsız kategoriler olarak değil, karşılıklı etkileşim içinde işleyen ve birbirini zorunlu olarak önceleyen bütüncül bir öğrenme süreci olarak görür. Bu nedenle her düzeyde gerekli nitelikler olgunlaşmadan bir sonraki aşamaya geçiş mümkün değildir. Başka bir ifadeyle, marifetin hâle; hâlin amele dönüşmesi, öğrenme sürecinin doğal ve zorunlu ilerleyişini oluşturur.

Gazzâlî'nin bu modeli, öğrenmeyi çok katmanlı bir yapı olarak ele alır: epistemik düzeyde elde edilen her ilerleme, duyuşsal ve davranışsal alanlarda karşılığını bulmak zorundadır. Bu ilişkisellik sağlanmadığında öğrenme kendi iç tutarlılığını kaybeder ve beklenen niteliksel dönüşüm gerçekleşmez. Bu çerçevede denge, öğrenme alanları arasındaki bağlantıları yapılandıran temel ilkedir. Denge, bilgi, duygu ve davranış arasındaki boşlukları doldurarak öğrenmenin parçalı yapısını bütünleştirir; bireyin mevcut bilgi ve becerileri arasında ilişkiyi bir tutarlılık oluşturarak bunların daha üst düzeyde kavranmasına imkân tanır. Aynı zamanda denge, yeni bilgi edinmekten ziyade, edinilmiş bilgilerin içselleştirilmesi ve eyleme dönüştürülmesi yoluyla oluşan bir bütünleştirme sürecidir.

İslâmî eğitim düşüncesi bu nedenle öğrenme alanları arasındaki uyumu zorunlu görür. Düşünce ile sözün, söz ile eylemin

⁵⁹ Kenneth .D. Moore, *Öğretim Becerileri*, çev. Nizameddin Kaya (Nobel Yayın Dağıtım, t.y.), 55.

⁶⁰ Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, 96.

birbirini desteklemesi beklenir; ⁶¹ alanlardan birindeki gelişme diğerleri tarafından karşılanmıyorsa bu durum bir eksiklik olarak kabul edilir. Nitekim “İlimsiz amel zındıklıktır; amelsiz ilim fasıklıktır” sözü, marifet-hâl-amel arasındaki dengenin İslam eğitim geleceğinde ne kadar merkezi bir rol oynadığını çarpıcı biçimde göstermektedir. Modern eğitim literatüründe Bloom ve ekibi tarafından yapılandırılan öğrenme alanları ile Gazzâlî’nin bütüncül öğrenme anlayışı arasındaki kuramsal farklılıklar, analitik bir tablo düzeni içerisinde özetlenerek iki yaklaşımın kavramsal ayrışma noktaları daha açık biçimde görünür kılınabilir.

Tablo: Gazzâlî – Modern Öğrenme Alanları Karşılaştırma Tablosu

Başlık	Gazzâlî (Marifet-Hâl-Amel)	Modern Öğrenme Alanları (Bloom)	Temel Farkın Özeti
Alanların Doğası	Birbirine bağımlı, bütüncül ve ardışık süreç	Ayrıştırılmış üç bağımsız kategori	Gazzâlî’de birlik; Bloom’da ayrım
İlerleyiş Yapısı	Marifet → Hâl → Amel hiyerarşisi zorunlu	Alanlar arasında zorunlu geçiş yok	Hiyerarşi ve yönlülük farkı
Öğrenmenin Amacı	Ahlâkî kemal ve iyi fiile yönelim	Bilişsel/duyuşsal/psikomotor gelişim	Gazzâlî’de ahlâk merkezlidir
İçselleştirme Boyutu	Bilginin hâle dönüşmesi zorunludur	Duyuşsal alan tali bir kategoridir	İçselleştirme önceliği
Denge İlkesi	Üç alan arasında denge zorunludur	Denge ilkesi yoktur	Bütünlük–denge farkı
Davranışla İlişki	Amel bilgi ve hâlin zorunlu sonucudur	Psikomotor alan bağımsız performans alanıdır	Amelin epistemik kökeni
Öğrenme Niteliği	Sentez, bütünleşme ve dönüşüm odaklı	Basamaklı öğrenme çıktılarını düzenler	Bütünleşme vs. sınıflandırma

⁶¹ Gazzâlî, *İslam Ahlakı*, 126-249.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğrenme alanlarının belirlenmesinde yalnızca pedagojik gerekçelerin değil, daha derin bir düzeyde paradigmatik kabullerin belirleyici olduğunu göstermektedir. Eğitim programlarında kullanılan kavramlar, içinde doğdukları paradigmanın varlık, bilgi ve insan anlayışına sıkı sıkıya bağlıdır. Çünkü her paradigma kendi kriterini kendisi koyar.⁶² Bu nedenle farklı paradigmlar arasında yürütülen tartışmalar çoğu zaman döngüsel bir totoloji niteliği taşır; çünkü her paradigma kendi kavramlarını kendi doğrulama ölçütleriyle anlamlandırır ve başka bir paradigmaya anlam kayması olmaksızın aktarılamaz.⁶³

Modern eğitim bilimlerinde şekillenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar, insanı daha çok psikolojik ve davranışsal fonksiyonları üzerinden tanımlayan bir paradigmanın ürünüken; Gazzâlî'nin marifet-hâl-amel tasnifi, insanı ontolojik, ahlâkî ve varoluşsal bir bütün olarak ele alan farklı bir paradigmanın içinden yükselmektedir. Gazzâlî'nin modelinde öğrenme alanları birbirinden bağımsız kategoriler değil, ardışık ve bütünleşik süreçlerdir; bilgi hâle, hâl amele dönüşmeden öğrenme tamamlanmış sayılmaz. Bu üç alan arasında zorunlu bir denge bulunması gerektiği anlayışı ise modern pedagojide doğrudan karşılığı olmayan, paradigmatik bir farklılığa işaret eder.

Bu çalışma, İslam düşüncesindeki öğrenme anlayışının modern eğitim bilimlerindeki sınıflandırmalarla yüzeysel benzerlikler taşısa da temelinde farklı bir dünya tasavvuruna, farklı bir epistemolojiye ve farklı bir insan anlayışına dayandığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrenme alanları arasındaki farklar yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda paradigmatik ayrışmaların doğal sonucudur.

1. İslamî eğitim programları kendi paradigmasına sadık kalarak inşa edilmelidir. Kavramların bir paradigmadan diğerine aktarımında kaçınılmaz anlam kaymaları görülür. Bu nedenle modern pedagojik kavramların doğrudan İslamî bağlama taşınması yerine,

⁶² Thomas Samuel Kuhn, *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev. Nilüfer Kuyaş (Kırmızı Yayınları, 2016), 17.

⁶³ Ömer Demir, *Bilim Felsefesi* (Ağaç Yayıncılık, 1992), 55.

bu kavramların İslam düşüncesinin varlık, bilgi ve değer anlayışıyla yeniden yorumlanması gereklidir.

2. Öğrenme alanlarının belirlenmesinde paradigma-içi tutarlılık gözetilmelidir. Gazzâlî'nin marifet-hâl-amel modeli, kendi iç mantığı olan bir bütünlük arz eder. Bu nedenle eğitim hedefleri belirlenirken bu bütünlük dikkate alınmalı; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlar mekanik bir şekilde birbirinden ayrıştırılmamalıdır.

3. Denge ilkesi, İslamî pedagojinin temel bileşeni olarak modellenmelidir. Modern öğrenme alanlarında belirgin bir biçimde yer almayan ancak Gazzâlî'nin merkezine koyduğu denge, İslamî bir eğitim programı için vazgeçilmezdir. Bu ilke, bilgi-hâl-amel bütünlüğünü koruyan üst bir düzenleyici ilke olarak ele alınmalıdır.

4. Paradigma farkları eğitim programları tasarımında açık şekilde tanımlanmalıdır. Bloom taksonomisi gibi modern modeller, kendi kültürel, bilimsel ve psikolojik paradigmalarının ürünüdür. İslami eğitim programları bu modelleri taklit etmek yerine, aralarındaki paradigmatic farklılıkları dikkate alan bir uyarlama ve yeniden inşa yaklaşımı benimsemelidir.

5. Özellikle ahlak ve değerler eğitiminde İslam'ın ahlâkî kavramlarından hareketle öğrenmeye uygulanabilir modeller üretilebilir. Gazzâlî'nin şükür, sabır, tevekkül gibi ahlâkî hâlleri işlerken benimsediği yöntem, öğrenme alanlarının duyuşsal ve davranışsal boyutlarını modellemek için somut örnekler sunar. Bu kavramlar üzerinden geliştirilecek uygulamaya dönük pedagojik modeller, İslamî eğitimin özgün niteliğini ortaya çıkaracaktır.

6. İslamî eğitim programlarında epistemik kaynakların öncelik sırası açıkça belirlenmelidir. Programların vahyî bilgiye mi, modern bilimsel paradigmaya mı öncelik vereceği, paradigmatic konumlanmayı belirleyen temel karardır. Bu konu netleşmeden eğitim hedeflerinin belirlenmesi teorik olarak eksik kalır.

Sonuç olarak Gazzâlî'nin öğrenme alanlarına ilişkin tasavvuru, İslam düşüncesinin bilgi, değer ve eylemi aynı eksende bütünleyen paradigmatic yapısını yansıtır; bu yapı hesaba katılmadan oluşturulan eğitim programlarının ise İslamî eğitimin özünü oluşturan bütünlüğe epistemik-ahlâkî mimariyi tesis etmesi beklenemez.

Kaynaklar

- Akpınar, Burhan. *Eğitim Programları ve Öğretim*. Data Yayınları, 2011.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi*. Özkan Matbacılık Ltd. Şti., 1997.
- Bloom, Benjamin. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Pegem Akademi, 2016.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları, 2014.
- Demir, Ömer. *Bilim Felsefesi*. Ağaç Yayıncılık, 1992.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi, 2015.
- Demirel, Özcan ve Zeki Kaya. "Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar". İçinde *Eğitim Bilimine Giriş*, editör Özcan Demirel ve Zeki Kaya. PegemA Yayıncılık, 2007.
- Ertürk, Selahaddin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Ltd. Şti., 1982.
- Gazzâlî, Ebu Hamid. *İhyâ'u ulûmi-d-din*. Çeviren Ahmet Serdaroğlu. 4 vols. Bedir Yayınevi, 2015.
- Gazzâlî, Ebû Hamid. *Me'aricü'l kuds fi midraci marifati'n nefis*. Daru'l Âfaki'l Cedide, 1975.
- Gazzâlî, Ebû Hamid. *Hakikat Bilgisine Yükseliş*. Çeviren S. Özburun. İnsan Yayınları, 2002.
- Gazzâlî, Ebû Hamid. *İhyâ-u Ulumu'd-din*. 4 vols. Bedir Yayınevi, 2015.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed. *İslam Ahlakı*. Çeviren Akif Nuri. Sinan Yayınları, 1996.
- Gerrig, Richard J., ve Philip G. Zimbardo. *Psikoloji ve Yaşam*. Çeviren Gamze Sart. Nobel Yayıncılık, 2017.
- Hesapçioğlu, Muhsin. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Beta Yayınları, 1994.
- Hirist, P.H., ve R.S. Peters. *The Logic of Education*. London, 1975.
- İbnü'l Cevzî, Ebu'l Ferec Abdurrahman b. Ali. *Minhâcü'l kâsîdîn ve müfîdû's sâdikîn*. Çeviren Fatih Mehmet Albayrak. 2 vols. Tahlil Yayınları, 2014.
- Karabıyık, Şevval Varol. "İmam Gazzâlî'de İnsan Fülleri Etkileyen İç Âmiller". Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 2023.
- Kuhn, Thomas Samuel. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Çeviren Nilüfer Kuyaş.

- Kırmızı Yayınları, 2016.
- Moore, George E. *Principia Etika*. Prometheus Books, 1988.
- Moore, Kenneth .D. *Öğretim Becerileri*. Çeviren Nizameddin Kaya. Nobel Yayın Dağıtım, t.y.
- Oliva, P. *Developing The Curriculum*. Scoot: Foresman and Company, 1988.
- Oruç, Cemil. “İmam-ı Gazâlî’nin Eğitim Anlayışı”. Marmara Üniversitesi, 2009.
- Özcan, Hanefi. *Maturidi’de Bilgi Problemi*. İstanbul, 1993.
- Reboul, Olivier. *Eğitim Felsefesi*. Çeviren Işın Gürbüz. İletişim Yayınları, 1991.
- Reeves, M. Francis. “An Application of Bloom’s Taxonomy to the Teaching of Business Ethics”. *Journal of Business Ethics* 9, sy 7 (1990): 609-16. <https://doi.org/10.1007/bf00383217>.
- Sönmez, Veysel. *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, 2015.
- Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994.